



Educando(nos) con las comunidades

JORGE MARIO FLORES / SILVIA LÓPEZ DE MATURANA
BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN / SIMÓN MONTOYA-RODAS
CARLOS CALVO / CARIDAD HERNÁNDEZ / ZENAYDA MATOS
SIMÓN IRIBARREN / ALBERTO MORENO / SERGIO TORO
RAISA MOURA / JORGE OSORIO / OLIVA OLIVER / ALTA HOOKER
LUIS PINCHEIRA / ROLANDO PINTO / RAMONA RODRÍGUEZ
NORMA ROSALES-ANDERSON / GUILLERMO WILLIAMSON
LETICIA RUBIO / ELISA BANI CALDERÓN / BENJAMÍN NARANJO

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA / EDITORA

COLECCIÓN DISOÑADORES

Nueva
Mirada
EDICIONES

Educando(nos) con las comunidades

JORGE MARIO FLORES / SILVIA LÓPEZ DE MATURANA
BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN / SIMÓN MONTOYA-RODAS
CARLOS CALVO / CARIDAD HERNÁNDEZ / ZENAYDA MATOS
SIMÓN IRIBARREN / ALBERTO MORENO / SERGIO TORO
RAISA MOURA / JORGE OSORIO / OLIVA OLIVER / ALTA HOOKER
LUIS PINCHEIRA / ROLANDO PINTO / RAMONA RODRÍGUEZ
NORMA ROSALES-ANDERSON / GUILLERMO WILLIAMSON
LETICIA RUBIO / ELISA BANI CALDERÓN / BENJAMÍN NARANJO

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA / EDITORA

Nueva
Mirada
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO NUEVA MIRADA

Dra. Emilia Serra Desfilis

*Catedrática de Psicología del Desarrollo y de la Educación
de la Universitat de València, España.*

Dr. Manuel Silva Aguila

*Académico Departamento de Educación, Facultad de
Ciencias Sociales, Universidad de Chile.*

Dr. Alípio Casali

*Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

Dr. Gonzalo Salas

Académico, Universidad Católica del Maule, Chile.

Dra. Rocío Castillo

Universidad Nacional de Costa Rica.

Dr. Roberto Frenquelli

Prof. titular de la Universidad de Rosario, Argentina.

Dra. Lucía Alvarez Leite

*Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad
Federal de Minas Gerais, Brasil.*

EDUCANDO(NOS) EN COMUNIDADES

Varios autores / Silvia López de Maturana, editora

Colección *Disoñadores*

Nueva Mirada Ediciones

La Serena, Chile

Primera edición: mayo 2020

ISBN 978-956-9812-21-7

Diseño y diagramación:

Alejandro Abufom Heresi

abufom@gmail.com

Fotografía de portada: www.canteranicaragua.org

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

INDICE

Prólogo	7
Jorge Mario Flores (México)	
Introducción	10
Silvia López de Maturana (Chile)	
Riesgo de escolarizar las relaciones educativas comunitarias	14
Carlos Calvo (Chile)	
Proyecto Hábitat: comunidad ética, política y creativa en Rionegro, Antioquia	32
Blanca Nelly Gallardo-Cerón y Simón Montoya-Rodas (Colombia)	
El estudio de la atención a la diversidad en la relación escuela, familia y comunidad. Experiencias en la formación de los maestros de la educación infantil	45
Caridad Hernández y Zenayda Matos (Cuba)	
Reconocimiento de la diversidad cultural, el caso de la Universidad Comunitaria Intercultural Uraccan	66
Alta Hooker (Nicaragua)	
El transitar/transformar de un individuo/profesor a un sujeto comunitario con intencionalidad pedagógica	84
Simón Iribarren (Chile)	
Pedagogía Comunitaria: Experiencias de incertidumbre en los contextos informales de la formación de Educadoras de Párvulos	100
Silvia López de Maturana (Chile)	
Estallido social en Chile: sobre la necesidad de un nuevo pacto educativo centrado en la relacionalidad comunitaria	130
Alberto Moreno y Sergio Toro (Chile)	

Desenvolvimento Sustentável na Educação para Vivemos em Comunidade Raisa Moura (Brasil)	142
El proyecto comunitario de una pedagogía eco-reflexiva: itinerario y desafíos Jorge Osorio (Chile)	153
La constante transformación de una educadora en el territorio: Aprender, cuestionar y convivir con las contradicciones sistémicas escolares Olivia Oliver (Brasil-Chile)	175
Representaciones discursivas sobre la identidad cultural y las relaciones de otredad en comunidades multiculturales Luis Pincheira (Chile)	193
Una comunidad educativa curricular intercultural. la construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche Lafquenche Rolando Pinto (Chile)	214
Universidad en el Campo: una alternativa educativa innovadora Ramona Rodríguez (Nicaragua)	238
Aprendizajes del <i>bricolage</i> en la investigación con pueblos indígenas para la investigación con la Educación Social, Educación Popular y de Jóvenes y Adultos Norma Rosales-Anderson y Guillermo Williamson (Nueva Zelanda-Chile)	249
Comunidades de aprendizaje entre redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial Leticia Rubio, Elisa Bani Calderón y Benjamin Naranjo (México)	271
Sobre los/as autores/as	291

PRÓLOGO

PRAXIS COMUNITARIA Y EDUCACIÓN

Escribir el prólogo de un libro, supone, además de un honor, un riesgo para quien lo escribe. Un honor, lo es, cuando un colectivo de autores toma la decisión de invitarlo a uno a realizarlo y un riesgo, pues siempre está la posibilidad de no cumplir con la expectativa de los responsables del libro; en ese tenor, asumo las dos posibilidades y agradezco la designación para escribirlo.

En mi experiencia de más de 30 años de trabajo con comunidades pertenecientes a Naciones Originarias, he aprendido, que la diferencia es lo que constituye a una comunidad y en ese sentido, me parece que el libro “Educando(nos) en comunidades” se desarrolla en el marco de las diferencias vivenciales de cada uno de los participantes; precisamente, esa dimensión permite al lector acercarse a un texto que se produce en comunidad.

Quiero aclarar que delinear a la comunidad en diferentes sentidos el primero la comunidad histórica que refiere a los colectivos que comparten un devenir histórico cultural colonizado o dicho de otro modo que pertenecen a Naciones Originarias, el segundo a la comunidad emergentes que se organiza en razón de una lucha en contra de la exclusión-pauperización o de la opresión, como es el caso de las Comunidades Eclesiales de Base y cuya relación se produce por un acto de solidaridad y tercero lo que denomino comunidades artificiales integradas por necesidades de organización, dentro de otras cosas en busca de recuperar la memoria histórica o desarrollar proyectos de concientización y cuya pertenencia, no necesariamente es de una clase en específico.

Las diferencias entre los participantes van, desde la posibilidad de analizar el riesgo que corren las relaciones educativas de ser cooptadas por el sistema escolar, pensar la comunidad desde la ética y la política, además la creatividad, la opción de

ver al profesor transformar su intencionalidad de lo individual hacia una visión pedagógica comunitaria o la mirada pedagógica comunitaria desde la incertidumbre, la informalidad como espacio de formación de las educadoras de niños/os, así como la perspectiva de las luchas sociales, como determinantes, en la construcción de un pacto educativo comunitario, también el desarrollo sustentable y la vivencia como dinámica de transformación de los/as educadores/as.

En otro marco de reflexiones, la diferencia, se expresa a partir postular un proyecto pedagógico eco-reflexivo, que además de un itinerario, representa un conjunto de desafíos, el discurso como representación de la identidad y la relación-con-el-otro-diferente, la multiculturalidad y la interculturalidad en la construcción de proyectos educativos en Naciones Originarias; en ese marco, la educación popular y social con jóvenes y adultos o la propuesta del trabajo en comunidades de aprendizaje a partir de redes de apoyo.

Es indudable que el libro presenta diversidad de experiencias, tanto por la posición geográfica de sus autores, como por la experiencia concreta de su práctica como educadores e indudablemente, la lectura que cada uno hace de la realidad, vivenciada a partir de lenguajes específicos, consignados en su posición teórico-ideológica.

La praxis, entendida como la síntesis que se produce al superar la contradicción teoría-práctica, es el eje que siempre articulará la manera en la que cada persona interpreta el mundo circundante y en el caso de los autores del presente libro, esa síntesis refleja también la concepción que sobre la comunidad se tiene, por un lado las visiones de lo que podría ser una comunidad de origen, construida a partir de compartir un proyecto histórico-cultural o la que pudiera constituirse como una necesidad para realizar una acción concreta de carácter colectivo; pero en donde no necesariamente se comparte una historia cultural ancestral, como es el caso de los colectivos escolares de la ciudad o los movimientos sociales, cuya cohesión, se produce a partir de la solidaridad.

Para cerrar el prólogo, nada más me resta señalar que desde mi perspectiva, para pensar en una pedagogía comunitaria, es fundamental resignificar la Pedagogía, lo que implica pensarla primero y posteriormente repensarla desde el otro lado del discurso hegemónico.

JORGE MARIO FLORES OSORIO
Cuernavaca, Morelos, México, 2020

INTRODUCCIÓN

EDUCANDO(NOS) CON LAS COMUNIDADES

La colección *Diseñadores* de Nueva Mirada Ediciones presenta un nuevo libro de tránsito por las comunidades desde las experiencias y reflexiones de sus autores/as a través de diversas aristas personales, éticas, políticas, educativas y culturales, en donde se vuelca el compromiso y posicionamiento político de cada uno/a para entregar a los/as lectores/as una mirada esperanzadora de resistencia ante los marcos normativos hegemónicos y monoculturales que aun se mantiene en nuestra sociedad.

Las experiencias y reflexiones que aquí aparecen muestran que el acto de participar en comunidades implica “romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia” (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991:10)¹, sobre todo porque la aproximación a las comunidades se gesta desde historias reales y autónomas de gente común poseedora de experiencias y conocimientos válidos. De esa manera, los diversos capítulos muestran que las comunidades no son una macro estructura que rodea a los/as sujetos sino que éstos/as son parte del mismo núcleo de significados que se complementan con otros de acuerdo a su historia personal y social, ya que no se construyen en solitario.

Por eso nos interesó escribir sobre las comunidades, porque son un campo dinámico propicio para comunicar y compartir experiencias, reflexiones, sentimientos y actitudes genuinas que legitiman a los/as sujetos que son los/as protagonistas, y para reconocer el valor de las comunidades en conjunción con todos/as los/as actores/as que forman parte de los procesos de transformaciones sociales, razón por la cual la participación comunitaria es mucho más que un proceso activista y funcional.

1. Fals-Borda, O; Anisur Rahman, M. (1991). *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación – Acción Participativa*. Bogotá: CINEP.

El/la lector/a podrá notar que los capítulos dan cuenta de varias de las características de una comunidad fortalecida. Por ejemplo, conocimiento de su rol social, de sus fuerzas y puntos débiles, de sus propios recursos y de otros para alcanzar sus metas, de las oportunidades para la transformación; capacidad suficiente para lograr lo que se quiere, acceso a los recursos necesarios; disposición positiva para contribuir a la causa común; armonía consigo mismo/a y desarrollo humano (Ulloa, 2000).² Al mismo tiempo los capítulos están conformados desde un sustrato común que se caracteriza, entre otros, porque los/as autores/as estamos involucrados/as unos/as con otros/as por nuestro interés mutuo en las comunidades y porque queremos hacer partícipes a otros/as de las experiencias y reflexiones para generar nuevos conocimientos y provocar la motivación de otras acciones comunitarias (Cfr. Montero, 2007).³

Contamos con autores/as de Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Nicaragua, Nueva Zelandia y México, y con el prólogo del gran educador comunitario, el mexicano Jorge Mario Flores. Los temas que los/as autores/as escriben transitan entre las experiencias comunitarias, ensayos y reflexiones críticas sobre el tema. A saber:

Encontraremos capítulos sobre experiencias de transformación personal y profesional gracias a las contradicciones surgidas en los territorios; incorporación de la pedagogía comunitaria en el curriculum académico universitario; relaciones de Otridad e Identidad cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares multiculturales; proyección de una autonomía política educativa a estudiantes Mapuche Lafquenche; niños, niñas y jóvenes que les gusta aprender más allá de los ejercicios escolarizados en la educación formal; investigación con pueblos

2. Ulloa, (2000) en Musitu, (2004: 19). Musitu, G. (2004) Cap VI. Desarrollo Comunitario y Potenciación (Empowerment). Documento: *Fundamentos Epistemológicos de la Psicología Comunitaria*. Magister Psi. Comunitaria. UCH. 2008.

3. Montero, Maritza (2007). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

indígenas para la educación social; comunidades de aprendizaje entre redes internacionales de cuerpos académicos; proyecto Universidad comunitaria y Universidad en comunidades rurales.

Encontraremos capítulos sobre reflexiones y ensayos sobre las transformaciones que provoca ser educador en contextos comunitarios en el típico perfil del educador en escuelas tradicionales; la relevancia de los juegos en contacto con la naturaleza; los grados de libertad en contextos comunitarios donde todos son educadores y educandos; el estallido social en Chile y la necesidad de un nuevo pacto educativo centrado en la relationalidad comunitaria; itinerario y desafíos de un proyecto comunitario de una pedagogía eco-reflexiva; un proyecto biotextual que se nutre de marcos teóricos propios de la investigación narrativa y de la autoetnografía; agenda 2030 de las Naciones Unidas por una educación de calidad para todos.

Esperamos que la lectura de este libro y su raíz comunitaria haga posible el diálogo y la relación con otros/as en un plano inclusivo, promueva el surgimiento de nuevas ideas y modos de actuar, y favorezca la potenciación de las comunidades para dejar huellas que permitan encontrar nuevas epistemologías que contribuyan al sentido humano y a la transformación de las sociedades.

Escribirlo fue un trabajo colectivo, aglutinador y relacional en constante movimiento desde lo colectivo a lo individual y viceversa, donde se desarrolló la colaboración, el compromiso y la solidaridad y donde todos los/as autores/as aportamos, creamos conocimiento, movilizamos nuestros recursos, recibimos lecturas críticas de nuestros escritos y los re-creamos gracias al desarrollo de la capacidad reflexiva y autocrítica de cada uno/a. Quisimos aportar con otras formas de entender la realidad a partir de un marco de referencia comunitario que contribuya a re-construir la realidad social gracias a nuestro papel activo de agentes generadores/as de significados socialmente compartidos.

Las experiencias y reflexiones de los/as autores/as y la

comprensión de las consecuencias del trabajo comunitario pueden constituirse en referentes de los mínimos sociales que se necesitan para generar políticas públicas y conciencia social que permitan avanzar hacia una sociedad más ética, justa, equitativa, digna y sostenible. Un camino para lograrlo, ha comenzado con el estallido social y comunitario en Chile.

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA
La Serena, Chile, marzo 2020

RIESGO DE ESCOLARIZAR LAS RELACIONES EDUCATIVAS COMUNITARIAS¹

CARLOS CALVO MUÑOZ

ASOMBROSA SIMPLICIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Si se nos pide describir qué es una escuela lo haremos con facilidad; también si nos solicitan hacer lo mismo con una comunidad o un barrio. En cada caso podríamos hacer una buena caracterización para que nadie confunda el uno con el otro. Sin embargo, si nos piden que expliquemos por qué los escolares aprenden de manera tan disímil en la escuela y en el lugar donde crecieron tal vez no sepamos qué responder; tampoco lo podrían hacer muchos especialistas educacionales porque aquello se investiga poco y, por lo común, solo se reiteran generalizaciones vagas e imprecisas, tales como que se trata de aprendizajes reflejos, espontáneos y asistemáticos, puesto que es un tema invisibilizado en la investigación educacional.

La omisión es expresión de una manera peculiar de concebir a la educación en el mundo moderno occidental al restrin-

1. Gran parte de las ideas trabajadas en este artículo se han gestado a lo largo de diferentes proyectos de investigación: FONDECYT 1170019 (2017-2019): “El mapa escolar como epistemicidio de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”; DIULS PR16221: “Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas” (2016-2018); FONDECYT 1110577 (2011-2014): “Asombros educativos informales y propensión a aprender”; FONDECYT 1080073 (2008-2009) “Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal”; FONDECYT 1030147 (2003) “La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela”. Cada uno de ellos han aportado antecedentes valiosos para comprender que educar no es lo mismo que escolarizar.

gira a aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en los contextos espaciotemporales de la escuela. La reducción es incorrecta porque los procesos educativos son omnipresentes en la vida de todos; no hay lugar ni momento en que no nos eduquemos, sea que estemos despiertos o dormidos, mientras que los procesos escolares son ocasionales, aunque ocupen un buen tiempo en la vida de una persona.

Afortunadamente son diferentes. Los procesos educativos no escolarizados, que en adelante les llamaremos “educativos”, son inicialmente caóticos y tienden a autoorganizarse de acuerdo a patrones en espacios multiproxémicos y tiempos históricos que incluyen a todas las expresiones de la vida sociocultural, por lo que sus límites son difusos, ambiguos y enigmáticos. Por su parte, los procesos educativos escolarizados, que en adelante les llamaremos “escolarizados”, se gestan en la planificación aséptica de unidades didácticas a realizarse en espacios específicos y tiempos acotados; se espera que garanticen aprendizajes previsibles, delimitados y secuenciados.

La distinción básica entre educación y escolarización permite comprender por qué con demasiada frecuencia encontramos a estudiantes que manifiestan serias dificultades para aprender en los monótonos contextos escolares, pero que no la tienen en la calle o en el recreo cuando juegan o vagan sin rumbo con sus amigos, atentos a todo y a nada, en un contexto caótico desafiante por la diversidad de estímulos ante los que prueban respuestas provisorias hasta dar con aquella precisa y exacta. Un germen nutricional importante en la gestación y consolidación de una comunidad se encuentra en los contextos donde las personas interactúan lúdicamente sin un ordenamiento causal ni secuencial predefinido de lo que harán en cada momento, como cuando deambulan por el barrio comprando y socializando con quien encuentren. Son lugares y momentos de encuentro para reír, chismorrear, enterarse de lo divino y de lo humano (Calvo, 2019). Esto no acontece en la sala de clases, pero sí en el recreo y en los momentos de desorden estudiantil que el profesorado amonesta. En la escuela se reducen

los estímulos ajenos a la clases para que los estudiantes se motiven y concentren en el tema.

Se tiende a justificar que el aprendizaje formal escolar es más complejo que el informal de la calle o el recreo porque debe avanzar desde lo concreto a lo abstracto. Se trata de una argumentación falaz porque no considera que quien juega, por ejemplo, a elevar un volantín requiere de la intervención de múltiples funciones cognitivas para seguir con atención el vuelo cuando planea o cuando modifica su trayectoria por el viento o porque le dio un tirón al hilo que sostiene en sus manos. ¿Cuántas variables está calculando simultáneamente el aprendiz: altura del cometa, viento, obstáculos, fuerza que debe ejercer, movimiento de sus brazos, posición de su cuerpo, etc.? Posiblemente mientras lo mantiene en el aire observa el de sus amistades: posición tridimensional en el aire, forma aerodinámica para cuando intente mejorarlo, tamaño, destrezas aeronáuticas de sus amigos, estética de cada objeto, etc. Su concentración lúdica es atenta a ratos, desatenta en otros. También va de lo concreto a lo abstracto, tal como lo haría con una tarea escolar, pero la diferencia es que en este caso, el es uno/a con el juego, no se disocian. Con Osho (1999) coincidimos al señalar que durante el juego medita. Es posible que ni siquiera sea consciente de toda la complejidad asociada a lo que está haciendo, pero esto no es grave porque nuestro cerebro cada segundo procesa cerca de 11 millones de *bits* de información, pero solo somos conscientes de no más de cuarenta de ellos (Manek, 2019:979). Esto nos permite descubrir regularidades y patrones en los procesos naturales y sociales.

Es altamente probable que el/la escolar no entienda la tarea escolar ni por qué el volantín se mantiene en el aire; empero ambas ignorancias posibilitan procesos indagativos disímiles. El/la escolar tiene pocas opciones para modificar el desafío cognitivo impuesto por el docente; en cambio, esa misma persona debe superar retos cognitivos, motores y volitivos auto impuestos para mantener en el aire el volantín; además, cualquiera que sea el resultado del juego volverá a intentarlo autorregulando su compor-

tamiento para ser competente. Esto no sucede siempre en la escuela, entre otras razones porque no se les da el tiempo necesario. Si copia bien el texto de la pizarra y si resuelve correctamente la ecuación le podrán premiar, pero si yerra será sancionado, lo que irá conformando la profecía autocumplida que justificará su bajo rendimiento al atribuirlo a incapacidad personal y/o social, hasta que termine convirtiéndose en una persona privada cultural, incapaz de descodificar los códigos culturales con que esta organiza la sociedad y la cultura. Al ser privado de la riqueza de su cultura se le entorpecerá reconocer la *otredad* en sus compañeros y vecinos de barrio, le será difícil colaborar con otros y buscará marginarse. No insinúo que en el contexto informal no existan aquellas condiciones, sino solo que en la comunidad, no en la escolar, existen más grados de libertad de autoorganización, los que establecen una diferencia cualitativa fundamental para generar alternativas que eviten sus nefastas consecuencias.

El escolar vive procesos de aprendizajes que tienden a centrarse en el individuo, aunque halla actividades en equipo, en tanto que los aprendizajes educativos tienden a ser comunitarios. Ahora bien, ninguno se reduce a uno solo de ellos, sino que todos tienen algo del otro, tal como el curriculum oculto en la escuela que siempre acompaña al oficial. En ambos casos hay desafíos, pero se trata de provocaciones diferentes. En el caso escolar copiar el texto de una pizarra o resolver un ecuación, tal como “ $23-18+42 = \dots$ ” ó « $45+12-4 = \dots$ » o memorizar una taxonomía sobre las plantas de por si no entusiasma porque es monótono; además, se realiza estando quieto y sentado a lo largo de una jornada extensa. En el caso educativo, modificar la trayectoria de un objeto que el viento trastorna aleatoriamente entusiasma e involucra mente y cuerpo, todo se pone a prueba, se acierta, se yerra, se goza, se sufre, en fin, se vive.

Si bien las diferencias entre lo escolar y lo educativo son profundas, ambas experiencias de aprendizaje requieren de ayuda, propia y ajena, para complejizar la riqueza potencial del texto que se copia, de la ecuación que se resuelve, de la taxonomía que

se comprende, del volatín que hace un giro sorpresivo. Preguntar ayuda, porque trasciende al no quedar anclada a una respuesta, sino abierta a lo posible (López de Maturana, 2017). Un problema generado por la cultural escolar es que esas preguntas pierden fuerza por restringirse a los contenidos curriculares, a diferencia de las preguntas educativas que mantienen su vigor porque se sustentan en las emergencias que van surgiendo y porque no quedan necesariamente atadas a las respuestas.

Ni la escuela ni los barrios constituyen comunidades *per se*. Para hacerlo deben facilitar el flujo de procesos que generan emergencias relacionales y patrones de autoorganización. A mayor variedad de contextos mayor riqueza generadora de comunidad. El barrio cuenta con más probabilidades de lograrlo debido a la abundancia de procesos que suceden y que se entremezclan constantemente. La escuela tiene menos probabilidades en tanto siga uniformando procesos que merman la variedad y diversidad. Es necesario que el barrio y la escuela se conviertan en comunidades porque facilitan el flujo y maduración de procesos sociales y equilibra dinámicamente el caos que genera.

ARTIFICIOS EPISTEMOLÓGICOS

Cuesta entender el fracaso escolar (Calvo, 2017a), toda vez que los mismos que fallan en las escuelas manifiestan otros comportamiento en la calle y en sus casas, donde se desenvuelven con soltura, resuelven problemas de complejidad variable, pero superiores a los que le plantea la escuela. Se trata de las mismas personas que en un contexto disfrutan aprendiendo gracias a desafíos lúdicos sencillos, pero fascinantes y, que en otros, actúan con torpeza, tienen dificultades para seguir instrucciones simples y les cuesta resolver problemas sencillos, además de ponerse nerviosos.

La literatura especializada abunda en estudios que explican este desastre de manera veraz, aunque sesgada y parcial. Veraz porque aportan antecedentes necesarios de tomar en cuenta: pri-

vación cultural, necesidades educativas especiales, etc.; sesgada porque se auto justifican desde el paradigma dominante en la ciencia y parcial por el enfoque atomizado de sus investigaciones (Valdivia y Assael, 2018). Esas explicaciones contienen algo de verdad y, por supuesto, algo de error. Todas son borrosas, aunque lo niegan; su verosimilitud y falsedad dependen de factores dinámicos y cambiantes (Kosko, 1995).

Esto es consecuencia de la obcecación epistemológica que impide comprender los alcances y limitaciones paradigmáticas constitutivas de la escolarización, es decir, de aquella educación enclaustrada por los tiempos y espacios escolares (Calvo, 2016b). En ella predomina la visión de la escuela como la de una fábrica, obligatoriamente ordenada y con procesos secuenciales, que no se condicen con la plasticidad del aprendizaje humano que sortea hábilmente las complejidades de ambientes caóticos, cambiantes, lúdicos y emergentes.

Las diversas experiencias alternativas que tienen lugar en las aulas de muchas escuelas tradicionales no logran inquietar ni trascender, en gran medida porque su impacto difícilmente traspasa los muros de la sala; tampoco recibe la escucha atenta del profesorado ni el respaldo de los directivos; además, su sustentabilidad en el tiempo demanda esfuerzo y atrevimiento ante la amenaza del ostracismo o, peor aún, de perder el trabajo. Las innovaciones que se llevan a cabo fuera del claustro escolar aumentan cada día, pero todavía circulan en medios reducidos desencantados por las consecuencias de la escolarización. Requieren de una divulgación educativa constante y que impacte la hegemonía del modelo escolar vigente. La tarea es difícil, pues aunque nos parezca inverosímil, los mismos afectados por el modelo escolar se refugian en el esperando que sus hijas e hijos tengan mejor fortuna que ellos, como si de la lotería se tratase. Se crean mitos como el que la escuela privada es mejor que la pública, que las huelgas del profesorado impiden que los alumnos aprendan, etc. No se trata de que no halla algo de verdad en ello, pero se escamotean los temas centrales, tales como, la selección de los estu-

diantes, las exigencias al profesorado para enseñar violentando la propensión connatural a aprender, etc.

La testarudez epistemológica se expresa de manera sencilla. Como todo buen timo, engaña haciendo parecer sencillo lo que no es más que superficialidad, que pronto transmuta en complicación, que será muy difícil de arreglar, tal como lo prueban las fallidas reformas que realizan los Ministerios de Educación, que mejor deberíamos llamar Ministerios de la Escolarización. Se dice que a la escuela se va a aprender el acervo cultural de la humanidad y todo lo necesario para la vida. Difícil oponerse a ello; sin embargo, pronto nos damos cuenta de que la cultura que se enseña es la europea y que los pueblos indígenas son considerados inferiores, pues se asume que no desarrollaron algo equivalente a la ciencia y al arte pictórico, musical y escultórico occidental, ni cuentan con una historia escrita antes de la llegada del colonizador; también se omiten sus aportes en botánica, zoología, astronomía, matemáticas, sanación, nutrición, relaciones comunitarias, ecología, ética, etc., así como su perspectiva holística (Diamond, 2013; Peat, 2005). Se cree todo ello porque no usaron los procedimientos positivistas en boga en la ciencia contemporánea.

En ambientes desencantados de la escolarización se acostumbra comentar que los profesores hacemos como que enseñamos y que los estudiantes hacen como que aprenden, lo que no es una afirmación falsa ni gratuita ya que hay mucho de ello. También se argumenta que los alumnos no son adultos y que en la escuela se preparan para cuando lo sean, negándole con ello el derecho a comprometerse con los efectos de sus acciones y a desarrollarse con autonomía y responsabilidad ética. Como consecuencia de lo anterior, la protección escolar, aséptica y parcial, deviene ineficaz: el *bullying*, la profecía autocumplida y la privación cultural les emponzoña, a veces de por vida.

El espacio y el tiempo escolar se constituyen en los guardianes que garantizan que el proceso de «enseñanza-aprendizaje» se desenvuelva en el orden previsto, primero la enseñanza, luego, el aprendizaje, ocultando que se trata de dos procesos diferentes y

sin relación causal ni de continuidad entre ambos: por una parte, el proceso de enseñanza y, por otra, el proceso de aprendizaje, cada cual con su complejidad propia. Un profesor puede enseñar muy bien, pero ello no garantiza el aprendizaje de sus alumnos. Se requiere de algo más, que escapa a cualquier planificación y control, pues el aprendizaje es una consecuencia emergente de varios factores, uno de los cuales es la enseñanza. Se trata de la emergencia, propia de los sistemas complejos, en virtud de la cual el resultado es más que la suma de sus partes, ya que posee cualidades nuevas que no se encuentran en sus partes por separado (Mitchell, 2009). Por ejemplo, el agua es pura emergencia, pues no es posible rastrear ninguna de sus cualidades en el hidrógeno ni en el oxígeno.

Ante tamaña complejidad la salida más sencilla es la más simple, tal como nos lo enseña el principio de la parsimonia, la llamada «navaja de Ockham», según la cual, en igualdad de condiciones la mejor solución siempre es la más sencilla (Cereijido, 2012). Debemos buscar la manera de facilitar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se complementen sinérgica y holísticamente a partir de la connatural propensión a enseñar y a aprender, propia de todo ser inteligente.

Por supuesto que no todo lo que sucede en la escuela es negativo ni positivo lo que acontece en un barrio o recreo. Algo o mucho aprendimos en la escuela; también disfrutamos con nuestros compañeros(as) y nos llevamos bien con algunos(as) docentes, mal con otros e indiferente con el resto. Si nos preguntamos para qué nos han servido aquellos aprendizajes en la vida, dicho en el sentido más amplio y ambiguo para no cometer injusticias no previstas, la respuesta más común es que aprendimos muy poco, que hoy se devalúan más dada la existencia de Internet y Google, cuyo buscador nos provee de muchísimas respuestas. De todas maneras, lo que es valioso es lo que aprendimos sobre al comportamiento humano, los valores, la viveza o torpeza, los castigos, etc., es decir, lo que hemos aprendido informalmente en contextos caóticos como los del barrio. Tampoco afirmamos que

todo lo que sucede en el barrio o en el recreo sea de suyo positivo. Lo que hace que un proceso sea educativo reside en la riqueza inconmensurable del carácter caótico de los contextos informales, que facilitan la emergencia de interrelaciones dinámicas que se autoorganizan creando diversos tipos de relaciones entre sus elementos. Su presencia enriquece a los procesos educativos y su inhibición o ausencia los atrofia y los convierte en procesos escolarizados. Por otra parte, es discutible que la escuela sea necesaria para aprender el acercamiento cultural y científico, pero no lo es el que puede ser conveniente. De hecho, los cambios en la sociedad de la información muestran que no es necesaria y que su conveniencia está muy acotada.

COMPLEJA SIMPLICIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Existe una diferencia epistemológica radical entre educar y escolarizar; análogamente podríamos decir que es la distinción que podríamos establecer entre una comunidad dinámica y un barrio estancado. Al educar el educando es incitado a preguntar para crear una respuesta inédita, sea conceptual, motora, actitudinal o ética, en la que tiene una alta probabilidad de errar, pero que su valor reside en la creación de una nueva relación que nace y permanece abierta a lo que puede acontecer en un contexto emergente y desafiante. Se trata de respuestas improvisadas ante las bifurcaciones inesperadas que obligan a elegir y a aceptar las consecuencias. Por ejemplo, cuando una pequeña desea consolar a su compañera que está triste y no sabe bien como hacerlo, pero se deja fluir acogiéndola del mismo modo que ella ha sido reconfortada o cuando un pequeño sustrae el chocolate de la mochila de su amigo porque no se resiste al deseo o cuando otro decide lanzarse en tobogán por primera vez en su vida.

Como estos ejemplos son comunes y corrientes no nos sorprende que su importancia sea enmascarada en la cultura escolar e incluso en las casas. Deslizarse por el resbalín implica perder el control corporal por la caída sorpresiva, sincronizar los mo-

vimientos, calcular distancia, velocidad y roce, regular la caída, lidiar con el temor al vacío, disfrutar del corazón latiendo a mil, que le llena de adrenalina que como neurotransmisor estimulará la comunicación entre sus neuronas, etc. Se trata de un proceso de complejidad creciente, que la enseñanza escolar ni siquiera roza.

De nuestros registros etnográficos rescatamos la descripción del proceso cuando unos escolares mapuches, Región de la Araucanía, Chile, de 6 a 9 años aprendían tirarse por un tobogán.

Algo en apariencia aleatorio y con poca riqueza educativa nos sorprende cuando sistematizamos, analíticamente, las diferentes formas adoptadas para ejecutar dicha tarea a lo largo de los días. Tras semanas de observación pudimos percatarnos de que la progresión metodológica propuesta por los niños se ajustaba a un patrón –en apariencia invisible a nuestros ojos– que los conducía a una secuencia que viajaba desde bajas a altos índices de complejidad en la acción, es decir, que respondía a un aprendizaje focalizado en un aumento constante de la misma.

Podemos señalar que hay un proceso de aprendizaje intrínseco motivado por el ambiente desafiante, libre y estimulador que actualiza sus potencialidades de desarrollo cognitivo y motor. El primero le permite saber qué, cómo y cuándo deslizarse y, el segundo, con qué fuerza, rapidez y seguridad hacerlo. Ambos procesos forman parte de un mismo bucle de desarrollo (Moreno, Calvo y López de Maturana, 2013).

Quien se deslice por una rampa debe optar entre alternativas: afirmarse de las manos y frenarse con los pies, solo agarrarse de las manos o de los pies, no asirse a nada, incluso tirarse de cabeza, de espaldas o de cabeza y espalda. Todas las posibilidades coexisten antes de la decisión; pero una vez que se tomó no queda más que asumir las consecuencias. De este modo tan lúdico, sencillo y complejo, se aprende a responsabilizarse de las decisiones y de las secuelas asociadas con ella.

El proceso es caótico y generador de emergencias, bifurcaciones y recursividades diversas y de complejidad creciente. Además, todo se vive con entusiasmo, ahínco y perseverancia,

aunque a veces puede ser con impaciencia, temor y angustia. Más de alguien podrá opinar desdeñosamente que eso siempre ha sido así y le otorgaremos toda la razón, pues es connatural aprender inmerso en el proceso. El problema es que aquella propensión lúdica está proscrita en la escuela, con lo que decepcionamos al aprendiente y debilitamos sus deseos de aprender.

COMUNIDADES DESAFIANTES

Si bien educar requiere observar, no es frecuente que observemos con diligencia como niños(as) aprenden estimulados por una curiosidad insaciable que los lleva a explorar sin orden ni intención previa territorios ignotos por los cuales transitan prestando atención a todo y a nada, pero recordando casi todo, pues relacionan lo que perciben con libertad y sin prejuicios. Muchas veces no saben nombrar lo nuevo, pero no se preocupan, aunque agradecen que se les done la palabra adecuada, ya que siempre están atentos a que alguien les enseñe. Son exigentes en la observación de los detalles que relacionan con lo que ya conocen. ¿No es esta observación de lo sutil una cualidad indispensable para cualquier científico/a y artista? Pues sí, y los niños y niñas la manifiestan y enriquecen a cada instante. Ahora bien, la mayor parte de lo que hacemos no es consciente ni racional; simplemente fluye en diferentes planos de conciencia y se nos presenta como una intuición, que posteriormente explicamos coherentemente (Calvo, 2017b).

¿Cómo no sorprendernos ante el hallazgo de los pequeños «herederos del planeta» de La Cocha, Nariño, Colombia, que descubrieron una orquídea no clasificada por los expertos, simplemente porque ellos no solo caminan, sino que también reptan tocando, oliendo y saboreando todo, al tiempo que inventan significados coherentes con el nuevo mundo que se revela ante su curiosidad infantil y que le cuentan a quien tenga la disposición de escucharles genuinamente. No olvidemos que el adulto usualmente se escucha a sí mismo y no lo que los niños le dicen. Fernández (2019) reconoce que fueron sus pequeños alum-

nos quienes le enseñaron como ser educador: «Me enseñaron a callar para que hablaran ellos». Cuando Fernández les escucha es cuando toma consciencia de que sus alumnos conforman una comunidad caótica de aprendientes, que con sus intervenciones favorecen que el caos, que tiende al orden, se autoorganice de la mejor manera.

Carlos Arias diagnosticado con discapacidad cognitiva, cursa seis años de escuela primaria y no aprende a leer. Por suerte participa en el «Semillero Sueños con Alas» en la Vereda el Portento, Antioquia, Colombia, donde sus discapacidades no importan. Junto «a su equipo, han identificado cinco ciclos básicos de vida de mariposas y más de 47 especies de plantas hospederas y nutricias, que permiten un avance significativo para la defensa de las mariposas en peligro de extinción en la región» (Gallardo, 2012). Su experiencia es común a la de tantos que participan en los Semilleros de Investigación colombianos, observando, indagando, comparando, clasificando, infiriendo y relacionando de manera sistemática y rigurosa (Gallardo, 2014), al modo como un astrónomo escudriña los misterios del universo o como se diseñan los nuevos algoritmos que permiten el *big data* o que algún día provocarán la *singularidad*, esto es, el momento en que la inteligencia artificial se mejore recursivamente y se vuelva consciente (Kaku, 2014). Por su parte, Vicky Castro, profesora del Colegio Francisco Miranda, Santiago, Chile, y Alfonso Alcalde, poeta, provocaron a niños de 8 años con las preguntas que Neruda formula en «El libro de las preguntas» (Valente, 1989). «Sus respuestas asombran por la vivacidad y libertad epistemológicas que fertilizan nuevas relaciones. Desdichadamente, cuando 6 años después se les vuelve a preguntar, sus respuestas son estériles, predecibles y sin creatividad» (Alliende, 2017).

Todos estos procesos educativos comienzan de la manera más sencilla: la inquietud acicateada por la curiosidad. Se trata de una regularidad constante que conforma patrones que facilitan la autoorganización. A partir de ello, conjeturamos que poseen autosimilitud y que se organizan como fractales (DIULS PR16221).

Desdichadamente, la sagacidad de las preguntas y la agudeza de las respuestas no logran impresionar a la mayoría de los adultos, quienes pronto las olvidan o transforman en anécdotas que se cuentan de vez en vez. Pronto se vuelven invisibles porque se asume que aquello lo hacen todos los niños y niñas. ¡Como si aquello no fuera importante y fundamental! De este manera, superficial y absurda, se diluye su riqueza trascendente. Se les transforma en seres anónimos sin rostros, sin enraizamiento comunitario ni historia, pues da lo mismo de dónde vengán y adónde sueñen ir.

Para sustraernos de la tentación escolarizadora en la investigación registramos las preguntas que formularon niños(as) urbanos y rurales de 3 a 7 años en la Región de Coquimbo. Luego, se les pidió a otros infantes que las contestaran y a un grupo de 30 académicos de diversos países, con experiencias vitales distintas y tradiciones académicas dispares, que explicaran cómo es posible que chicos y chicas con tan exiguas experiencias de vida e ignorantes de los aportes de la ciencia pudieran formular preguntas tan complejas y dar argumentos tan sugestivos. No importó si las respuestas eran «verdaderas» o «falsas» porque aquella exigencia es inoportuna y porque conforma la trampa paradigmática de la escolarización: centrarse en la respuesta y no en la indagación (López de Maturana, 2017).

Las preguntas y sus respuestas se abren a posibilidades infinitas de complejidades asombrosas (Stiekek 2004), ante las cuales hay que estar atento. Si nadie interviene se perderán para siempre; pero si una mediadora intermedia el educando podrá avanzar desde lo posible a lo probable y, si cuenta con más información, tal vez pueda practicarlo o realizarlo. Esa es la secuencia de los procesos educativos: prosperar desde lo meramente posible hacia lo probable, lo que tiene chance de ocurrir y, si se cuenta con información y recursos, practicarlo, ejecutarlo o realizarlo.

Pregunta: «¿Dónde está el arco iris?» Respuesta: «*En la casa de un amiguito mío escondido*».

La mamá podría preguntar al pequeño; *¿dónde vive tu amigo? ¿Por qué crees que el arco iris se esconde en su casa? ¿Podríamos*

invitar al arco iris a nuestra casa? ¿Qué le hace tu amigo al arco iris para que prefiera descansar con él?, etc. Cada pregunta provoca nuevas relaciones.

En la investigación FONDECYT 1110577, dos pequeños de 6 años salen al patio de su escuela en Coquimbo, y comentan: «Mira, hay cinco pájaros», pero su compañero precisa: «No son cinco pájaros, sino tres gaviotas y dos palomas». La distinción la hace un chico cuya profesora le ordena que deje de hablar tonterías, justo cuando le preguntaba a su compañero si sabía en que se parecen las gaviotas a los dinosaurios. Como no sabe, le explica: «¡En las patas! ..., mírale las patas a las gaviotas y acuérdate cómo son las de los dinosaurios» (Registro F11 c CQ CS PA 036). Lo triste es que la profesora les regaña: «Bien, niños, déjense de hablar tonterías y volvamos a clases». Podríamos intentar justificarla, pero sabemos que no es una conducta ocasional, sino común en la práctica escolar (Calvo 2017c). Por el contrario, podría haberles preguntado: ¿en qué se diferencia una paloma de una gaviota? ¿cómo son sus alas? ¿qué tiene la gaviota que puede sumergirse en picada en el agua y salir volando con un pez en el pico?, ¿por qué sus patas son como son?, etc. No se trata de preguntas que deban ser respondidas obligatoriamente, sino de un proceso análogo al del que siembra en terreno fértil.

Las interrogantes buscan alimentar su curiosidad y capacidad de crear relaciones gracias a conjeturas, que se alimentan mejor en ambientes culturales desafiantes, plétóricos de provocaciones diversas, que en aquellos reiterativos y rutinarios. El primero agujonea la divergencia; el segundo, la convergencia. En este sentido, una comunidad activa beneficia el mejor desarrollo de sus integrantes proveyéndoles de ambientes provocadores y diversos, a diferencia de aquella yuxtaposición de personas que ni siquiera repara que no son más que agregación de sujetos, tal como sucede en muchas reuniones de padres y madres en la escuela de sus hijos. En el primero pueden reconocer historias comunes; en el otro, no encuentra que les une.

Al educar se discurre lúdicamente porque los actores se in-

volucran en crear relaciones en las que tal vez no habían pensado antes. De este modo, la alumna enseña a su profesora y se genera una recursividad dinámica entre ellas, que contiene comprensiones y confusiones, altos y bajos, enredos y sorpresas, ingenios y bufonadas, etc., que conforman bifurcaciones que fuerzan la elección de un curso de acción o de otro, después de lo cual todo será diferente. Análogamente esto sucede en la conversación del almacén en el barrio. En este proceso no todo es concentración, pues la distracción es una compañera constante cuyo rol consiste en cambiar el foco para poder enfocar mejor. En la misma investigación descubrimos que los pequeños cuando se hayan involucrados en alguna conversación y se encuentran con algo que no saben o que no pueden resolver automáticamente se hacen los desentendidos y se ponen a ejecutar otra actividad. Sin embargo, siempre regresan cuando han encontrado la respuesta o pueden ejecutar la acción con cierta destreza.²

¿Por qué Marcos de cuatro años se va sorpresivamente de la sala de estar a su habitación a pesar de conversar animadamente sobre los autos de carrera que le hemos regalado? Le consultábamos sobre sus colores, modelos, tamaño y posición. A todo respondía con alegría, mientras brincaba de un lado a otro, sin quedarse quieto, pero atento a como le cambiábamos las condiciones: ¿si el auto amarillo pequeño de tal modelo lo ponemos al lado del auto rojo grande de aquel otro modelo en qué posición queda el auto celeste? Cada pregunta complejizaba la situación y Marcos respondía feliz, sin mostrar confusión alguna. Sin embargo, ante una consulta inesperada se enmudeció porque no acertó a crear una respuesta que le convenciera. Instantáneamente pretextó, cual eximio actor, un fortísimo dolor estomacal y se fue a su pieza farfullando: «me duele la *guata*».

No sabemos que hizo, pero no pudo buscar la respuesta en los libros porque no sabía leer; tampoco le preguntó a nadie, pues estaba solo. Simplemente se ocupó en otro asunto, tal vez

2. Lo mismo corroboramos en la investigación DIULS PR16221.

movió algunos juguetes o se paró de cabeza hasta que tuvo el eureka. Regresó a la sala y nos dio la respuesta como si siempre la hubiese sabido. Legítimamente debemos preguntarnos qué le sucedió mientras buscaba la información faltante. Si bien podemos errar con nuestra interpretación, presumimos que en algún momento buscó racionalmente la respuesta, pero al no encontrarla abandonó la búsqueda consciente, se puso a hacer otras tareas, distrayéndose intencionalmente hasta que intuyó la respuesta. Apostamos por la última explicación, justamente aquella proscrita en la escuela porque es altamente caótica, aleatoria y bastante improbable. Este proceso está omnipresente en la vida no escolarizada y cada vez que debemos resolver algo no previsto. Es lo que enriquece la vida comunitaria.

La tarea del educador es evitar el estancamiento de la curiosidad. Para estimularla solo debe evitar colocarle cortapisas. La más frecuente es exigir una respuesta correcta; tampoco debe forzarlo para que responda pronto, solo debe plantar la idea para que anide en su subconsciente, tal como una semilla espera las condiciones mínimas para germinar, como la añañuca en el desierto de Atacama que se entierra unos 40 centímetros esperando que la humedad la alcance o el bambú que demora siete años en despuntar mientras prepara sus raíces para crecer alto y fuerte (Reid, 2016). Una vez despertada la curiosidad hay que permitirles que deambulen caóticamente en su comunidad para que en soliloquios vayan generando relaciones tentativas. En algún momento reparará en algo, tal vez anodino, pero que gatillará la intuición sorprendente y buscará a quien comunicarla en su comunidad. Se trata de tiempos y espacios de ocio sinérgicos..

Si la naturaleza no tiene prisa, ¿por qué deberíamos tenerla en la escuela?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, Pía (2017). *La Intervencionista from the Guadalquivir River*. Recuperado de <https://elintervencionista.wordpress.com/2017/02/27/neruda-pregunta-los-ninos-responden/>
- Calvo, Carlos (2019). ¿Ciudad educadora o ciudad escolar? (pp. 52-64) En Mastrángelo, Fabiana (comp.). *Valores humanos en la ciudad*. Buenos Aires: Victoriana Ediciones.
- Calvo, Carlos (2017a). *Ingenuos, inocentes, ignorantes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).
- Calvo, Carlos (2017b). “Educar e investigar, cara y sello del mismo proceso”. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). Vol. 3, No 1, pp. 176-193. ISSN: 0719-6202. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.678>
- Calvo, Carlos (2017c). ¿Por qué deja de asombrar la propensión a aprender de los niños y niñas? En Silvia López de Maturana (ed) (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Calvo, Carlos. 2016a. ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), pp. 43-67. Recuperado de <http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632/46649>
- Calvo, Carlos (2016b). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Cerejido, Marcelino (2012) (2ª ed). *La ciencia como calamidad. Un ensayo sobre el analfabetismo científico y sus efectos*. Barcelona: Gedisa.
- Diamond, Jared (2013). *El mundo hasta ayer. ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?* Barcelona: Random House Mondadori.
- Fernández Bravo, José Antonio (2019). *Todo lo que me enseñaron los niños*. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=6E4ct-50dPKs> Recuperado 20 noviembre 2019.
- Gallardo Cerón, Blanca Nelly (2012). *Más allá de los sentidos. Una experiencia de la condición de lectura directa a las páginas de la naturaleza*. La Serena, Chile, Texto inédito.

- Gallardo, Cerón; Blanca, Nelly (2014). *Sentidos y perspectivas sobre Semilleros de Investigación colombianos. Hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: Alianza Universidad de Manizales - CINDE (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Kaku, Michio (2014) *El futuro de nuestra mente. El reto científico para entender, mejorar y fortalecer nuestra mente*. Barcelona: Debate
- Kosko, B. (1995). *Pensamiento borroso, la nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Grijalbo.
- López de Maturana, S. (ed) (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena
- Manek MD, N. J. (2019). Bridging Science and Spirit: The Genius of William A. Tiller's Physics and the Promise of Information Medicine (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from *Amazon.com*.
- Mitchell, Melanie (2009). *Complexity. A guide tour*. Oxford: University Press.
- Moreno Doña, A.; Calvo Muñoz, C., & López de Maturana Luna, S. (2013). "Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica". *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 203-216. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/590>
- Osho (1999). *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate.
- Peat, D. (2005). *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Reid, Trini (2016). *La filosofía del bambú. Personas firmes y flexibles para el mundo de hoy*. Santiago: Ediciones B Chile.
- Stiekek, Betina (2004). *Los niños preguntan, los Premios Nobel contestan*. Barcelona: Ediciones ONIRO S.A.
- Valdivia, Andrea; Jenny Assael (2018) *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universidad de Chile.
- Valente, Ignacio (1989). "Los niños saben más que Neruda". *Revista de Libros, El Mercurio*. Domingo 28 de mayo de 1989. Recuperado de <http://www.emol.com/especiales/neruda/19890528b.htm>

PROYECTO HÁBITAT: COMUNIDAD ÉTICA, POLÍTICA Y CREATIVA EN RIONEGRO ANTIOQUIA¹

BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN
SIMÓN MONTOYA-RODAS

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Hábitat es un espacio de formación con niños, niñas y jóvenes que les gusta aprender. Luego de 13 años en el desarrollo de actividades de creación, decidimos -hace 9 años- disponernos a un diálogo con fundamento metodológico investigativo, que nos permita revisarnos en el quehacer pedagógico, desde los cuales proponemos algunos conceptos entorno al hábitat como construcción cultural. Nuestro trabajo se realiza con un grupo conformado inter-generacionalmente por 30 habitantes de los municipios del Oriente Antioqueño, Colombia.

Los habitantes son niños, niñas y jóvenes de la localidad del Oriente Antioqueño, Colombia, provenientes de diferentes colegios, tanto oficiales como privados. Agentes que por voluntad y gusto hacia el arte y la investigación asisten a un encuentro cada sábado por la tarde para realizar sus proyectos de creación en torno temas de interés. El proyecto deriva de la experiencia vivida desde el año 2006, por nuestro colectivo² desde la investigación

1. Este capítulo de libro hace parte de la investigación “Hábitat de conocimiento desde la infancia” financiado por la Universidad Católica de Oriente y la Corporación Alma, Arte y Acción - Akará.

2. Hoy este colectivo ha tomado el nombre de Corporación Akará. Nacimos como un sueño de educación alternativa y con procesos de crítica respecto a la

formativa en espacios alternativos a las instituciones escolares. Las cohortes de Akará han aportado prácticas y saberes. En estos 13 años nos hemos ido formando como artistas e investigadores. Los habitantes con mayor trayectoria nos hemos hecho responsables de permitir espacios de encuentro con habitantes más jóvenes para lograr relevo generacional.

El Proyecto Hábitat resulta entonces un sueño, un ejercicio de ficción donde nos proponemos transmutar la educación, la cual considerábamos enferma en los escenarios de escolarización. Fuimos encontrando armonías con algunos modos de práctica educativa en América Latina. Una de ellas es la de Carlos Calvo Muñoz, investigador en educación, que nos ha permitido plantear una distinción que hoy encontramos esencial: “hemos definido a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles. A la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Esta distinción nos permite recuperar la riqueza de los procesos educativos informales y etnoeducativos” (Calvo, 2012, p. 48–49). En este sentido, la escuela ha dibujado un mapa lejano de la realidad, un mapa cargado de rígidos ideales antropológicos que ordenan por género, edad, religión, escenario en el cual además, el aprendizaje se tematiza y se somete al tránsito implacable e irreversible de Cronos. La inmersión de los discursos administrativos a la educación, median la reglamentación de las horas en las leyes educativas, unas áreas tienen mayor importancia que se lee en número de carga horaria semanal, aunado a la idea de tiempo-rendimiento como una ilusión de relación causal. Como dice el maestro Carlos, la escuela finalmente “ha

escolarización; en el año 2006 nos fundamos como semillero de investigación, en el año 2007 tomamos el nombre de colectivo Akará y en año 2009 buscamos la conformación de una Corporación que nos permitiera la gestión de recursos a través de actividades de proyección social a partir de la investigación. Nace así la Corporación Alma, Arte y Acción, la cual reconocemos como públicamente con la palabra Akará como sigla. En el año 2019 logramos la creación de un nuevo proyecto denominado “Áurea, Educación Alternativa”, con el cual logramos procesos educativos como colegio.

optado por crear un mapa que desconoce el territorio como el lugar original. En consecuencia, la crisis de la escuela radica en que se ha convertido en una simuladora de la realidad educacional, que finge tener lo que no tiene” (Calvo, 2012, p. 49).

De esta forma, proponemos el Proyecto Hábitat como una ficción, proceso que se puede comprender claramente desde el concepto de ficción construido por Paul Ricoeur. Partimos entonces de la premisa de que no hay acción sin imaginación y sin la posibilidad “en el plano del proyecto, en el plano de la motivación y en el plano del poder mismo de hacer”. La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas (Ricoeur, 2010 [1986] p. 207). Comprendemos desde esta perspectiva que “la capacidad de decidir se apoya sobre la capacidad de la conciencia para desdoblarse, como si fuera otra, en el acto de deliberar” (Begué, 2012, p. 41). Y partimos desde una promesa de educación, desde una hipótesis de ficción que hemos ido rehaciendo y que exponemos a manera de pregunta: ¿y qué tal si existe un espacio educativo con base en el tejido de relaciones en comunidad como fundamento?

El reto planteado en la pregunta es complejo, nos ha significado hacer jaque a la distinción,³ palabra que reconocemos en los procesos escolares en dos acepciones principales:

1. La capacidad de distinguir una palabra de la otra, una cosa de la otra. La idea de definición de un concepto a partir de delimitar la diferencia. La escuela nos ha llenado de taxonomías, clasificaciones y categorías. Así mismo, nos constituye de manera rigurosa y potente en leernos diferentes a los otros, a afirmarnos en identidades sólidas: colombianos o españoles, hombres o mujeres, docentes o estudiantes, científicos o artistas, rockeras o reguetoneras, príncipes o mestizos, policías o estudiantes, pres-

3. Este concepto de distinción está trabajado a partir de la lectura conjunta de *Caminos de reconocimiento* de Paul Ricoeur (2006), *Altas* (1995) y *Pulgarcita* (2013) de Michel Serres.

bíteros o capellanes, del Nacional o del Inter; nos van generando localizaciones y formas de habitar que tejen exclusiones a partir de una premisa básica de identidad matemática, que reza $A=A$. Saber distinguir a través del antiguo juego del lenguaje que determina lo mismo y lo otro. Ser o no ser, estar o no estar: sin oportunidad de un lugar tercero, hacer rupturas con las dicotomías y los binarios. Es así como la capacidad cognitiva de distinción traza los contornos y construye los conceptos; de esta forma, traza los contornos del cuerpo humano con nominaciones y adjetivos que van tejiendo su piel y le van conduciendo en el accionar, en las relaciones con los otros.

2. Saber distinguir lo verdadero de lo falso. Esta afirmación es base del racionalismo cartesiano. Una delimitación de la verdad como oposición a la falsedad que ha sido fuente de la negación de las relaciones multidimensionales como formas de habitar, así la ciencia hegemónica de las tradiciones experimentales que imponen relaciones causales unidireccionales se han impuesto frente a saberes propios de las comunidades ancestrales indígenas de los cinco continentes.

Los dos puntos anteriores son peligrosos, pero no por ello desechables. Reconocemos la importancia de estos juegos del lenguaje, los adjetivos y las localizaciones nos sirven para ver y para ubicarnos, enunciarnos, reconocernos entre los seres humanos. Sin embargo, un primer peligro es que estas palabras nos categoricen y determinen, que operen en lógicas *para toda la vida*. Otro efecto peligroso es que se delinee tanto la diferencia, que la silueta de la mismidad quede tan clara y distinta, que nos confronte y fastidie toda otredad, que se quiera arrasarse con todo rastro de diferencia. Las identidades constituyen regiones, de naciones, roles, prácticas sexuales, profesiones, músicas, partidos, gustos; nuestro temor a la distinción de identidad es que el regionalismo devenga xenofobia. La identidad de origen en latín *ídem* que significa mismidad, planteada el concepto de *Tercero excluido*, desarrollado entre otros autores por Michel Serres en *Atlas* (1995) y en *Si mismo como otro*

de Ricoeur (2008), es el arma más fuerte para la profilaxis social, la eugenesia, las dictaduras. En fin, no temeremos a la identidad siempre y cuando venga del latín *ipse*, esta que nos sirve para relacionarnos con los otros, para encontrar semejanzas y cercanías en la diferencia, esto implica que siempre esté junto a la capacidad de reflexión sobre las causas y los efectos, configuraciones y direccionamientos, que está teniendo en nuestros cuerpos, cuerpos que son colectivos porque se producen en el espacio público.

Igualmente reconocemos la importancia histórica y política que tiene el concepto de distinción de la verdad. Las certezas nos ayudan a solucionar de manera rápida aspectos de la cotidianidad, en situaciones como pagar un café en el mercado. La vida se tornaría insoportable si entráramos en cavilaciones en todas las situaciones. Sin embargo, uno de los efectos que ha tenido el racionalismo es la desaparición del cuerpo, durante años se ha argumentado que los sentidos no son confiables, nos engañan. Además, el cuerpo es causa de indisciplina, insubordinación e incertidumbre (Calvo, 2018).

1. EL HÁBITAT, CONSTRUCCIÓN CULTURAL

El Hábitat, como un espacio-tiempo de interacciones biológicas y sociales requiere un escenario de educación más allá del proyecto de escuela desarrollado por los procesos de modernización en Latinoamérica. Los seres humanos interactuamos con el hábitat no sólo biológicamente sino a partir de la cultura, en este sentido son el arte y la investigación medios para la producción y dinamización cultural.

Así como las criaturas de la naturaleza crean el territorio y establecen sus límites a partir de los fluidos del cuerpo, los seres humanos utilizamos la imaginación y la fantasía para ello. El hábitat es la imbricación de factores biológicos y simbólicos; físicos y metafísicos, los cuales permiten inventarnos y vivir en comunidad.

Y en este horizonte de sentido, comenzamos a soñar la educación, partimos de comprender que la interacción dentro del

hábitat no es fragmentada por edades o áreas de conocimiento, por esta razón al proyecto asisten niños y niñas desde los 3 hasta los 14 años, para un trabajo transdisciplinario⁴ bajo las premisas de reconocimiento mutuo,⁵ cuidado de sí, de los otros y lo otro (actores, espacios y elementos de la naturaleza humana y no humana.. territorio).

1.1 EL ARTE Y LA INVESTIGACIÓN COMO MOVILIZADORES DE LA CULTURA DESDE LAS CAPACIDADES CREATIVAS

El arte y la investigación han sido nuestros medios para el reconocimiento de la pluralidad en los caminos de construcción del conocimiento por parte de niños, niñas y jóvenes participantes del Proyecto Hábitat, pretendemos a través de un estudio que tuvo un paso por una etapa descriptiva durante 9 años de trabajo, desde los cuales presentamos aquí las síntesis conceptuales posteriores a la reflexión sobre las experiencias, las cuales esperamos aporten a la construcción del concepto de capacidades creativas.⁶

Ahora bien, en las siguientes páginas nos acercamos al reto de encontrar algunas vecindades pedagógicas respecto al Proyecto Hábitat de conocimiento desde la infancia, hacemos referencia a vecindades porque no se trata de encontrar un sustento pedagógico, entendemos la importancia y potencia de un pensamiento pedagógico desde el interior, es nuestra propuesta la sistematización de las reflexiones conceptuales sobre una experiencia de educación alternativa que surge por la urgencia de transformar

4. La transdisciplinariedad es la comprensión del conocimiento sin límites disciplinares. No se puede confundir con la multidisciplinariedad que es la suma de disciplinas o la interdisciplinariedad que es el trabajo conjunto de varias disciplinas. El reto interdisciplinar es la vuelta a la antigüedad, cuando incluso la división entre ciencia, filosofía y arte era tan difusa que estas perdían su identidad.

5. Este concepto en la lógica trabajada por Gallardo-Cerón (2014, 2018).

6. La sistematización de las experiencias vividas, se está compilando en material escrito y visual para la publicación de un libro que a su vez es producto escritural derivado del proyecto de Investigación “Hábitat de conocimiento” .

unos aspectos esenciales sobre los cuales entendimos a la escuela como deficitaria.

Nos enfrentamos además al reto de investigarnos, porque comprendimos la importancia de teorizar a partir de la experiencia propia, que como colectivo de intelectuales dedicados al arte y la investigación, las dispusimos como herramientas hacia procesos formativos que hemos construido en los últimos 13 años de práctica como comunidad, periodo del cual ahora nos proponemos sistematizar en un ejercicio de 9 años.

Ahora bien, no acudimos a la teoría para la orientación de nuestra práctica, puesto que iniciamos el proyecto con la idea de construir un espacio que no fuese la prolongación de la escolarización, que en vez de establecer diferencias, teja relaciones, uniera grupos etarios, conocimientos, arte e investigación. En este sentido nuestro proceso educativo en comunidad y los argumentos sobre educación que se soportan, abogan por una educación en espacios des-escolarizados e independientes de la institucionalización de la educación.

Proponemos que las capacidades creativas (investigativas y artísticas) en los seres humanos permiten un reconocimiento del planeta, lo cual lleva a un reconocimiento de nosotros mismos, que somos el entorno que habitamos, los seres vivos que habitan con nosotros y, por consiguiente, de sí mismo en tanto cuerpo en relación con toda la naturaleza, con agentes vivos e inertes, con individuos, identidades y culturas. Por esto, el ser humano que desarrolla capacidades creativas aprende el cuidado de sí mismo y en consecuencia, del hábitat en el cual está inmerso, respeta al planeta en su totalidad como ser vivo.

Junto a lo anterior, deseamos trazar una diferencia en la noción de capacidades creativas. La creatividad y la innovación como sustantivo, han sido frecuentemente utilizadas por el capitalismo para la producción de artefactos de obsolescencia programada. Así, la ley de oferta y demanda, ha fomentado una creatividad enlazada a objetivos de mercado que potenció a través de los sistemas educativos la depredación del planeta. Por ejemplo, en

Colombia se ha instaurado la política del Gobierno nacional que es denominada *Economía Naranja*, la cual consiste en promover el desarrollo a partir de la cultura y la innovación, vinculadas a procesos de emprendimiento.

Estas herramientas conceptuales se han ido construyendo en el camino y el diálogo. Pascana⁷ ha sido una palabra que nos ha acompañado, la significamos desde el quechua como un alto en el camino para reflexionar y continuar con base en el diálogo. Así, iniciamos grupos de niños y de niñas que aprendieran artes e investigación desde diferentes escenarios como ambientes activos modificantes (Lopez de Maturana, 2001) en el año 2006, desde entonces como una comunidad de investigadores y artistas hemos asumido el reto de la transdisciplinariedad, un pensamiento en regiones y redes, bajo la idea principal de que pensar significa inventar relaciones (Serres, 2015). Hemos leído múltiples posturas teóricas que nos han servido para comprender lo que hacemos y el desarrollo de los Habitantes de nuestro proyecto. Y con ello, generar acciones políticas, éticas y estéticas como comunidad para la transmutación del territorio.

Así pues, sería un error comprender el Proyecto Hábitat como un escenario de teoría holística, no acudimos a diferentes teorías para argumentar la importancia de nuestras prácticas educativas, sino que en las travesías de lectura nos hemos topado con diversos autores frente a los cuales sentimos consonancias y sintonías; y nos hemos dispuesto a un juego académico de comprensión de nuestras propias actividades y prácticas en relación con los conceptos desarrollados.

Sobre el segundo punto, debemos aclarar que en el transcurso de nuestras actividades e investigaciones hemos llegado a comprender al ser humano como un ser de múltiples dimensiones, con nuestras observaciones y lecturas hemos aprendido que hacen parte del ser humano componentes biológicos, afectivos, cognitivos, sociales, culturales y espirituales, y cada una de es-

7. Del quechua «paskána»

tas dimensiones con sus componentes tienen una participación importante en la actividad creativa, en las capacidades creativas. Pero la línea divisoria no es posible plantearla en el terreno de lo humano, no encontramos una posibilidad conceptual que logra diferenciar lo afectivo de lo cognitivo o los dos anteriores de los social, espiritual y biológico, la interrelación es tan grande que las zonas intermedias entre los conceptos no nos permiten una construcción conceptual rígida o sólida; sino líquida, irregular, móvil e inacabada.

Además, como base inicial comprendemos que el ser humano, independiente a edad, género y cualquier tipo de clasificación, aprende más desde la diversión, la lúdica y el placer, partimos de que el conocimiento es una posibilidad de diversión por nuestra condición natural del ser, por nuestra necesidad natural de entendimiento (ver a Calvo, 2012 p. 18 y 243). Tanto el arte como la investigación son actividades que han estado presentes en nuestro desarrollo filogenético y ontogenético como actividades de ocio, como ejemplo el mirar las nubes, para luego derivar en postulaciones de conceptos como “ríos voladores”. Ambas son condiciones inherentes al ser humano y constituyen un interés natural.

Comprendemos que la historia de la escuela, con los fines de la escolarización en la modernidad, se encargó de evadir legados pedagógicos que plantearon desde siglos pasados, en los cuales se comprendía el conocimiento como un placer, tales como las escuelas activas en diferentes países de Europa. Ciertas prácticas pedagógicas que cada uno de los integrantes del proyecto vivió durante de su proceso de formación escolarizada, dieron cuenta de un cambio de lugar en los intereses naturales dentro del acto educativo, conocimos casos en los cuales el interés no estaba puesto en el conocimiento en sí mismo, sino atado a una reacción condicionada por posteriores premios y castigos. Por esto consideramos al Proyecto Hábitat como una restitución del interés natural por el conocimiento en sí mismo.

2. EL INTERÉS COMO GÉNESIS DEL ARTE Y LA INVESTIGACIÓN

En la lógica anterior, encontramos aspectos sobre el interés en muchos autores que para esta ponencia hemos decidido no citar, y nos detendremos sólo en Vigotsky, con quien encontramos una resonancia armónica con esta idea. Expresa este autor de la perspectiva socio cognitiva que “el interés es una suerte de motor natural de la conducta infantil, es la fiel expresión de una inclinación instintiva, el indicador de que la actividad del niño coincide con sus necesidades orgánicas” (2005 [1926] p. 153). Vigotsky relaciona los intereses con la educación como una base fundamental, argumenta desde la psicología la necesidad de despertar reales intereses por el objeto en sí mismo, de lograr esta fuerza instintiva hacia el conocimiento “al maestro sólo le corresponde dirigir y orientar su actividad” (2005 [1926] p. 154), tal como nosotros hemos desarrollado en el Proyecto Hábitat, con la disposición natural al conocimiento como punto de partida, lo cual ha sido evidente dentro de nuestra experiencia. Los niños, las niñas, los y las jóvenes asisten a nuestro Proyecto Hábitat por interés propio, los acudientes tienen la orientación de permitir al niño decidir la participación cada semana, aun así, son pocas las ocasiones en las que tenemos inasistencia y es por factores independientes al interés, sino que son causadas por otros compromisos de las familias. Sin embargo, Vigotsky no contempla al deseo de conocimiento como un interés natural en el ser humano, sino como un interés habituado a partir del refuerzo, escribe:

Únicamente pueden representar un fin en sí aquellos intereses cuyo prolongado reforzamiento lleva a que se arraiguen y permanezcan toda la vida. Aquí el desarrollo y el reforzamiento del interés es la ley básica de la educación y exige del maestro una gradual implantación de ese interés en el proceso de la actividad. Tales son, por ejemplo, los intereses por las cuestiones vitales, por la ciencia, el trabajo, etc. (2005 [1926] p. 155).

Pero los intereses como base de nuestra propuesta no tiene una connotación netamente biológica o psicológica, sino también social y cultural y, por ende, política, puesto que comprendemos que si partimos de los intereses de cada uno de los niños y niñas Habitantes de nuestro proyecto estamos formando seres que se reconocen a sí mismos como sujetos importantes, encuentran que sus voces no son silenciadas, sino que sus interrogaciones son escuchadas, sus preguntas son tomadas con la seriedad, respeto e importancia que merecen, y esto tiene dos efectos que hemos evidenciado: un primer efecto, es el empoderamiento de los niños y niñas frente a su proceso de formación y en segundo lugar, logra un cambio en la relación educativa entre el maestro y el niño o niña.

Respecto a estos efectos, encontramos una voz amiga en el pedagogo y filósofo de la perspectiva crítica latinoamericana Paulo Freire, maestro que entre sus enseñanzas valora la voz del estudiante y encuentra en ella una oportunidad política, una promesa de participación, más allá de las cadenas de la democracia representativa. Freire aboga por una pedagogía de la pregunta (2003) en la que haya un cambio en la relación maestro-estudiante; el paso de una pedagogía en la cual las preguntas las hace el maestro y el estudiante responde lo que el maestro ya conoce, esta educación denominada *educación bancaria* (Freire, 2005) donde el maestro deposita conocimientos de forma pasajera en los estudiantes, para luego hacerle preguntas a través de las cuales el estudiante devuelve el contenido al maestro.

Abogamos junto a Freire por una relación horizontal, en la que ambos agentes del acto educativo tienen la misma importancia y valor, entonces logramos un cambio en los afectos. El Proyecto Hábitat es un espacio donde se vive una relación de profunda amistad, en el cual buscamos erradicar el temor que algunas veces ronda los espacios escolares, nos esmeramos por construir un espacio de respeto donde ninguna de las partes somos seres acabados. Así comprendemos que todos los participantes del Proyecto Hábitat estamos en un espacio de aprendizaje constante,

los maestros nos permitimos el privilegio de poder aprender de los estudiantes, con la humildad propia de investigadores y artistas tales como los que habitan la sociedad que soñamos.

Sin el ánimo de concluir, compartimos que hoy en día Akará tiene participantes que ingresaron a los 6 o 7 años y han permanecido 13 años dentro del grupo participando de los diferentes proyectos de formación en investigación y artes. Luego de este tiempo de observación metódica y sistemática, podemos afirmar que ha cambiado su forma de participar en la escuela, se han transformado sus actitudes frente al planeta y la forma de ver las realidades sociales buscando priorizar la comprensión y la transformación a partir de la investigación y el arte. Encontramos resultados de una participación con alta potencia política, cuando la experiencia de participación desde los jóvenes parte de un método de producción de conocimiento desde el cual abogan por el respeto al planeta y se hacen parte de procesos de relevo generacional, con la participación activa hoy en el Proyecto Hábitat como maestros de los nuevos integrantes, evidenciamos su amor por el espacio, el reconocimiento y aprendizaje mutuo entre los Habitantes, el cuidado de sí, de los otros y lo otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Begué, M. F. (2012) *El arco del tiempo*. En: Mongin, O.; Betancur, M. C.; Begué, M. F.; Díez, F. *Improntas de Ricœur en el pensamiento contemporáneo*. Págs. 33-55. Manizales: Universidad de Caldas.
- Calvo, C. (2012) *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Carlos, C. (2017) *Educación y Escolarización: Distinción Indispensable para el Rescate de la Intuición en los Procesos de Aprendizaje*. En Moreno Doña, A. *Infancia Juego y Corporeidad*. Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.
- Freire, P. (2003) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Gallardo-Cerón, B. N. (2014) *Sentidos y perspectivas de los semilleros de investigación en Colombia, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Tesis para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE.
- Gallardo-Cerón, B. N. (2018) *Ser Semillerista en Red. Rutas Histórico Administrativas de la Fundación RedCOLSI*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- López de Maturana, S. (2001) *Los niños y la escolarización. Ambientes Activos Modificantes que Propician la Descentralización del Pensamiento del Educador*. Santiago de Compostela: Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos.
- Ricoeur, P. (2010 [1986]). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008) *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006) *Caminos de reconocimiento: Tres estudios*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. (Juliard, Ed.). Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2015) *Figuras del pensamiento*. Gedisa: Barcelona.
- Vigotsky, L. (2005 [1926]) *Psicología pedagógica*. Traducción al español de Guillermo Blank. Buenos Aires: Aique.

EL ESTUDIO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN
LA RELACIÓN ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD.
EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS
MAESTROS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

CARIDAD HERNÁNDEZ PÉREZ
ZENAYDA ESPERANZA MATOS MACHADO

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), impuso nuevos retos a las naciones en el cumplimiento de un desarrollo sostenible de los países. El objetivo N° 4 plantea una educación de calidad con inclusión, equidad y justicia social para cada uno de los educandos y garantice un aprendizaje para toda la vida. En Cuba este planteamiento genera elevadas exigencias a la formación de los profesionales en la educación infantil. Las universidades son las encargadas de brindar esa actualización cultural, innovativa, tecnológica y científica, en particular pedagógica, a sus profesionales en la formación inicial y continua, tanto en el pregrado, la preparación para el empleo como en la educación de posgrado, desde lo más avanzado de la ciencia, la tecnología y el desarrollo de las políticas sociales y educativas, orientado hacia la formación integral de este profesional y la mejora continua de la calidad de la educación en el momento histórico que le ha tocado vivir.

En Cuba, la educación tiene un carácter universal a partir del año 1959, inclusiva por excelencia. Su actual concepción y perfeccionamiento es el resultado de la experiencia acumulada, de la ardua labor de capacitación y formación de los recursos hu-

manos, en la misión de contribuir a la educación y formación integral de los educandos desde las primeras edades. La formación inicial y permanente se ha privilegiado a partir del momento en que se optó por una sociedad educada, instruida y humanista, y hoy se eleva a planos superiores de una universidad más tecnológica, científica, más comprometida con el desarrollo social y personal (Díaz y Ferrer M.T 2015; MES, 2018).

El abordaje de esta problemática lleva necesariamente una mirada hacia la actuación de todos los actores sociales, las agencias y los agentes de la sociedad, la familia, la escuela, los padres, los educadores, los directivos, las propias personas, en su actuación y compromiso con la puesta en práctica de los resultados de su actuación cotidiana y de las ciencias en función la educación y el desarrollo humano para afrontar con igualdad, inclusión, equidad una mejor vida para todos y cada uno.

La dinámica en la evolución de los diferentes programas de formación hasta la actualidad revela las necesidades de lograr período más cortos, integrales que los prepare desde lo personal y lo profesional, dominar las funciones básicas de su rol profesional y revelarlas en su modo de ser, pensar y actuar (Ferrer T.M, 2015). Precisamente, hoy más que nunca es necesario profundizar en los núcleos teóricos, metodológicos y prácticos de la formación del maestro y la inclusión y la atención a la diversidad de los educandos desde los resultados científico-tecnológicos de avanzada y su introducción en la educación integral de las nuevas generaciones, desde el empoderamiento de los maestros como mediadores, de conjunto con la participación e implicación de las instituciones de la comunidad en el cumplimiento de su encargo social.

El actual tercer Perfeccionamiento de la educación en Cuba (MINED, 2018) pone de manifiesto la voluntad política, el desarrollo científico pedagógico alcanzado en la formación de los recursos humanos, su concepción humanista y biopsicosocial del desarrollo humano, la unidad entre la instrucción y la educación, lo individual y lo grupal y el seguimiento al diagnóstico de los educandos, las familias, maestros, el encargo social que también

otras instituciones sociales y educativas tienen con la creación de las mejores condiciones para el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los niños y niñas desde una educación cada vez más inclusiva, equitativa y de justicia social.

En la actualidad se aprecia un movimiento de ideas en torno a las bases neuronales y funcionales del desarrollo y sus implicaciones en el desarrollo físico y psíquico, en el aprendizaje, la conducta, en la salud en general de los niños, adolescentes y jóvenes, desde el sistema de influencias escuela, familia y comunidad. La estimulación y potenciación del desarrollo humano desde su concepción y nacimiento a la adultez constituye una necesidad durante toda la vida, dada la diversidad, su carácter biopsicosocial, las variabilidades del desarrollo y su determinación social. Esta actividad ha estado marcada por diversas concepciones, enfoques y procedimientos, que deben ser de dominio de los agentes y agencias educativas, para lograr un enfoque integral en el mejoramiento del desarrollo humano (Hernández C., 2019; Torres R., 2015, 2016).

Estos antecedentes contribuyen a un análisis de la educación desde la primera infancia en la compleja unidad biopsicosocial, la inclusión y la atención a la diversidad de educandos, lo que fortalece, consolida y resignifica las relaciones entre las categorías del neurodesarrollo infantil y el avance acelerado de la ciencia, la tecnología y el desarrollo social, en particular los estudios de las neurociencias aplicadas a la educación, el diseño universal del aprendizaje y la introducción de estos resultados en la práctica educativa: escuela, familia y las demás instituciones sociales y educativas en la comunidad, como contenidos además de los procesos sustantivos universitarios en la formación de los profesionales de la educación infantil.

Estos temas convocan a la necesidad de perfeccionar la formación de los maestros en los avances de la ciencia inherente al objeto de su profesión y su responsabilidad con el desarrollo científico tecnológico de formar personas que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. Se asumen estos análisis con un enfoque

dialéctico, basado en la sistematización teórica y práctica de evidencias, la experiencia profesional en la formación profesional, la docencia e investigaciones en proyectos de innovación y desarrollo, sociocomunitario, la socialización en eventos y publicaciones nacionales e internacionales y el trabajo con organizaciones e instituciones sociales y educativas encargadas por la formación integral de los maestros.

De lo anterior se deriva como objetivo de este artículo reflexionar en torno a la atención a la diversidad de los educandos en la educación infantil en su relación escuela, familia y la comunidad en la formación de los maestros desde una estrategia científico-metodológica, psicopedagógica y didáctico-curricular que permita una educación de calidad con equidad e inclusión social y educativa.

A continuación, se presenta el análisis de algunas ideas esenciales referidas a posiciones teóricas y conceptuales, modelos, tendencias, recursos y apoyos de un alto valor teórico y metodológico para comprender el tema de la formación de los maestros en tiempos de inclusión educativa como una exigencia mundial de las Naciones Unidas hoy, y para Cuba, una exigencia de siempre. A partir de la experiencia de las autoras, de más de 30 años de trabajo en la formación de maestros, ante los retos y desafíos de una educación de calidad inclusiva, equitativa y justa para cada uno de sus educandos en la educación preescolar a la universitaria.

DESARROLLO

Naciones Unidas ha desarrollado iniciativas con el objetivo de sensibilizar a los países para que de manera formal se comprometan a brindar a sus pueblos una Educación para Todos, se ratifican los planteamientos de: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Año internacional de los Impedidos (1981), el Programa de acción mundial para los impedidos (1982), la Convención sobre los derechos del niño (1989), las Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para las

personas con discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de Acción de Dakar (2000), la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad en el 2006.

Esta convención proclama que personas individuales requieren de soluciones individuales, la búsqueda de soluciones razonables y acomodaciones, adaptaciones ajustadas a la individualidad, necesidad de un modelo universal de aprendizaje, que dé acceso a todas y cada persona con y sin discapacidad. Las personas con discapacidad tienen derecho a los ajustes y la necesidad de buscar un diseño universal que dé respuestas a todos y a cada caso individual sin exclusión y se proponen acomodaciones razonables para el aprendizaje (Whitney H. Rapp, 2014).

El Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI reclama a los sistemas educativos una mayor atención a los educandos acorde a los diferentes modelos cultural e intelectual, demanda de los sistemas educativos una mayor conjugación de esfuerzos para ajustar la respuesta educativa a estas concepciones humanistas, pedagógicas y didácticas existentes.

La problemática de la atención a la diversidad tiene su base en la inclusión educativa, requiere un análisis obligado desde los procesos de formación del maestro, en la educación infantil en particular, elemento significativo para garantizar una formación integral, se torna este tema obligado el debate entre la equidad, la igualdad, la calidad de la educación, los estudios investigativos en el pregrado y el posgrado en las universidades con una mirada diferente.

Las instituciones de la educación superior, en sus procesos de formación de los profesionales de la educación infantil, tienen como elevado encargo social, primero en el mejoramiento humano, la persona, y luego en los modos de actuación del profesional, para alcanzar una formación integral, capaz de contribuir con el proceso de mediación de la formación y desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria y especial.

La formación inicial y permanente del maestro como pro-

fesional constituye una problemática de gran actualidad y relevancia nacional e internacional. Para lograr los objetivos de la Agenda 2030, relacionados con una educación de calidad en este marco, resulta ser un período de suma importancia porque es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño del maestro, es el momento en que se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol como profesional competente, precisamente uno de los elementos son los conocimientos y habilidades para identificar las potencialidades y necesidades del neurodesarrollo de los niños.

En este período la formación debe estar orientada a lograr la integralidad del futuro profesional. De la relación armónica que se logre entre los saberes básicos que el estudiante debe integrar en su desempeño (conocer, hacer, convivir y ser) dependerá en una buena medida, la calidad de la formación. Sin embargo en la práctica se evidencian carencias de conocimientos, de habilidades, de dominio de procedimientos y de valores para comprender la concepción del desarrollo humano en un unidad sistémica de sus dimensiones: biológica, psicológica y social, emprender y solicitar las ayudas necesarias, detectar los factores de riesgos en el desarrollo y las variabilidades del desarrollo en el aprendizaje y la conducta, sus alteraciones, la evaluación e intervención, las necesarias orientaciones a la familia, a maestros y especialistas en la institución educativa.

La formación de los profesionales transcurre en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada profesión, abarca los estudios de pregrado y postgrado y cumplimenta las tres dimensiones: instructiva, educativa y desarrolladora. Se desarrolla en sus componentes académicos, laboral, investigativo y extensionista. Se corresponde con las funciones sociales que acometen para responder a los problemas educacionales y transformar la realidad educativa. Logra una aproximación gradual al objeto, contenido y métodos de la profesión, en su interacción con la teoría y los modos de actuación evidentes de los docentes.

Estos aprendizajes a partir de un mecanismo de apropiación activa y creadora del modo de actuación profesional pedagógico, que se traduce en sus funciones, competencias y saberes culturales que se concretan y se van adquiriendo en forma gradual los conocimientos, se desarrollan las habilidades, se adquieren procedimientos, se fortalecen las cualidades, sentimientos, actitudes y valores vinculados al ejercicio su actividad profesional. Es precisamente, donde se apropia de la concepción de la inclusión y la atención a la diversidad como parte de la filosofía de la sociedad y de la educación, del sistema de conocimientos profesionales, del desarrollo personal del profesional.

Al respecto, se valora que la formación del profesional de la educación, es una figura imprescindible para alcanzar prácticas inclusivas, equitativas y de justicia social desde el aula, la escuela, en su vínculo con la comunidad, para lo cual se requiere de su comprensión, preparación y compromiso, como protagonista de la realización y el éxito de cualquier proyecto *educativo, que nace en la comunidad, desde y para la comunidad.*

La formación de maestros resulta de vital importancia para la materialización de la política educativa de cualquier sistema educativo, y de la calidad de su formación dependerá la calidad de su labor y, por ende, de la formación de sus educandos. Es precisamente, desde este nivel de educación donde se debe garantizar una formación integral de este profesional, como persona, como mediador del desarrollo de sí mismo y de la personalidad de los otros.

Los estudios actuales nacionales e internacionales revelan resultados de un alto valor teórico y metodológico para el análisis y proyección de la inclusión y la atención educativa a la diversidad desde la formación del maestro, en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible. Estos se relacionan con la heterogeneidad de la naturaleza humana, su diversidad, el ajuste de la respuesta educativa con intencionalidad, la planificación con un nivel de especialización para poder brindar a cada educando lo que requiere, la sistematicidad, la constancia e intensidad, el

asesoramiento, la intervención, la cooperación, el seguimiento y la evaluación, la dirección del proceso y las relaciones dinámicas entre el sujeto que aprende y el maestro que enseña con respecto al resto de los componentes del proceso pedagógico y sustentado desde el sistema de influencias educativas que ejerce la escuela, la familia y la comunidad (Hernández P.C, 2016, 2019).

A partir de lo anterior se destacan en estos estudios las investigaciones científicas que evidencian que el aprendizaje de los educandos está relacionado cada vez más con el acceso a la información, sus experiencias, vivencias y formas de hacerlo, de cómo se diseña, ejecuta y controlan todos y cada uno de los procesos que acontecen en la escuela, significados por la necesidad de los saberes: los fundamentos biológicos, psicopedagógicos, metodológicos, didácticos, organizativos e higiénicos que conforman al proceso pedagógico, en estrecho vínculo con las instituciones sociales y educativas: la escuela, la familia y la comunidad.

La atención a la diversidad concibe la organización de todo el sistema de influencias educativas, a partir del fin y objetivos de cada nivel educativo, los recursos, apoyos y ayudas acorde a las necesidades, potencialidades y demandas de los educandos, así como las condiciones del contexto educativo, escolar y comunitario donde se encuentren estos, lo que puede significar un ajuste y reajuste de las relaciones de los componentes del proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela, dirigido al desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

La diversidad humana es parte de la propia naturaleza del ser humano, por tanto, la atención educativa a la diversidad tiene que ver con la manera de cómo el sistema de educación se organiza y concibe este proceso dentro de la educación formal, para que de manera científica puedan responder a esta demanda social. Es un proceso que plantea elevadas exigencias a los sistemas políticos, económicos y sociales, constituye además fundamento de la inclusión educativa, en la medida que concreta en cada uno el acceso, la permanencia y el éxito en la educación. (Ferrer M.T., 2015; Hernández, C., 2018, 2019).

Se reconocen las diferencias biológicas, psicológicas, culturales, expresadas en un sinnúmero de particularidades en las experiencias, vivencias, historias de vida, de niveles de desarrollo, de estilos de aprendizaje y de formas de comportarse en los educandos, las particularidades de sus familias y comunidades, así también las diferencias de formación de los maestros en sus experiencias pedagógicas, profesional y de los diversos contextos donde se produce el proceso educativo, las familias, las comunidades, la situación social del desarrollo, la dinámica histórica de los sujetos, en coherencia con todo el sistema de influencias educativas y su accesibilidad en los educandos.

Una sociedad inclusiva crea condiciones de accesibilidad, esta constituye una expresión de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que reconoce esa diversidad humana y dá accesos, concibe un sistema de elementos de naturaleza social, física, socioeconómica, psicológica, pedagógica, didáctica entre otras estrechamente vinculados a las particularidades del aprendizaje de sus educandos, de los métodos de enseñanza, al diseño de los locales, al uso de las múltiples medios, de formas de organización y de evaluación, diferentes opciones de aprendizaje para todos, acorde a las experiencias de la diversidad de educandos. Pero este abordaje requiere, ante todo, de maestros preparados, capaces de promover en la escuela un espacio para todos, un espacio y una enseñanza y aprendizaje que alcance a cada uno de sus educandos, sus familias y las instituciones sociales y educativas en las comunidades, donde se generen redes de trabajo que aportan al desarrollo del proyecto educativo institucional.

Lo anterior se ratifica en las investigaciones científicas de grupos de doctorandos de diferentes regiones del mundo europeo, asiático, africano y latinoamericano y lleva a plantear que la preparación del maestro, su formación continua y permanente se encuentra en un proceso de desarrollo continuo permanente, contextualizado al momento histórico - concreto, con elevado compromiso social en la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación mediante la introducción de resultados científicos.

cos de avanzada, con nuevas herramientas y recursos para satisfacer las demandas sociales y educativas. (Hernández P.C. y otros, 2016, 2018, 2019).

Los intentos por organizar una escuela que se estructure para todos, incluya y atienda a la diversidad, ha pasado por diferentes modelos educativos en el mundo hasta la actualidad, algunos tienen su expresión en Cuba, se destacan los siguientes: el acompañamiento de un maestro general con un maestro especial (inclusivo, maestro de apoyo), la asistencia a determinados días en los que se realizan las clases en determinados locales, con pequeños grupos, la conformación en la escuela regular de un grupo reducido de educandos que son atendidos por especialistas acorde a sus necesidades a partir de su solicitud y el otro que coexiste hoy es el de las escuelas especiales para periodos cortos donde se potencien el desarrollo de determinados saberes, habilidades y luego transiten a la escuela básica.

La nueva concepción curricular en la educación cubana, se ajustan las condiciones para la atención a la diversidad, desde la construcción de un currículo general e institucional a partir de las necesidades y potencialidades de educandos, maestros, directivos, los agentes de la comunidad y las familias. Permite una mayor flexibilidad curricular, se incorporan los programas complementarios acorde al contexto El diseño y ejecución de Proyectos Sociales y Técnicos o socio productivos. Estos constituyen un componente que fortalece la formación de habilidades de búsqueda e investigación, así como trabajo en red y su influencia en el proceso educativo de las instituciones y modalidades educativas. A partir del sistema de influencias educativas, escuela-familia-comunidad, constituye principio rector y esencia de la educación cubana. (MINED, 2018)

Otro elemento que distingue el sistema educativo cubano es su concepción de la Educación Especial a diferencia de otros contextos donde se discute y se han tomado políticas diversas, si debe existir o no, si son utilizables en todo el tiempo o si debe ocurrir solo en un periodo de uno a dos años, donde se atienden

algunas asignaturas, pero no a lo largo de la vida (Degenhardt, 2018). Precisamente, se constituye en una modalidad educativa, centro de recursos y apoyos para las demás educaciones (preescolar, básica primaria, media y superior), una escuela que potencia el desarrollo de la personalidad de los educandos con discapacidad, con un currículo general y específico con ajuste a las particularidades de sus educandos, maestros, especialistas y familias de conjunto con todo el sistema de instituciones social y educativa de la comunidad.

Esta modalidad reconocida como política educativa, se amplía su concepción inter y transdisciplinar y se asume como centro de recursos y apoyos para la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con y sin discapacidad en todo el sistema educativo nacional. Cada vez más existen apoyos y ayudas para las personas con discapacidad, estos no son el fin de la rehabilitación, si no el medio para alcanzarlo; se trata de buscar cada vez más oportunidades que potencien su desarrollo integral, su preparación para la vida, adulta e independiente para que se logre la verdadera y real inclusión social de la persona en su vida personal, familiar, cultural, económica y política.

Al respecto son significativos los análisis y reflexiones de investigadores y académicos en torno a la necesidad de incluir un diseño universal que perfeccione la escuela y los modos de actuación de sus participantes (familia, escuela y comunidad), sin prejuicios, sin obstáculos en barreras físicas y psicológicas, que introduzca una didáctica flexible que diversifique las vías de acceso al aprendizaje, relacionada en todos los componentes del proceso pedagógico, los planes de estudio generales e individuales, el currículo específico y el sistema de apoyos necesarios (Degenhardt, S., 2018).

La formación inicial y permanente del maestro de la educación infantil prepara a los estudiantes para dirigir el proceso docente educativo de los educandos que asisten a la educación preescolar, primaria y especial, sin embargo hoy las exigencias a elevar la calidad de la educación más inclusiva, equitativa acorde

a la diversidad de los educandos, familias y maestros, hace énfasis en que este maestro de hoy y de mañana debe ser un gestor de un proceso que sale del aula, la escuela e involucre a todos en la comunidad.

Ante estos planteamientos, se significa la necesidad de promover en el maestro la cultura de conocer sus límites, saber buscar sus ayudas, ofrecer las orientaciones necesarias a las familias, al aprendizaje de sus educandos, a tener disposición para movilizar los recursos en función del acceso al aprendizaje, a la vida de sus educandos.

La escuela de hoy y de mañana ante estas exigencias contará con un proceso, con un maestro que enseña y un educando que aprende, en vínculo estrecho con la administración y la dirección docente-metodológica, científica y académica, relaciones con especialistas e instituciones de la comunidad encargadas de atender las necesidades de salud, educativas y educativas especiales y de aquellos con talento académico a la discapacidad, las acciones terapéuticas, de rehabilitación, con programas diversos que complementen y potencien las relaciones entre todos los actores. Un sinfín de relaciones donde se establecen diversos vínculos estrechos con la escuela, otras instituciones responsables y comprometidas con la educación y la formación integral.

La sistematización teórica y práctica revela la necesidad de profundizar en la preparación de los maestros, desde su formación inicial y permanente, concepción y comprensión del neurodesarrollo infantil, la expresión de las variabilidades del desarrollo de cada niño, de las vías de acceso al aprendizaje, al conocimiento del mundo que le rodea, a la estimulación, la potenciación del sistema nervioso central con un marcado enfoque histórico-cultural, respecto a la plasticidad del cerebro, la unidad de lo biológico y lo social, la zona de desarrollo próximo entre otros, los cuales hoy a la luz de estas exigencias y el desarrollo de las neurociencias toman su real significación.

Los estudios de las neurociencias aplicadas a la educación en Cuba hacen valiosas aportaciones a la educación de la primera

infancia y a la solución de problemas del aprendizaje y la conducta de niños, adolescentes y jóvenes. En estos estudios se pudo determinar, que entre un 5% y un 10% de los niños cubanos se encuentran afectados (Reigosa-Crespo y cols., 2012). Esto significa que, en la actualidad, aproximadamente 250,000 niños entre 6 y 14 años en el país padecen estos trastornos con algún nivel de severidad. La existencia de alrededor de un cuarto de millón de niños cubanos en esta situación pone en riesgo el capital mental de nuestra nación lo cual es condición necesaria para lograr el objetivo de una sociedad futura plena y basada en el conocimiento. En esta dirección se despliegan varios proyectos conjuntos entre el Centro de Neurociencias de Cuba, el Ministerio de educación y la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Relacionar qué se ha investigado y conocido, pero sobre todo lo que se ha comprobado en estos últimos años y su aplicabilidad en la educación es una tarea ardua pero necesaria desde la formación, en las próximas décadas será absolutamente necesario este contenido en el ámbito de la pedagogía y de las prácticas educativas, cada vez más se demuestra que el aprendizaje es un proceso que se da en el cerebro y sus subsistemas, por medio del cual se organiza la información sobre la realidad objetiva y subjetiva, externa e interna, determinado social y culturalmente.

En el momento de la concepción de la vida del ser humano, continúa un profundo proyecto a desarrollar, en lo genético y lo social, donde se producirá una amplia gama de procesos que culmina con la construcción de una compleja estructura, el sistema nervioso, que alcanzará umbrales en el conocimiento y la conciencia, el dominio de la palabra y el pensamiento, de sí y de los otros, su desarrollo dependerá de factores externos e internos.

Las neurociencias educacionales en Cuba asumen el neurodesarrollo como los cambios que ocurren en el cerebro y los sistemas sensoriales desde el nacimiento y a lo largo de la vida, por efecto de la maduración y la interacción con el medio, que se asocian y expresan en una amplia gama de conductas y capacidades adquiridas (Torres R., 2017). Se reconoce el papel de la uni-

dad entre lo biológico y lo social en el desarrollo, un proceso de la evolución, énfasis en reconocer el papel que tiene el medio social en el desarrollo, las particularidades de este y la amplia gama de expresiones de las variabilidades de ese desarrollo. Los factores del medio modelan y modifican el cerebro y a su vez tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo.

Estos estudios confirman la naturaleza de los factores genéticos, epigenéticos e histórico-culturales, socioeconómicos que determinan el desarrollo humano. De ahí la profunda convicción en la educabilidad del ser humano y el sistema de influencias educativas: escuela- familia-comunidad a la educación cubana y contenido de la formación de los profesionales de la educación, los que humildemente caracterizan los resultados históricos, actuales y futuros en la formación de sus profesionales, y los cumplimientos con los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

El valor teórico metodológico de estos contenidos en la formación del maestro de la educación infantil, exige lograr integraciones conceptuales de las diversas disciplinas de orden biológico, psicológico, sociológico, pedagógico, didáctico, entre otros, del plan de estudio, que en la actualidad se centra en la determinación de esencialidades en los nuevos planes y programas de estudio (Plan E). Desde los fundamentos de la formación del profesional, se deben comprender las dimensiones del desarrollo con sus particularidades, especificidades en correspondencia con la actividad fundamental: biológico, psicológico y social del sujeto, acorde a las condiciones y posibilidades individuales que deben corresponderse con las condiciones sociales, educativas.

Al respecto, se vienen desarrollando experiencias investigativas de conjunto con el Centro de Neurociencias de Cuba y la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana en la comunidad educativa en su comunidad más cercana. Una comunidad representada por los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria básica, preuniversitaria, tecnológica y universitaria), donde confluyen educandos, familias y maestros de

diferentes consejos populares, estructuras de la localidad del municipio Marianao en la provincia de La Habana. Se ha venido trabajando en los últimos años en un Programa de Atención al neurodesarrollo que incluye tanto las herramientas para la detección y evaluación como la metodología para la implementación del programa de modo que sea sostenible. Cuyo programa de pesquise se organiza en tres fases: pesquisa de los factores de riesgos en el aprendizaje y la conducta, de evaluación neuropsicológica y de intervención, los cuales de conjunto se han implicado en el proyecto el análisis, modificaciones y preparación al maestro, los directivos y las familias desde la escuela y en la formación inicial y posgraduada de los docentes (Proyecto de Investigación, 2020).

El maestro es un informante de un cuestionario, por excelencia. Este pasa muchas horas con el niño, lleva un registro de las dificultades y de las estrategias que ha empleado con él, hayan sido exitosas o no. Por tanto, tiene mucha información acerca de las fortalezas y debilidades de todos sus educandos. También en los maestros está la diversidad en su nivel de formación profesional, experiencia y estilo de trabajo con los niños. Muchas veces, el maestro que tiene mayor experiencia docente y mejor formación, demora más en reportar que su educando tiene problemas y debe ser atendido por otro profesional.

Sin embargo, lo anterior ocurre porque la mayor parte de las veces no se proporciona al maestro la herramienta adecuada que le permite detectar tempranamente las conductas fácilmente observables en clase independientemente de la experiencia que tenga el maestro, en otras palabras, una herramienta que permita dirigir adecuadamente la observación en clase, que le permita identificar los factores de riesgos en el aprendizaje y la conducta de sus educandos.

La experiencia de estas investigaciones revela cómo el maestro puede discriminar con mucha precisión cuáles de los niños presentan dificultades y cuáles no, mediante las habilidades científicas investigativas que posee que se manifiestan en el adecuado uso de recursos a su disposición que le permitirán detectar

aquellos signos de riesgo que se dan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la clase y las diversas actividades en que se pueden manifestar estas alteraciones (lectura, escritura, cálculo entre otros). Son significativos los cuestionarios de signos de riesgo de dificultades en el aprendizaje de todos sus alumnos.

Si bien es cierto que no son capaces de discriminar entre los diferentes trastornos por la cantidad de signos de riesgo, lo más importante en esta etapa es que aparentemente existen pocas probabilidades de que un niño con riesgo de trastornos del aprendizaje pueda pasar inadvertido y confundirse –a los ojos del maestro- con un niño de aprendizaje típico o viceversa, porque la cantidad de signos de riesgo presente en estos dos grupos es muy diferente. El maestro requiere de ayudas, porque no son suficientes las herramientas y fundamentos con los que debe proceder, estos requieren un mayor nivel de profundización cognitiva para determinar cuál es la causa, el trastorno, los procesos implicados en los resultados escolares, se requiere de métodos y procedimientos y fundamentos neurocientíficos, que se complementan con la interacción de su institución educativa en los programas de superación profesional, académicos de maestría, especialidad y de doctorado en la universidad posteriormente.

Durante la investigación tiene lugar un proceso de transferencia tecnológica y educativa del proyecto de investigación conjunto entre las instituciones participantes: Centro de Neurociencias – Universidad - Escuela en la comunidad de Ciudad Escolar Libertad. La identificación de los educandos en riesgo en el sistema de atención al neurodesarrollo le proporciona al maestro una guía de intervenciones que puede desarrollar en clases y que van dirigidas, fundamentalmente a facilitar el acceso al currículo, explotar los recursos que tiene la situación grupal de clase y flexibilizar el ambiente de aprendizaje de ese niño. Se aportan métodos y medios de investigación de naturaleza neurocientífica, cognitiva, psicopedagógica, didáctica que implica además a las familias y a otras instituciones comunitarias.

Un programa de pesquisa temprana, implica determina-

ción de los riesgos, la confirmación o no de la presencia del trastorno y de diagnóstico. Sin embargo, dada la naturaleza del fenómeno que se estudia, de ahí que se trabaja por obtener un perfil neurocognitivo de los niños que presentaron riesgo de trastornos del aprendizaje o riesgo de trastornos en la conducta, se pone de manifiesto la unidad de estudios integrados de las neurociencias aplicadas a la educación en la medida que le aporta recursos para comprender la individualidad del educando en su aprendizaje, resultado de estudios de los circuitos neurales y de neuroimágenes y su influencia en el aprendizaje escolar y provee a los maestros, especialistas de la escuela, de los Centros de Diagnóstico y Orientación y las familias de los educandos, de recursos para la enseñanza en la medida que se ajusten a la naturaleza de los eslabones, procesos del aprendizaje y la conducta de sus educandos. Se realizan una serie de recomendaciones, para las modificaciones y acomodaciones necesarias en el proceso educativo en general que se desarrolla en la escuela, las familias y la comunidad escolar y de la localidad.

Estos estudios le imponen retos y exigencias a la formación de maestros en la introducción de estos resultados neurocientíficos, neurotecnológicos en el currículo de la formación universitaria de los profesionales de la educación (en sus tres niveles, base, propio y optativo/electivo) y en los componentes académicos, laboral, investigativo y extensionista del currículo). Para ello se ha trabajado en diferentes acciones en la comunidad de Ciudad Escolar Libertad entre el Centro de Neurociencias y el proyecto de investigación “La inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro, adscrito a la Universidad de Ciencias Pedagógicas. Se destacan las siguientes:

- Asesoramiento y revisión de la concepción de las técnicas y procedimientos neurocognitivos y valoración de las condiciones para su aplicación a los educandos y los maestros en las escuelas
- Participación de conjunto en el pesquisaje (estudiantes y

profesores), recogida de información a partir de un entrenamiento a los participantes.

- Ejecución de sesiones de capacitación conjunta entre los investigadores neurocientíficos y educacionales para los profesores del proyecto de investigación.

- Análisis y valoración de los resultados a partir de investigaciones estudiantiles y de profesores en maestría y doctorado.

- Determinación de las acciones para capacitación de los docentes en el puesto de trabajo y otras formas de superación profesional.

- Entrenamiento de las funciones cognitivas básicas y los procesos identificados en el estudio de la lectura, la escritura, el procesamiento numérico y la conducta.

- Seguimiento al aprendizaje y la conducta de los educandos con sus maestros, familias y otros recursos de la comunidad.

- Análisis en comisiones de carrera de los planes de estudio referidos a los fundamentos biológicos del desarrollo, la psicología cognitiva, la pedagogía, la didáctica general y particular.

- Proyección y ejecución de programas del currículo propio y optativo electivo como el programa de potenciación del neurodesarrollo, técnicas avanzadas de las neurociencias aplicada a la Logopedia impartidos en las carreras de la educación infantil: primaria, especial y logopedia.

- Creación de grupos científicos de investigación en Neurociencias educacionales con la participación de profesores y estudiantes.

- Determinación de líneas de investigación que garantizan la profundización, actualización y la formación permanente en esta temática.

- Estructuración del sistema de contenidos: análisis del criterio neurocognitivo en la concepción de la formación, de las estrategias curriculares.

- Introducción de resultados en la actividad asistencial con las familias y otros agentes de la comunidad en el laboratorio de Neurodesarrollo de la universidad, donde son atendidas necesi-

dades de orientación y de estimulación del neurodesarrollo de los niños y las familias, los maestros y otros profesionales de la comunidad en la atención y seguimiento a la educación y el desarrollo infantil.

Esta sistematización permite revelar las posibilidades de integración curricular en el nuevo plan de estudio E de las carreras de licenciatura en educación en la universidad de ciencias pedagógicas, que se concretarían en los fundamentos neurocognitivos en el tronco común en las carreras de educación preescolar, primaria y especial, los análisis críticos y reflexivos de las neurociencias en la educación, los seminarios de preparación e intercambio con científicos y profesores de la formación de la educación infantil, los maestros de las instituciones educativas, así como la implicación de las familias y los agentes y agencias comunitarias involucradas. Estos análisis son respaldados y avalados por los resultados de la propia investigación y de otros proyectos de investigación en el mundo y en Cuba (Calzadilla, O., 2017).

Todo lo antes planteado, exige una mirada crítica hacia las relaciones entre los procesos de aprendizaje-enseñanza en el sistema de influencias educativas escuela - familia -comunidad y su vínculo con las instituciones de la comunidad en este caso los centros de investigaciones y la universidad para continuar ajustando las respuestas educativas acorde al aprendizaje de la diversidad de educandos, y los recursos de la enseñanza que deben ser contenidos de la preparación de los maestros y su vínculo con las familias, los directivos, en la búsqueda de un diseño universal de aprendizaje en los educandos que permita acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo desde el preescolar a la universidad.

CONCLUSIONES

La formación de los profesionales de la educación tiene un elevado encargo social en el logro de los objetivos del desarrollo sostenible formulado por las Naciones Unidas, con una riqueza teórico, conceptual y metodológica capaz de comprender la di-

versidad humana y de los recursos de las ciencias pedagógicas para transformar las dinámicas de las prácticas educativas en la escuela actual y la comunidad, con mayor equidad, inclusión y justicia social y educativa.

La educación para todos significa que todos los educandos estén en el sistema educativo, que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo. Que se tengan en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y recursos y apoyos diversos. Ser conscientes de la diversidad implica tener que dar respuestas, asumir la diferencia como un derecho, una oportunidad para aprender de todos y cada uno.

Las experiencias de prácticas educativas inclusivas y exitosas requieren ser cada vez más compartidas, socializadas en espacios de intercambios científico-metodológicos, investigaciones, publicaciones y encuentros científicos a nivel local, territorial, nacional e internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calzadilla, O. (2017) La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Revista Actualidades investigativas en Educación*. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>. Costa Rica.
- Degenhardt S. (2018) La formación del maestro en tiempos de inclusión educativa. Conferencia impartida en Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana, Cuba.
- Degenhardt S. (2020) La formación de los maestros en tiempos de inclusión educativa. La implementación de los acuerdos de Marrakesch y el diseño universal del aprendizaje. Conferencia en Congreso Internacional Universidad 2020, La Habana Cuba.
- Ferrer M. T y M. L. Díaz, (2015) La formación del profesional de la educación en el contexto cubano actual: un reto para la inclusión educativa o socioeducativa. Congreso Internacional, La Habana, Cuba.

- Hernández C. (2019) Attention to the diversity in the Cuban education system; training teachers in times of educational inclusion. En: The multidisciplinary approach for sustainable development; the case of Cuban education. CIES 2019 EDUCATION FOR SUSTAINABILITY 2019, San Francisco United States, april 14-18, 2019. Memorias del Congreso CIES, 63 ediciones.
- Hernández C. (2018) Necesidad de la formación del profesional en inclusión y la atención a la diversidad en la Educación Infantil. En: *Revista TEMACHTIANI*, ISSN: 1870-6576, Secretaria de Educación de México, Año 13 Num. 25 enero junio 2018.
- Hernández C. (2016) Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. Congreso Internacional de Docencia, La Habana, Cuba.
- Horrutiner, P. (2006) *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela.
- MINED (2018) *Documentos del actual perfeccionamiento de la educación*. ICCP. La Habana, Cuba.
- MES (2013) *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base*. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
- MES (2018) Programas de las Carreras de Licenciatura en educación Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia, UCPEJV.
- Proyecto de Investigación (2020) Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. UCPEJV, La Habana.
- Torres R. (2016) Neurociencias Educativas. Conferencia impartida en la UCPEJV. La Habana, Cuba.
- Torres R. y Reigosa, V. (2015) Los trastornos del neurodesarrollo en la edad escolar. Su abordaje en el Centro de Neurociencias de Cuba.
- UNESCO (2015) Objetivos Del Desarrollo Sostenible. AGENDA 2030.
- Vigotski L.S. (1989) *Obras completas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana Cuba.
- Whitney H. Rapp. (2014) *Universal Design for Learning in Action; 100 Ways to Teach All Learners*. Brookes Publishing Co, Baltimore.

RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL URACCAN.

ALTA HOOKER BLANDFORD

INTRODUCCIÓN

Nicaragua presenta una realidad histórica con muchos desafíos; el 48% de su territorio fue colonizado por los españoles en el siglo XVI. Esto significó para su población: conquista, ocupación, pérdida de identidad, de organización social, de cosmovisión y explotación irracional de sus recursos naturales. Mientras, la Costa Caribe fue colonizada por los ingleses en el siglo XVII, entrando así en contacto con sus habitantes, creando nexos económicos y políticos que vinieron a traducirse en el ejercicio de una colonización de dominio político y no cultural.

El Caribe nicaragüense representa el 52% del territorio nacional con veinte municipios donde conviven pueblos indígenas: miskitus, sumu mayangnas, ulwas y ramas, asimismo mestizos y afrodescendientes: creoles y garífunas. Cada uno de estos pueblos mantienen su lengua propia, cosmovisión, memorias colectivas, organización social, justicia consuetudinaria, espiritualidad, tierra y territorio que las diferencian entre sí y del resto de la población nacional, lo que demuestra claramente una gran diversidad sociocultural.

El reconocimiento de estos pueblos ha significado un logro importante en materia de reivindicación de derechos. Asimismo, desde hace muchos años, los pueblos indígenas y afrodescendien-

tes han venido luchando por modelos educativos que hagan visible su realidad y que responda a sus necesidades y expectativas. La Educación Superior ha sido parte de las demandas más sentidas, para incluir a los que siempre han estado excluidos. Para que los pueblos originarios y afrodescendientes puedan ejercer sus derechos a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, para que su historia, lengua y aportes, se den a conocer. Este propósito ha impulsado a estos pueblos a ir uniendo el corazón y la razón en la construcción de instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales en defensa de sus derechos.

Sin olvidar que cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y aprendizajes para atender sus necesidades de pervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación para caminar la palabra, así como sus maneras de trabajar, producir, entender el mundo y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo.

En este marco de lucha nace la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Comunitaria Intercultural, hija legítima del régimen de Autonomía de la Costa Caribe, conferido mediante la ley 28, aprobada por la Asamblea Nacional en el año 1987 y puesta en funcionamiento en 1990, con la instalación de los primeros gobiernos autónomos, como resultado de las elecciones regionales en ese año. La ley de Autonomía representa el modelo de organización político administrativo de la Costa Caribe y en ella se reconocen los derechos históricos ancestrales de los pueblos que en ella habitan.

En el presente documento partiendo de la necesidad de un enfoque intercultural de las instituciones de educación superior, interesa conjugar los planteamientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre una educación pertinente y de calidad con el modelo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), como un ejemplo de reconocimiento de la diversidad cultural.

EDUCACIÓN PARA TODAS Y TODOS, TODA LA VIDA

Las demandas de reconocimiento y de educación planteadas por los pueblos indígenas, afrodescendiente y comunidades étnicas, han tenido eco en los diversos instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas establece que (...) *los pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje* (Art. 14).

También plantea que *“los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, historias, tradiciones y aspiraciones queden debidamente reflejadas en todas las formas de educación y en la información pública”* (Art. 15).

La Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008 y 2018) en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), reconoce la multiculturalidad de nuestros países, por lo que declara: *“Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza”*.

Además, en su Declaración Final incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Así, en su acápite C-3 sostiene: *“Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendiente y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la*

actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

Según la UNESCO (2002), la diversidad cultural es nuestro patrimonio común y la mayor oportunidad para la humanidad. Es una promesa de renovación y de dinamismo, el motor mismo de la innovación y del desarrollo. Es una invitación al diálogo, al descubrimiento y a la cooperación. En un mundo tan diverso, la destrucción de las culturas es un crimen y la uniformidad, un callejón sin salida: todo estriba en valorizar, en un mismo impulso, la diversidad que nos enriquece y los derechos humanos que nos reúnen.

En la Constitución Política de Nicaragua (1987), hay varios artículos sobre el tema:

Art. 5. Además de reconocer el pluralismo étnico como un principio de la nación nicaragüense, el Estado reconoce la existencia de los pueblos indígenas, que además gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución, “y en especial los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales, así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute de las mismas, todo de conformidad con la ley. Para las comunidades de la Costa Atlántica se establece el régimen de autonomía en la presente Constitución.

En la última reforma de la Constitución -en el 2014- se realiza una modificación al Artículo 5 antes mencionado, en el cual se da el reconocimiento de la existencia de los pueblos originarios y afrodescendientes, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución y, en especial, los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales; así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute.

La ley 28 de Autonomía de las comunidades de la Costa Atlántica proclama una educación en todos los niveles que responda a la preservación, fomento y desarrollo de las culturas ancestrales y que sea diseñada e implementada por los mismos pueblos. Reconoce, a través del Art. 8, el derecho de administrar los programas de educación por medio de los órganos administrativos establecidos para tal efecto. En el mismo artículo se establece el derecho a promover el estudio, fomento, desarrollo, preservación y difusión de las culturas tradicionales, el patrimonio histórico, artístico, lingüístico y cultural. También reconoce a través del Art. 11. Derecho a la educación en lengua materna y en español, mediante programas que recojan el patrimonio histórico, sistema de valores, tradiciones y características del medio ambiente.

Lo anterior ha servido para que los pueblos indígenas y afrodescendientes sigan luchando para hacer realidad estos recursos e implementar sus derechos, entre los que se encuentra un modelo educativo propio. Ya que para los pueblos la educación es el sistema de saberes, conocimientos y prácticas que enseñan para la vida en colectividad, donde es fundamental la preservación, fomento y desarrollo de las culturas ancestrales.

En este sentido, la Costa Caribe de Nicaragua desde sus raíces ancestrales y desde su propio crecimiento, ha dado una lección extraordinaria de como se construye una auténtica Universidad que recibe y compagina las exigencias del carácter de toda universidad con la transmisión del espíritu de sus pueblos y de su historia. Lo que contribuyen a mejorar las posibilidades de que mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en Educación Superior y culminen exitosamente sus estudios. Así mismo, promueven la diversidad cultural y aportan al desarrollo de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas y valorizadoras de la diversidad generalmente prevaecientes en las sociedades contemporáneas.

UNIVERSIDAD COMUNITARIA INTERCULTURAL

La URACCAN es legítimamente constituida en el año 1992 y abre sus puertas en 1995 para responder a la necesidad de formar talentos humanos que contribuyan al fortalecimiento de la Autonomía Regional de la Costa Caribe Nicaragüense. En el año 2003 fue declarada “Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas”, por ambos Consejos Regionales Autónomos. Representa un modelo de “universidad comunitaria intercultural”, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro descendientes para la promoción de las ciudadanías interculturales.

Desde sus raíces y su propio crecimiento, valora la diversidad humana y cultural como la principal riqueza. Asimismo se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos y colectivos que los pueblos han reivindicado. Orienta sus esfuerzos hacia la construcción y reconstrucción de conocimientos apoyados en las prácticas y saberes endógenos, lucha contra la exclusión, la discriminación, el racismo institucionalizado y aporta al desarrollo con identidad de la región desde la cosmovisión de cada pueblo.

Para el desarrollo de sus actividades ha fortalecido espacios de aprendizajes constituidos en cuatro Recintos Universitarios, cuatro extensiones universitarias, cinco institutos y dos centros de investigación, ubicados físicamente en 9 municipios de la Costa Caribe, que atienden, forman y capacitan a estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos en diferentes programas, niveles, modalidades y turnos a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos, donde la educación se convierte en efectiva estrategia de orientación y desarrollo con identidad de cada pueblo en el marco de su buen vivir.

Las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión, gestión e internacionalización están encaminadas a elevar las capacidades autonómicas de los distintos pueblos y co-

munidades indígenas (sumo mayangna, rama y miskito), afrodescendientes (creole y garífuna) y mestizas de las dos regiones autónomas de Nicaragua, acompañándolos en la construcción de sus propios proyectos de vida a partir de un ejercicio efectivo de sus derechos. El paradigma comunitario intercultural pretende robustecer la autonomía entre los distintos pueblos y comunidades a partir de la revitalización de sus conocimientos endógenos, un relacionamiento armónico entre estos con los conocimientos occidentales y una visión de unidad en diversidad.

Las dinámicas formativas se han caracterizado por partir de las expectativas, necesidades y potencialidades de los pueblos y comunidades, es así que poseemos programas académicos propios y emblemáticos como: Medicina y Salud Intercultural, Sociología con mención en Autonomía, Educación Intercultural Bilingüe, Psicología en Contextos Multiculturales, Comunicación Intercultural, Maestría en Cosmovisiones del Buen Vivir Vivir Bien con énfasis en cambio climático, equidad y complementariedad y la escuela de liderazgo. Donde se han identificado didácticas, metodologías, pedagogías y procedimientos que han facilitado los procesos de desarrollo de conocimientos, posicionando y difundiendo los saberes y prácticas de los pueblos en un nivel de universalidad.

Específicamente, la oferta académica del año 2019 está distribuida en cinco áreas del conocimiento: Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias de la Educación e Idiomas, Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. La misma está integrada por 6 estudios posgraduados (1 doctorado y 5 maestrías); 24 carreras del nivel de licenciatura e ingenierías; 12 técnicos superiores/profesores de educación media; 11 Diplomados, 3 técnicos de campo (cacao, café y veterinaria); 1 escuela de liderazgo y más de 70 cursos de educación continua. Desarrollándose carreras que fortalecen el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural, el cumplimiento de la misión y visión de nuestra universidad y aportan al desarrollo con identidad y fortalecen los procesos que

se gestan en cada uno de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Costa Caribe nicaragüense.

Durante el año académico 2019 atendió una matrícula general de **9453 estudiantes**, de los cuales el 55% es femenino, el 65% pertenece al pueblo mestizo, el 23% miskitos, el 5% creole, 2% mayangnas, 0.2% ramas, 0.1% garífuna y 20 estudiantes son extranjeros. Lo que nos refleja un mayor acceso de las mujeres y la participación de los diferentes pueblos en los procesos de formación de la Universidad.

Todo lo anterior se pone de manifiesto e irradia el camino (misión) trazado desde la colectividad, que es “formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra para el fortalecimiento de las autonomías de los pueblos” y en los pasos necesarios para cumplir el sueño (visión) de “ser líder en el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural reconocida a nivel regional, nacional e internacional por su calidad y pertinencia, que acompaña procesos de gestión e incidencia, para la construcción de ciudadanías interculturales de género, que conlleven al Buen Vivir y la autonomía de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas”.

En su quehacer pedagógico orienta sus esfuerzos hacia la construcción y reconstrucción de conocimientos apoyados en las prácticas y saberes endógenos. Una casa del conocimiento mayor que busca establecer mediante la investigación el vínculo entre las prácticas de aula y la realidad objetiva del entorno, todo ello a través de un proceso participativo, autogestionario y dinámico de los ciudadanos y ciudadanas interculturales que propicia su empoderamiento y a la vez genera capacidades para transformar las sociedades a las que pertenecen (McLean, 2008, citado por Tubino, et al., 2008, p. 257).

Abre un espacio de oportunidad para el desarrollo académico y profesional, que responde a la realidad y necesidad de la población multiétnica. Trabaja por la preservación, fomento y

desarrollo de las culturas ancestrales, convirtiéndose en un instrumento colectivo para el provecho de los pueblos. Los programas y servicios se desarrollan en cooperación con los mismos pueblos, respondiendo a sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, así como sus aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Está basada fundamentalmente en el principio de la interculturalidad que permite a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con los comunitarios/comunitarias, haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación, de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos. Se implementan políticas, lineamientos y mecanismos efectivos para la vinculación con la comunidad, desarrolladas en el marco del respeto, el diálogo horizontal y con perspectiva intercultural de género. A través del acompañamiento comunitario se ha trabajado con 5 territorios indígenas miskistos, 5 territorios mayangnas, 1 afrodescendiente creol, 1 indígena rama y 21 comunidades mestizas constituidas en 5 centros de desarrollo.

Es importante destacar que la universidad cuenta con otros ejes transversales que fortalecen el modelo comunitario intercultural. Entre ellos podemos mencionar la autonomía de los pueblos, la perspectiva intercultural de género, el buen vivir y desarrollo con identidad, diálogo de saberes y articulación institucional. Donde los principios y valores como autonomía universitaria, accesibilidad, equidad, interculturalidad, servicio comunitario, identidad cultural, unidad regional, unidad nacional, construcción colectiva institucionales, cultura de calidad, respeto, solidaridad, ética, corresponsabilidad, confianza, complementariedad y conciencia ambiental son parte esencial que configuran el paradigma educativo.

Su modelo pedagógico se articula a partir de los fundamentos teóricos que ofrecen las pedagogías iluminadas por el enfoque histórico cultural. Reconoce y asume, que los pueblos indígenas, son portadores milenarios de conocimiento y saberes, que sus culturas enriquecen la cultura global de Latinoamérica. Que

son de gran valía los valores éticos, humanos y espirituales que los pueblos transmiten. Que la cultura y la relación que los pueblos asumen con el medio ambiente -su cosmovisión y cosmogonía- son fuentes inagotables y constituyen una energía revitalizadora y sustentable de saberes y conocimientos, que pueden ser fuentes teoría y prácticas científicas para el auto-desarrollo en el marco de una nueva relación horizontal con el mundo.

Donde se propicia espacios para la práctica de algunos principios de la pedagogía intercultural que conducen a procesos educativos interculturales. Entre los que se encuentran:

- El papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales en los procesos educativos.

Su función no sólo es socializar saberes tradicionales, sino participar en la elaboración de conocimientos nuevos, la concepción de nuevos procesos de enfoques metodológicos y epistemológicos expresando la cosmovisión autóctona y, conduciendo el sistema dominante a respetar su capacidad única de ser el puente entre una tradición viva y una modernidad indígena, negra y campesina comunitaria, que nunca dejó de ser productora de conocimientos.

- La búsqueda de nuevos paradigmas en los enfoques pedagógicos y metodológicos para la generación de conocimientos para el Buen Vivir de los pueblos.

La Educación Superior se ha caracterizado por mantener como guía de su quehacer educativo, paradigmas que responden a determinados momentos históricos y contextos, por lo que hoy se debe mantener la búsqueda de nuevas opciones que permitan dar una respuesta sistemática y científica a los retos con que debe enfrentarse la educación superior, ya que ella está llamada a ser parte inherente al desarrollo humano con identidad.

- La espiritualidad y el pensamiento mágico religioso. Se destaca la importancia asignada para que en los proce-

sos educativos y de formación de la personalidad, prevalezca por encima del realismo económico, la formación en el humanismo y la adquisición de valores éticos y espirituales. La espiritualidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas mestiza se constituye, por lo tanto, como cuadro general del pensamiento y de la organización social e intelectual de los pueblos en contextos multiculturales y de autonomía regional.

- La interculturalidad, la educación intercultural, la educación bilingüe.

Estas tres categorías conceptuales que están relacionadas la una con la otra, implica un complejo proceso. De ahí que la interculturalidad es un concepto que hace referencia a la *acción* y la comunicación entre las personas de diferentes culturas. La interculturalidad, no se refiere a un pueblo o grupo en particular sino que involucra a toda la sociedad a fin de fomentar un proceso de conocimiento y valoración de la otredad. Parte del aprovechamiento de las enseñanzas de cada cultura. La interculturalidad como sistema de relaciones requiere de la existencia de los principios de reciprocidad, confianza, voluntad, conocimiento, valoración, entendimiento, interacción, participación, horizontalidad, respeto y solidaridad entre las culturas.

Por otro lado, se concibe la educación intercultural y bilingüe como una estrategia que promueve la igualdad educativa para cada pueblo y cultura, dado que posibilita que en los procesos de enseñanza aprendizaje, entren en juego las lenguas maternas de cada cultura, con lo cual se da una rica interacción lingüística y cultural. Promoviendo de esta forma la identidad y la lengua de los pueblos culturalmente diferenciados.

- El papel central de la creación, recreación de saberes y prácticas y la innovación.

Se constituye en el puente entre la expresión de los conocimientos transmitidos por la costumbre y la tradición y la respuesta indígena y afrodescendiente al nivel intelectual y científico

a los desafíos de hoy. Las actividades de extensión comunitaria, se constituyen en los espacios idóneos para la promoción de la creación, recreación y la innovación, tratando de producir conocimientos iguales y compatibles con los del sistema occidental.

En este sentido, URACCAN trabaja en la construcción de un nuevo paradigma donde el modelo curricular es flexible y la estructura curricular está bajo la perspectiva intercultural de género que incorpora los saberes, conocimientos e iniciativas, la ciencia y la tecnología moderna, contribuyendo a este modelo a un proceso lógico, coherente e integral en todos sus niveles, favoreciendo para preservar, rescatar y promover las culturas Miskitu, Mayangna, Ulwa, Rama, Creole, Garífuna y Mestizo, así como otras culturas que aún existen en el país.

LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS SE ENFOCAN A:

- Orientar esfuerzos hacia la construcción y reconstrucción de conocimientos apoyados en los conocimientos, prácticas y saberes endógenos.

- Mediante la investigación, vincula las prácticas de las aulas con la realidad objetiva del entorno a través de un proceso participativo, autogestionario y dinámico de los ciudadanos y ciudadanas interculturales que propicia su empoderamiento y a la vez genera capacidades para transformar las sociedades a las que pertenecen.

- Reconocer y asumir, que los pueblos son portadores milenarios de conocimiento y saberes, que sus culturas enriquecen la cultura global.

- Son fuentes teóricas y prácticas científicas para el auto-desarrollo en el marco de una nueva relación horizontal con el mundo.

Esto nos ha demostrado que para que la educación superior sea de calidad, debe estar vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Lo que exige impulsar un modelo académico incluyente, caracterizado

por la indagación de los problemas y necesidades reales en sus contextos y la producción y transferencia del valor social de los conocimientos. Además que las prácticas de gestión curricular intercultural se circunscribe a: participación efectiva de los diferentes actores de la universidad y de los pueblos, incorporación de la perspectiva intercultural de género, reafirmación de contenidos, saberes, prácticas, planes de vida de los pueblos en el currículo con enfoque de equidad, identidad e interculturalidad.

Para ello se ha tenido que promover mecanismos de participación activa de los pueblos originarios y demás comunidades étnicas en la definición de prioridades, establecimiento de instrumentos y políticas educativas, así como en el monitoreo y la evaluación de éstas para que realmente respondan al buen vivir de los pueblos y a su concepción del desarrollo. Sin embargo, son todavía muchas las limitaciones y obstáculos ideológicos, políticos, estructurales, que deben ser superados para avanzar hacia el pluralismo epistemológico coherente con el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural.

Dentro de los espacios de aprendizajes se han constituidos las aulas interculturales, que abren oportunidades para el aprendizaje colectivo, donde los sabios, médicos tradicionales, líderes, guías espirituales tienen la posibilidad de crear y recrear los conocimientos, saberes y prácticas en equidad epistémica con el conocimiento occidental propiciando el diálogo de saberes y haceres. Asimismo, los pequeños centros productivos de las comunidades le permite a la Universidad tener un laboratorio invaluable para actividades prácticas y de investigación, ya que contribuyen a la formación científica del estudiantado y también lo prepara como ser humano que comparte, valora y respeta los conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas.

Al hacer uso de estos ambientes de aprendizajes y metodologías culturalmente apropiadas, como son los símbolos, carteles, figuras, adornos, laboratorios naturales, la comunidad, los jardines, se materializa la armonía con la madre tierra donde la

naturaleza se convierte en herramienta y ambiente de aprendizaje integral de las personas propiciando el desarrollo de la cosmovisión y la espiritualidad individual y colectiva abriendo el camino de la armonización entre ser material y espiritual. Creando así las condiciones para que los aprendizajes partan de las experiencias de manera contextualizada, fortaleciendo la identidad, recreando la cultura de cada pueblo.

RETOS Y GRANDES DESAFÍOS

Varias de las nociones, conceptos y categorías más fundamentales que se han creado desde las ciencias actuales, violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena. Siendo necesario, buscar la forma de abrir espacios interculturales que den cabida hacia nuevas reflexiones, debates y discusiones que contribuyan a crear una nueva condición social del saber.

Es preciso desarrollar un enfoque educativo intercultural centrado en el enseñarse más que en la enseñanza, que no se base tanto en las disciplinas desconectadas, sino en una actividad cognitiva transdisciplinaria, capaz de dar cuenta de la complejidad que conlleva el proceso de aprendizaje en su conjunto.

Resulta imprescindible ver de qué modo se da ese intercambio, no desde la variable del poder sino desde el punto de vista de las acciones para producir conocimientos de forma colectiva, lograr la valorización endógena de las comunidades y, a la vez, desarrollar las prácticas pedagógicas con la total conciencia de que en esas comunidades el conocimiento implica una interrelación entre los saberes, la Naturaleza, lo sagrado y un modelo de producción y consumo; haciendo de la práctica académica un espacio de construcción del conocimiento que necesitamos para el desarrollo con identidad.

Es esencial recrear, rescatar, sistematizar y finalmente producir conocimientos, para luego poder construir conocimientos nuevos que contengan a los ya existentes y que sean marcos de referencia de la ciencia para el emprendimiento del desarrollo de

los pueblos. Para esto es preciso abrir espacios para que se escuchen una amplia variedad y diversidad de voces, que difundan las distintas formas de vida y compartan las distintas maneras de ver el mundo dentro de nuestras aulas.

Se requiere trabajar la investigación, como tarea clave, la cual debe hacerse en el seno de la territorialidad y la organización social. Por otra parte, la oralidad propia de los pueblos, exige formas de registro que permitan que esos saberes ancestrales y actuales puedan ser compartidos por otras comunidades y pasen a formar parte de la dinámica tendiente a lograr construcciones más amplias, en interacción con otros conocimientos.

Se debe revisar los perfiles de las carreras que ofrecen las universidades y el pensum de las mismas, así como el rol y la práctica del o la docente. Y considerar que las comunidades se conviertan realmente en laboratorios invaluable para actividades prácticas y de investigación, ya que contribuyen a la formación científica del estudiantado y también lo prepara como ser humano que comparte, valora y respeta los conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

Las metodologías deben permitir a las universidades salir de sus entornos y adentrarse a los espacios donde se hace la vida, se hace el conocimiento, trabajar con los sujetos de estos procesos, validarlos y divulgarlos para que obtengan el reconocimiento que por tanto tiempo le ha sido negado.

En general, se necesita promover y profundizar en una educación de carácter humanista, la cual debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales competentes que tengan impregnado el respeto y defensa de los derechos humanos, la lucha por la igualdad y la justicia social, el combate contra toda forma de discriminación, el dialogo intercultural con pleno respeto a las identidades y un fuerte espíritu de la unidad en la diversidad.

Por ello, debemos prestar atención a la calidad de la experiencia educativa que se impulsa en las aulas de clase de cada casa de estudios, tratando siempre de asegurar que se den las po-

sibilidades de interacción entre las matrices culturales diferentes que lleven a generar nuevos conocimientos, saberes y prácticas al servicio de los pueblos.

Una vez más afirmamos que los retos y desafíos son numerosos y los obstáculos abundan. Sin embargo, hay obras y acciones que nos muestran que esto es posible, que nos permiten vislumbrar que estamos en un camino que -no sin errores, retrocesos y avances - vamos haciendo camino al andar.

CONCLUSIONES

Para concluir podemos señalar algunos aspectos que creo que son importantes a tomar en consideración cuando estamos desarrollando procesos educativos, con pueblos culturalmente diferenciados, dónde la interculturalidad y la pedagogía intercultural deben ser una constante:

- Debemos promover procesos educativos que cuenten con enfoques pedagógicos que respondan a sociedades pluriculturales y multilingües.
- Estos nuevos enfoques o paradigmas deben estar basamentados en la relación intrínseca que existe entre conocimiento, lengua y cultura. Esta relación debe darse desde la familia, la comunidad y la escuela, en todos los niveles.
- La recreación del conocimiento endógeno debe ser el motor transformador de la práctica pedagógica que lleven a la promoción de los valores, saberes, conocimientos, lenguas y expresiones culturales de las sociedades afrodescendientes e indígenas de nuestro continente y el mundo.
- La interacción entre comunidad, instituciones educativas, paradigmas educativos deben ser los aspectos centrales en el desarrollo de programas educativos en contextos multiculturales.
- La pedagogía intercultural debe ser la práctica constante de las instituciones para impulsar el desarrollo con identidad para el buen vivir de los pueblos, donde la construcción y uso de

las aulas interculturales pueden ser un gran aporte a la interculturalización de la educación en general y la educación superior en lo específico.

- Hemos venido consolidando el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural impregnada de los conocimientos, saberes y prácticas de los sabios, sabias, ganaderos y productores exitosos así como los valores y prácticas de los ancestros de nuestros pueblos para el fortalecimiento de la autonomía regional multiétnica, a la cual nos debemos y respondemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRES (2008). *Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación en contextos multilingües. 14 de Noviembre, España, Barcelona. Discurso Inédito.
- Constitución Política de la República de Nicaragua (1987) con las reformas del 2014. Asamblea Nacional de Nicaragua.
- Hooker, A. (2009). *Pedagogía Intercultural: un proceso en construcción para la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Un Acercamiento a la Praxis desde el Modelo de Universidad Comunitaria Intercultural de URACCAN*. Discurso Inédito. Regiones Autónomas, Nicaragua.
- Hooker, A. (2014). La Interculturalidad en la Educación Superior de Nicaragua. 14 de Mayo de 2014. Bogotá, Colombia. Discurso Inédito.
- Ley 28 (1987). Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. Publicado en La Gaceta, Diario Oficial No. 186 del 2 de Octubre del 2003.
- Ley 89 (No. 77 de 20 de abril de 1990). *Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Publicado en La Gaceta Diario Oficial del Estado*.
- Ley 582 (2006). *Ley General de Educación, publicado en la Gaceta* (No. 174 Managua, miércoles 6 de septiembre de 2006).

- ONU (2017). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos. 107^a. Sesión Plenaria 13 de Septiembre, 2017.
- Tubino, F., Alfaro, S., Ansión, J. (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. RIDEI: Perú.
- UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Serie sobre la Diversidad Cultural No 1.
- URACCAN (2014). *Plan Estratégico participativo de la URACCAN (PEI, 2015-2019). Construyendo el camino de la Educación Intercultural Comunitaria con calidad*. URACCAN.
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad en la Educación. Lima, Perú, 2000.

EL TRANSITAR/TRANSFORMAR DE UN INDIVIDUO/ PROFESOR A UN SUJETO COMUNITARIO CON INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA.

SIMÓN IRIBARREN POYANCO

El “transeúnte pedagógico”, así me re-bauticé años atrás para un texto literario que narraba las aventuras que viví con un grupo de estudiantes en mis primeros años de educador. Cada día cobra más sentido en mi esa noción que evoca a un ser que camina, que pasa de un espacio y tiempo a otro, que se mueve por territorios, pero con ese adjetivo que le da una intencionalidad a ese transitar, la intencionalidad de quien observa y media las relaciones y los procesos educativos en su andar. Ese transitar es el que quiero intentar describir.

Identifico en mi proceso dos modos de comprender/vivir el rol de educador. Uno que fue forjado contra la lógica y el sentir en la formación universitaria, donde se enfatizaban las herramientas técnicas y el enaltecimiento al rol de líder autoritario y acrítico, un rol de funcionario de la escuela que veía en la creatividad y el pensamiento crítico un peligro para el orden hegemónico. Luego, poco a poco y con muchas dificultades en el camino, he ido desarrollando un modo diferente de comprender/vivir el rol de educador, el que se sitúa críticamente en la comunidad, aportando a los procesos del fortalecimiento de las condiciones sociales y políticas para que las relaciones comunitarias se puedan dar en un contexto de respeto y colaboración.

Las siguientes experiencias e ideas fueron emergiendo en los diferentes contextos en los que he trabajado, que han sido experiencias de acompañamiento docente en escuelas municipales, investigación, educación popular en barrios de La Serena (Chile)

y más extensamente, en un proyecto de educación alternativa al sistema formal, donde tanto en los aspectos organizativos-administrativos, como en los aspectos pedagógicos, tenemos un enfoque comunitario. Este proyecto, llamado Territorio Educativo Libre, ha sido al mismo tiempo la propuesta de educación que hemos forjado junto a la comunidad, como también ha sido el lugar que ha inspirado las grandes preguntas y reflexiones sobre como transformar la educación a nivel general.

En la experiencia de ser educador en un proyecto comunitario, muchos aspectos personales y profesionales fueron siendo rápidamente tensionados, principalmente aquellos aspectos que se relacionaban con ese rol de autoridad que ejercía su poder por objetivos y presiones externas a la reflexión comunitaria. Todas las sensaciones apuntaban a que un cambio era necesario, una transformación profunda de la forma de habitar la escuela, una transformación profunda del modo de ser profesor o educador. Era necesario transformarme y no había mucha certeza sobre la forma que debería adoptar, no había mucha experiencia ni tampoco muchos referentes, solo quedaba el aventurarse en el camino reflexivo y del aprendizaje en la convivencia.

Transformaciones hubo muchas, y están siempre ocurriendo, en diferentes ámbitos y niveles. En retrospectiva, creo que para trabajar en comunidades educativas hay que vivir procesos de transformación en los ámbitos Personales-afectivos, técnicos-pedagógicos, Epistemológicos-Conceptuales y Relacionales-políticos. En todos estos ámbitos he encontrado grandes desafíos y he aprendido mucho sobre mí mismo y mi forma de interactuar con la comunidad desde mi rol de educador.

Estas transformaciones no tienen un único origen, y lejos de solo tener que ver con un proceso reflexivo originado en la influencia teórica –que si ha existido y bastante-, ha sido más bien un conjunto de procesos simultáneos e interconectados que llegan al plano consciente por distintas vías. En ocasiones fue algo que alguien dijo que me hizo establecer una relación, otras veces fue un sentir que luego de intensos días toma forma en una idea, pero la mayoría de las veces fue en el encuentro con otro/a en una conversación donde tanto la necesidad como la forma de la

transformación se me hacía evidente. El aporte de los libros y del lenguaje académico ha sido importante en dos aspectos: sus preguntas y sus categorías conceptuales. Pero más que aceptarlas y adoptarlas, lo que he hecho constantemente es percibir bien que es lo que se preguntaron y en que contexto lo hicieron para preguntarme lo mismo en mi contexto, para luego junto a la comunidad buscar las categorías conceptuales que nos hagan sentido.

Los cuestionamientos centrales en la experiencia se relacionan con la noción de escolarización (Calvo, 2008, 2017) y también con los satisfactores de necesidades humanas (Max-Neef, Elizalde, & Hopenhaym, 1989) que vamos generando en la convivencia en el contexto de las escuelas o experiencias educativas alternativas, buscando encontrar en la reflexión comunitaria los caminos para abordarlos.

Describiré algunos de los procesos de transformación que he vivido en los cuatro ámbitos antes mencionados. Decidí organizarlos en esos cuatro ámbitos sin ánimo de hacer una separación real entre ellos, todos tienen un origen complejo y compartido, pero en la práctica, las medidas y aprendizajes logrados tienen énfasis y formas diferentes.

TRANSFORMACIONES EN EL ÁMBITO PERSONAL-AFECTIVO

En este ámbito agrupo las transformaciones que se relacionan con la autopercepción (López de Maturana, 2009) y con la reflexión sobre como observo mi relación con otros/as desde el ser emocional (Maturana, 2004). Son reflexiones que apelan a la transformación personal y su relación con las emociones.

Desde adolescente sentí que la escuela no era un lugar muy coherente, sus normas, sus reglas, sus formas, sus contenidos, solían siempre poner a las personas en una situación de justificar lo que en el contexto no tenía sentido, siempre esgrimiendo una aceptación pasiva de lo que era mandado por alguien más, o algo más. Siempre fui un poco inventor, tengo tendencia a buscar siempre una alternativa en el modo de proceder que sea más coherente, sencilla, que pueda satisfacer varias necesidades al mismo tiempo, nunca tuve miedo a pensar todo nuevamente

cuando había una propuesta, lo que claramente puede desesperar a cualquier persona que sea más bien rígida o que tiene un apego a sus formas propias, y fue en encuentros con esas personas que comencé a entender que si bien mi forma era flexible, también era una forma distinta si se veía desde otra persona y podía no gustar, ya que seguramente yo pensaba que tenía más coherencia que la de otra persona porque la evaluaba con mis propios criterios.

Estas reflexiones fueron muy duras en lo personal y lo afectivo, porque darme cuenta de esto costó muchas discusiones donde quería imponer mi ritmo, mis criterios, solo porque eran más coherentes para mí. Tuve que retroceder, dedicarme a mirar, limitarme a hablar después de los demás, escuchar con atención y por fin entender que el resultado en si no es lo importante en lo comunitario a la hora de solucionar o proponer, sino que lo importante es que el proceso reflexivo sea lo más compartido posible, y eso implica que todos conocemos nuestra forma y la vamos poniendo a disposición del trabajo conjunto, de la reflexión compartida, y nos esperamos, nos enfocamos en comprendernos y no en solo aceptar la idea que en el momento suena más beneficiosa y mejor estructurada sin que todos/as estén comprendiendo de manera similar y sintiéndose parte del proceso. En lo comunitario, si las reflexiones no se colectivizan ni respetan la diversidad, suele ocurrir que solo un segmento de la comunidad avanza en el sentido de comunidad y de comprensión de su proyecto, alejando o marginando a los/as demás.

Fue -y sigue siendo- este desafío, uno de los que más me ha costado en lo personal, aceptar y desear que la diversidad se exprese y dejar espacio para ello. Es mucho más cómodo un estilo de trabajo más personal, o trabajar con similares en ritmo y forma, pero el costo de hacerlo así es altísimo, las discusiones, las distancias, la poca cohesión, todos son elementos muy dañinos para la comunidad y para las personas. Hay que cambiar, hay que transformarse, hay que soltar, hay que aprender y practicar el soltar, soltar esas prácticas culturales y personales que no nos dejan vivir en diversidad, soltar lo que nos hace daño cuando vivimos con otros.

Esta reflexión se enriqueció mucho gracias a la experiencia

en comunidad y a los diálogos con el doctor Humberto Maturana, tanto en sus libros como en persona, es alguien que provoca a mirar que es lo que conservamos en nuestro vivir que nos hace sentir dolor. Y en este caso, eran las expectativas de que los otros/as tuviesen las mismas formas, los mismos ritmos y que todo el proceso se diera fluido. Al soltar poco a poco –y constantemente- estos aspectos, empieza a emerger la diversidad y empiezan a aparecer varios caminos y horizontes posibles, todos ellos con nuevos desafíos, pero lo suficientemente anchos como para que pueda transitar por ellos un grupo mayor que solo una persona, quizás, una comunidad.

Muchos fantasmas de nuestra crianza y cultura se asoman en estos caminos, muchos basados en experiencias dolorosas que nos gustaría no volver a repetir, y que provocan que cuando nos encontramos con alguna situación que pareciera similar, emergen desde el miedo muchas actitudes basadas en el dolor y la desconfianza. Muy dentro de nuestra piel tenemos esa desconfianza, que se basa en creer que, si una vez alguien falló, y ese fallo me afectó, va a volver a ocurrir, porque es común prejuizar a todos/as y no querer repetir esas experiencias dolorosas.

Soltar la desconfianza y el prejuicio, es otro de los procesos más difíciles que he atravesado – y sigo atravesando – porque se relaciona directamente con el bienestar personal y comunitario. Cuando alguien se compromete en una tarea y no logra desarrollarla, nos afecta a todos/as, y en muchas ocasiones tengo que cubrir esa tarea, sacrificando mi tiempo personal y mi energía que, además, al hacerla con el enojo que provocaba el que alguien no cumpliera y me sacara de mi propio ritmo, me volvía errático y egocéntrico. Esta situación ocurrió demasiado al comienzo de mi carrera como educador en comunidad, porque organizacionalmente, éramos todos/as principiantes sin mucha experiencia, tanto en lo personal como en lo colectivo, y conocer los ritmos y formas de todos/as requiere tiempo y experiencia compartida.

Todas las experiencias de desencuentro tienen en su base una creencia y un deseo de que todo salga como se planificó, una suerte de necesidad de certeza que nos dé confianza. Fallo a fallo, error tras error, se fue alimentando una desconfianza que me iba

distanciando de los/as demás, generando una creencia rígida, un juicio previo de que no podía confiar en los/as otros/as, que solo podía contar conmigo. Y esa sensación, la verdad, es horrible. Cuando me percibí sumido en esa sensación y percibí lo mal que les hacía a las relaciones con los/as otros/as, caí en un profundo pesar, una sensación de haber estado haciendo todo mal, de torpeza emocional y racional, ¿Cómo podría formar comunidad si me aislaba y no confiaba? ¿Cómo podía esperar que todo saliera bien como si fuésemos, los humanos, infalibles?

La vida ocurría, nos emergen dificultades, cambios, enfermedades, cansancios, y nosotros mantenemos el mismo ritmo y el mismo curso como un barco que rompe su vela por no leer el viento y la marea. La comunidad no es un barco es una piscina calmada, es más bien un gran barco a vela, explorador en un océano desconocido con un temperamento impredecible.

Salir de esa sensación ha sido un caminar difícil, y solo ha sido posible con una nueva creencia y una postura personal sobre ella. Todos/as podemos fallar y errar, y siempre existirán razones y justificaciones para ello. Teniendo esto en cuenta cambia todo el modo de planificar, se planifica con más cuidado, más flexible y con mayor capacidad de poder reaccionar y apoyar las labores de otros/as en el trabajo colectivo. Para eso debe servir la experiencia de fallas, para mejorar nuestra organización, no para alimentar la desconfianza.

Esto me llevó a tomar una postura frente a las situaciones en las que la incertidumbre y los contextos parecieran orientar el desenlace de algún proceso al fracaso, sobre todo con los/as estudiantes: Si la decisión es entre confiar y no confiar, siempre decido confiar y apoyar. Cuando un estudiante me dice que puede, en lugar de desconfiar -porque siempre ha fallado o no evaluó que esté bien preparado para la tarea- decido confiar y ofrecerle mi apoyo. Si falla, pues es normal y corresponde acompañarlo en sus procesos reflexivos y de aprendizaje, pero si no falla, se habrá demostrado a si mismo que si podía. Cuando decidía desconfiar, la relación con el/la estudiante se distanciaba y limitaba las posibilidades de cambio, y el prejuicio que tenía sobre él/ella, se volvía una etiqueta gigante en su autoestima que le pesaba a la hora de

intentar cosas nuevas o de querer enfrentar nuevos desafíos. ¡Qué difícil ha sido! Muchas veces la experiencia previa y los propios análisis hacen predecir un resultado doloroso, que queremos evitar para las otras personas o para la comunidad, y cuando ocurre nos sentimos mal por no haber podido evitarlo, pero en muchos casos, es mejor no evitarlo y estar ahí para acompañar y apoyar, mediar las reflexiones para transformar esa experiencia en aprendizaje.

He visto a muchos estudiantes llorar, frustrarse, abandonar proyectos y luego comenzar poco a poco a recomponerse, más fuertes y con mayor autoconocimiento. Y veo cada vez menos a estudiantes limitarse por sus propios prejuicios o los prejuicios de los adultos. Los/as veo más valientes y con una originalidad en su forma de hacer cimentada en su autoconocimiento. Ahora, poco a poco, todos vamos entendiendo que casi nada saldrá como queremos que salga, que no podemos controlarlo todo, y que mientras más nos conozcamos y aceptemos, tanto a nosotros mismos como a los/as demás, más fácil será ver los caminos y sus desvíos. De esta manera, la comunidad se hace más posible y más fluida en su diversidad.

Un último aprendizaje en este ámbito que quiero compartir es el relacionado a la paciencia. Como he descrito anteriormente, los ritmos son diversos y los procesos no están libres de obstáculos y desvíos, y cuando se vive atrapado en una forma de ver el tiempo más bien lineal y delimitado, se hace muy difícil ver el complejo devenir de los procesos de aprendizaje.

Me ha pasado muchas veces en mi experiencia con adolescentes que en los momentos que se espera que hagan tal o cual cosa, no la hacen o demuestran, pero en otros momentos emergen fuertes y resueltos, como si siempre hubiesen sabido hacerlo. Mis primeras hipótesis siempre radican en aspectos relacionales, de vergüenza o de resistencia a la petición externa, pero he logrado observar cómo no siempre son esos aspectos los que explican lo ocurrido, sino que sus procesos tienen un ritmo diferente y requieren de más experiencias diversas y contextos específicos para poder llegar a una manifestación diferente. Tuve una estudiante que durante cuatro años casi nunca desarrolló los proyectos que

yo le solicitaba o sugería, siempre con resistencia a las formas ajenas, siempre con miedo -pensaba yo-, hasta que observé que en su cotidiano aplicaba todo lo que yo intencionaba para que ella aprendiera, era demasiado claro si lo veías en ella y su modo de relacionarse con los/as demás, pero era absolutamente imposible de ver si lo esperaba en una tarea dada para un momento específico con una forma determinada.

Esta y otras experiencias me llevaron a tener mucha más paciencia y confianza en que las mediaciones y las experiencias ofrecidas, en algún momento, cobrarán sentido y cada persona las incorporará a sus propias formas y procesos, es cuestión de paciencia y constancia. No todo ocurre cuando uno quiere que ocurra, pero si no se abandona, se hacen las cosas con intencionalidad y de manera reflexiva, algo ocurrirá, quizás no con la forma que se esperaba, pero si con la forma que era posible dados los contextos, y hay que estar con los ojos abiertos para poder apreciarlo.

TRANSFORMACIONES EN EL ÁMBITO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

En este apartado comparto los aprendizajes sobre el modo de desarrollar la práctica del educador con base en la praxis en el ámbito pedagógico, de la observación y reflexión que transforma el modo de entender y mediar los procesos de aprendizaje (Calvo, 2008, 2017).

Como profesor, fui formado para enseñar, creo ser relativamente bueno en eso, pero la educación en el ámbito comunitario me ha llevado a un gran desafío, que es soltar el rol de enseñador y colectivizar la tarea de la planificación y del diseño del planteamiento didáctico.

El primer proceso, es reconocer que uno también tiene formas predilectas de aprender y que, aunque estén basadas en experiencias positivas -experiencias propias o ajenas-, estas formas no son necesariamente útiles para todos/as. Hay una tendencia a proponer lo que sabemos que resulta, o lo que nos acomoda más y nos hace sentir más seguros, pero esa práctica debe diversificarse. El autoconocimiento del profesor es central en la transformación

de su práctica, reconocer lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le provoca inseguridad pero que es importante de desarrollar, y lo que le da seguridad, pero no necesariamente es beneficioso para los aprendizajes de todos/as.

En este transitar he desarrollado tres principios para el planteamiento didáctico en el contexto comunitario:

1. *Principio del Consenso*: la propuesta, en su diagnóstico previo, forma, contenido, temporalidad y formas de evaluar, debe ser consensado entre todo el grupo que lo llevará a cabo, dando espacio en el proceso de construcción del consenso a las dudas y miedos para poder tomar las medidas necesarias.

2. *Principio de co-diseño*: la propuesta debe pasar por un proceso colectivo de diseño, donde se estimula a que las formas y tiempos sean coherentes al grupo que las desarrollará. El rol del educador es ofrecer su experiencia y saber, tanto de herramientas didácticas como del diagnóstico del mismo grupo, para que en conjunto se puedan tomar las decisiones.

3. *Principio del desafío*: la propuesta debe apuntar a un conjunto de desafíos, tanto colectivos como personalizados para cada estudiante y docente. Se debe comprender que no todos/as aprenderán lo mismo del mismo proceso, y cada quién debe estar atento a sus propios desafíos.

Al aplicar estos principios, en lugar de emerger una planificación clásica, con tiempos acotados y aprendizajes esperados, emerge una planificación contextualizada y que provoca una co-responsabilidad sobre su buen desarrollo, con más significado y por ende, con mayor posibilidad de que logre transformaciones profundas dado el compromiso personal que cada quien pone en el proceso.

Obviamente es difícil hacer estos consensos, monitorear y desarrollar el material didáctico para las mediaciones se vuelve más complejo, pero es un aprendizaje que hay que lograr para poder vivir una educación comunitaria también en el ámbito pedagógico.

TRANSFORMACIONES EN EL ÁMBITO CONCEPTUAL-EPISTEMOLÓGICO:

En este apartado comparto las reflexiones y transformaciones que se relacionan con las condiciones que observo para la construcción de conocimiento que fueron necesarias para vivir en una comunidad diversa y transformadora (Flores, 2011), y también en relación con los conceptos que componen la matriz para interpretar la realidad (Maturana, 2004) y *diseñar* alternativas (Calvo, 2017).

La tarea de resumir todas las transformaciones en este ámbito podría ser material de un libro completo, pero compartiré algunas de las que considero centrales o con mayor relación al rol del educador en una comunidad.

En la comunidad no se puede creer en una verdad única y estática, digo esto porque los observar los procesos subjetivos y personales es lo que más me ha ayudado a observar y comprender lo que ocurre. Eso implica abandonar la idea de tener la razón, de estar en lo cierto, de tener la mejor explicación y de buscar una verdad única. Ser educador en una comunidad implica estar en la duda constante, observar esa verdad que es una pausa entre dudas, que es un consenso momentáneo con uno mismo o con otros/as. Con esto no quiero decir que existe o no existe la verdad -eso puede ser materia de otra discusión-, solo que la actitud del educador debe ser la de la duda y la observación.

Desde esa actitud se puede establecer una relación con los estudiantes donde se les da el espacio para errar y explorar, quizás encontrar nuevas respuestas y nuevas relaciones conceptuales. En nuestras prácticas pedagógicas no existe entonces una verdad predeterminada que le dé a las respuestas de los estudiantes el calificativo de correcto o incorrecto, bueno o malo, sino que siempre invita al análisis y a la observación para la constatación constante. De esta manera entonces se nos abre la posibilidad para abandonar el control sobre los procesos de reflexión y aprendizaje, conduciéndolos hacia alguna verdad determinada, y de paso, dejar de ser ese profesor que es un juez de la verdad y fuente de la sabiduría.

En esa reflexión hemos descubierto que el aula no es ese espacio físico donde nos reunimos, sino que el aula es la ciudad, es el mundo entero, y hemos evaluado que es necesario recuperarlo como tal. Si el profesor no es el exclusivo poseedor de la verdad y el conocimiento, conozcamos la mayor cantidad de maestros/as posibles, vivamos más experiencias diversas, y la ciudad y la naturaleza nos pueden proveer de todo eso.

El concepto de aula, de verdad y de educador se han transformado en la convivencia comunitaria, y en sus nuevos lugares hemos encontrado mucha más coherencia y bienestar para convivir y compartir los procesos de aprendizaje. Estos conceptos no fueron tan difíciles de transformar como los procesos personales, pero los creo fundamentales para que ocurran.

TRANSFORMACIONES EN EL ÁMBITO RELACIONAL-POLÍTICO

En este apartado incorporo reflexiones sobre transformaciones a nivel de organización tanto en niveles colectivos como en la disposición individual hacia lo colectivo, en esta relación dialéctica del ser individual y el ser social (Maturana, 2004).

Identifico en este ámbito dos procesos que impactaron de manera significativa en nuestra organización como comunidad educativa, y que aún no hemos logrado resolver del todo debido a que son dos componentes culturales sumamente arraigados.

El primer proceso es el de la transformación de la sensación de culpa a una sensación de responsabilidad. Establezco una definición simple para el análisis de este aspecto, entendiendo a la culpa como esa sensación negativa hacia uno mismo u otra persona, como consecuencia de que una de sus acciones u omisiones sea el factor que le atribuimos el mayor peso para explicar la consecuencia, y que no promueve procesos reflexivos y de aprendizaje que busquen comprender bien lo ocurrido y, además, lo individualiza y externaliza. La responsabilidad en cambio, lo entiendo como ese proceso en el que cuando ocurre una consecuencia negativa de una serie de factores, comienzan procesos reflexivos compartidos para comprender lo ocurrido en su complejidad, buscando aprendizajes futuros y remediales para el

presente, procurando el bienestar emocional de todos/as los involucrados.

Como educador en la comunidad, como un sujeto con la intencionalidad pedagógica, promuevo que se deje atrás la culpa como modo cultural de reaccionar, y desarrollo una mediación cultural para que avancemos hacia una responsabilidad en la que todos/as los/as involucrados/as se sientan parte de la experiencia y la propuesta que emerja. Esto implica también tener paciencia y mucha sensibilidad para no negar la emoción de alguien que siente culpa y poder colaborar en una resignificación de su sentir.

El segundo proceso de transformación está siendo uno de los que va más a contracorriente con el ámbito académico actual, y creo que es fundamentalmente un problema de lenguaje más que de significados, pero en la experiencia comunitaria me hace cada vez más sentido el que nos alejemos del concepto del liderazgo, en sus diversas formas, y nos acerquemos más a una forma que nos permita colaborar en una comunidad diversa.

Es imposible no reconocer que existen en las comunidades personas que tienen más experiencia en algunos ámbitos, o que por su personalidad y trayectoria generan entusiasmo en otras, pero hay algo peligroso en los liderazgos, y es que son un nicho de dos conductas a mi parecer perjudiciales para las comunidades. En primer lugar, pongo a la creación de dependencia y el desincentivo para la autonomía, ya que cuando alguien ejerce liderazgo, o a alguien se le sigue su liderazgo, no estamos en una relación emocional de colaboración, nos encontramos siguiendo a alguien, aunque sea por todas las razones positivas existentes. Esa persona poco a poco va acaparando la experiencia y también sintiéndose emocionalmente en una posición de mayor relevancia que quienes colaboran. En segundo lugar, ubico al riesgo de no ver las dinámicas de ejercicio del poder que se comienzan a dar en una comunidad donde se acepta y enaltece el liderazgo, dejando vulnerable a situaciones en las que le damos tanta confianza y atribuciones al líder, que luego sus decisiones y acciones pueden llevar a la comunidad a un desarrollo no deseado y siendo a su vez, un nicho también para que la culpa emerja en lugar de la responsabilidad comunitaria.

Es posible actuar de manera colectiva, reconociendo que hay diversidad de talentos y experiencias que emergen en determinados momentos, pero una forma de prevenir los efectos negativos del liderazgo y potenciar los aportes positivos de las personas, es colectivizar los procesos, las responsabilidades y hacer que cada instancia sea una instancia de aprendizaje comunitario, donde las experiencias sean lo más compartidas posibles.

EL SUJETO COMUNITARIO CON INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

En estas transformaciones emerge para mí el/la sujeto/a pedagógico/a en la convivencia comunitaria, que es una persona más de la comunidad y no un líder ni solo un profesor, pero que se diferencia porque se posiciona con una intencionalidad en el observar y mediar los aprendizajes de otros/as en la convivencia genuina y sin ponerse sobre ni delante del resto de los/as sujetos/as de la comunidad. Algunas de las características de este *Sujeto Pedagógico en la Comunidad* son:

1) Se comprende a sí mismo/a como un sujeto/a histórico, se conecta con su propia historia y la historia de su entorno social, se reconoce influido/a y transformado/a por las interacciones con la sociedad

2) Intenciona sus/los procesos de autoconocimiento y consciencia de la transformación en la convivencia, relevando la importancia de este aspecto para los aprendizajes y para la vida comunitaria que respeta la diversidad (de ritmos, historias, motivaciones, etc.).

3) *Se posiciona Pedagógicamente en la comunidad:* a) Actúa con intencionalidad para mediar en los procesos de comprensión y aprendizaje sin imponer marcos teóricos, conceptuales, ni modos de validación de las ideas o conductas en otros/as. Se muestra disponible para colaborar en procesos de aprendizaje. b) Tiene intencionalidad y actúa para observar sistémicamente los procesos de aprendizaje en la comunidad, para luego proponer reflexiones y alternativas didácticas. c) Se compromete con el estudio y reflexión pedagógica, que le permita estar actualizado y

constantemente en un estado de creatividad pedagógica situada en su contexto. Dialoga constantemente sobre los procesos comunitarios y sus transformaciones. d) Se distancia del rol exclusivamente de *enseñante* y se considera a sí mismo/a como otro/a igual, pero con la intencionalidad mediadora de aprendizajes en los procesos educativos y comunitarios. Abandona y rechaza el rol de líder sin desentenderse de su inevitable influencia como referente en la comunidad, y actúa consciente de esa influencia.

4) *Se posiciona Políticamente en la comunidad:* a) Busca mayor democratización realizando esfuerzos para empoderar al otro/a en las experiencias y habilidades que les permitirían participar crítica, respetuosa y activamente en la toma de decisiones y conversaciones en la comunidad, independiente de las diferencias de roles, saberes y otros aspectos propios de la desigualdad y segregación. b) Reconoce los mecanismos de poder en las dinámicas sociales de su comunidad y se limita en su ejercicio en beneficio del desarrollo de la comunidad y del empoderamiento del otro/a. No se niega así mismo/a pero tampoco se impone a la comunidad, co-crea y colabora.

5) *Se posiciona Éticamente en la comunidad:* a) Actúa con coherencia e integridad según los acuerdos que existan en la comunidad para el logro del bienestar comunitario, procurando siempre ser un referente con impacto positivo en el respeto a toda la comunidad. b) No actúa solo obedeciendo normas externas y rígidas de la conducta, sino que siempre busca ampliar las posibilidades de bienestar para más personas en la comunidad desde un sentir genuino, desde el querer deliberado.

Esta propuesta/reflexión, si bien marca diferencias con el ser profesor en su rol enseñante, o el ser pedagogo en un rol más exclusivamente investigativo, puede que no diste mucho de algunas maneras de concebirse un educador, pero pienso que puede ser relevante comprender que no es lo mismo tener una participación como educador/a -que la pueden tener todos/as en una comunidad- que tener una participación deliberada e intencionada con las características antes mencionadas. Creo, finalmente, que en las escuelas tradicionales falta mucho aún para poder conce-

birse de esta manera, y en los periodos transitorios o en algunos contextos, sea hasta contraproducente, pero una educación que aspire a aportar comunitariamente al desarrollo de personas más autónomas y diversas, exige un nuevo rol del educador coherente con ese nuevo mundo posible.

REFLEXIONES FINALES

Transitar. Mantenerse en movimiento, ir de un lugar a otro, avanzar, retroceder, son movimientos que tienen un límite en el individualismo y tiene mayor complejidad en lo comunitario. Lo que antes relaté, son las experiencias que destaco del proceso en el que emerjo como un sujeto comunitario con intencionalidad pedagógica, y los desafíos y errores cometidos en el proceso, ya que, si bien todo futuro es una apuesta, el caminar en lo comunitario me hace más sentido que el escalar en el individualismo o el liderazgo.

Soltar estas formas culturales que nos distancian entre las personas, si bien es inquietante y además genera temor, es más que una oportunidad, una necesidad, si bien no son tránsitos fáciles, al no carecer de sentido, se hacen incluso disfrutables.

Invito a mantenerse en la reflexión, a dejar de buscar la dignidad docente en el ascenso sobre los otros grupos sociales que habitan la escuela o en la diferenciación excluyente de profesores con estudiantes y familias. Creo que aportamos de una manera positiva cuando estamos en la disposición de encontrarnos con el/la otro/a en nuestro rol de educadores y pedagogos, en el acompañamiento y en el compartir los procesos reflexivos y creativos del aprender, siempre con la intencionalidad de ofrecer lo que sabemos y hemos aprendido para favorecer y potenciar experiencias de convivencia comunitaria en las que el aprendizaje es colectivo y constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Nueva Mirada.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Flores, J. M. (2011). *Psicología y Praxis comunitaria*. Cuernavaca: Editorial latinoamericana.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Santiago: JC Saez.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhaym, M. (1989). *Desarrollo a Escala Humana*. Icaria.

PEDAGOGÍA COMUNITARIA:
EXPERIENCIAS DE INCERTIDUMBRE EN
LOS CONTEXTOS INFORMALES DE LA FORMACIÓN
DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS¹

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

*“Lo conocí como un viejo borracho al que le tenía miedo
y ahora es don Juan que me espera para conversar”²*

Comienzo con esta cita de Nicole, una estudiante de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, escrita el año 2015 para el proyecto de Pedagogía Comunitaria de dicha Carrera, porque muestra la transición que va desde el temor inicial de inmersión en la comunidad al afecto final una vez transcurridos los años de formación universitaria en el proyecto. El viejo borracho cuya presencia le perturbaba terminó teniendo nombre, “Don Juan”, un señor amable que la esperaba para tomar té y conversar. La enorme complejidad que

1. Me refiero a “educadoras” (sin hacer distinción de género) puesto que esta(s) experiencia(s) fueron realizadas en un contexto académico con el 100% de mujeres estudiantes.

2. Las citas de estudiantes, que aparecen en cada uno de los apartados del texto, son de las estudiantes de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que durante cuatro años formaron parte del proyecto de Pedagogía Comunitaria de dicha Carrera (del 2012 al 2015). Corresponden a extractos de entrevistas del Seminario de Licenciatura “*El sentido de la pedagogía comunitaria en la formación de educadoras de párvulos de la Universidad de La Serena*”, realizado el año 2015, por las estudiantes Maria de Los Ángeles Olivares, Paloma Castillo, Nicolle Cortés y Loreto Flores, como requisito para optar al grado de Licenciadas en Educación.

se esconde detrás de este simple comentario nos muestra el efecto de los procesos educativos cuando éstos se confrontan con otras realidades fuera de las aulas.

El proyecto de Pedagogía Comunitaria³ se sistematizó el año 2015 después de 4 años de experiencia como sello de la Carrera⁴ y de muchos otros anteriores en donde formaba parte de la asignatura de Sociología de la Educación, pero que finalizaba una vez terminaba el curso. Incorporarse en las comunidades fue un arduo trabajo para las estudiantes quiénes, a pesar de provenir de comunidades muy similares a las que debían incorporarse en su trabajo pedagógico, sentían temor de pasear por sus calles e involucrarse con los vecinos, sobre todo porque, intencionalmente, no llevaban ninguna pauta ni guía de trabajo a seguir, pero debían planificar para anticipar diferentes escenarios posibles. Una vez llegando a la comunidad tenían que buscar las propias estrategias para involucrarse con los vecinos, desde golpear una puerta y presentarse. Debían improvisar a partir de lo que habían anticipado.

“Aun no sé muy bien de qué se trata la comunidad. Tampoco sabía bien lo que iba decir a la gente, sabía que tenía que saludarla y presentarme, pero después ¿qué seguía? ¿Qué puedo hablar con la gente de la comunidad para que se le haga interesante?”⁵

3. Investigadora responsable: Dra. Silvia López de Maturana. Co-investigadoras/or: Dras/or: Yanola González, Carlos Calvo, Rossana Godoy y Clara Tirado. Proyecto DIULS (Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena): “La pedagogía comunitaria en la formación inicial de profesores”. 2015-2016. Folio: PR15221.

4. Anteriormente, durante siete años las estudiantes habían realizado trabajos comunitarios dentro de la asignatura de Sociología de la Educación, a cargo del Dr. Carlos Calvo cuya duración era solo de un semestre. Dada la relevancia de la inserción de las estudiantes en las comunidades decidimos, como equipo técnico de Carrera, hacernos cargo del proyecto como sello de la Carrera y de esa manera se insertó en el currículo como eje dinamizador durante los 4 años de formación. Esto implicó involucrar al resto del profesorado en el proyecto.

5. Este capítulo así como varias de las citas de las estudiantes también tienen su base en López de Maturana, S. (2016). *Participación estudiantil comunitaria*.

La Pedagogía Comunitaria no solo incidió en un cambio curricular de la Carrera sino en la transformación del pensamiento del estudiantado para no estigmatizar lo externo como algo peligroso y amenazante, especialmente en contextos de pobreza donde la privación cultural pasa directamente a ser entendida como privación cognitiva (Feuerstein, 1991).

“Recuerdo tener la creencia de La Compañía como un sector peligroso, donde uno se bajaba de la micro (bus) y podían asaltararte, estaba con prejuicios y estereotipos que no hacían más que generalizar un sector y a sus habitantes. Es por ello que la práctica en primer año tuvo mucho de probar mis creencias, de conocerlas también... sin embargo, gracias a esta oportunidad pude también liberarme de muchas creencias que no me pertenecían, más bien eran heredadas, como el miedo y los prejuicios”.

También incidió en el profesorado, quiénes tuvimos que adecuar nuestras estrategias docentes para incorporar nuevas didácticas comunitarias en los respectivos cursos y encontrarle el sentido al proyecto.

“Por ejemplo, cuando empiezo la segunda unidad intenciono los contenidos para que ellas tomen conciencia de la importancia del hombre como ser comunitario, no como particularidad aislada, no como átomo social, sino como un ser comunitario en su relación con los otros seres humanos” (Prof. A).

“El sentido del trabajo comunitario tiene que ver con la apertura al otro sobre todo con profesionales que van a trabajar con seres humanos pequeños y que por lo tanto tienen una enorme posibilidad de generar cambios en este contacto con los niños. Y que realmente a través de esos niños puedan generar impacto a nivel cultural, a la forma de relacionarnos” (Prof. B).

CONTEXTO

El proyecto nació de la convicción de nuestro equipo académico de la Carrera de que nuestras estudiantes necesitaban una formación comunitaria, razón por la cual acuñamos el concepto de “Pedagogía Comunitaria”, caracterizado por su carácter global, sistémico e integrador, que convocó a las diferentes disciplinas implicándolas directa e indirectamente en ese tema social, político y educativo. El compromiso con el proyecto nos llevó a asumir de manera consciente la historicidad de las estudiantes y de los/as miembros de la comunidad, los vínculos comunitarios que se establecieron con los/as vecinos/as, la participación y el sentido de comunidad que se generó dentro de esa acción conjunta de socialización y toma de conciencia que transmitió, compartió y modificó muchos de los patrones de conducta de quienes participamos en la gestación y puesta en marcha del proyecto (Cfr. Montero, 2007: 226).

Pensamos que no podíamos esperar a que las estudiantes iniciaran su proceso de vinculación con las comunidades una vez que egresaran de la universidad, por lo tanto, este proyecto debía ser transversal en la formación docente y no un tema tangencial a las asignaturas o un recetario de pasos a seguir. Ello implicó que las decisiones curriculares acerca de la formación de nuestras estudiantes debieron relacionarse intencional y significativamente con las experiencias de la vida cotidiana para “salirse” de los conocimientos disciplinarios tradicionales y constituir nuevas formas multi, inter y transdisciplinarias de aprender, y otras maneras de comprender y dinamizar la sociabilidad y las relaciones sociales (Mejía, 2010).

Con ello intentamos favorecer la generación de experiencias transformadoras para recuperar la propensión a aprender y a enseñar de todo ser humano y disminuir el riesgo de las rutinas escolarizantes (Calvo, 2016), características de un modelo paradigmático de concebir el aprendizaje que, por lo general, se observa en las aulas de los diferentes niveles de formación. Sin embargo,

toda pedagogía debiese ser comunitaria para que el currículo oficial se enriquezca con las relaciones entre los/las estudiantes y la comunidad y se les reconozca como sujetos/as crítico/as dentro de su propia historia, ya que cuando un/a miembro de la comunidad participa de manera activa en la toma de decisiones que favorecen a su entorno o a los asuntos de su interés o que le afectan directamente, hay mayores probabilidades de compromiso, cohesión grupal y vinculación afectiva entre sus miembros para el logro de los objetivos comunes (Musitu, 2004).

Los principios básicos para educar en y con la comunidad lo sustentamos, por una parte, en el imperativo tácito de ofrecer ambientes activos modificantes⁶ para que el estudiantado se involucrara con y en el contexto comunitario desde el primer año de sus estudios universitarios y, por otra parte, para armonizar las relaciones entre la teoría y la práctica que, por lo general, se tensionan separando el conocimiento popular del científico.

Creemos que la Pedagogía Comunitaria tiene mayores posibilidades de cuestionar el *ethos* universitario, impuesto históricamente desde diversos poderes hegemónicos, que ha invisibilizado el diálogo de saberes entre los/as actores educativos, ya que puede lograr que nuestras estudiantes y el profesorado construyan, desde su propia diversidad y desde y con la comunidad, una concepción intercultural más humanitaria y contrahegemónica de la pedagogía que contribuya a construir una red socioeducativa para entretejer lo que hoy está segregado en la educación (Boaventura de Souza, 2010).

6. Son aquellos ambientes en que se propician los cambios, los cuestionamientos y se otorga libertad para adquirir autonomía en las realizaciones personales y grupales. Se incentiva la pregunta permanente, acompañada por la búsqueda de criterios que permitan avanzar en la comprensión del tema en estudio, al contrario de los ambientes pasivo aceptantes que, como el nombre lo dice, aceptan todo lo que se presenta sin intentar modificarlos sometiéndose ante los sistemas imperantes (López de Maturana, 2016).

SISTEMATIZACIÓN

Para investigar el proceso elegimos la Sistematización de Experiencias que nos permitió, entre otros, recoger la información relevante del proyecto; registrar, de manera ordenada, la experiencia; descubrir y explicar la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo; socializar y compartir con otros/as los resultados, destacando los aprendizajes alcanzados (Cfr. Jara, O. 2001).

La Sistematización es un tipo de investigación cualitativa histórica hermenéutica, que interpreta críticamente una experiencia a partir de su ordenamiento y reconstrucción, y donde a través de una postura comprensiva se comprende, se da sentido y se relevan las prácticas culturales de los/as sujetos, se comprenden los significados de sus discursos y acciones para entender las lógicas que los sustentan, al tiempo que se develan sus intencionalidades y dinámicas que permiten dar cuenta de la realidad de la experiencia vivida (Ruiz Botero, 2001). También es considerada como una “investigación colectiva” dentro de la Investigación Acción Participativa, puesto que recoge el aporte de los conocimientos de los mismos miembros de la comunidad y considera el diálogo, la discusión y las relaciones que se dan entre los diversos actores sociales; no se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, clasificar tipos de experiencias u ordenar los datos, aun cuando todo aquello es necesario para realizar una interpretación crítica.

Gracias a este proceso investigativo tuvimos la posibilidad de “validación social de los conocimientos objetivos que no pueden ser adquiridos por otros medios individuales basados en trabajos de campo y encuesta”, de no considerar solo el “monopolio de la palabra escrita” y de difundir el nuevo conocimiento adquirido (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991: 14-15).

Sistematizamos a través de las tres fases del Diseño de Sistematización. A saber: 1) Delimitación precisa de la experiencia,

2) Recuperación de lo vivido y lo alcanzado y 3) Análisis. (Franc-ke, M. Morgan, ML., 1995).

METODOLOGÍA

1. FASE DE INICIO: DELIMITACIÓN PRECISA DE LA EXPERIENCIA

1.1 PUNTO DE PARTIDA PARA CONOCER LA EXPERIENCIA

El origen del proyecto se remonta al año 2000, siendo parte de la asignatura de Sociología de la Educación, solicitando a nuestras estudiantes de primer año que se insertaran en una comunidad urbano marginal elegida previamente bajo criterios de negociación comunitaria “haciéndose cargo” cada una de una calle, donde compartirían dos o tres veces por semana con los/as vecinos/as, hasta formar parte de la confianza del grupo. Por ejemplo, uno de los criterios de la negociación era golpear una puerta, saludar a un/a vecino/a, presentarse y decirle que querían conocerle. De esa manera iban tejiendo lazos amistosos y de confianza en donde los/as vecinos/as les proponían realizar talleres de su interés, como apoyo a los estudios de sus hijos/as, ideas para fortalecer sus huertas, apoyo en la escritura de poemas por parte de quienes tenían facilidades para escribirlos, talleres de guitarra y, simplemente, momentos para conversar. Si las estudiantes no tenían las condiciones para realizar los talleres, conversaban con sus profesores/as para ver si alguno/a de nosotros/as podía ir a la comunidad a apoyarles, así como también si no podían lograr la aceptación en sus comunidades se les daban algunas estrategias para hacerlo.

Curiosamente, esta primera etapa fue una de las más complejas porque las estudiantes se agobiaban al no saber que decir cuando les abrían la puerta, ante lo más simple que es un saludo.

“Debo admitir que en ese momento no estaba entusiasmada con el proyecto, porque sentía que nadie me abriría la puerta o que solo recibiría negativas de las personas que vivían allí”.

“Aunque, la verdad, estoy un poco asustada porque no sé muy bien qué decir o cómo presentarme cuando me abran la puerta; pero bueno, tendré que dejar de lado mi nerviosismo y timidez que me caracteriza”.

“Hasta ese momento estaba bastante frustrada y tenía ganas de irme pero decidí intentar en una casa más”.

Este trabajo comunitario dentro de una asignatura fue evolucionando hasta formar parte transversal de los cursos de primer año de la Carrera. Es decir, los/as siete profesores/as de primer año se involucraron en el proyecto, pero seguía teniendo su nicho en la asignatura de Sociología. De esa manera, las experiencias fueron mutando gracias a las reuniones periódicas con el profesorado en donde se buscaban las mejores estrategias para incorporar el proyecto al curriculum. Se evaluó el proceso comunitario entre todos/as y se reflexionó sobre la actitud proactiva y optimista que se necesitaba para darle continuidad.

El sentido de esta experiencia para quiénes formamos parte de ese proyecto fue lograr que la existencia de las disciplinas de la malla curricular cobrara sentido a medida que las estudiantes iban descubriendo su ignorancia y la parcialidad de los campos disciplinarios. Aquello no resultó muy fácil y fue una experiencia de aprendizaje nueva para profesores/as y estudiantes. Con el paso del tiempo, las estudiantes fueron reconocidas y aceptadas por la comunidad y comenzaron a levantar nuevas problemáticas que llevaron a las aulas para dialogar con sus profesores/as y las contrastaron con los contenidos de las diferentes disciplinas. Esto permitió destacar las fortalezas más que las debilidades del trabajo comunitario y reflexionar sobre el encuadre positivo del proceso que permitió re-significar la formación de las educadoras.

En el 2004 el proyecto pasó a formar parte de los otros niveles de la Carrera involucrando al resto del profesorado y no solo a los/as de primer año. Las experiencias fueron cambiando y se ofreció a las estudiantes la posibilidad de elegir las comunidades en las que se insertarían o involucrarse en proyectos ya

establecidos como, por ejemplo, los que se llevaban a cabo en las Juntas de Vecinos. Allí las estudiantes ofrecieron talleres de arte, artesanía, yoga, computación, cine, entre otros.

En el año 2012, el proyecto se instauró oficialmente como sello de la Carrera y las estudiantes se insertaron en la comunidad desde el primer año hasta el egreso de su carrera. Fue así como, haciendo un seguimiento a esa cohorte del 2012, podemos decir que el año 2013 fue de una relación más cercana con los/as vecinos/as y de organización de acciones comunes; el año 2014 fue de profundización o cambio de experiencias (de acuerdo a lo que solicitaban las familias) y el año 2015 fue de consolidación de los proyectos.⁷

Para recuperar la memoria histórica en el equipo de investigación nos repartimos las tareas de descripción y registros de la experiencia, al igual que las diferentes cohortes que van desde el 2012 al 2015. Cada una/o reunió información entregada por las estudiantes de su trabajo en terreno; la ordenamos y clasificamos en el programa Polimnia⁸ (Cfr. Rossel, S.). Solicitamos a cada una de las estudiantes que nos enviaran las entrevistas, informes de campo, filmaciones, fotos de sus visitas a la comunidad; acordamos que cada una/o llevaría un archivo aparte con reflexiones y relaciones con autores vinculados con la revisión de los registros, entrevistas y análisis de situaciones; elaboramos guiones de entrevistas para las estudiantes, profesores/as y vecinos/as de la comunidad, etc. También entrevistamos a ocho profesores/as de la carrera y un etnógrafo se encargó de visitar a los/as vecinos/as de las comunidades, de la transcripción y clasificación de la información de cada una/o de los/as co-investigadores/as. Final-

7. Actualmente, 2019, el proyecto de Pedagogía Comunitaria coordinado por la Dra. Clara Tirado, ha avanzado en su configuración y se trabaja en colectivos organizados, por ejemplo, en grupos de Derechos Humanos, Agrupación de mujeres y Memoria Histórica, Alfabetización Intercultural con población haitiana, entre otros.

8. Software, alternativo al Atlas/ti, y NVivo, creado por un equipo de investigación en donde participó Sebastián Rossel, quien fue nuestro co-investigador colaborador técnico del proyecto.

mente, todos/as identificamos y describimos las emergencias, nudos y sinergias que se generaron gracias a la tensión entre teoría y práctica.

1.2. PREGUNTAS INICIALES

¿POR QUÉ SISTEMATIZAR ESE PROYECTO?

Porque necesitábamos descubrir los aciertos, los errores y las formas de superar obstáculos y dificultades para tomarlas en cuenta en el futuro; para ir más allá de un intercambio anecdótico y formular propuestas basadas en lo que sucede en el terreno; para valorizar los saberes de las personas que habitan las comunidades e identificar los principales cambios en las estudiantes a lo largo del proceso; para generar aprendizajes y conocimientos significativos desde la particularidad y el sentido de las experiencias.

¿PARA QUÉ VAMOS A SISTEMATIZARLO?

Para comprender más profundamente nuestro rol docente y las necesidades formativas de nuestras estudiantes y mejorarlas; para conocer como ellas relacionaban los diversos aprendizajes formales e informales; para intercambiar y compartir aprendizajes con otras experiencias similares; para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias comunitarias e incidir en planes académicos a partir de aprendizajes que provienen de las experiencias específicas de las estudiantes; para construir una mirada crítica sobre lo vivido y orientar las experiencias futuras con una perspectiva transformadora; para producir conocimientos desde la experiencia y trascenderla.

¿CÓMO VAMOS A SISTEMATIZARLO?

Precisando un eje de sistematización a modo de hilo conductor que atraviese las experiencias para identificar y ubicar dónde se

encuentra la información necesaria, a través de entrevistas, búsqueda documental, revisión de archivos y otros, seleccionando aquellos datos referidos al eje de sistematización; para posteriormente recuperar, ordenar y reconstruir el proceso vivido; por último, para realizar una interpretación crítica del proceso, extraer aprendizajes y compartirlos.

2. FASE DESARROLLO: RECUPERACIÓN DE LO VIVIDO Y ALCANZADO

2.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

Gracias a los informes entregados por cada estudiante y otras veces por el grupo que asistía a una misma comunidad, se identificaron los momentos significativos y las principales acciones realizadas que marcaron los cambios vividos en el proceso. Los cambios se manifestaron en la manera en que daban cuenta, oralmente y por escrito, de sus experiencias comunitarias, las que en un comienzo eran de duda y temor y luego de satisfacción y compromiso.

“Hay mucho por hacer, y esta visión se ha desarrollado gracias a esta práctica y a las conversaciones académicas en mi formación. Es por esto que concluyo en la urgencia de ir más allá de lo institucional, de lo necesario que es escuchar lo que tiene que decir la comunidad educativa y desde allí iniciar los cambios y las transformaciones sociales, con el conocimiento que somos una comunidad de aprendizaje donde las relaciones son la clave para una mejor educación, más humana y participativa”.

Se acordó que los informes también se categorizarían a través del software Polimnia. Para eso, cada investigador/a reunió los informes respectivos de su cohorte para proceder al análisis. Previo a eso realizó un trabajo artesanal de “barrido” de códigos. Se reordenó la información para responder a la codificación de categorías. Estas fueron alimentadas por descriptores basados en las diversas entrevistas.

Primer listado de códigos (en orden alfabético) que cada investigador/a extrajo en sus entrevistas:

- Apreciación crítica respecto al trabajo comunitario.
- Aprensión frente a la experiencia del trabajo comunitario.
- Aprendizaje en la comunidad.
- Atribución de significado experiencial del trabajo comunitario.
- Conexión emocional con la comunidad.
- Deconstrucción de prejuicios aprendidos culturalmente.
- Desarrollo personal y social.
- Educación y emergencia.
- Educación y nuevas perspectivas.
- Experiencia comunitaria previa.
- Identificación de una nueva concepción de educación.
- Identificación de una nueva concepción del ser y hacer educador.
- Incertidumbre frente a no saber que hacer, que resultados esperar.
- Inmersión analítica en el trabajo comunitario.
- Invisibilización de la emergencia educativa.
- Preconcepción del campo laboral del o la profesional de la Educación Parvularia.
- Preconcepción del rol del/de la educador/a.
- Rasgos de la identidad profesional del/de la educador/a.
- Reflexibilidad de la experiencia.
- Retroalimentación de la experiencia del trabajo del trabajo comunitario.
- Sin experiencias previas.
- Trayectoria en trabajo comunitario.

Se organizó toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia y se determinó con claridad las variables y las categorías para ordenar y clasificar. Se trató de ser lo más descriptivos/as posible, buscando no emitir conclusio-

nes o interpretaciones adelantadas, aunque se anotaron temas a profundizar o preguntas críticas que se trabajaron más tarde en la fase interpretativa. Se utilizaron grafos generados por el software Polimnia que ayudaron a ubicar los distintos componentes por separado, lo que favoreció, posteriormente, el análisis de aspectos particulares.

La relevancia del análisis surgió, sobre todo, por los comentarios del equipo investigador, que fueron apareciendo al momento de realizar la categorización, es decir, qué categoría incipiente se transformaba en categoría definitiva o cuál pasaba a ser sub categoría, o cuál, simplemente, se eliminaba. Se identificaron y describieron las emergencias, nodos y sinergias que se generaron gracias a la tensión entre teoría y práctica.

El proceso se fue desarrollando a través de la conceptualización de supuestos, reflexión sobre la práctica, contrastación con teorías, re-formulación y operacionalización de las preguntas derivadas del proceso.

2.2 ORDEN Y CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN (CATEGORÍAS).

CONTEXTO DEL TRABAJO DE ELICITACIÓN DE CATEGORÍAS

Por medio del software Polimnia se realizó el proceso de codificación mediante una lógica que se corresponde con el razonamiento inductivo, razón por la cual, se leyeron párrafo a párrafo los documentos primarios, a fin de generar etiquetas verbales. A partir de una fragmentación inicial pudimos obtener la siguiente información estadística del corpus: 15 documentos primarios, 222 proposiciones, 68 códigos y 7 categorías. Desde una perspectiva cualitativa se procedió a realizar un procedimiento de muestreo no probabilístico intencionado (Taylor & Bogdan, 1992), a partir del cual se obtuvo una muestra de 15 documentos primarios que constituyen el corpus inicial, los que fueron transcritos, codificados y analizados parcialmente.

Eso generó las categorías emergentes del proceso de aná-

lisis inductivo. Según el plan de análisis, esta es la etapa inicial correspondiente a la descripción de códigos tal y como surgieron del discurso de los/as entrevistados/as. La etapa consecutiva es la interpretativa, la que se llevó a cabo de modo preliminar cuando los cinco focos temáticos estuvieron completos y descritos debidamente en todas sus partes.⁹

El procedimiento de codificación contempló el primer nivel donde inicialmente se asignaron los códigos de acuerdo al significado extraído de cada entrevista. El segundo nivel de codificación consideró una categorización de los códigos, donde se buscaron ejes o referencias con los que los otros códigos se relacionaban. En esta etapa las/os investigadoras/es levantamos y construimos mapas de conceptos o grafos, donde se buscó un referente o eje gravitante con el cual se relacionaran los otros códigos. Los cinco focos temáticos fueron: Escolarización (5 cód.), Aprendizaje transformador (9 cód.), Pedagogía comunitaria (14 cód.), Alteridad (7 cód.), y Educación (10 cód.).

El análisis temático nos permitió identificar e inferir, organizar, analizar y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, inferir resultados que propiciaron la comprensión/interpretación adecuada del fenómeno objeto de este trabajo. Además, el análisis temático consistió en un proceso exhaustivo de identificación de numerosas referencias cruzadas entre los temas emergentes, permitiendo vincular varios conceptos, vivencias y opiniones de los/as participantes. A saber, se identificaron tres tipos de relaciones: simétricas, asimétricas y transitivas; puntos de fuga (atractores, vectores) y líneas de fuerza que aglutinan ciertos códigos.

A modo de ejemplo, vemos el gráfico correspondiente a la categoría de Escolarización en donde se aprecian las interrela-

9. El software Polimnia admite crear proyectos denominados Corpus que incluyen documentos primarios como, por ejemplo, citas, códigos y memos. Dentro de cada UH se almacenan y reorganizan los documentos asociados a la codificación de cada unidad textual (Rossel, S).

CATEGORÍAS DEFINITIVAS

1. Alteridad. Entendida como un acontecimiento humano de legitimidad del/de la otro/a, pero también como una alteración o una transformación en el modo en que los/as sujetos habitan ese territorio. Los/as *otros/as* ya no son unos/as personajes a los/as que hay que ir a visitar, sino presencias, rostros que les dicen algo, cuya mirada las traspasa y las interpela a ser generosas, razón por la cual se tornan incapaces de llegar al/a la otro/a vacíos/as de sentimientos (Cfr. Lévinas, 2012).

“Con las compañeras que participo en estas actividades también se han afianzado los lazos, disfrutamos los días jueves compartiendo con las señoras, pensamos qué de nuevo vamos a aprender y también nos ocupamos de ser una ayuda para ellas, como también, sin duda, he experimentado la influencia que han tenido ellas en mí”.

2. Aprendizaje transformador. Entendido como dar sentido a la propia experiencia. Esta condición les permitió ver la dificultad o la crisis como una oportunidad para crecer y aprender al tiempo de situarse en el presente, viviendo las experiencias desde la emergencia que les sirvieron para establecer puentes entre la teoría recibida en la universidad y la práctica vivenciada en las comunidades, con gran capacidad para superar dificultades gracias a la aceptación del acontecer.

“Espero poder pasar los desafíos que se presenten día a día, para aceptar a las demás personas como legítimos otros, donde me forme como profesional y sobre todo como una persona capaz de generar relaciones sociales en todo ámbito de mi vida, lo que me facilitará en un futuro llegar a las familias que están detrás de los niños y niñas que pasarán por mi camino, comprendiendo así que no solo trabajo con un niño o niña como individuo, sino teniendo en cuenta que detrás hay todo un núcleo que complementará el aprendizaje que yo le pueda entregar día a día en la jornada diaria”.

3. Educación. Entendida como una nueva concepción basada en una concepción del ser y del hacer del/de la educador/a a partir de lo comunitario, con una visión de reciprocidad y sentido del trabajo en redes, de los procesos de resistencia y cuestionamientos sobre aquello en que antes no se reparaba. Este proceso se va enriqueciendo paulatinamente en el aprendizaje de los estudiantes gracias a las experiencias en la comunidad y a la creación de nuevas relaciones que establecen entre las diversas disciplinas.

“Valoro el proyecto comunitario en mi formación personal y profesional, cuando voy a mis prácticas docentes sé que las aulas no son espacios exclusivos para aprender y enseñar, sino más bien es el entorno desde sus múltiples escenarios los que aportan y forman a los sujetos como seres sociales”.

4. Escolarización. Entendida como la repetición de lo preestablecido a causa del enclaustramiento de los procesos educativos que invisibilizan o niegan las emergencias educativas (aunque no las anulan), lo que lleva a los/as profesores/as y estudiantes, por ejemplo, a dejar de sorprenderse ante lo que enseñan unos/as y aprenden otros/as. Implica el darse cuenta de que no es fácil desafiar las imposiciones de la realidad hegemónica, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas,

“Quisiera poder sistematizar más la riqueza de las conversaciones [con los miembros de la comunidad], en ellas he podido conocer las creencias que tienen respecto de la mujer, la familia, la sociedad, la política, la niñez, la crianza de los hijos... Es por esto que comprendo el proyecto comunitario de la carrera como una oportunidad de ir más allá de lo aparentemente visible, salir de lo institucional que pone límites a la educación, más bien ha sido formarme desde la deformación que son las creencias preestablecidas que impone la escolarización, disfrazando lo educativo”.

5. Pedagogía Comunitaria. Entendida como una experiencia reflexiva que al inicio confronta a las estudiantes con el contexto cotidiano y sus adversidades, donde poco o nada fluye como se espera, lo que les plantea dificultades que deben intentar resolver y que puede llevarles a sentir frustración por el fracaso. Paulatinamente, son capaces de desarrollar las habilidades necesarias para superar los retos de la experiencia comunitaria, por lo que asocian este sentir con una experiencia de aprendizaje resiliente.

“La formación de educadores requiere de estas prácticas, requiere comprender que no podemos quedarnos ajenos a los contextos donde viven las personas, sus realidades y sus experiencias vitales que los construyen día a día. Los niños y niñas no pueden permanecer encerrados en espacios para ser educados, y nosotras como educadoras de párvulos no podemos trabajar únicamente en estos”.

3. ANÁLISIS FINAL DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA COMUNITARIA

El análisis de las interrelaciones, tensiones y contradicciones entre los distintos elementos, objetivos y subjetivos que surgieron del proceso de sistematización, y la confrontación con las reflexiones sobre esas experiencias y con los planteamientos teóricos dio pie para la interpretación crítica del proceso. Esta se manifiesta en los siguientes indicadores que dan cuenta del valor formativo de los escenarios informales en la construcción de la profesionalidad docente del estudiantado (El listado responde a la frecuencia con que estos indicadores aparecen en la conducta habitual de las estudiantes):

- Valor de la incertidumbre como experiencia de aprendizaje, producto de las situaciones emergentes que hace reaccionar a las estudiantes de manera cada vez mas profesional.

- Construcción gradual de la comprensión del rol político.
- Reconocimiento del aporte instrumental de la educación formal y de la poca consideración de los escenarios comunitarios.
- Intencionalidad clara de los/as formadores/as para relevar los procesos de autoconocimiento como procesos de transformación.
- Articulación entre teoría y práctica.

Lo precedente permitió distinguir tres dimensiones de cambio en el proceso formativo de las estudiantes: Dimensión personal, Dimensión social y cultural, y Dimensión política.

3.1 DIMENSIÓN PERSONAL

“Creo que lo más relevante era saber que lo que me entregaban esas personas tenía un sentido para mí”.

- Vivieron todo tipo de experiencias, que van desde las gratificantes (establecimiento de lazos afectivos) a aquellas que las tensionaron profundamente (inseguridad e incertidumbre).
- Tomaron conciencia de sus capacidades y limitaciones. Esto les hizo confiar en lo que eran capaces de hacer, sintiéndose seguras de sí mismas y de lo que habían alcanzado.
- Se dieron cuenta de que los discursos escolarizados de la escuela les habían negado la autonomía de pensamiento.
- Desarrollaron paulatinamente la capacidad de improvisación para abordar la emergencia y la incertidumbre.
- Valoraron el autoaprendizaje, la actualización constante y permanente en cualquier espacio en el que se desempeñen.
- Justipreciaron la relación entre los saberes académicos y la pedagogía comunitaria.

- Comprendieron que en ocasiones solo se cumple con la formalidad de una tarea.
- Cuestionaron su propio actuar, lo que les facilitó la comprensión del sentido de la Pedagogía Comunitaria para su formación.
- Apreciaron los espacios y tiempos educativos informales y la concepción de lo que se entiende por educación.

3.2 DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

“Gracias a estos encuentros he podido desarrollar empatía con las vivencias de otras personas, también me mueve el afecto que siento por ellas, disfruto de conversar los días jueves y saber cómo les ha ido en la semana, escuchar sus historias de vida, disfrutar sus risas, pero también conversar desde el amor lo importante que es la resiliencia en la vida”.

- Descubrieron que existen aprensiones, prejuicios y estereotipos culturales, que inciden en la desconfianza hacia el/la otro/a y en modo de relacionarse con ellos/as.
- Comprendieron la importancia de la construcción de una identidad colectiva gracias al trabajo conjunto con el profesorado de la Carrera.
- Valoraron a cada miembro de la comunidad como poseedores/as de experiencias y conocimientos válidos que los/as legitimaron como sujetos.
- Se vieron interpeladas a vivir procesos de incertidumbre permanente respecto de qué hacer en la comunidad, qué estrategias usar para comunicarse con la diversidad de actores, cómo integrarse a sus actividades sin violentar procesos, cómo valorar sus riquezas, comprender sus debilidades e integrarse afectiva y efectivamente a sus dinámicas sociales.

3.3 DIMENSIÓN POLÍTICA

*“Con el paso del tiempo esa mirada tan estructurada fue flu-
yendo hacia una relación de reciprocidad en donde ya no íbamos [a
la comunidad] tan solo por una nota, sino más bien por la relación
que se formó entre nosotras, de respeto y de compromiso”.*

- Comprendieron que hay otra educación diferente a la escolarización, donde pudieron valorar la riqueza de la cultura, mirar lo que tienen y no lo que les falta y que pueden aprender de los/as miembros de la comunidad.
- Descubrieron el efecto de las preconcepciones de la escolarización y la invisibilidad profesional de la educadora de párvulos, y comenzaron a construir y a valorar la identidad profesional de un/a educador/a abierto/a a la comunidad.
- Tomaron conciencia de la instrumentalización recibida en su formación escolar.
- Reconocieron la importancia del pensamiento crítico del/de la educador/a para deconstruir prejuicios aprendidos a través de los procesos de socialización.
- Pasaron de una relación nominal o descriptiva de las diversas disciplinas a una relación sinérgica con la sociedad y la escuela reconociendo la concepción de la educación como un acto dialógico.

3.4 RELACIONES ENTRE EL PROCESO FORMATIVO EN EL AULA Y EL PROCESO FORMATIVO EN LA COMUNIDAD

La trayectoria en trabajo comunitario conllevó altibajos y discontinuidades, reflexión y autocrítica, resistencia y descubrimiento, junto a ir dotando de sentido el proceso de convertirse en educadora de párvulos. Las estudiantes y sus profesoras/es compartimos saberes e ignorancias emergentes en torno a dicha construcción como educadoras comunitarias. En síntesis, este proceso aportó a la formación profesional de las siguientes maneras:

- Se asumió la complejidad del riesgo de lo inesperado, de lo no planificado, de lo imprevisto, de lo no pensado, incluso de lo negado.
- Se demandó el ejercicio de una serie de habilidades necesarias para desarrollar diferentes tipos de gestión comunitaria.
- Se tomó conciencia del riesgo como factor inherente a la experiencia de aprendizaje. El riesgo obligó a ser cautas/os, a tener precaución frente a los sucesos, muchas veces, contradictorios y caóticos, pero que, sin embargo, después de un tiempo fueron logrando un orden emergente, que debieron comprender para encontrar el camino más pertinente, entre los varios caminos posibles.
- Se reconoció que los/as niños/as no pueden formarse solo dentro de un salón de clases, sino que necesitan reconocerse desde los primeros años como partícipes de una comunidad.
- Se visualizó que la inmersión de la estudiante en el territorio gradualmente le ayuda a atribuir significado a la experiencia formativa.
- Se consolidó paulatinamente una auténtica participación, pensando, cuestionando, creando, tomando decisiones, expresando sus sueños y asumiendo las consecuencias del rol protagónico en la co-construcción del sentido de comunidad.
- Se sortearon dificultades inesperadas y superaron temores ante lo desconocido, a veces, amenazantes, todo lo cual les obligó a improvisar, lo que fueron haciendo cada vez con más eficiencia y eficacia.
- Se valoró la reflexión teórica de la experiencia en el territorio ya que permitió asumir con flexibilidad diversas situaciones y superarlas, concibiendo esas experiencias como valiosas oportunidades de aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIONES

Es el momento de arribar a los principales comentarios finales a modo de conclusiones, los que, sin ser definitivos, surgen como resultado del proceso de sistematización, responden a los objetivos planteados y se muestran como inquietudes abiertas, que servirán como el punto de partida para nuevas investigaciones en torno a la formación profesional de los y las educador/as/es en general y no solo de las educadoras de párvulos.

ESTUDIANTES:

- Comenzaron buscando respuestas claras y precisas de parte del profesorado y se vieron impelidas a salir del mapa escolar, aventurarse en territorios ignotos a los que tenían en grados diversos, tuvieron que formular preguntas y no solo requerir respuestas, debieron caminar, observar, registrar, dar cuenta y conjeturar en contextos emergentes.

- Habitaron diferentes ambientes educativos que les presionaron para tener que orientarse en términos sociopolíticos, lo que les mostró que todo siempre es más complejo que lo que parece y que no basta el activismo pedagógico, sino que requieren de una clara formación ética que les ayudará en la reflexión y que orientará la acción.

- Fueron consolidando una conducta ético política que les ayudó y les preparó para vivir una experiencia de ciudadanía al implicarse crítica y reflexivamente con esa realidad territorial.

- Desarrollaron habilidades de liderazgo, cooperación, solidaridad y toma de conciencia de la consecuencia de sus acciones.

- La emergencia y la autoorganización resultaron inevitables en los procesos comunitarios, gracias a la equivocación y al error que debieron sortear.

- Resignificaron su identidad profesional gracias a las experiencias de incertidumbre e improvisación constante que les demandaron los contextos comunitarios informales. Eso les ayu-

dó a desempeñarse en diferentes territorios educativos, formales e informales y a pensar en ser protagonistas de su formación como educadoras del siglo XXI.

- Vivenciaron la emergencia de preguntas inéditas a partir de las sorpresas y los asombros.

COMUNIDAD:

- En los primeros contactos entre las estudiantes y los/as miembros de la comunidad se generó una extrañeza mutua, aunque muchas estudiantes provienen de las mismas comunidades u otras semejantes, pero el rol que juegan marca una diferencia cualitativa que les ayudó a desempeñar su rol de educadora. La comunidad les demandó una postura y compromiso ético, que asumieron autoimponiéndose el rol de educadoras-mediadoras de la cultura.

- La experiencia comunitaria contribuyó más que ninguna asignatura de la malla curricular a su formación profesional. Les entregó sólidos valores, trascendió la mirada paternalista usualmente común al referirse, desde visiones funcionalistas y estereotipadas, a las comunidades urbano-marginales o rurales, por ejemplo, como individuos que necesitan ayuda o que carecen de recursos para progresar.

- Participar en experiencias conjuntas con los miembros de la comunidad tales como los talleres de arte, yoga, cine, permitieron al estudiantado, profesorado y a la comunidad darse cuenta de que hay otras maneras de aprender y que la enseñanza no solo es “dada” desde un sitio preferencial.

- La formación comunitaria favoreció que el estudiantado y el profesorado se asumieran como actores sociales transformadores/as y emancipados/as de las prácticas escolarizantes dentro de las aulas.

- Los/as miembros de las comunidades en un primer momento se mostraron distante aduciendo que siempre los/as “van a ver” de las universidades y que nunca “pasa nada”. Durante el pro-

ceso esta opinión cambió y la mayoría se involucró activamente con las estudiantes.

- Los/as miembros de las comunidades valoraron las invitaciones que se les hicieron para asistir a la universidad a exponer sus trabajos manifestando que se sentían reconocidos/as en sus capacidades y aportes.

Si bien este proyecto se gestó para dar cuenta de las transformaciones en el estudiantado no puede dejarse de lado la influencia en el profesorado de la Carrera.

“En los primeros años era ir a observar y que me contaran sus experiencias personales, emocionales, subjetivas, qué les pasaba a ellas con la comunidad, v/s ahora, a ir visualizando mas allá de la experiencia emocional subjetiva, sino que visualizando e intencionando aprendizajes con actividades concretas, como que vayan a entrevistar a la comunidad respecto a un tema y acogiendo mucho el impacto emocional que tiene en las estudiantes” (Prof. C).

PROFESORADO:

- La Pedagogía Comunitaria constituyó un nuevo enfoque político-pedagógico para la formación de educadoras/es de párvulos, el que se re-significó desde las experiencias comunitarias de las estudiantes.

- Justipreciaron, como una parte fundamental de la formación profesional, el aprender a superar las dificultades existentes o emergentes y el aprendizaje a partir de los errores.

- Valoraron positivamente la relación educativa con personas de diferentes grupos etáreos porque promueve encuentros intergeneracionales que ayudan a las estudiantes a contrastar perspectivas y visiones de mundo.

- Comenzaron a realizar clases y evaluaciones colegiadas sin perder la especificidad de cada asignatura favoreciendo el establecimiento de nuevas relaciones.

- Desde la coordinación de la Carrera se propuso a un/a profesor/a tutor/a responsable en cada semestre del trabajo comunitario para facilitar el proceso organizativo.

- Tomaron en cuenta las contradicciones e improvisaciones y el sentido común en la toma de decisiones como fuente de mayor comprensión de los procesos educativos.

- Articularon los saberes interdisciplinarios.

No obstante lo anterior, persisten prácticas educativas escolarizadas, en el estudiantado y profesorado, tales como:

- La pérdida de la riqueza educativa de las emergencias cuando se anulan al intentar seguir la planificación de manera rígida, forzando a la estudiante a repetir e impidiéndole crear relaciones inéditas.

- La aprensión por el carácter caótico del proceso comunitario, sea porque temen no controlar todo, por la extrañeza que causa deambular en territorios con demandas extra curriculares o por auto cuestionamiento ante su propio cambio, entre otros.

- El predominio de la valoración negativa de las carencias, sin encontrar en ellas algún valor y fortaleza para optimizar los procesos de formación.

- Los temores, confusiones, incertidumbres de no saber cómo incorporar ese proyecto dentro del currículo oficial, que afloran en los primeros contactos de las estudiantes con la comunidad.

El proyecto comunitario no ha sido de fácil implementación dado el paradigma escolarizante que impera en el estudiantado y en gran parte del profesorado. Esto hizo que en ocasiones privilegiaran la entrega y recepción de contenidos por sobre el trabajo comunitario. Esperamos que el estudiantado y profesorado sigan descubriendo y utilizando otros espacios y tiempos formativos fuera de la universidad, como elementos que continúen resituando la profesionalidad docente en los hechos que ocurren en el contexto, que impactan y que inciden en los aprendizajes mutuos.

PROPUESTAS

Se sugieren las siguientes propuestas de formación profesional docente para la formación inicial de educadores/as y otros/as profesionales de la educación:

EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

- Incorporar la pedagogía comunitaria como asignatura inicial en el plan de estudios, solo para sentar presencia, puesto que el sello comunitario debe ser transversal.

- Compartir lecturas sobre el tema comunitario en los diferentes cursos.

- Comenzar la formación universitaria con los saberes de las/os estudiantes.

- Realizar reuniones periódicas de toma de acuerdos entre docentes.

- Enfatizar los procesos de autoconocimiento como herramienta de aprendizaje.

- Releva el rol de la confusión, propiciar conflictos cognitivos, favorecer la improvisación y romper la linealidad de los programas y de las aulas.

- Trabajar con las/os estudiantes de primer año para que investiguen y miren a su alrededor, que reconozcan lo que allí ha estado siempre y que no lo han visto.

- Orientar a las/os estudiantes para que se den cuenta que la comunidad es más que un grupo de personas con las que se sienten obligadas a relacionarse.

- Realizar seminarios colectivos con el profesorado, producir material, informes, y socializarlos.

- Releva la experiencia comunitaria partiendo por las interrelaciones entre los/as docentes y entre estos/as y el estudiante. Si no es así, sería contradictorio.

- Consolidar el Sello Identitario de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad de La Serena.

EN LAS COMUNIDADES:

- Organizar Centros de lecturas en las comunidades de acuerdo a los intereses que surjan de las mismas.
- Rescatar los saberes de los/as miembros de la comunidad para aportar a la construcción del conocimiento del estudiantado desde el entorno real.
- Valorar a las personas mayores por la experiencia que pueden aportar en la construcción de la vida. (Mirar a los viejos como “los libros de una comunidad”).
- Organizar encuentros intergeneracionales.
- Identificar en cada territorio marginado una experiencia de encuentros, bailes, tradiciones.
- Incorporar a los grupos marginados para que las/os estudiantes tengan una visión más real de lo que sucede en el mundo.
- Reconocer la dimensión colectiva del trabajo comunitario para revertir el sentimiento de aislamiento de muchas/os estudiantes y disminuir la aprensión.
- Compartir con los/as jóvenes de la comunidad para que las/os estudiantes conozcan lo que hacen sin haberlo aprendido en estudios formales universitarios.
- Reconocer a la educación y al barrio como educadores/as para que las/os estudiantes amplíen la mirada hacia otros colectivos, que observen formas de cómo se aprende en la calle y que investiguen para conocer que lo cultural no está solo en la escuela.

La transformación del curriculum de Educación Parvularia, en tanto Pedagogía Comunitaria, va mucho más allá de intervenciones ocasionales en la comunidad, pues implica la gestación y germinación de procesos educativos en las comunidades en relación con los espacios y tiempos universitarios. Necesitamos preguntarnos: ¿Qué pedagogía estamos construyendo? ¿Asumimos la identidad y la pertenencia al educar? ¿Buscamos reconocer los saberes culturales? ¿Descubrimos lo que hay de procesos educativos en esos tiempos y espacios sociales, pedagógicos, políticos, éticos y culturales?

Finalmente, no podemos desconocer que las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia habitan, a su vez, en sus propias comunidades con diversas formas de organización y determinados propósitos; forman parte, desde su ser social, de redes de distinto tipo: familiares amicales, territoriales y virtuales. Sin embargo, se desconoce la funcionalidad de estas vinculaciones, no sabemos cómo son, qué características tienen; tampoco cómo perciben estas relaciones, cuáles son las funciones que cumplen ni menos desde qué categorías de vinculación se establecen, tampoco sabemos qué distinciones logran establecer al formar parte de algo mayor como es la experiencia de participar en una comunidad. Mucho de lo que falta está a la espera de investigaciones futuras que esperamos sea el gran impulsor de la calidad de su profesionalidad docente.

“Para concluir siento que este proyecto comunitario cada día toma más sentido para mi formación, me doy cuenta que dentro de este contexto tengo muchas cosas que aprender y muchas cosas que entregar, además de darme cuenta y tomar el valor que merece en la historia este sector en particular, generando lazos dentro de la pasión por educar, donde Gabriela Mistral nos da un gran ejemplo de que las cosas se pueden lograr con pasión y perseverancia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- De Souza, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Fals-Borda, O; Anisur Rahman, M. (1991) *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación – Acción Participativa*. Bogotá: CINEP.

- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- Francke, M. Morgan, M.L.(1995). *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Materiales didácticos No 1, Lima: Escuela para el Desarrollo.
- Jara, O. (2001). Presentación realizada en el mes de Abril 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperación.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- López de Maturana, S. (2016). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2016). *Participación estudiantil comunitaria*. Kult-ur. Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad. Miradas educativas a la ciudad: Experiencias, cotidianidad, participación. Vol. 3 No 6, pp. 89-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.3>.
- Mejía, M.R. (2010) *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Montero, M. (2007) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Musitu, G. (2004) Cap VI. Desarrollo Comunitario y Potenciación (Empowerment) en *Introducción a la Psicología Comunitaria* de Musitu, G.; Herrero, J.; Cantera, L.; Montenegro. Barcelona: M. ED UOC.
- Ruiz Botero, L. (2001). *La sistematización de prácticas. Sistematización experiencia de convivencia Liceo Nacional Marco Fidel Suárez*. Medellín, Colombia: Instituto Nacional de Capacitación IPC.
- Taylor, J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE:
SOBRE LA NECESIDAD DE UN NUEVO PACTO
EDUCATIVO CENTRADO EN LA
RELACIONALIDAD COMUNITARIA¹

ALBERTO MORENO DOÑA
SERGIO TORO ARÉVALO

1. EL ESTALLIDO SOCIAL VIVIDO COMO CIUDADANOS-EDUCADORES QUE TRANSITAN LA CALLE COMO ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO

Nuestro acercamiento al estallido social originado en Chile el 18 de octubre del año 2019² es realizado desde nuestra experiencia como ciudadanos-educadores que han transitado la calle todo este tiempo. Una calle que educa desde la celebración, la rabia, el encuentro, las experiencias artísticas, los diálogos y afectos que allí han emergido. También, sin duda, desde la violencia. Entendemos y compartimos la imposibilidad de separar y yuxtaponer el mundo de la academia y el mundo de la calle. Pero ponemos el énfasis en la calle, en la ciudad que educa, más que en la academia, porque dicha atomización ha sido una de las consecuencias, no la única por cierto, de las políticas sociales, económicas y educativas de los últimos 30 años.

1. Este capítulo es producto de la investigación financiada por CONICYT / FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019 y titulada “El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”.

2. El estallido, en términos reales, comienza el 17 de octubre. Pero el día 18 fue el momento inicial de mayor activación y revuelta.

Lo primero importante de relevar, a nuestro entender, es que las grandes movilizaciones que se están produciendo en Chile no se están dando sólo en las grandes ciudades como Santiago, Valparaíso y Concepción. También en ciudades pequeñas, pueblos rurales y otros diversos territorios. Todos esos territorios están en la calle, diariamente, movilizados. Prácticamente todo el país está en la calle haciendo y construyendo un proyecto ciudadano que no tiene una cabeza clara que lidera pero que tiene una dirección convincente: transformar el modelo político económico y social que había capturado nuestra subjetividad y que había y ha hecho de nosotros puros zombies, máquinas de trabajo dirigidas a la salvación personal (Espinoza, 2016). Zombies que vivimos siempre intentando generar recursos para poder pagar lo que sabemos son derechos sociales: educación, salud, vivienda, jubilación, transporte, entre otros. Si quieres ser atendido en el sistema de salud hay que pagar, si quieres estudiar hay que pagar, si quieres trasladarte de un lugar a otro en la ciudad, hay que pagar. Todo se paga. Y si eso es así, todo se vende.

Nuestras vidas estaban y están puestas en el mercado y reguladas por este (Dussel, 2013). Por eso, al llegar a la tercera edad y bajar nuestra capacidad productiva la vida desaparece, ya no hay posibilidad de generar riquezas y te conviertes, así, en alguien que ya no existe. La educación formal, entonces, se constituye en un proceso de preparación para el mundo del trabajo, para la producción de un capital que nos gobierna y que nos da valor. Tiene Chile un sistema educativo en el que, aunque hay resistencia por parte del colectivo docente, toda la política gira en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas.

El Chile que vivíamos hasta el 18 de octubre era un Chile en donde el individualismo, la competencia, el desencanto, la falta de utopías, la pasividad y una supuesta meritocracia dirigía nuestras vidas. Una forma de ser y estar en el mundo que había hecho desaparecer un tejido social desde donde resistir el per-

verso neoliberalismo instaurado a sangre por la dictadura de Pinochet y desde donde construir una sociedad más justa. Pero de manera sorpresiva. Y lo planteamos así, de manera sorpresiva, porque aunque ahora muchos académicos y académicas plantean que esto era algo que se veía venir, queremos enfatizar nuestra sorpresa ante un pueblo que caracterizábamos como sumiso y temeroso, y que hoy día, de manera sorprendente, está en la calle. Y lo primero que uno puede vivenciar en la calle es esa esperanza. La esperanza por la posibilidad de que otro Chile es posible. Una esperanza que se expresa en una fiesta popular llena de expresiones artísticas y gritos que claman por mayor justicia para todos y todas y desde donde uno escucha ¡¡¡basta ya!!! Ya basta del saqueo que el Estado ha ejercido contra nosotros en los últimos 30 años.

Una esperanza que nos ha permitido el encuentro con el otro, el abrazo y hacer del grito una común-unidad entre la ciudadanía (Ochoa, 2019). Esto nos ha hecho pensar que, finalmente, esa comunidad no es sólo una convicción política y una perspectiva epistemológica desde la que construir procesos sociales, sino que es una necesidad ontológica (Dussel, 2015). Es esa la manera que tenemos para explicar, y explicarnos que, a pesar del individualismo, la negación de la diferencia, los abusos y esa subjetividad totalmente capturada por este neoliberalismo perverso, se haya provocado que la gente salga a la calle. Necesitamos ser... Necesitamos ser... y eso lo hemos encontrado en la calle, en la mirada cómplice del otro y en la común-unidad: la de un sueño compartido.

Ahora bien, no todo lo que uno observa en la calle es esperanza. También uno puede visualizar miedo. El miedo a una violencia de Estado que ha sido ejercida por militares y carabineros durante estas constantes e intensas movilizaciones. Pero paradójicamente, ese miedo no paraliza, porque es un miedo que ya existía. Ya existía un miedo a las condiciones de vida presentes en el país. No es sólo el miedo a la violencia ejercida por carabineros y militares sino un miedo a perpetuar las mismas condiciones de vida generadas por políticas que subsumían y nos subsumen en

una lógica de supervivencia. La pregunta por cómo queremos sobrevivir, pregunta que es la que actualmente acompaña nuestra cotidianeidad, está dando paso a la pregunta por el cómo queremos vivir. Y esto es muy interesante, porque una nueva pregunta abre nuevas posibilidades desde todos los ámbitos sociales. Y es ahí donde la educación puede y debe jugar un papel preponderantemente, comprometido, crítico y deconolonial. Este miedo no paraliza porque vive en paradójica relación con esa esperanza que mencionábamos anteriormente.

También es cierto que ha habido violencia en las calles, producida por ciudadanos chilenos. Se han producido saqueos, incendios, actos estos cometidos por parte de una minoría de la población, principalmente jóvenes que, no podemos olvidar, han sido sujetos educados y socializados en este mismo sistema. Con esto no queremos victimizar a esos jóvenes, sólo intentamos dar y darnos una explicación a dicha violencia. Y una explicación que nos conduce, como educadores(as), a repensar el sistema educativo en su totalidad, desde los jardines infantiles a las universidades.

Tomamos las palabras de un actor chileno, Héctor Morales, quien participando en una de las movilizaciones observó a un joven que estaba realizando destrozos en el espacio público. Intentamos reproducir su conversación:

“Ayer me acerqué y conversé con 4 cabros que estaban rompiendo una letrero publicitario de un paradero de buses. No habían participado de saqueos pero si de destrucción de letreros y basureros. Uno de ellos no llegaba a su casa desde hacía una semana porque su mamá lo había echado a la calle después de ser despedido del negocio donde trabajaba como empaquetador porque su jefe no quería que nadie fuera a las marchas y lo echó. Los 4 se hicieron amigos en la calle. Encontraron, en las marchas, gente que les da agua y comida. Y ellos pueden pedir plata. Cito a uno, dice el actor Héctor Morales reproduciendo la voz de uno de esos jóvenes. “No quiero que se acaben las marchas porque en ellas uno se siente acompañado, uno siente que por primera vez las otras personas sienten esta rabia que yo siento todos los días”.

El menor, de 12 años, agregó “Cuando se van todos a sus casas, nos quedamos aquí solos... Y nos ponemos a destruir cosas, cosas que no son de nosotros, que nunca han sido de nosotros. Porque nosotros, no somos parte del país. Nosotros somos del SENAME (Servicio Nacional del Menor) y ese es otro país. Vamos a seguir aquí hasta que se acaben las marchas o los pacos (los carabineros) nos maten” (Morales, 2019).

Estos elementos, llevados al ámbito de las instituciones educativas, nos llevaría a repensar varios aspectos de la propuesta que como país construyamos para nuestro sistema educativo en particular y para nuestra sociedad como espacio-tiempo educativo en general.

Ahora se abren nuevas posibilidades para hacer de las instituciones educativas, en trabajo colaborativo con el conjunto de la ciudadanía, espacios y tiempos educativos desde los que entender que el conocimiento va más allá de la ciencia como único paradigma del saber y que la democratización no es sólo un proceso y una experiencia que emerge allí, afuera, sino que debe encarnarse en la propia vida de las instituciones educativas. Además de volver a ser verdaderos espacios y tiempos de resistencia y de propuestas para la construcción de otra nueva sociedad.

En este contexto, nos hace mucho sentido lo que en algún momento dijo Boaventura de Sousa Santos (2014) en relación a las instituciones universitarias pero que nosotros extendemos para los otros niveles del sistema educativo. En las instituciones de educación construimos discursos revolucionarios en instituciones reaccionarias. Quizás sea el momento de mirarnos, repensarnos y reconstruirnos como instituciones al servicio de un pueblo que necesita y requiere de espacios y tiempos de diálogo para la construcción de un Chile otro.

Un sistema educativo otro y un Chile otro centrado y dirigido por lo que nosotros consideramos relevante: una relacionalidad comunitaria. Una relacionalidad comunitaria presente en las instituciones educativas que se aleje de esa concepción del poder entendido como dominación, dando pasos hacia una no-

ción del poder, como lo plantea el mismo Dussel (2015), que nos haga entenderlo como posibilidad de reafirmación de la vida. Un poder que recaiga en el pueblo, personas que habitan las instituciones (adultos y niños) y no en aquellos que se asumen como los garantes de la vida de los otros. Una relacionalidad comunitaria en donde la confianza se constituya en el eje central de una nueva forma de hacer educación y construir tejido social. Una común-unidad construida desde las diversidades presentes en el país y desde un conocimiento y una vida no antropocéntrica.

2. SOBRE LA NECESIDAD DE UN NUEVO PACTO EDUCATIVO CENTRADO EN LA RELACIONALIDAD COMUNITARIA

Naturalmente que este proceso no cae del cielo ni se encuentra al borde de un camino, sino que se construye en la cotidianidad. Por lo mismo, ya no podemos, ni debemos, situarnos desde las visiones más tradicionales de la educación centradas en las didácticas y en los procesos pedagógicos disciplinares. Lo que nos demanda la sociedad, o mas bien nosotros mismo debemos demandarnos y construir son relacionalidades basadas en la legitimidad de los demás, en espacios-tiempos que se construyen sin falsear nuestras emociones y nuestras condiciones contextuales y particulares. El primer elemento que surge, entonces, es el cómo como entendemos el aprendizaje, pero no atendiendo únicamente a las diversas teorías, ya constituidas en lugares comunes que han perdido sentido, sino desde esas experiencias encarnadas en espacios y tiempos específicos.

Desde la teoría de sistemas se ha hecho evidente la imposibilidad de controlar los fenómenos naturales. Más bien, de lo que se trata, es de participar de ellos. La pregunta que surge, entonces, es si ello también es posible dentro de los fenómenos sociales, la teoría del diseño y la construcción de comunalidad (Escobar, 2019).

Desde las culturas originarias de Abya Yala, específicamente desde los mandatos o principios de vida de la cultural Nasa,

debemos ‘ser, pensar y actuar’. Ir siempre desde la palabra y acción hacia el *espíritu de la comunidad*. Se trata, específicamente, de ‘caminar la palabra’ desde la cotidianidad de cada miembro de la comunidad (Escobar, 2019: 23). Se trata de vivir en el conocer como una enacción permanente de acoplamiento, entendido dicho acoplamiento en dos sentidos. Por un lado, lo estructural y estructurante en tanto sistemas vivos que se hacen dinámicamente con su entorno. Por otro, y que queremos destacar, un acoplamiento ético, dado que no solo se trata de vivir como curso natural de dinámicas que posibilitan lo viviente, sino también de una cosmo-acción, un modo de existencia que busque el pervivir, la continuidad de las diferentes formas de vida u otras que puedan surgir como producto del mismo proceso.

Lo que hemos apreciado en estos días de estallido social se trata, precisamente, de un fenómeno socio-biológico que desde un determinada perturbación puso en evidencia una suerte de acoplamiento o forma de acoplamiento que se basa en la utilización o abuso de gran parte de las comunidades en beneficios de unas pocas. Pero que ha redundado en formas de actuación que, sin solucionar las condiciones estructurales-estructurantes de marginalidad, abuso y desconsideración, ha generado condiciones de encuentro, de organización y legitimidad social. Por cierto, y como se ha dicho, esto no soluciona los problemas o derivas más graves de una sociedad individualista y neoliberal, como la violencia, el saqueo o el “robo”, pero pone en evidencia que tales comportamientos no debieran ser una sorpresa dentro de un modo de existencia que precisamente se basa en una violencia estructural.

La pregunta que surge, entonces, está relacionada con cómo, en el extremo de la experiencia de abuso, ¿surgen estas otras manifestaciones que se orientan hacia lo mejor de lo humano, al punto de organizarse o redefinir la cotidianidad de los días para atender a los heridos?, por ejemplo.

Permítannos contarles el caso de varios estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Univer-

sidad de Santiago de Chile. Ellos se han organizados en ‘brigadas de atención de primeros auxilios’ con la intención de atender y socorrer a heridos en las marchas y protestas. Incluso arriesgando su integridad cada día. Al momento de escribir este texto, llevan 23 días participando de la movilización de manera ininterrumpida.

Con una participación tan destacada y reconocida socialmente, al consultarles el por qué de ello, expresaban lo siguiente: “...*estamos cansados de la indiferencia, de estar separados y en competencia permanente... queremos una sociedad donde lo central sea compartir, estar juntos y tratar de ser lo mejor posible, sin tener que destruir a otro u otra*”.

Desde la mirada de trabajadores de la educación y de la investigación, nos hace sentido plantear aquí que en el conflicto también se expresan las epistemologías y paradigmas desde la que construimos nuestro vivir. Ellos están presentes en las consignas y en las demandas, pero sobre todo en las actuaciones. Es allí donde debiéramos poner el acento.

En concreto, a lo menos, aparecen tres formas epistémicas que están en juego: el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer (perspectiva cartesiana), la reflexión encarnada, y lo que Escobar llama “el sentipensar continuo con la Tierra-comunidad que surge del dolor y que alimenta la esperanza, quizás el ancla más importante para el deseo de pervivir como pueblo comunitario” (Escobar, 2019: 23).

La primera de ella es la que, sostenemos, nos tiene en esta situación, la fragmentación de la existencia, la separación y división contrapuesta de dimensiones del vivir, los dualismos antagónicos: rico-pobre, naturaleza-cultura, mujer-hombre, buenos-malos. Una ontología que nos lleva a la atomización y fragmentación tanto personal, existencial, de especie y de modos de vivir.

En este mismo contexto hay dimensiones del vivir humano que van adquiriendo poco valor o se reducen a visiones empobrecidas y limitantes de aspectos centrales de la existencia, como puede ser el de la espiritualidad. Ella, separada de la materia, de lo orgánico y encarnado es apartada de lo mas sublime. Desde ahí,

surge la idea de que el pensamiento se hace a sí mismo, adquiere un valor supremo y trascendente, separándose así de la vida concreta. Descarta todo aquello que no pueda ser pensado y lo interpreta como desprovisto de sentido y como una manifestación peligrosa lo que conlleva, ineludiblemente, que deba ser controlado y reducido con la fuerza patriarcal propia de este sistema social occidental y occidentalizado (Grosfoguel, 2013).

En este sentido, la cultura patriarcal y con raíces cartesianas profundas, renuncia al aquí y al ahora, a los procesos de vida cotidianos. Toda la apuesta final tiene que ver con la representación y la objetividad.

Es desde aquí que se nos hace visible, emerge como de la nada, el cómo las disciplinas parecieran construirse a sí mismas, como si tuvieran vida y derechos, totalmente separadas de la experiencia concreta de aquellos que construyen conocimientos y de quienes 'debe' aprenderlo. Bajo esta misma lógica es entendida la institución educativa formal -la escuela-, desde la que se asume que el aprendizaje no está relacionado con los modos concretos y contextualizados de vivir y, como consecuencia, se asume como independiente de la configuración estructural y existencial del que aprende. Por lo tanto,

“si queremos actuar de otra manera, si queremos vivir en un mundo diferente, tenemos que transformar nuestros deseos y para ello tenemos que cambiar nuestras conversaciones. Esto solo es posible mediante la recuperación de la vida matrística. La manera matrística de vivir, intrínsecamente abre un espacio de coexistencia con la aceptación tanto de la legitimidad de todas las formas de vida como la posibilidad de acuerdo y consenso en la generación de un proyecto común de convivencia. Al permitirnos ver y vivir la interacción coparticipativa de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo. La manera patriarcal de vivir, por el contrario, restringe nuestro entendimiento de la vida y la naturaleza al conducirnos a la búsqueda de una manipulación unidi-

reccional de todo en el deseo de controlar el vivir” (Maturana y Verden-Zöllner, 1993: 105).

La reflexión encarnada, junto con el sentipensar, son expresados en la cita anterior, situándose precisamente desde las dinámicas del propio vivir y de las formas enactivas que le dan curso y lugar, las formas de relacionarse en términos operativos, funcionales, relacionales y existenciales como un todo en cada acción que se emprende, en cada experiencia. Desde allí es posible volver sobre ellas, como una enacción que permite tanto la evaluación como la co-creación de formas que potencian la tierra-comunidad.

Ello implica, por cierto, estar atentos tanto a lo externo como interno en la vida de cada sujeto. De lo contrario, es posible que se genere un distanciamiento, renuncia o negación de los sentires comunitarios. Ello ocurre, por ejemplo, desde la lógica extremadamente individualista propia de las sociedades neoliberales, desde donde existe la creencia de que cada sujeto es más importante que el resto de los humanos, los seres vivos y el planeta en su conjunto.

La cosmo-acción comunitaria, perspectiva que defendemos y compartimos, nos pone en la situación de una existencia compartida, en la convivencialidad o conciencia común dentro de lo diverso. Desde ahí, lo individuante (Simondon, 2009) emerge desde la comunidad, así como la comunidad solo se manifiesta en la presencia de cada una y de todas las personas que la componen.

Ello implica que las formas de hacer están sujetas a un proceso político y, por tanto, a un proceso educativo que, sin duda alguna, debe ser de un nuevo tipo. Es aquí que colocamos al centro a la con-vivencia y desarrollo de la autonomía comunitaria, poniendo límites a la producción del capital como el sentido primordial y último.

En términos educativos consistiría en relevar la participación y construcción desde todo espacio y tiempo de convivencia,

considerando a los niños y niñas, desde el comienzo de la crianza como sujetos de derecho. Seres que se construyen desde y solo en su acción, lo que implica que debemos partir de otros espacios y experiencias educativas.

Dicho de otro modo, antes de educar debemos estar dispuestos a construir cualquier proyecto educativo desde, para y con los niños y sus familias, las comunidades de pertenencia y el entorno que les posibilita el vivir.

Esto nos llevaría a valorar la sobriedad y austeridad por sobre el consumo, a generar relaciones de interdependencia entre los diferentes componentes de la comunidad y no a estar sometidos a una élite que controla los medios y herramientas de producción. Ello no implica suprimir o desmantelar la industria en sí, pero sí acabar con el monopolio actual.

En conceptos curriculares, nos referimos a los currículos contruidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientándonos a re-conocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas.

Lo dicho implica que el profesorado trabaje, siempre, desde la colectividad y no desde la atomización disciplinar. Ello involucra, como consecuencia, que el educador debe convertirse en una suerte de epistemólogo experimental que muestra formas de conocer y encarna diversos tipos de conocimientos susceptibles de ser expresados en su quehacer. Algunos de ellos se traducen o expresan en disciplinas científicas o tecnológicas, pero también existen otros tipos de conocer que se configuran desde la intuición y lo analógico, susceptibles de ser reconocidos desde nuestra organicidad. Aquí encontramos, por ejemplo, a los afectos, la espiritualidad y la estética, entre otros posibles.

Lo dicho se constituiría en lo referido al conocimiento. Pero, como ya hemos defendido, el conocimiento no como un valor en sí mismo, sino que siempre desde una ética de la comunidad-tierra que nos invita, como educadores, a la mejora de las condiciones de existencia de lo vivo, de sus dimensiones tan-

to visibles como invisibles, materiales y energéticas, orgánicas y simbólicas.

En consecuencia, el nuevo pacto social por la educación revelaría el cuidado hacia sí mismos y el entorno como una co-emergencia y co-determinación. La docencia y los docentes se constituyen, entonces, en militantes de y por la comunidad-tierra. Pendientes y responsables de agenciar tanto los procedimientos educativos como las condiciones de la comunalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. Diario el Mundo, 13 noviembre. Ver en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>
- Dussel, E. (2013). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta/Gorla.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Ediciones UC.
- Espinoza, R. (2016). *Hegel y las nuevas lógicas del Estado*. Madrid: Akal.
- Grosfoeguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Morales, H. (2019). Twitter sobre estallido social. En <https://twitter.com/hectormorals/status/1189527654715809793>
- Ochoa, K. (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los Sures globales*. Madrid: Akal.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO PARA VIVERMOS EM COMUNIDADE

RAISA MOURA

A natureza cria condições que conduzem a continuidade da vida.

Janine Benyus

O contato com a natureza é um direito universal de todas as crianças e adolescentes.

Natureza é aquilo que podemos encontrar numa ampla diversidade de ambientes, construídos e não construídos, compostos por elementos naturais como terra, pedras, água, ar, fogo, plantas e animais. É abundância de vida e inspiração, pois nós próprios somos a natureza!

Imensos são os benefícios proporcionados às crianças por meio das brincadeiras, das atividades de lazer e da aprendizagem ao ar livre em contato constante com a diversidade da natureza. Lamentavelmente, nos contextos urbanos atuais o público infantil tem cada vez menos oportunidades de vivenciar essa experiência. É preciso criar momentos de contemplação e introspecção. Desta forma torna-se necessário refletirmos sobre como o modo de vida moderno influência nas atitudes e nos hábitos cotidianos das crianças.

O parque público infantil pode ser um dos primeiros espaços onde a criança tem oportunidade de se relacionar com outras crianças e adultos não integrantes de sua família, estimulando o contato com a diversidade cultural, étnica e social e ajudando a construir o sentido de cidadania. Além disso, propicia o contato com a natureza e a variedade de materiais, cores, texturas e rele-

vos, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial e emocional, através da atividade do brincar ao ar livre. (Mekideche, 2004; Oliveira, 2004; Rabinovich, 2004)

Mudanças tecnológicas, sociais e econômicas vêm restringindo o acesso das pessoas aos espaços verdes. A rua, que antigamente era um lugar de socialização e lazer, tornou-se predominantemente uma via de circulação de veículos reduzindo assim as dimensões de áreas verdes. As praças públicas e os parques infantis, locais tradicionais de encontros alegres, lazer, diversão e brincadeiras, sofrem frequentemente com o descaso e abandono do poder público.

Neste contexto de escassez de áreas verdes públicas, seguras e bem cuidadas, percebemos o forte impacto da influência digital a que todos estamos sujeitos, incluindo seriamente as crianças e os adolescentes, o que produz efeitos impressionantes na sua convivência, na saúde física e mental, além da perda de contato com o mundo real e com as relações presenciais, gerando maior propensão ao sedentarismo, à obesidade e suas conseqüências.

Há estudos associando a falta de brincar com o aumento da prevalência de estresse e de transtornos comportamentais como o déficit de atenção, a hiperatividade (TDAH) e a depressão.

Como meio de prevenção e recuperação, o contato com a natureza oferece locais amplos para o relaxamento, respirar o ar puro, exercitar os olhos a enxergar longe e perto... coisas que não ocorrem quando se está muitas horas somente em frente às telas e em espaços fechados. Espaços abertos também permitem às crianças correr e brincar livremente, desenvolvendo melhor sua psicomotricidade, curiosidade, criatividade e autonomia.

Tendo em vista que somos uma sociedade predominantemente urbana, é importante avaliar como podemos inserir o tema Educação Ambiental nos ambientes educativos já na primeira infância a fim de resgatar nossa “comum-unidade” com a Mãe Natureza.

É preciso agirmos para evitar o empobrecimento do repertório de experiências que as crianças podem vivenciar com o que

é seu por direito. Nós somos parte da natureza e é na relação com as pessoas, com pequenos animais, com as plantas, rios e mares que as crianças poderão manifestar curiosidade e interesse.

Hoje há no mundo diversos projetos de Educação Ambiental nas escolas. No entanto, ainda estamos carentes deste conhecimento e desta prática nos meios escolares infantis.

Em relação à educação enfrentamos inúmeros desafios no sentido de oferecer uma experiência significativa e valiosa para as crianças. Um deles é a necessidade de refletir, requalificar e reconhecer o brincar e o aprender com a natureza e na natureza, sendo isto um dos elementos centrais de uma educação vinculada à própria vida. Brincar com a terra, subir em árvores, plantar, encontrar amigos ao ar livre e explorar os sentidos na natureza são experiências importantes que permitem estabelecer conexões positivas consigo, com o outro e com o todo.

A criança está sempre disposta a aprender e deve-se aproveitar esta abertura para se promover a Educação Ambiental, fazendo com que elas valorizem a natureza e todos seus elementos, pois, se desde pequenos aprenderem suas responsabilidades em relação ao ambiente natural, certamente serão adultos com mais clareza de seu papel no mundo.

Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática no cotidiano, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Portanto, os adultos devem demonstrar sua afeição pela natureza e pelas atividades ao ar livre pautadas pelas relações, pelos encontros, pelo cuidado e também pela contemplação e pelos momentos de lazer.

Cabe à família e à escola trabalharem em conjunto com os pequenos no sentido de que somos responsáveis pelo meio ambiente, sendo preciso rever os hábitos se quisermos viver em um planeta saudável para todos os seres vivos.

Dialogar com a família sobre como o contato com a natureza por meio do processo de plantar, colher e preparar o alimento pode inspirar hábitos de alimentação saudáveis, como a disposição para experimentar e consumir com mais frequência diferentes grãos, hortaliças, frutas e ervas aromáticas. Pela curio-

sidade que se desenvolve cada vez mais a capacidade de agir, observar e explorar tudo o que a criança encontra ao seu redor.

A Educação Infantil é o começo da vida escolar de todos nós, período em que aprendemos conceitos e valores, os quais são levados para toda nossa vida. Por isso a criança necessita de orientações para ter uma aprendizagem significativa que contribua para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Nesse contexto, nada mais propício e importante do que iniciar esse trabalho pela inserção da Educação Ambiental no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, a fim de que as crianças de hoje possam fazer parte de sociedades mais justas, onde os cidadãos respeitam a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes.

A Educação Ambiental é um processo contínuo, que não se limita à educação escolar. Contudo, introduzi-la na escola, inclusive na Educação Infantil, é uma das estratégias para o seu desenvolvimento.

A Educação Ambiental como processo vai além de trabalhos em hortas e separação de lixo. Visa ensinar e praticar a redução do consumo e buscar por produtos mais ecológicos a fim de evitar, ou ao menos diminuir, a geração de resíduos, entender realmente o que é ser sustentável, as relações do ser humano com o meio ambiente e como é possível causar menos impactos, entre outras ações, sempre respeitando a natureza e todos os seus elementos.

O trabalho da Educação Ambiental durante o desenvolvimento infantil deve ser levado adiante com base na realidade sociocultural, procurando sempre respeitar as origens das crianças e jovens e usar a criatividade e os recursos disponíveis para a realização do trabalho. A falta de recursos não é um empecilho para o não desenvolvimento da prática da Educação Ambiental. Devemos considerar o que e como podemos desenvolver as práticas ambientais diante da realidade local já que os recursos são inesgotáveis.

É fundamental envolver as crianças em questões ambientais com criatividade e sensibilidade para que se percebam como

elementos importantes de transformação, responsáveis por fazer a sua parte para que possam viver em um mundo melhor. Porém, antes de que sejam apresentadas aos problemas ambientais a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela e vincular-se afetivamente. Isso acontece por meio da experiência livre e ancorada no brincar. A conexão emocional entre a criança e a natureza vai auxiliá-la a adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável e que respeitem todas as formas de vida.

O consumo de alimentos na escola também pode ser aproveitado para promover a conexão entre a criança e a natureza. Um processo cuidadoso de plantio, cultivo, colheita e preparo de alimentos que envolva toda a comunidade escolar pode trazer conhecimentos e hábitos alimentares saudáveis duradouros.

Utilizo em minhas aulas algumas referências que se tornam norteadoras no meu trabalho com Educação Ambiental como a Permacultura, a Educação Freiriana, a Pedagogia da Cooperação e a CNV – Comunicação Não Violenta.

“Permacultura é o uso de uma maneira sistêmica de pensar e projetar princípios ecológicos que podem ser usados para criar, gerenciar e melhorar todos os esforços feitos por indivíduos, famílias e comunidades em direção a um futuro sustentável” (David Holmgren).

Quando conheci a Permacultura descobri um novo mundo possível de se viver, onde poderia diminuir meu impacto na terra de forma mais consciente, sustentável e ativa. Para a co-criação deste novo mundo é preciso assumirmos um novo desafio: aprender a cooperar. Observando a regra geral da natureza na qual espécies cooperativas produzem comunidades saudáveis, os participantes da Permacultura reforçam a cooperação e valorizam a contribuição única de cada pessoa na comunidade.

Considero a Permacultura como um estilo de vida. Levo seus conhecimentos para minha vida diária e percebo seus impactos positivos dentro da minha casa, nas minhas relações e no meu trabalho. Na escola onde atuo busco aplicar os três princípios éticos da Permacultura: Cuidado com a Terra, que significa cuidar de todas as coisas vivas e não vivas; Cuidado com as PESSO-

as, que estimula a ajuda mútua entre as pessoas e a comunidade; Partilha Justa, pela qual – após termos cuidado de nossas necessidades básicas e planejado nossos sistemas buscando usar o melhor de nossas habilidades - podemos estender nossas influências e energias para ajudar outras pessoas a entenderem este enfoque. Trago todo esse conhecimento por meio de uma perspectiva mais natural e de um diálogo bem acessível às crianças.

A Educação Freiriana se designa do “Educador brasileiro reconhecido por sua contribuição para a história das ideias pedagógicas no Brasil e América Latina, especialmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire defendia uma educação preocupada com os problemas de nosso tempo e com o desenvolvimento da consciência crítica”. Seu método, desenvolvido na década de 1960, possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, à medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

Acredito que como educadora devo orientar, escutar, olhar nos olhos, sentir, observar, interagir e principalmente acolher a fala e as ideias das crianças de forma que elas também se sintam coadjuvantes no processo de aprendizagem.

Penso que só posso constituir um processo no ambiente educacional onde educador e educando aprendam juntos, um com o outro. Para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Partindo dos princípios de que o educando é sujeito da própria aprendizagem e de que quando ele chega à escola já possui um conhecimento de sua cultura, ocorre uma aprendizagem coletiva que resulta do conflito entre o conhecimento antigo e o novo conhecimento.

A educação deve ser capaz de promover a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e de ressignificação conscientizadora e libertadora, numa perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação, com o objetivo de ampliar a visão de mundo.

A Pedagogia da Cooperação complementa muito o processo de aprendizagem na educação infantil já que essa é um con-

junto de conhecimentos e práticas orientado para a promoção da Cultura da Cooperação e o desenvolvimento de comunidades colaborativas.

Fábio Brotto é um homem muito inspirador que resgatou os Jogos Cooperativos e desenvolveu a Pedagogia da Cooperação a partir da década de 1990. Segundo Brotto, o propósito essencial da Pedagogia da Cooperação é criar ambientes colaborativos onde cada pessoa, grupo, organização e comunidade possa vir a ser plenamente quem se é para poder servir mais completamente ao bem comum. Para ele, quando falamos em Pedagogia da Cooperação, estamos imaginando um Caminho de Ensino Compartilhado, onde cada um e cada uma são considerados(as) mestres-aprendizes, com-vivendo a descoberta de si mesmos(as) e do mundo através do encontro com os outros, diante de situações-problema que os desafiam a encontrar soluções cooperativas para o sucesso de todos e para o bem-estar Como-Um.

O estudo e a prática da CNV -Comunicação Não Violenta- faz necessário pois tem a capacidade de transformar potenciais conflitos em diálogos pacíficos. É uma ferramenta de autoconhecimento que visa restabelecer confiança mútua entre as pessoas, ensinando a nos colocar no lugar do outro desenvolvendo a empatia e a escuta ativa.

O criador da CNV Marshall Rosenberg a dividiu em quatro principais componentes: a Observação, a Necessidade, o Sentimento e o Pedido. Sabiamente, podemos usufruir desses componentes na nossa relação e no diálogo com as crianças e/ou adolescentes de forma clara e simples, também podemos introduzir a CNV nos momentos de ensino, para que eles também possam se empoderar desta preciosa ferramenta de comunicação. Segundo Rosenberg “Para praticar a Comunicação Não Violenta é fundamental que eu seja capaz de desacelerar, de ter tempo para respirar, para passar de uma energia que eu escolhi, a outra que eu acredito de onde nós devíamos vir, e não aquela para a qual eu estava programado. Eu começo o dia com uma lembrança sobre onde eu quero estar”.

Levar os estudantes a outros ambientes de aprendizagem fora da escola aumenta e desperta sua curiosidade, seu entusias-

mo, interesse e prazer em aprender. Ambientes como Jardins Botânicos, cachoeiras, parques ecológicos, espaços permaculturais, viveiros, entre tantos outros, auxiliam no olhar mais profundo, com a qual a imaginação se amplia a novos horizontes. Desta forma, as crianças são capazes de demonstrar interesse e curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções, manifestando opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações, confrontando ideias. Também podem especular sobre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando a preservação das espécies e a qualidade da vida humana. Assim, a criança é capaz de começar a compreender que somos parte da natureza e não seus proprietários.

Eis aqui a história de um aluno que não gostava das aulas de Educação Ambiental. Joaquim estava com quatro anos de idade nessa época e era um menino carinhoso, alegre, esperto e comunicativo. Sempre chegava sério, não queria participar e dizia que não gostava da aula. Entendo que cada criança tem seu tempo de adaptação e, respeitando isso, eu o escutava e dizia que ele poderia somente observar o que os demais estavam ali a fazer. O primeiro mês se passou e ele, continuando determinado a não participar, mantinha-se sentado a observar. Num *insight*, decidi atrair a atenção do Joaquim e inseri-lo nas práticas a partir de algo que realmente despertasse o seu interesse. As aulas, que aconteciam apenas uma vez por semana, já foram suficientes para eu perceber que ele gostava muito de veículos de transporte, sabia o nome de todos e muitas vezes se referia a eles em momentos de brincadeiras e de trazer alguma nova informação. Foi aí que o convidei a ser o condutor do carrinho de mão infantil que tínhamos disponível. Ele aceitou todo alegre e empolgado e a partir desse dia começou a participar de todas as aulas. Eu o pedia para carregar pequenas coisas em seu carrinho como folhas, terra, ferramentas ou até mesmo andar com o carrinho vazio, para que sentisse que estava colaborando com algo e participando da aula. Após algumas semanas, Joaquim não buscava mais o carrinho de mão e passou a participar ativamente das aulas.

Gosto dessa história, pois traz uma importante reflexão para os educadores e as educadoras de que o castigo ou a exclu-

são não devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e sim o acolhimento, a escuta plena e o respeito pelas individualidades. O uso da imposição e da obrigação em participar pode afastar ainda mais o aprendiz. Então que possamos ser cada vez mais amorosos, pois é dando que se recebe.

A escolha pelas atividades que serão desenvolvidas se dá a partir, das condições que o lugar oferece ou até mesmo do que os alunos querem estudar. Estou em constante observação das frutas e vegetais da estação, do clima ensolarado ou chuvoso e das curiosidades das crianças em querer desbravar territórios que algumas vezes o local não oferece, mas que podemos busca-los fora ou até mesmo criá-los. Planejo as aulas mensalmente, mas não as engesso sinto que a natureza constantemente nos presenteia e se eu perceber alguma boa razão para mudar o percurso da aula o faço com o objetivo de explorar as oportunidades apresentadas.

Buscando sempre aproveitar os recursos disponíveis sem deixar de trabalhar a educação ambiental, priorizo realizar atividades em que podemos fechar ciclos, um bom exemplo disso é ter um minhocário. Depois de colhido o alimento que plantamos na horta é usado na refeição da escola. As cascas e os restos orgânicos servirão de comida para as minhocas que produzirão húmus e no processo de decomposição o biofertilizante também será gerado, e ambos serão usados para adubação e fertilização da terra na horta, fechando assim um ciclo.

Outro exemplo é a fabricação de hortas verticais. Reutilizamos garrafas pet ou caixas tetrapak de bebidas já consumidas na escola ou mesmo na casa dos alunos para plantarmos mudas de ervas aromáticas. Assim, além de reaproveitar os materiais que seriam jogados no lixo, damos outra utilidade para às embalagens. A horta vertical pode, ser pendurada perto da cozinha para facilitar o acesso. Ainda na lógica do reaproveitamento podemos confeccionar brinquedos só com materiais recicláveis.

Quanto mais usarmos materiais naturais para ensinar melhor, mais os alunos perceberão a riqueza e a simplicidade em se trabalhar com elementos da natureza. Exemplo disso é se aprofundar na diversidade das sementes, dos tipos de folhas, usar a terra para produzir tinta, pintar com carvão e plantar desde plan-

tas convencionais à não convencionais como PANCS – Plantas Alimentícias Não Convencionais. Se o espaço permitir, pode-se inclusive criar animais como galinhas, vacas, cabras, dentre outros que também auxiliam no processo de fechamento dos ciclos, além das crianças terem a oportunidade de estabelecer uma boa relação com os animais, tanto de cuidado quanto de amor.

Não preparar nenhum material para as aulas também pode se tornar um momento de muita aprendizagem pelo simples ato de observar, escutar e interagir com a natureza promovendo uma conduta reflexiva, fomentando a destreza do pensamento, a associação de ideias e conceitos, a elaboração dos problemas e das soluções, e o desenvolvimento do sentido crítico e criativo.

A Educação Alternativa parte da necessidade de uma mudança dos moldes tradicionais e fechados para o resgate dos saberes ancestrais. Que possamos cada vez mais inserir a Educação Ambiental, as Artes, a Cultura, a Música, os Esportes, as Danças e todo e qualquer outro conhecimento que vai despertar em cada um de nós a alegria de aprender e de viver de forma mais autêntica e genuína.

Que a tolerância e o respeito uns aos outros sejam nossos condutores de um futuro mais próspero, igualitário e harmônico. Não temamos a diversidade, que a transdisciplinaridade seja um caminho de muitas possibilidades para seguirmos juntos, cultivando e reconhecendo a importância dos diversos conhecimentos disponíveis a nós. Que possamos nos orientar pela promoção da Cultura de Paz e da Cultura da Cooperação.

Aprender e ensinar são atos revolucionários! Me encontro em constante aprendizado e aberta a crescer junto com as crianças e adolescentes.

Nunca duvide da força de um pequeno grupo de pessoas para transformar a realidade.

Na verdade, eles são a única esperança de que isso possa acontecer

Margaret Mead

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker D., Solé D., Ting E., Eisenstein E., Martins J., Fleury L., Rodrigues L. Silva, Amando M. I., Ghelman R. e Resende V. Silva Weffort (2019). *Manual de Orientação: Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes*. São Paulo: Instituto Alana.
- Brotto, Fábio Otuzi (2010) *A Pedagogia da Cooperação Cultivando um Mundo onde Todos podem VenSer!* São Paulo: Projeto Cooperação.
- Freire, Paulo (2016) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Holmgren, David (2013) *Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade*. Porto Alegre: Via Sapiens.
<https://permacoletivo.wordpress.com/permacultura/>
<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-paulo-freire/>
- Kechichian, Graciela (1997) *Edacación Ambiental: Una Propuesta Para la Acción em la Escuela – Para hacer y saber por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Luz GM, Raymundo LS, Kuhnen A. (2010) Uso dos espaços urbanos pelas crianças: uma revisão. São Paulo: *Revista Psicologia: Teoria e Prática*.
- Mekideche, T.; Tassara, E. T.; Rabinovich, E. P. (2004) *Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos*. São Paulo: Psicologia e ambiente.
- Rosenberg, Marshall B. (2006) *Comunicação Não Violenta: Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais*. São Paulo: Ágora.

EL PROYECTO COMUNITARIO DE UNA PEDAGOGÍA ECO-REFLEXIVA: ITINERARIO Y DESAFÍOS

JORGE OSORIO VARGAS

En este ensayo pretendo compartir el itinerario propio de lo que llamamos un enfoque eco-reflexivo de lo próximo-complejo en educación, investigación-acción y ciudadanía en vista de configurar un marco de reflexión que sustente proyectos formativos para educadores y educadoras que trabajan ambientes comunitarios e interculturales. Para este fin, considero importante hacer previamente algunas consideraciones acerca de lo que considero implica escribir desde la subjetividad en clave bio-narrativa.¹

Lo primero que deseo relevar es el carácter comunitario de mi experiencia como educador- investigador “en la acción” en cuanto he sido parte de una red humana, intelectual y política de alcance global, que ha sido protagonista del desarrollo de la educación popular, de la investigación-acción participativa y de la educación de adultos en nuestro continente. Esto significa que lo que he podido aprender y enseñar en diversos contextos culturales e institucionales es tributario del trabajo, de los proyectos, de las ideas y la audacia intelectual y epistemológica de diversos colectivos y personas con los cuales he vivido la experiencia de ser parte de una “comunidad de aprendizaje”.

Esta condición basal de mi escritura permite que el presente proyecto bio-textual (como he llamado a este ensayo) se nutra del pasado y el presente de otras personas, de sus contextos de

1. Agradezco el apoyo del Dr. Carlos Calvo a este proyecto de bio-escritura.

vida cultural y espiritual, así como de sus situaciones de emergencia, sea por la virtualidad de su creatividad intelectual y pedagógica como por la vivencia de situaciones límite ocasionadas por la represión, la violencia o la violación de los derechos humanos.²

No se trata, sin embargo, del mero compartir de las contingencias, sino del desarrollo de una comunión de significados, reconocimiento, hospitalidad y responsabilidad, donde adquieren relevancia las dimensiones propia del diálogo intercultural, intergeneracional y de género. Será tarea de este proceso lograr interpretar y comunicar los marcos culturales explícitos y tácitos de esta escritura del yo, a la manera de una autoetnografía acerca de mi propio proceso formativo en los años de la transición al nuevo siglo.³ En el desarrollo de este proceso será menester situar este proyecto en el marco del llamado “giro narrativo” de las ciencias sociales y su impacto en la investigación educativa, lo que anunciamos como tarea para próximos documentos.⁴

Lo que escribió C. Geertz en su libro *Interpretación de las Culturas*, refiriéndose a la etnografía, vale también para todas las humanidades y sus formas narrativas. Geertz sostiene que en las ciencias sociales y en las humanidades la producción narrativa es y seguirá siendo mestiza tanto porque sus actuales epistemologías de base y sus metodologías de investigación exigen nuevas formas narrativas de socialización del conocimiento, como por la riqueza de hacer converger en el “saber de las humanidades” los saberes que provienen del conocimiento sapiencial y arquetípico y no sólo del conocimiento disciplinario que proviene de las ciencias.

2. Sobre el bio-texto “como otro”, véase Mélich, J.C. (1996). El texto como otro, *Art Brevis* 2. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/93993>

3. Véase sobre la “creación narrativa del yo”: Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*, México, FCE.

4. Un texto básico y referencial para este propósito será, según nuestras propias lecturas: Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4,1. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Incluso más, no se descarta, en la actualidad, que en la producción narrativa de las llamadas clásicamente “ciencias del espíritu” se incorporen estrategias biográficas que den cuenta sin inhibiciones positivistas los itinerarios hermenéuticos de cada investigador-as. Jung hablaba de un conocimiento meditativo para englobar todo esto, como contra cara del conocimiento instrumental. Lo hacía no sólo para subrayar la importancia del saber de la “sabiduría” sino como un llamado a que el intelectual asuma su condición de sujeto -su profunda sabiduría dicha en claves arquetípicas-, haciendo, entonces, de su reflexión un ejercicio meditativo, una “ciencia profunda”. El camino que me parece más atractivo de explorar es el de la narrativa memorial, una narrativa indicial, que avanza dejando o marcando huellas para construir un bio-texto como ejercicio de identificar huellas, nodo. Esto implica adherirse y vivir en un “otro paradigma”: el paradigma que reconoce la capacidad potencial de los seres humanos para vivir recogido en el ser y solidariamente actúa para el beneficio de todos-as. Es el paradigma de la complejidad o de la estética de lo vivo y su eco-pedagogía, del mutuo reconocimiento, de la consonancia generativa de las contrariedades, la negación de todo macro-determinismo y la apertura a una nueva manera de “expresar” la vida, que dispute la preeminencia de la mera razón instrumental moderna.

Si asumo este propósito es porque resulta de suyo significativo, sea en cuanto proyecto profesional y académico o como un proyecto auto-reflexivo en clave psico-espiritual, desarrollar mis capacidades para entender y comunicar la complejidad de la realidad vivida y las condiciones subjetivas de mi entendimiento de la misma, no precisamente para elaborar categorías teóricas generales sino para sistematizar saberes que permitan el despliegue de nuevos proyectos pedagógicos desde el “corazón de la educación”,⁵ desde sus arquetípicos primordiales sobre las maestrías

5. Sobre el “corazón de la educación” y sus manifestaciones en los temas actuales de la conversación pública- pedagógica ver: Osorio, J. (2013). “El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pe-

sapienciales y su resonancia en la necesaria re-comunitarización de la vida humana. Será un desafío no menor diseñar y validar una especie de propia auto-metodología para avanzar en este propósito.⁶

En este plan, cobra mucho sentido para mí el enfoque del “aprendizaje desde las historias”, que se plantea el desarrollo de la capacidad de reconocer saberes contextualizados socio-históricamente desde la propia biograficidad, actuando como:

- “trasfondo” de tales saberes,
- como campo de aprendizaje, como fuente de procesos comunicativos,
- de recuperación de la memoria personal e histórica ante los conflictos y disensos,
- de celebración y ritualización de la vida buena.⁷

Complemento el enfoque de la biograficidad con lo uno de los referentes de la escuela francesa de la investigación-acción René Barbier llamó la “Investigación-Acción Existencial (IAE)”. Barbier entiende la IAE como una aproximación transversal a la realidad, refiriéndola a los dominios de la intuición, de la creación y de la improvisación, en relación con lo desconocido, a la sensibilidad y a la empatía, a la capacidad de escucha. Es conce-

dagógicas arquetípicas”, en Osorio, J.; Weinstein, L. (Editores) *El asombro de la educación. Perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*, Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.

6. Sobre la tarea de construir una propia auto-metodología que reflexione sobre la experiencia del sujeto, su biograficidad y desarrollo de sus contextos culturales reconozco las resonancias e inspiración del artículo de Montague, X. (2016) “Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía”, *FQS 17*, 3. Será preciso explorar cómo en esta auto-metodología es pertinente y posible incorporar prácticas de escritura compartidas que permitan visibilizar el carácter comunitario de las prácticas pedagógicas. Sobre las posibilidades de esta ruta en la investigación educativa ver: Schöngut, G.; Pujol, J. (2015). “Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación”, *FQS 16*, 2.

7. Véase Dausien, B (2015). “Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas, *Sinéctica 45*, 2.

bida como un arte heurístico y una poética de la experiencia e integridad de la vida emocional, sensorial, imaginativa y racional, en busca de “rastros” y “sentidos” en la dialéctica de prácticas y discursos, experiencias y narrativas, incluso abierto a lo transpersonal y a las emergencias espirituales.⁸

Expresados estos antecedentes, deseo identificar las dimensiones que quisiera que orientasen mi proyecto y el proceso formativo que está comenzando (maestreado) a través de un programa “auto-metodológico” (aún en obra), a saber:

- la comunicación de aprendizajes desde mis propias experiencias de vida
- sus itinerarios y contextualización bio-histórica en el marco convergente de las iniciativas y producción teóricas y pedagógicas de la comunidad de prácticas (plural y no falta de disensos) de la educación popular y comunitaria de América Latina
- la exploración de las bases y manifestaciones pedagógicas de una educación eco-reflexiva, que se constituya desde el acto primordial del cuidado, el reconocimiento, la reciprocidad y el don ciudadano (altruismo ciudadano le he llamado también) de los-as otros-as (lo que llamo el enfoque de lo próximo-complejo),
- la invocación ciudadana permanente a la comunitarización de la sociedad como la vía para confrontar las incertidumbres y los riesgos de la sociedad globalizada y disciplinada neoliberalmente, mediática, líquida, para unos “del conocimiento, para otros-as de “la exclusión y el descarte”, en perspectiva de un proyecto de habitabilidad ciudadana que, desde sentidos comunes elaborados convivencialmente (según la noción de Iván Illich) cuiden de los-as humanos-as, sus comunidades y del planeta, y
- la formación identitaria, valórica, pedagógica, profesional y ciudadana (eco-reflexiva, próxima-compleja) del-la

8. Barbier, R. (2008). “La investigación-acción-existencial, integral, personal y comunitaria”, *Visión Docente Con-Ciencia* 44.

educadora-a en el contexto severo de diversos procesos culturales, epistémicos, políticos, medioambientales y mediáticos-tecnológicos de alta intensidad que desubican las escuelas y las agencias educativas convencionales y provocan las búsquedas de nuevas maneras y espacios de enseñar y aprender.⁹

ITINERARIOS DE LOS SABERES, PRÁCTICAS Y PROYECTOS DE LA PROPUESTA ECO-REFLEXIVA DE LO PRÓXIMO COMPLEJO

En este apartado expongo tres de los pasos inaugurales que han configurado mi propuesta eco-reflexiva de lo próximo complejo. En el primero (paso 1), resumo, a la manera de un manifiesto, los atributos y principios de la investigación y la práctica pedagógicas del enfoque eco-reflexivo de lo próximo complejo tal como las he ido concibiendo en diálogo-aprendizaje en la comunidad de la educación popular latinoamericana y de la pedagogía de la complejidad y en lecturas parsimoniosas sobre los nuevos paradigmas de la ciencia, en particular bajo el tributo de Edgard Morin (paradigma de la complejidad) y de Carlos Calvo (pedagogía de la complejidad).

En el segundo (paso 2), planteo los rasgos hermenéuticos que sustentan, en mi opinión, tales formas de investigación y de prácticas pedagógicas: lo que hago presentando las coordenadas que han configurado mi pensamiento al respecto, en este caso hilando el giro narrativo-hermenéutico en el análisis social y educativo y la prácticas educativas que relevan los imaginarios y las narrativas de subalternidad y emancipación propias de pedagogías de base popular y comunitaria, que han llevado a rangos importantes de creatividad la investigación-acción participativa y la recuperación de la memoria histórica de las comunidades.

9. Una cartografía de esas nuevas maneras de enseñar y aprender la encontramos en: Carbonell, J (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona: Octaedro; Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*, La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

En el tercero (paso 3), desarrollo el concepto de “educación eco-reflexiva”, en diálogo con las pedagogías críticas, identificando los rasgos que merecen, en mi opinión, ser relevados como señas de identidad de tal educación, en cuanto mapa de un territorio en exploración: territorio complejo, inter- situado, rizomático, como son el mundo de la vida en contextos de predominio de la racionalidad mediática, las dinámicas contradictorias de exclusión, en cuanto daños directos de la globalización neoliberal, las demandas de reconocimiento de los grupos que reclaman derechos identitarios y a la diferencia y el desafío, siempre deseado (invocado o no invocado) por los humanos-as, de pertenecer a comunidades de sentido y de cuidado recíproco, es decir de construir Ciudadanía o, más bien Con-ciudadanía .

*PASO 1: DEFINICIONES Y POSICIONES DESDE LA PROPIA PRÁCTICA.
UN MAPA-MANIFIESTO INICIAL*

En el contexto de la primera década del presente siglo, teniendo como trasfondo veinte años de trabajo pedagógico y político en los ámbitos de los movimientos sociales, de la investigación-acción participativa, de la educación popular y de adultos, de la educación para la ciudadanía, del aprendizaje ecológico e intercultural y en la formación de educadores-as y docentes, he sistematizado una aproximación a la investigación y la práctica educativas, la he definido como una operación no residual en la construcción social del mundo, sino constituyente de *una práctica cualitativa* de experimentación de acciones y proyectos sociales, ciudadanos y educativos.¹⁰ Un tipo de investigación y práctica sustentada en una síntesis de procesos de teorización y prácticas pedagógicas enmarcadas en metodologías práctico-reflexivas orientadas a la transformación, al desarrollo y a la plenitud humanas,¹¹ a cons-

10. Ver: Osorio, J, Rubio, G. (2007). *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, Santiago: Escuela de Humanidades y Política.

11. Es un desafío para nosotros desarrollar la dimensión espiritual de este en-

truir horizontes de vida y de esperanza y sentidos comunes, desde el reconocimiento de la legitimidad de diferencia, de lo propio y justo que hay en los otros -as, de la cualidad y complejidad de los procesos sociales y educativos que aspiran a desplegar tales propósitos.¹²

La definimos como una investigación estimativa, deliberativa, participativa, dialógica, empática, que no define (casi) nada, sino que estima “lo pequeño y lo grande”. Indaga los detalles y los indicios, las acciones, sus marcos reflexivos, las redes, los significados y los imaginarios movilizados y los procesos identitarios, de pertenencia y de reciprocidad de los humanos-as (y de sus comunidades), es decir de sus formas de configurar ciudadanías.

En este sentido, es una investigación-acción, que actúa en lo social y en bio-histórico, que procesa reflexivamente lo que para los sujetos es posible hacer, pensar, transformar, emocionar, celebrar, amar, enseñar. Vuelvo a reiterar la convergencias con el enfoque de la investigación-acción existencial de R. Barbier en cuanto ella es concebida como una poética tributaria tanto de la biograficidad del-a investigador (investigador de sí) como del compromiso (“intervención”) en contextos sociales (investigador de si y de los-as otros).

La poética que se elabora desde esta *investigación de lo inédito-posible* (usando la expresión de Paulo Freire) se configura mediada por procesos comunicativos, a través de un *continuo metodológico* que se desarrolla como un ejercicio de reflexión-teorización permanente:

- a) *desde* el relato-habla de los sujetos,

foque, en el sentido de una espiritualidad relacional y socialmente comprometida, como señala Wilber, K (2007). *Espiritualidad Integral*, Barcelona: Kairós. “Un nuevo modo de mirar, una educación de los ojos”, como señalara Teilhard de Chardin (1972). *El Medio Divino*, Madrid: Alianza-Taurus.

12. Fritjof Capra ha definido al nuevo paradigma ecológico-sistémico-holográfico como *ciencia de la cualidad y de la complejidad*, ver Capra, F. (2008). *La Ciencia de Leonardo*. Barcelona: Anagrama

b) *mediado por*: la reflexión analítica del investigador-a (en cuanto analista simbólico); la amplificación interpretativa; la producción narrativa del proceso investigativo en cuanto un saber; y por el conocimiento del conocimiento, pues no existe un conocimiento espejo de una realidad objetiva: el conocimiento es siempre traducción y construcción.

Este *continuo metodológico* organiza progresivamente la complejidad del pensamiento inserto en el proceso situacional y comunicacional de los sujetos, interactivamente, dialógicamente, participativamente. Por ello llamamos a este enfoque el de *lo próximo-complejo*, al que identificamos con los siguientes atributos:¹³

- **fractal**: descubre la profundidad de los detalles y sus repeticiones.
- **ecológico**: la totalidad logra ser comprendida en su integridad desde el conocimiento de las partes y sus interacciones.
- **comunicacional**: reconocer-indagar la intencionalidad de los actos de habla.
- **contractual**: las acciones expresan argumentos y son configuradoras del disenso-consenso.
- **enmarcador**: el mundo subjetivo se desarrolla en marcos (armazones) dinámicos y representan las intenciones (práctico-reflexivas) de los sujetos.
- **multireferencial**: principio de complementariedad; la realidad es compleja y es preciso acceder a ella desde di-

13. Una presentación al alcance comprensivo de investigadores generales acerca del nuevo paradigma de la investigación científica la he encontrado en Echeverría, R. (1996) *El observador y su mundo*, Volumen 2, Santiago: J.C. Sáez Editor. Otra síntesis de gran utilidad para el entendimiento del enfoque de complejidad en las ciencias y su impacto en la educación ha sido el libro de Moreno, A (2016). *Educación y Caos*, Santiago: JUNJI. Disponible en : https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Moreno_Dona/publication/306259386_Caos_y_Educacion_del_insipido_orden_escolar_al_sabroso_caos_educativo/links/57d2335b08ae601b39a210fa/Caos-y-Educacion-del-insipido-orden-escolar-al-sabroso-caos-educativo.pdf y el libro de González, Ana M. (2008) *Educación Holística*, Barcelona: Kairós.

versas miradas (lo *universal-concreto*, lo *concreto universal*).

— **interpretativo:** mediante el lenguaje se construye el mundo subjetivo, y se incorpora el conocimiento social disponible (amplificación hermenéutica).

— **rizomático:** comprensión de las redes de significado y sus “reglas” de conexión e indefiniciones (multiplicidad de argumentaciones que crea nuevas realidades).

— **crítico:** participa de los movimientos sociales y ciudadanos y relea tradiciones y teorías de transformación .

Estos atributos adquieren sustento desde los siguientes principios:

El principio interpretativo: la realidad se construye desde los sujetos y el proceso metodológico es dinámico y se entiende como teorización inductiva y reconfiguradora.

El principio generativo: la forma como se aborda el presente tiene el potencial de construir el futuro.

El principio comunitario: la investigación comunitaria, no sólo porque es colaborativa, abierta a una co-indagación con los sujetos, sino porque crea lazos, vínculos, capacidades comunicacionales, abre a la Diversidad, al reconocimiento, a la reciprocidad; establece redes y comunidades de aprendizajes, ressignifica los espacios públicos desde los sujetos, dándole sentido a la acción y la palabra, elaborando sentidos comunes. La investigación *comunitariza* los procesos sociales, alentando una cultura de proximidad y empatía ciudadana, como factores claves para un aprendizaje para la transformación.

El principio de lo próximo-complejo: en la investigación la teorización fundamentada (inductiva y reconfiguradora) procesa la práctica social (saber y acción) como una realidad compleja que asume su carácter comunicacional, interactivo, participativo, lo que implica desarrolla competencias empáticas y dialógicas, de proximidad a los sujetos.

El principio del enlazamiento: todo el *continuo metodológico* es un proceso de enlazamiento de las dimensiones prácticas,

metodológicas, reflexivas, instrumentales, éticas, de las políticas de la investigación; del reconocimiento de la incertidumbre, de la duda, del pensamiento interrogativo, de las artimañas de la razón, dialogando de manera incesante entre lo simple y lo complejo.¹⁴

PASO 2: LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN COMO APRENDIZAJE ECO-REFLEXIVO EN EDUCACIÓN

En la práctica de los-as educadores-as el tema del aprendizaje, o más específicamente el de la construcción de los aprendizajes y su sistematización, desde y en la acción – sea a través de la investigación o de la sistematización interpretativa ha adquirido una nueva relevancia y significación a partir de la expansión del enfoque hermenéutico en el análisis de la acción educativa y social. Recupero en este plano los temas que a la comunidad de la educación popular latinoamericana nos ocupa desde fines del siglo pasado y dejo indicado un reciente texto que sistematiza mi posición acerca de la sistematización como ejercicio narrativo-crítico.¹⁵

La *crítica hermenéutica* ha puesto a consideración la necesidad de entender la profesionalidad en los proyectos sociales y educativos como el desarrollo de una “razón práctica reflexiva”, como un conjunto de actos reflexivos que explicitan y ponen en claro las predisposiciones, las hipótesis y las valoraciones

14. El desarrollo de los contenidos que están a la base de este mapa-manifiesto se encuentra en el artículo que escribí con Graciela Rubio en 2010: “Investigación – Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 9, 8.

15. Mesina, G.; Osorio, J. (2016) “Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas”, *Revista E-Curriculum* 14, 2. Disponible en : https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Osorio11/publication/306119980_SISTEMATIZAR_COMO_EJERCICIO_ECO-REFLEXIVO_LA_FUERZA_DEL_RELATO_EN_LOS_PROCESOS_DE_SISTEMATIZACION_DE_EXPERIENCIAS_EDUCATIVAS/links/57b3053a08aee0b132d8cea7/SISTEMATIZAR-COMO-EJERCICIO-ECO-REFLEXIVO-LA-FUERZA-DEL-RELATO-EN-LOS-PROCESOS-DE-SISTEMATIZACION-DE-EXPERIENCIAS-EDUCATIVAS.pdf

que subyacen en la acción. Los temas de fondo que se plantean son el de los conocimientos posibles de generar en los proyectos educativos y de sus condiciones de posibilidad para transformar favorablemente para su bienestar subjetivo la vida personal y comunitaria de quienes participan en los mismos.

Dos temas me han parecido relevantes abordar. El primero es el concepto de *práctica reflexiva* es abordado desde dos fuentes complementarias. Desde el neo-pragmatismo de Donald Schön¹⁶ introdujo la cuestión del conocimiento producido por los profesionales sociales, donde “sistematizar conocimientos y aprendizajes de los proyectos” implica cuatro aspectos claves:

- explicitar los medios, lenguajes y repertorios que se utilizan para describir la realidad y llevar adelante las acciones.
- explicitar los “sistemas de apreciación” que se usan para analizar problemas, levantar interpretaciones y evaluar las “conversaciones” que se desarrollan en los proyectos.
- explicitar las teorías interpretativas de uso en los mismos.
- explicitar las actuaciones institucionales que enmarcan la práctica educativa.

Esta concepción de “sistematización” integra tres dimensiones: la cognitiva, la crítica y la narrativa, proponiéndose que los-as educadores-as pueden lleguen a ser capaces de:

- plantearse su práctica y su inserción en el proyecto como una “investigación interpretativa” de manera competente.
- crear instrumentos de registro, interpretar datos y organizar conversaciones profesionales con otros(as) y comunicar narrativamente sus aprendizajes
- acceder a reflexiones “críticas”, es decir de meta-sistematización, para redimensionar su acción en una práctica referida a valores, lo que le permite identificar, por ejemplo, diferentes conceptos y orientaciones de desarrollo huma-

16. Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan*, Barcelona: Paidós.

no, de convivencia democrática, de participación ciudadana o de cuidado del planeta.¹⁷

Un segundo tema es la del enfoque hermenéutico, que ha sido más adoptado por investigación y la acción educativa, pero que tiene también gran relevancia para los proyectos sociales. La lógica que se introduce es la del proyecto como una red de interpretaciones, donde el rol del-a educador-a es textual (su pensamiento “práctico” se comporta como un demarcador de rutas, de búsquedas de sentido). Conceptualmente se estima que los proyectos son procesos donde el “campo de intervención profesional” es la historicidad de los propios proyectos, su develamiento y construcción discursiva.

En esta perspectiva, los proyectos se conciben como sistemas, como “complejidades”, que superan la mera experiencia, por tanto, es preciso el análisis y la interpretación. La noción de los-as educadores-as, y de los profesionales sociales en general, como “analistas -hermeneutas” tiene consecuencias metodológicas e institucionales (de ahí que señaláramos que es condición de una profesionalidad práctico-reflexiva la capacidad de interrogar y reconocer las condiciones del espacio institucional desde dónde se trabaja, no siempre receptivos a este perfil profesional).

Metodológicamente este enfoque implica desarrollar:

- capacidades de pensamiento complejo o ecológico, que permita intervenir las realidades y redes sociales complejas, que implican textos e imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales.
- capacidades de indagación, de lectura de la realidad, de

17. En los talleres de sistematización de experiencias y de aprendizajes a través de la investigación acción ha sido de gran apoyo Roget, A., Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, Madrid: Narcea. Igualmente, el libro ya clásico de Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó. Desde el ámbito latinoamericano somos tributarios de los textos y prácticas de Oscar Jara, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres y Alfredo Ghiso.

registro de lo vivido propiamente y por los otros, de apertura a ser sujeto de interpretaciones en la acción, como posibilidad casi sine qua non de la “identificación y sistematización de los aprendizajes”.

Además, institucionalmente, implica hacer el trabajo desde una agencia post-funcionalista, que permita construir el círculo virtuoso de los proyectos como una acción cultural transformativa, es decir como una red de interpretaciones acerca del desarrollo humano cotejada con los problemas propios de las comunidades o grupos sociales con las cuales se trabajará (otra vez se nos plantea los temas de la meta-acción, es decir de la orientación y la definición de horizontes de valor en la práctica social y educativa)

El círculo virtuoso consiste en tener respuestas metodológicas pertinentes y coherentes a nivel del “diseño” de los proyectos, de la elaboración de dispositivos e instrumentos para sistematizarlos, para documentar nuestros “sistemas de apreciación”, para hacer visibles nuestras teorías interpretativas y para hacer posible la controversia generativa entre sujetos.

En suma, no me sitúo en el modelo de la racionalidad teórica convencional que construye conceptos para el “control de la realidad” y para estandarizar predicciones. Tampoco valoro la preeminencia de la racionalidad instrumental que sólo persigue metódicamente un fin práctico, sino que relevo una perspectiva que asociada primordialmente a una racionalidad hermenéutica que busca la coherencia de las prácticas sociales construyendo interpretaciones, cotejando sentidos e interviniendo en los textos (en las narrativas) y en los contextos de los-as actores.

PASO 3: LA PEDAGOGÍA ECO-REFLEXIVA COMO SABER PEDAGÓGICO PRÓXIMO COMPLEJO

La pedagogía eco-reflexiva es un saber en cuanto constituye una construcción analítica e interpretativa de los procesos de elaboración de sentidos comunes y conocimientos públicos acerca de

la sustentabilidad ecológica, social, cultural y económica del planeta. Es un “saber práctico”, y desde él, se desarrollan estrategias y acciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos sociales distintos, dentro y fuera de las escuelas, con la mediación cultural de educadores-as que sistematizan saberes en el contexto de las relaciones propias del aprendizaje y de las instituciones o agencias que lo promueven.

La pedagogía eco-reflexiva abre campo a debates paradigmáticos a nivel de las ciencias y de la educación general que se articulan provisoriamente con corrientes de pedagogía crítica asociadas a movimientos pedagógicos de avanzada. A través de estas pedagogías se producen nuevas aproximaciones entre la racionalidad comunicativa del aprendizaje eco-reflexivo, el constructivismo y los enfoques de complejidad. Existen convergencias de las dinámicas del “enfoque” de la educación eco-reflexiva y la pedagogía crítica. Temas principales de esta convergencia son los de la relación entre saber - poder y sujetos sociales; así como el de racionalidad integradora - complejidad- y comunicabilidad para la acción.

Está pendiente de que la pedagogía abra sus ámbitos de desarrollo hacia la consideración de una teoría eco-reflexiva como componente matriz de sus formulaciones. Existen condiciones de sobra para construir puentes que conduzcan a este fin: las cuestiones socio-ecológicas están íntimamente relacionadas con la dialéctica cultura-poder y saber, que es el centro de la reflexión de la pedagogía crítica en la actualidad. La pedagogía eco-reflexiva también supone la crítica a la educación como mecanismo político ligado a las relaciones de saber, poder, negociación y autonomía, a la vez que cuestiona todas aquellas formas de enseñanza ecológica que se reducen al uso funcionalista de técnicas informativas, sin establecer las bases de sustentación pedagógicas y políticas de cada intervención educativa. Ella es asimismo una práctica cultural, a través de la cual se desarrollan críticamente los diversos discursos políticos, culturales y técnicos, que configuran la agenda socio-ambiental global y los modos dominantes de socializarla y debatirla en la ciudadanía.

La pedagogía eco-reflexiva plantea una visión sobre la profesionalidad de los educadores-as, que más que transmisores de los conocimientos acumulados deben ser “intelectuales públicos” preparados para relacionar los procesos de constitución política de las agendas socio-ambientales, la generación de la opinión pública (incluyendo sus variantes interculturales), el desarrollo de los movimientos sociales, la diversificación del saber en agencias técnicas de diferentes carácter, la globalización de la información y la hibridación de los espacios educativos en función de factores territoriales, culturales, económicos, de género, étnicos y generacionales, entre otros.

A partir del trabajo *comunitarizado* en las redes y proyectos de educación popular y ciudadana latinoamericanas he podido analizar los mapas a través de los cuales se configuran las “pedagogías críticas” que realizan una lectura post - estructuralista de conceptos como “poder”, “política democrática” “ciudadanía”, “diferencia”, “reflexividad”, “diálogo de saberes”, “globalidad”. Por esta razón es destacable que en el transcurso de los últimos años hayan emergido en la reflexión pedagógica proyectos para sistematizar las estrategias cognitivas y metodológicas de una eco-pedagogía (o de la complejidad) en diálogo con las pedagogías críticas.¹⁸

Sin embargo, en general, este proceso reflexivo es complejo y presenta algunas características que es importante señalar:

- la pedagogía eco-reflexiva potencia desde el paradigma de la complejidad, el debate sobre pedagogía crítica que se centra en cuestiones de ciudadanía y construcción democrática, comunicabilidad emancipatoria y diálogo intercultural.
- la pedagogía eco-reflexiva impulsa a la reflexión pedagógica a implicarse en los debates éticos y culturales que afectan la ciudadanía post-industrial y sus desafíos de construir una ética de responsabilidad frente a los problemas

18. En mi opinión, la fuente más notable en la primera transición del siglo XX al presente, es el texto de Edgard Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Siglo XXI*, París: UNESCO.

ecológicos que pone en riesgo la sustentabilidad ambiental, social y económica del planeta.

En suma, la articulación entre pedagogía crítica y los procesos educativos eco-reflexivos se establece a través de “programas experienciales” de “aprendizajes dialógicos e interculturales” que generen una nueva política educativa en la “sociedad del conocimiento de la complejidad, del riesgo y de la incertidumbre”, dando lugar a una visión educativa convergente con un proyecto epistemológico que no reduce el conocimiento a un propósito unificador propio de las ciencias normales, sino que se abre a la producción de saberes plurales de las culturas propias y los particulares mundos de la vida, al diálogo entre valores y conocimientos y al mestizaje creativo de prácticas y ámbitos socio-pedagógicos vernáculos y emergentes .

Este proceso ha estado marcado precisamente por la existencia de hibridaciones, descentramientos y narrativas plurales, es muy importante presentar el mapa de una pedagogía crítica del aprendizaje eco-reflexivo:

- El aprendizaje-reflexivo no constituye un campo homogéneo para ser asimilado por las diferentes disciplinas científicas, sino que emerge de una razón crítica, configurándose en contextos ecológicos, sociales y culturales específicos y problematizando a los paradigmas legitimados e institucionalizados.
- El aprendizaje eco-reflexivo no es homogéneo ni unitario, va constituyéndose en relación con el objeto y el campo temático de cada ciencia y en tal proceso se define “lo ambiental” de cada una, redimensionando sus conceptos y métodos, abriendo espacios para la articulación interdisciplinaria del saber socioambiental, generando nuevas teorías, nuevas disciplinas y técnicas
- El aprendizaje eco-reflexivo desborda el campo de la racionalidad científica instrumental y de la objetividad del conocimiento lo que plantea la revaloración de un conjun-

to de saberes sin pretensión de cientificidad formal

— El aprendizaje eco-reflexivo es afín con la incertidumbre, al orden inédito, el campo de lo virtual y los futuros posibles: incorpora la pluralidad axiológica y la diversidad cultural en la formación del conocimiento y la transformación de la realidad.

— El aprendizaje eco-reflexivo es un “saber-hacer” interpretativo de los contenidos y las modalidades de acción de los educadores(as) y de sus relaciones con los participantes de los procesos educativos y con las agencias institucionales que los convocan, median y desarrollan. Lo que implica explicitar:

a. los medios, lenguajes y repertorios que se utilizan para describir la realidad y llevar adelante las acciones.

b. los “sistemas de apreciación” que se usan para analizar problemas, levantar interpretaciones y evaluación las “conversaciones” que se desarrollan en la acción educativa,

c. las teorías interpretativas de la acción; y

d. las actuaciones institucionales que enmarcan la práctica profesional.

— El aprendizaje eco-reflexivo es una “red de interpretaciones”, donde el rol del-a educador- a es textual (narrativo) y su pensamiento “práctico” se comporta como un demarcador de rutas y un escrutador de sentidos, esto significa que las acciones educativas son procesos donde el “campo de intervención profesional” es la historicidad de los propios proyectos, su develamiento y construcción discursiva.

Desde las perspectivas expuestas considero clave explorar el papel de las instituciones educativas en la transición a una sociedad globalizada de sello neoliberal. Los cambios que se están desarrollando a nivel de los modos de producción modifican los horizontes tradicionales concebidos para la transformación edu-

cativa, planteándose la pregunta por la capacidad real de las instituciones educativas existentes para formar a los-as niños (as) y jóvenes en la nueva cultura del trabajo polivalente en el dominio de competencias para la innovación, en el uso de las nuevas tecnologías de la información en del diseño y la máxima potenciación de la creatividad y en su apertura axiológica a la sustentabilidad socio-ambiental del planeta.

Si estos cambios globales están condicionados fuertemente por el papel decisivo que asumen las nuevas tecnologías de la información en la cultura y en la economía y el impacto directo en las nuevas configuraciones de las relaciones sociales (altamente mercantilizadas y mediatizadas), en la estructuración del poder (bio-psi-políticamente como recientemente alerta Byung-Chul Han¹⁹) y en el ejercicio de la ciudadanía, vale preguntarse si: ¿la escuela seguirá siendo la institución educadora prevaleciente del futuro?. Y si la formación permanente requerida en una “sociedad compleja”, no sólo de niños (as) y jóvenes, sino también de las personas adultas, soportará el mismo diseño institucional vigente, aún con sus modernizaciones institucionales, o bien habrá de hacerlo saltar por la nubes y crear nuevas pistas, trayectorias y espacios de aprendizaje mediados por actores enseñantes y aprendices tributarios de los nuevos paradigmas (eco-reflexivos, rizomáticos...) de creación de saberes, ciencias y de abordaje de la relación humanos(as)-sociedad-planeta .

Respecto a estos interrogantes la estrategia de “complejidad” es pensar en reformas o transformaciones educativas que reconozcan el factor incertidumbre en la constitución de la ciencia, las prácticas reconstructivas del saber, el enfoque de la sustentabilidad ambiental y social del desarrollo, la justicia ecológica y de género, la democracia intercultural, la resolución pacífica y productiva de los conflictos, la mutualidad y la asociatividad ciudadana y la alfabetización neoparadigmática continua a la manera que nos han planteado Edgar Morin y Fritjof Capra, por nombrar

19. Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica*, Barcelona: Herder.

algunos de los autores que han sido más significativos para quien escribe. Así dicho, las transformaciones educativas estratégicas tendrán relación directa con la capacidad de desarrollar liderazgos globales y locales que gestionen eficientemente la calidad de los sistemas educativos en cuanto sistemas complejos orientados al aprendizaje continuo de todos (as) y durante la vida entera.

Es evidente que por lo señalado hasta aquí nuestra reflexión plantea, teniendo a la vista el horizonte complejo de una neo (post) modernidad crítica y reflexiva, la necesidad de elaborar pedagogías que planteen estrategias de construcción de saberes y de aprendizajes significativos para los sujetos y sus comunidades.

Las pedagogías emergentes y transgresivas, en cuyo ámbito ubicamos la eco-reflexiva, están en plena “disputa” de narrativas y de prácticas. No es posible pretender constituir un pensamiento monolítico ante la significación multívoca de los cambios que se viven y de las nuevas preguntas que tales transformaciones le plantean a la educación. Las teorías sociales desde las cuales pensamos la pedagogía crítica no son construcciones arquitectónicas perfectas e inmóviles. El punto medular es construir pedagogías que susciten la necesidad de pensar en nuevos horizontes y orientaciones para la práctica educativa en todos los espacios y escalas eco-sociales.

Es preciso impulsar acciones formativas neo-paradigmáticas con los educadores, que desarrollen el componente crítico-utópico-ético de la complejidad, y vislumbren mundos alternativos, se replanteen desde su trabajo práctico –local y socialmente situado- el tema de las finalidades educativas (las condiciones de posibilidad éticas y políticas del inéditos-posible freiriano), la enseñabilidad de la ciudadanía y de una ética social y planetaria del cuidado y el reconocimiento, identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador-a va construyendo desde su cotidianidad.

Si la educación eco-reflexiva se sustenta en un saber sobre la construcción de posibilidades, a partir de “certidumbres a medias”, sin recurrir a relatos totales y cerrados, entonces deberá:

- plantearse la desconstrucción de las relaciones de poder en las instituciones públicas, educativas y culturales y crear dispositivos pedagógicos democratizantes.

- revitalizar la democracia como horizonte cultural y como conjunto de procedimientos para resolver pacíficamente los conflictos como condición de sustentabilidad del desarrollo humano.

- ser permanentemente recontextualizada, construyendo no sólo un lenguaje crítico, sino también un lenguaje de posibilidades, de articulación entre actores sociales diversos promoviendo redes de intercambio de experiencias profesionales y de producción de conocimientos y fortaleciendo el poder de los educadores(as).

- constituirse como una esfera pública, abierta a los discursos y a los imaginarios de los diversos actores sociales que participan en las instituciones ciudadanas de los educadores, haciendo emerger en ellos un liderazgo público e influyente.

- propiciar una expansión de la autonomía moral e impulsar a los sujetos a enfrentar responsablemente los dilemas éticos que afectan al conjunto de la sociedad: medio ambiente, justicia de género, interculturalidad crítica, entre otros.

- ser dialógica, construida y recontextualizada permanentemente a través de la presentación de encrucijadas; polémico e impulsor de la acción interpretativa de los sujetos; de ahí que manifestemos el carácter hermenéutico del aprendizaje

- reconocer que los-as educadores-as deben llegar a ser sujetos de acciones transformativas, en cuanto profesionales reflexivos y poseedores de sentidos prácticos de totalidad, sin embargo, asentados en conocimientos locales.

- proponer valores, sugiere acciones y formas de intervenir socialmente sobre el orden prevaleciente para conseguir

su transformación; elabora finalidades, objetivos y contenidos y propone formas de concretizarlos.

— proporcionar una política cultural que valora las diferencias y se articula con una política social de justicia y equidad, especialmente en el campo de las relaciones de género y de las relaciones interculturales.

— construir discursos abiertos y móviles, frente a programas técnicos cerrados en sus propias e invariables certidumbres

— promover experiencias nuevas y reconstrucción permanente de las bases metodológicas del pensamiento que las sustentan, frente a estrategias extremadamente estandarizadas.

— promover el pensamiento crítico de los educadores, formándolos como prácticos reflexivos.

En conclusión, el saber pedagógico es un campo en disputa, como también lo es el “aprendizaje”. Ambos son ámbitos de ingreso a nuevas maneras de plantearse la complejidad del presente y futuro de las personas, de los colectivos, del planeta y de la necesidad de devolverle al ejercicio pleno de la Ciudadanía su fuente comunitaria. Un punto de vista *ciudadanista* para entender la pedagogía nos permite apreciarla como un espacio *deviniente*, que es capaz de constituirse como orden desde la diversidad y la dinámica (auto) constituyentes de los actores del proceso educativo. Así, la pedagogía será siempre una dramaturgia ciudadana (performativa–orientada a la acción) en que nos constituimos para conocer, aproximarnos, indagar, apreciar y dialogar con otros.

LA CONSTANTE TRANSFORMACIÓN DE UNA
EDUCADORA EN EL TERRITORIO: APRENDER,
CUESTIONAR Y CONVIVIR CON LAS
CONTRADICCIONES SISTÉMICAS ESCOLARES

OLÍVIA OLIVER FERNÁNDES

ENCONTRÁNDONOS EN(TRE) LOS PARADIGMAS: APARENTES DICOTOMÍAS EN EL CAMINO

La lógica de pensamiento que estructura el marco normativo hegemónico de la pedagogía escolarizante, es la misma lógica que permea todos los otros ámbitos de la vida cotidiana: formal, dualista, lineal, ordenada y jerárquica. Es cartesiana. La lógica formal organiza el pensamiento de tal manera que, para vivir y entender diferentes situaciones, nos enfrentamos a un pensamiento dualista: lo cierto y lo errado, el bien y el mal, lo bonito y lo feo... Nos vemos entre el si y el no, pero no entre el esperar, el sentir, el preguntarse, el proponer y tantas otras posibilidades que están y que muchas veces no nos damos cuenta. El encierro que nos trae el pensamiento formal nos ofrece pocas alternativas y que ya están predeterminadas.

Desde pequeños nos han enseñado a mirar dicotómicamente lo que está frente a nosotros, a fragmentar la realidad y a no identificar y reflexionar sobre la complejidad del mundo por donde caminamos. Nos han enseñado que existe un solo camino, una sola respuesta correcta y preestablecida a las preguntas, incluso a las cuales nosotros mismos nos hacemos desde nuestros sentires más íntimos (Maturana, 2019). Por lo tanto, difícil sería

no pensar a partir de este formato que nos deja pocas opciones y nos enseña a elegir las “correctas”.

Una mirada holística, histórica, dialéctica y compleja ofrece no solo percibir, pero también pensar el mundo de una forma distinta a la fragmentada, positivista y superficial. Esta otra mirada, y eso es lo que quisiera enfatizar en este apartado, no excluye o ignora la existencia de las otras –por eso uso el término ‘aparente’ para adjetivar las dicotomías y dualismos que el paradigma escolar (Calvo, 2008) nos impone. El mecanismo binario dualista del pensamiento fundamenta las vidas cotidianas, las decisiones a largo plazo, las propias relaciones humanas intentando dejarnos sin espacio para el reconocimiento de otras lógicas sobre las cosas. Por eso, se vuelve habitual en la sociedad contemporánea la dicotomización de las ideas y eso me llama mucho la atención pues he sentido en la piel, bajo diferentes emociones y sensaciones, lo que es intentar deshacerme de esa forma de relacionarme con el mundo mientras vivo el rol de educadora en el territorio y en comunidad. Invito, por lo tanto, a que encontrémonos en(tre) los paradigmas. Es decir, por ahora propongo que no es necesario deslegitimar por completo un paradigma, rechazarlo y dar la espalda a sus fundamentos para validar otro paradigma, pues vivimos en una sociedad donde los pensamientos e ideologías que la componen son fruto histórico de ella misma.

Elegí proponer en este escrito una reflexión que devela dificultades que pueden emerger al decidir enfrentarnos, específicamente como educadores en el territorio y en las comunidades, a paradigmas que supuestamente son aquellos que ya no nos satisfacen, que no nos respetan en nuestra subjetividad y que ni siquiera nos permiten que descubramos y vivamos nuestras propias verdades.

Pasando de estas mismas reflexiones a hechos más cercanos, hemos visto en Chile y también mundialmente el crecimiento de movimientos sociales que se dedican a repensar y plantear nuevas formas de vivir, de construir comunidades, de relacionarnos con otros y con el territorio. Esos son movimientos que iden-

tificaron principios y fundamentos de la estructura del sistema en que vivimos que priorizan la propiedad ante la vida humana, el lucro ante la dignidad y la enajenación ante la real consciencia crítica. Entre ellos, los movimientos relacionados a la educación se han destacado al construir críticas y cuestionamientos duros sobre el paradigma escolar (Calvo, 2008), y las relaciones sociales capitalistas.

Por lo tanto, el movimiento claro y creciente por la educación,¹ que gana espacio y visibilidad a través de experiencias populares y comunitarias, no se trata de un hito aislado y sinsentido en una línea del tiempo. Viene como respuesta, como reacción y es parte del todo y no su opuesto excluyente. Cuestionar la escuela y la escolarización por la cual la gran mayoría de la población mundial ha pasado es, al mismo tiempo, cuestionar el sistema y sus bases, los espacios y relaciones que reproduce. La indignación y las propuestas de cambio, contradictoriamente, también son constructo del mismo proceso histórico que sostuvo hasta hoy la escuela como la conocemos. El planteamiento de un nuevo marco normativo pedagógico, sea basado en el paradigma educativo –aunque parezca obvia tal constatación– es consecuencia directa y comparte el mismo proceso histórico que la escuela, el academicismo, la meritocracia e incluso el capitalismo. Es decir, aunque una propuesta sea contradictoria frente al sistema, no excluye o destruye automáticamente lo que critica, si no que es dialéctica, es parte de la misma totalidad.

Criticar el paradigma escolar, proponer cambios y actuar para que ellos ocurran, considerando lo anteriormente dicho, trajo, en mi trayectoria, una gran dificultad frente a la desconstrucción de mis pensamientos y conductas que, especialmente al inicio, polarizaban mucho las posibilidades de acción al mismo tiempo en que yo creía que lograría ser automáticamente distin-

1. Menciono los movimientos por la educación pero, simultáneamente, y bajo críticas muy semejantes al sistema actual, otras resistencias se han levantado y propuesto nuevas prácticas y cambios como el movimiento feminista, ambientalista, por la soberanía alimentaria y tantos otros.

ta en mi vivir por el simple hecho de creer en algo distinto. Eso desvelaba en mí mi propia escolarización. Me vi con muy buenas intenciones, desde la universidad hasta los diferentes trabajos a los cuales me dediqué, capaz de construir críticas y plantear propuestas de cambio social pero aún bajo la mirada dicotómica de la realidad: o es educativo o es escolar - y que solía repetirse entre “o es de izquierda o de derecha”, “o hace bien o hace mal” y todo lo que solemos comparar como si fueran partes opuestas del cotidiano.

Luego, me pregunto y comparto la inquietud: ¿Qué tipo de cambios serán esos que me propongo si los planteo bajo la misma lógica que critico? Y, más allá de eso, si aparentemente todo lo que es resultado del sistema lo reproduce, ¿cómo habrá espacio para que surjan propuestas genuinamente innovadoras y transformadoras? Esa pregunta surge en un momento de mi trayectoria en que intento alejar de mi el pesimismo sobre la realidad y sobre el futuro para dar lugar a una reflexión más esperanzadora.

En esa búsqueda logro encontrarme con la siguiente reflexión: Si hay dicotomía e imposición de trayectorias predeterminadas para el Ser, el espacio para aparecer y reflexionar (Maturana, 2019) y para la natalidad (Arendt, 2014) en ese sistema reproductor de formas sociales es tan restricto que a su resistencia y a su negativo podemos decirles residuos (Lefebvre, 1971) o fisuras (Holloway, 2013), como momentos acotados, “chispazos”. Son pequeñas grietas que nos mueven la mirada, remueven el estómago y cambian los horizontes. Eso evidencia cuán fuerte y poderosa es la estructura que define nuestra forma de estar y de acercarnos al mundo y que bueno que tuve a Hannah Arendt aportando a ese pensamiento cuándo dice: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 2010).

Por la escolarización estar presente y viva en tantos espacios, tiempos y cuerpos de nuestro cotidiano, las fisuras y residuos pueden aparecer a cualquier momento haciendo frente a ella y

en cualquier lugar donde haya reflexiones, malestares y diálogo, como ocurrió, por ejemplo, con los movimientos por la educación en 2006 y 2011 y como el que ocurre actualmente en Chile y en otras partes del mundo. Sin embargo, identificar que los residuos y fisuras son producto y falla de esa misma lógica formal, no significa justificar, validar o reproducir el modelo jerárquico, meritocrático, adultocéntrico y dualista por haberlos permitido aparecer. Significa ser conscientes del proceso histórico que nos trajo hasta acá, considerando que los cambios y tomas de consciencia solo fueron posibles en este contexto social.

Así, invito a que tengamos (sobretudo como recuerdo a mi misma) bastante cautela al automática y livianamente dicotomizar paradigmas que a simple vista resumimos como “opuestos” o “completamente distintos” –debido a la facilidad con que nuestro pensamiento escolarizado y lineal recurre, primeramente, a esa estrategia analítica–, pues en ese análisis superficial estaremos borrando su proceso histórico y reproduciendo una vez más las formas de relación cartesianamente ordenadas cuando ya podríamos deliberadamente desarrollar un análisis más holístico y dialéctico de la realidad.

Esto puesto, en este escrito aprovecharé de esta reflexión para conversar, a través de un abordaje personal basado en mi experiencia en comunidades y territorios educativos, sobre la mirada que podemos tener sobre los procesos educativos y sobre los educadores como humanos en constante desarrollo.

RECONOCER LAS CONTRADICCIONES SISTÉMICAS Y CONFLICTOS EN NUESTRO SER

Desde el período en que frecuenté la universidad, veo cuán fácil e irresponsable es proponerse ser crítico sobre la práctica de otros y sobre la propia realidad al pensarse agente transformador a través de la mera reproducción de discursos y citas. La propuesta académica tradicional de acercamiento a la realidad suele tener poco cuidado y responsabilidad sobre ella, cuando recoge

de la realidad algunas pinceladas, fotografías y pocos minutos de la dinámica que se decidió investigar, para luego, a partir de eso, realizar tesis, informes y estadísticas capaces de promover transformaciones reales en ese contexto.² Los profesionales en formación suelen pasar por experiencias donde la observación es la principal metodología de investigación y la recaudación de datos preestablecidos se da bajo preguntas poco genuinas, poco profundas y cerradas.

Es fundamental que en las reflexiones, en los diálogos en aula y en las publicaciones estén presentes los procesos personales, tanto de aquellos que componen el contexto y comunidad estudiada como también del investigador, no solamente a título de mostrar que existe un rostro y una historia por detrás de los discursos, pero también para que esa subjetividad sea elemento indispensable para la construcción del conocimiento. Luego, expongo acá parte de mi trayectoria para que mis pares, otros educadores, conozcan y puedan identificarse –o no– con ella, pues en mi proceso eso podría haber sido uno entre tantos aportes que me hubiesen servido si tuviese conocimiento de los matices complejos del ser y del quehacer educador durante mi formación académica.³

Por las vivencias proporcionadas por mi historia, intereses familiares y contexto sociocultural donde crecí, por haberme formado geógrafa y profesora de geografía, mi experiencia y pensamiento se han configurado según una mirada preocupada en

2. Claramente acá hago una generalización que, con la intención de impactar a la simple vista, revela gran parte de la dinámica académica, sea en el medio humanista o no.

3. Encuentro necesario la revelación de los procesos históricos y subjetivos presentes detrás de lo que uno aprende y accede, como forma de “destecnocratizar” las relaciones y la propia producción de conocimiento. Cada persona investigadora tendrá su modo de acercarse a su objeto de estudio, de interpretar y sistematizar las informaciones que recopila y de transmitir las a la sociedad. Aunque siga un modelo preestablecido de investigación, siempre estará presente, en lo más mínimo, la mirada humana, sus elecciones y sus sentires, dejando aparecer el residuo y la fisura que la lógica formal intenta borrar.

abordar las diferentes escalas de los fenómenos espaciales. En el ámbito de la práctica educativa, pude dedicarme a la educación con énfasis en el territorio y en las comunidades y dedicarme al desarrollo de la identidad y del sentido de pertenencia a partir de la investigación de la memoria y de las historias locales –más específicamente de los barrios donde vivían y estudiaban los alumnos que compartieron esos procesos conmigo en São Paulo y La Serena.

En todas las instituciones por las cuáles transité, la preocupación de los equipos gestores sobre las propuestas pedagógicas era el vínculo entre los alumnos, el barrio y el contexto territorial comunitario en el cual las instituciones estaban insertas. Sin entrar en los pormenores de cómo se daba cada proyecto en la práctica, esas fueron mis primeras experiencias en el ámbito de la educación, y así mi camino iba cada vez más hacia la defensa y desarrollo de procesos educativos territoriales que fuesen por la valoración de las subjetividades, complejidades en las relaciones y de la autonomía de sus comunidades.⁴ Concomitantemente, me dediqué a pensarme como educadora y ser humano, como punto crucial de mi actuación sobre otros espacios. Por eso, he planteado que, al mismo tiempo en que es importante y necesaria una formación que ofrezca reflexiones profundas y el acceso a diferentes diálogos y puntos de vista teóricos y prácticos, el autoconocimiento de la educadora y su capacidad de trabajar con el Otro (Arendt, 2014), respetándolo como sujeto histórico y territorial es tan esencial como todo lo anterior.

La formación escolarizada de profesores, manualizada y orientada a dar más respuestas que preguntas, falla al convencernos falsamente de que saldremos de la universidad capaces de ser quienes ofrecen a los más jóvenes experiencias para el desarrollo crítico, para la empatía, para la autonomía, para el autorespeto y la autovaloración.

4. Solamente cuando llegué a La Serena, tuve contacto con la definición de Carlos Calvo sobre su concepto de desescolarización.

En la universidad viví bajo el peso de que habían muchas verdades, muchos “debes-ser” como mujer y profesora, como estudiante. Por la institución valorar demasiado las lecturas, la bibliografía –clásica, eurocéntrica y machista–, no pude, bajo la tutela de ningún profesor, durante las asignaturas, acceder a las experiencias reales y humanas que revelan vidas con nombre y apellido en los territorios los cuales eran objetos de estudio. En este apartado, entonces, dejo la crítica y la reflexión sobre cómo nuestras universidades están formando a personas que se desconocen y desconocen cómo conocer las comunidades dónde están insertos y actuando. Sin tener certeza de cómo debería ser la universidad ni si debiese existir como tal, creo relevante plantear esa reflexión pues ella es, inevitablemente en la actualidad, la institución responsable por formar profesores. Si no hay otra manera de conseguir la licencia para trabajar con niños y niñas, con sus historias de vida, familias y territorio, es urgente que algunos cambios ocurran. Pues es difícil ser agente transformador y propositivo si no tuvimos ejemplo de eso y si no tenemos acceso a las estrategias, herramientas, etcétera, para que podamos cambiarlo, empezando por nuestro propio pensamiento.

Aun así, armada con toda la soberbia que la academia pudo entregarme, el trabajo de observarme en la práctica, reflexionando, recibiendo críticas, criticándome, equivocándome, identificando mi escolarización e intentando desconstruirla fue confuso y difícil. Me vi encerrada en una dicotomía frágil entre el paradigma escolar y el educativo. Me refiero a la dicotomía como frágil pues mirar a mi realidad y práctica y querer categorizarla según una u otra forma es intentar encerrarme entre dos segmentos que solo existen puramente en la teoría. Es parte del reconocimiento de las contradicciones –además de gracioso y anacrónico– el querer ser instantáneamente una persona desescolarizada en una sociedad escolarizada, ignorando mi propia historia y además sorprendiéndome por tener una gran frustración al darme cuenta de que no era simple mi desconstrucción. Es decir, al mismo tiempo en que sabía qué me gustaría que fuese distinto en mí y que se

hacía fácil imaginarme cómo debería ser otra realidad, cosa que la universidad es muy buena haciendo: propuestas bonitas pero poco reales, me encontré con el primer obstáculo, ingenuamente inesperado: yo misma y toda la complejidad que traigo conmigo.

Expongo eso, pues esa narrativa refleja conductas extremadamente vinculadas a los modos de relación capitalistas y escolares: el esperar que las planificaciones y resultados deban ser cumplidos como leyes; que los objetivos y plazos sean cumplidos según expectativas irreales, pues no consideran el ritmo natural e individual de lo que compone el todo; ser impulsiva cuando pido a los alumnos que no lo sean, etc. La productividad según calendarios y definiciones institucionales en detrimento de los procesos personales imbuidos de su propio ritmo, es uno de los factores que más enferman a los profesionales de la educación. Eso demuestra cuán compleja es la responsabilidad de ser educadora en constante replanteamiento y que, además, es acompañada de la carga que es estar consciente de que esa misma conducta productivista, que transmite expectativas y presión, es traspasada a las relaciones con los estudiantes.

Estar atenta constantemente sobre aquello que es parte nuestra pero que nos puede distanciar de lo que creemos es cansador y muchas veces, en el más mínimo detalle, la escolarización nos pilla junto a tantas expectativas que vienen con ella. Pasadas muchas conversaciones y silencios sobre mi constitución subjetiva, llena de memoria, ideas y deseos, puedo ver cuán violentas con nosotras mismas nos hace ser ese sistema que requiere aprendizajes automáticos y transformaciones inmediatas en la conducta y pensamiento a partir de la identificación de nuestras dificultades y obstáculos. Y aunque tenga certezas sobre cómo debo actuar, cuáles principios no puedo soltar en mi quehacer educador, me encuentro constantemente entre los paradigmas.

Pasada la reflexión sobre el hábito de dicotomizar paradigmas en vez de construir críticas reales y holísticas a la construcción del pensamiento humano; pasada la profundización de las inquietudes de una profesora descontenta con su formación

académica, ahora compartiré algunas reflexiones sobre una educación que debe considerar tales aspectos de la realidad para recobrar su sentido humano.

SOBRE EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS Y EL SENTIDO HUMANO

En un cotidiano donde se vende la idea de que lo significativo e importante se justifica bajo números –válidos solamente si son generados según parámetros y criterios de la lógica formal–, de que los procesos exitosos solo son efectivos y reales cuando presentan grandes cifras de capital involucradas y cuando alcanzan grandes poblaciones e inmensos territorios, se vuelve tarea compleja calmar la mente y la mirada para los fenómenos locales, para lo cuantitativo, para lo esencialmente humano e inmensurable numéricamente.

En el imaginario del siglo XXI, se supone que mientras mayores son los números y estadísticas –mientras validen y reafirmen la ideología hegemónica–, más impactante y transformadores son (o deberían ser) los efectos y resultados de un proyecto o de una política, sean las cifras de los sueldos, el número de seguidores en las redes sociales, la cantidad de niños egresados de un colegio, el PIB de un país, etc. Decir esto no es deslegitimar la lectura cuantitativa y sus aportes a la construcción del conocimiento y del mundo, si no que para hacer visible la gran importancia y espacio que se ha dado a ella en una dinámica donde su uso y valoración exclusivos excluyen y desvaloran necesariamente otros paradigmas y, desafortunadamente, vidas.

Esa mentalidad cuantitativa, acompañada de cualidades tecnócratas, patriarcales y racistas, construye una lectura de la realidad poco fidedigna y amorosa sobre los territorios y sus comunidades, lugares donde la escala humana y subjetiva es más evidente y grita avisando que allá está. Los procesos subjetivos, en una lectura muy macro y global, se pierden y así también se pierde lo tangible, frágil y única que es la vida, latente en la escala micro, exactamente dónde se sienten los efectos de los grandes

números, de las políticas públicas (o privadas) y tantas otras decisiones y efectos venidos desde arriba, e insignificante en la escala macro.

Una educación basada solamente en lecturas sobre los mapas escolares (Calvo, 2008) que se disponen a representar la realidad, es generalista y promueve la repetición acrítica de proposiciones, sin permitir a los estudiantes que conozcan, analicen y cuestionen la construcción del conocimiento, lo que compone su cotidiano y sus propios seres. Eso es lo que se observa en la gran mayoría de los espacios educativos escolarizados, planteados bajo leyes muy claras de funcionamiento, dónde los alumnos son números, calificados con números y resumidos a ellos. ¿Cómo no verse como número cuándo así te socializaron? ¿Cómo, en cuanto profesor, calificar a los alumnos de manera distinta cuando te enseñaron que solo hay una manera de hacerlo? Las lecturas poco subjetivas, por lo tanto, no solo vienen desde los estatutos y manuales escolares, desde los papeles, sino que desde la forma como estos son propuestos y utilizados por las personas para mediar las relaciones humanas y los cuerpos en el territorio.

La reproducción de esa lógica de pensamiento es la perpetración de mecanismos colonizadores que han asegurado, durante siglos, que la mayoría de la población mundial, sus culturas, naturaleza y conocimientos sea mensurable y legitimada según criterios de unos pocos. “Hay una colonización instrumental de todos y cada uno de los aspectos de la existencia humana” (Melich y Barcena, 2000), La mirada global no puede y ni debe excluir la mirada local y viceversa y ese ejercicio requiere que podamos observar la realidad compleja y dialécticamente, permitiéndonos validar incluso aquello que le es impredecible, las fisuras y los residuos.

De esta manera, traigo a este apartado una reflexión sobre la educación en los territorios y en sus comunidades, entendiendo que esa educación se da al pensar históricamente, al conocer sus sujetos y a uno mismo en ellos, al vincularnos integralmente con su dinámica y al ser responsables (Melich y Barcena, 2000)

por ellos. Respetar el territorio es respetar sus recursos, sus vidas y su historia, mientras se descubren las complejidades que lo construyen y lo reproducen. Una educación territorial y comunitaria es por la autonomía de los sujetos y va alterando los “debe ser, debe aprender, debe producir y debe saber” para “podemos ser, podemos aprender, podemos producir y podemos saber”. La educación en los territorios me ofreció un acercamiento práctico al paradigma educativo, a un esfuerzo personal en soltar las dicotomías para mirar a mis alumnos y alumnas como Otros genuinos y válidos, sus territorios y mi actuar en/con ellos. En ese acercamiento, vi a mi cuerpo y a mi mente como territorio de disputa entre paradigmas, podía y todavía puedo sentirlos luchando, construyendo y destruyendo bases fuertes y sólidas de mi ser. Bajo esa vivencia tan íntima y sensible, no cabe duda de que los fenómenos sociales ocurren y afectan diferentes escalas de la realidad simultáneamente.

Mientras más me acerco y me dedico a la educación basada en el territorio y comunitaria, más desnaturalizo en mi las formas y contenidos del paradigma escolar. Mientras más conocemos los espacios que ocupamos, más autónomo puede ser nuestro pensamiento y nuestras acciones. Si un territorio educativo no asegura la exploración y el vivir experiencias (Larrosa, 2003) en él, los niños seguirán aprendiendo del discurso que no posee y no permite un vínculo subjetivo con el significado de lo que propone: “hay que cuidar el medioambiente”, “el capitalismo genera desigualdad social”, “debemos respetar a los otros como nos gustaría que nos respetaran”, etc. Esas son frases llenas de buenas intenciones y que pueden ser muy fácilmente aprendidas y aceptadas por los niños, principalmente cuando provienen de personas de su confianza, pero no necesariamente su repetición ofrecerá su comprensión real y el sentido de ella en sus vidas cotidianas. Con el trabajo educativo territorial damos pasos hacia la recuperación del sentido humano del sujeto en las comunidades.

Según Maturana, el lenguaje es la manera particular de ser humanos y de estar en el hacer humano, es aquello que demues-

tra nuestra capacidad reflexiva y es en ella que el acto de conocer hace que un mundo surja en nosotros. Por lo tanto, si tengo la preocupación y el objetivo de recobrar el sentido humano perdido con el paradigma escolar, lo que es necesario recuperar en nuestras comunidades con el trabajo territorial es la reflexión y el conocimiento de nuestro mundo y de los diferentes mundos que lo componen. El desarrollo de un lenguaje común, entonces, es fundamental para el desarrollo del sentido de pertenencia y de identidad, pues “un individuo no es distinto a su lugar, él es ese lugar” (Relph, 1976). Las relaciones verdaderamente humanas, donde cada individuo se reconoce como tal, de manera consciente, depende de un lenguaje compartido, lleno de significantes y significados que tienen la capacidad de evidenciar la ancestralidad, el árbol genealógico, la cultura y sus tradiciones vivas en cada persona.

Luego, una comunidad que se educa según su contexto y comparte el mismo lenguaje –lo que no es lo mismo que compartir el mismo idioma– conoce, reflexiona y habita críticamente su territorio, camina constantemente hacia su autonomía. Autonomía a escala personal, a través del empoderamiento y autonomía a escala comunitaria, ética y responsable socialmente (Melich y Barcena, 2000). Veo la autonomía como aquello que sirve para la creación de resistencia contra el marco normativo hegemónico, sea ese cual sea. Es una resistencia más allá del contexto escolar y del funcionamiento de las instituciones directamente relacionadas a la escolarización, se trata de una resistencia contra todo lo que sea impuesto ciegamente, todo lo que restringe posibilidades y oportunidades del desarrollo de los sujetos. Actualmente, veo la autonomía como forma de defendernos del paradigma hegemónico social vigente, donde los adjetivos capitalista, patriarcal y racista logran resumir rápidamente aquello que tiñe los procesos educativos presentes en él.

La autonomía como horizonte, por lo tanto, también nos guía a la producción de nuestro propio conocimiento y acercamiento al mundo y así traigo a Paulo Freire: “mientras más me

asumo como soy y percibo la o las razones de serlo y del porqué estoy siendo así, más me vuelvo capaz de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua para el de curiosidad epistemológica” (Freire, 2000). Es decir, cuando propongo experimentar el territorio y sus relaciones como manera de hacer educación, de a poco ya no dejaré espacio para la reproducción de conductas que llevan a simples curiosidades ingenuas, pero si habrá sujetos capaces de apropiarse de manera responsable de su contexto, conociéndolo, identificándose con él, sintiéndose perteneciente y luego pudiendo escoger los caminos que en él vivirá según sus curiosidades epistemológicas.

“Si no sabemos dónde estamos, no podemos escoger” (Maturana, 2019). El territorio educativo, por lo tanto, debe proponer descifrarse a todo momento –pues es dinámico e impredecible como los propios sujetos en su devenir constante–, develando los procesos sociales constitutivos ocultos en su apariencia, en su forma. Ese descifrar el territorio puede ser realizado bajo diferente metodologías, dependiendo del objetivo que uno tiene al hacerlo, pero traigo a este escrito mi preocupación sobre saber diferenciar la práctica experiencial y el experimento.

EXPERIENCIA Y EXPERIMENTO EN EL TERRITORIO

La práctica educativa comunitaria, como la caractericé anteriormente, establece su vínculo con el territorio a través de la experiencia vivida en él y no solamente a través del experimento como forma de investigación e instancia de posible aprendizaje. Encuentro necesaria la distinción entre esos términos que, al fin y al cabo, representan acciones completamente diferentes y que, con buenas intenciones, pueden ser confundidas entre sí.

El experimento científico se trata del trabajo sobre un objeto de estudio bajo una metodología preestablecida por el investigador, dando cuenta de problemáticas, verificando hipótesis, midiendo variables para que luego se puedan sistematizar y analizar los datos recolectados. El experimento se caracteriza por la

vivencia que propone al sujeto que la realiza, pues, diferentemente de la experiencia, se propone disciplinarizado, formal y su vivir es preestablecido y lleno de expectativas escolares. Viví procesos que involucraron experimentos desde la escuela hasta la universidad y en mi práctica de educadora, pues considero que no es porque critico la forma y su uso escolar indiscriminado como única forma de acercamiento a la realidad que no la utilizaré como herramienta en el aula. Consciente de que la relación con la realidad basada en experimentos y asignaturas dificulta la experiencia y el conocimiento real y verdadero del mundo al nuestro alrededor, me pregunto: ¿Qué mundo, dentro y fuera de sus mentes, la educación permite que los niños construyan?

Me arriesgo a decir que, viviendo su territorio a partir de experimentos, el mundo de los niños no será novedoso, será prefabricado y Larrosa (2003) justamente se propone a criticar, a partir de cuestionamientos, la necesidad que se ha creado de homogeneizar experiencias, como una especie de intento de que todos los individuos, totalidades en sí, vean el mismo sentido en la vida.

Ese supuesto sentido único, idealizado por una organización sistemática moderna de todas las esferas de la vida, viene como resultado del gran poder atribuido a la tecnología y al desarrollo de conocimientos científicos, basados en experimentos. Dónde se ve actualmente, en los discursos políticos nacionales e internacionales que organizan nuestras relaciones sobre todo a nivel público, el mensaje de que todos los individuos son iguales, idea que está puesta a nivel legal y burocrático, pero que no es real a nivel de lo vivido, de lo territorial. Arendt va más allá y dice que “sin que la pluralidad sea parte de la esfera pública, no existe el nacimiento de uno, su existencia y acciones” (Arendt, 2010). Por eso identifico que es un gran desafío a la educación, y que la educación comunitaria y territorial apunta a posibles caminos, que podamos reconocer como legítimos los mundos/subjetividades que no son las nuestras, sabiendo y pudiendo convivir éticamente.

En ese sentido, la propuesta de que se pueda vivir la edu-

cación a partir de la vivencia de experiencias es completamente distinta a que aprendamos –y lo reproduzcamos con nuestros estudiantes– a conocer el mundo a partir de experimentos. La experiencia es un momento de transformación de la subjetividad, donde se reconocen incertidumbres y complejidades, validándolas como parte constituyente de la enseñanza y del aprendizaje.

La experiencia verdadera puede ser comprendida como la experiencia heterogénea y singular, aunque pueda ser vivida por distintas personas. La comprensión y sentido que uno da a una experiencia, por lo tanto, es única y Larrosa plantea que “se trata de no hacer de la experiencia una cosa, de no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente” (Larrosa, 2003). La experiencia territorial, de sus memorias, sus sujetos, sus paisajes, confusiones y opacidades posibilita que, al vivirla, el niño sepa ver la diversidad viva y así legitimar diferentes vivencias. Más que eso, legitimar culturas, de modo que la forma con que uno está en el mundo no sea considerada como inútil o sin sentido.

El sentido está en conocerse y ser consciente de los procesos que nos rodean y, luego, cabe al educador estar atento a las experiencias dándoles espacio para surgir, ser interpretadas y, sobretudo, valoradas en las relaciones interpersonales. El educador, sin embargo, tendrá que confiar que no es el aula y su verborragia el único momento donde ofrece a sus estudiantes una posibilidad de aprendizaje, pues, recordando a Freire, “existe una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio” (Paulo Freire, 2000). La construcción de identidad y de mundo bajo las miradas cuantitativas y tecnócratas y que se dedican a aprender el mapa escolar como en un experimento reducirán a un resultado frío, concreto y lineal toda la riqueza y complejidad que constituye el individuo, sus relaciones, su territorio y su comunidad.

En mi trayectoria, aprender a ser educadora –lo que va más allá de licenciarme en la universidad– y mi relación con el trabajo territorial comunitario me trajo alivio. Alivio pues todo tiene su

propio sentido cuando reconocemos que no hay una sola forma y una sola verdad, si no que al compartir, conocer y conocerse vemos las riquezas de cada territorio, de cada comunidad y las riquezas del Otro. Eso es un alivio frente a tanta presión por ser, por lograr y por aparentar. El territorio nos da lo que necesitamos para desarrollarnos y por eso una lógica que organiza igualmente a todos, borrando diferencias e imponiendo una forma de existir no es una lógica que garantiza el sentido humano, no es ética y tampoco amorosa, aunque la igualdad nos pueda sonar bonita.

PARA SEGUIR CAMINANDO EN EL SER EDUCADORA

Es fundamental que se trabaje y que se esté consciente de la distinción entre la crítica y la duda al relacionarnos con el mundo. Para seguir siendo educadora creo deber estar atenta a la diferencia que hay entre una crítica fundamentada y cuidadosa y una crítica impulsiva y vacía. Saber dudar, identificar los espacios de desconocimiento y construir preguntas que aporten en el proceso de aprendizaje son habilidades que ni la escuela ni la universidad logran trabajar con los estudiantes, pues nos vemos criticando con base a autores eurocéntricos y colonizadores las realidades que ni siquiera nosotros mismos, quienes las viven, logramos analizar. Reproducimos discursos, publicamos artículos repitiendo citas impactantes y que nos apoyan en las argumentaciones, pero no vivimos genuinamente la construcción de ese conocimiento que nos fue empujado garganta abajo. La academia me formó para criticar impulsivamente, pero fue en la convivencia y reflexión con mis pares en la práctica que identifiqué la importancia de la duda y del cuidado que debemos tener al construir y presentar críticas.

La duda se presenta como reconocimiento de la falta de conocimiento sobre algo, requiere calma y no suponer, requiere una mirada atenta y analítica sobre aquello que está frente a nosotros. Dudar genuinamente nos pide vivir otro tiempo y otro ritmo, pues no sigue la lógica lineal y formal del pensamiento escolar. Dudar pide sinceridad y ningún miedo al reconocerse ignorante.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arendt, Hannah (2010). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Arendt, Hannah (2014), *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calvo, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva Mirada Ediciones, La Serena.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Holloway, John (2013). *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Larrosa, Jorge (2003). *Algunas consideraciones sobre la experiencia y sus lenguajes*. Trabajo presentado en Serie Encuentros y Seminarios, Depto de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Lefebvre, Henri (1971). *O Fim da História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lefebvre, Henri (2000). *La Production de L'Espace*. Paris: Éditions Anthropos.
- Lefebvre, Henri (1975). *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1995). *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II.
- Maturana, Humberto (2019). *Apuntes personales en Curso de Primavera: El Árbol del Vivir*. Santiago: Instituto Matriztica.
- Melich, Joan-Carles (2000). "El fin de lo humano: ¿Cómo educar después del holocausto?" Barcelona: *Revista Enrahonar 31: Quaderns de Filosofia*.
- Relp, Edward (1976). *Place and placelessness*. Londres: Pion.

REPRESENTACIONES DISCURSIVAS SOBRE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LAS RELACIONES DE OTREDAD EN COMUNIDADES MULTICULTURALES

LUIS ENRIQUE PINCHEIRA MUÑOZ

GÉNESIS DE LAS COMUNIDADES MULTICULTURALES

Este capítulo, se elabora a partir de los hallazgos encontrados en la investigación sobre: “Relaciones de Otredad, Alteridad e Inclusión Identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana”, que se realizó entre el año 2014 al 2018, con el propósito de elaborar una Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago (Chile).

Entre los hallazgos más importantes se enfatiza el descubrimiento de Comunidades Educativas Multiculturales que pertenecen a las comunas de Santiago Centro e Independencia en la Región Metropolitana, y que, a modo diferenciado, se han ido desarrollado hasta transformarse en centros emblemáticos. Esto por acoger a sus primeros estudiantes inmigrantes de nacionalidad peruana el año 2002 y que con el correr de los años se han transformado en recintos escolares “de inclusión multicultural”; pero en la práctica su prioridad básica está determinada por la inserción escolar del estudiante inmigrante, de acuerdo con sus antecedentes de estudios del país que proviene y/o nivelación, según criterios curriculares, edad cronológica y exigencias del currículum oficial chileno. Debido a esta característica, declaran que no ha sido fácil avanzar en este proceso y ambas instituciones se volvieron intere-

santes para el investigador que lo lleva a realizar este estudio investigativo; reiterando que aún persisten en ciertos actores educativos representaciones negativas mediante sobrenombres, seudónimos y actitudes discriminatorias en la cotidianidad.

Agar (2013), afirma: [...] “de igual forma el reconocimiento del Otro local por parte de los inmigrantes es también una necesidad y cobra sentido en un diálogo de esta naturaleza. La xenofobia actúa en contra de lo desconocido, de lo extraño, de los extranjeros (exo-xenofobia); pero también es posible hablar de xenofobia por parte de los inmigrantes hacia la cultura receptora endo-xenofobia” (p. 3).

Estas comunidades educativas multiculturales realizan una apuesta de aceptar estudiantes inmigrantes en su matrícula, y quizás no ofrecen el mejor de los escenarios para relacionarse con lo distinto, pero hay una apuesta de acoger esa diferencia de manera positiva, como lo menciona Norambuena (2004) “surgen prejuicios, para bien o para mal” (p. 12).

La llegada del estudiante inmigrante es una realidad que empieza a masificarse y es un desafío para la escuela municipal de integrar y respetar la diversidad cultural como riqueza, que no hay que dejar pasar.

En este sentido, estas comunidades multiculturales, como espacio de reproducción y validación de discursos y dinámicas sociales, no puede quedar al margen del análisis acerca de las representaciones de estudiantes de otras nacionalidades, puesto que en esta instancia se desarrollan y se generan aprendizajes y diálogos ligados a la representación del Otro.

Agar, (2013) afirma: [...] “El enfoque multicultural, significa básicamente reconocer al Otro como un legítimo Otro, sin embargo, desde el enfoque transcultural, que reconoce la formación de nuevas culturas a partir del mestizaje, aparece la interculturalidad con una dinámica propia y a su vez global. Por esto, el diálogo intercultural es la primera aproximación al reconocimiento del Otro como un Ser y su cultura distinta. El diálogo intercultural es también una aproximación a la búsqueda de nuestras propias raíces” (p. 12).

ces, bajo el supuesto de que reconocer al Otro, también permite identificar mi propio origen y encontrar los espacios de similitud y diferencia. La creatividad radica en dar a estos espacios un valor sinérgico e incluyente” (p. 2).

Concuerdo con Agar: la creatividad en abrir espacios de reconocimiento del Otro culturalmente diferente es prioritaria en los docentes con realidades de diversidad cultural de sus estudiantes, a través de múltiples manifestaciones y eventos culturales que sea la contraparte del modelo tradicional homogéneo. Este cambio actitudinal a nivel de directivos, docentes y profesionales no docentes -en primer lugar- es reconocer las limitaciones de conocimiento y formación profesional, es decir, cómo educar a esta comunidad de estudiantes; y, en segundo lugar, es atreverse a pedir ayuda para iniciar una motivación sobre esta realidad emergente que inicie un proceso de cambios donde todos los actores se comprometan en un nuevo proyecto educativo institucional multicultural.

METODOLOGIA UTILIZADA

La línea investigativa es cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Por lo tanto, se realiza un análisis desde la cultura de los actores a investigar. En relación con el particular, Rodríguez (1999) afirma “hacer coherente lo que de otra forma aparece un conjunto de hechos desconectados” (p. 81).

El método utilizado, fue un estudio de caso de carácter colectivo o múltiple para profundizar en las “proximidades”, “lejanías”, “similitudes” y “discrepancias” del fenómeno de interés del investigador. Se utilizó la entrevista en profundidad para recabar la información.

Participaron como muestra 10 personas de cada institución, sujetos representativos de los estamentos: docentes directivos, docentes de aula y profesionales no docentes; el criterio utilizado fue la no discriminación ni por género ni por edad y una permanencia laboral de 10 años.

El objetivo de esta investigación busca: Comprender el significado de los discursos y su representación que establecen los diferentes actores participantes en los espacios educativos, respecto de la Identidad Cultural y las Relaciones de Otridad del estudiante inmigrante con su incorporación a estas comunidades educativas multiculturales.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ESCUELA X

Uno de los elementos de estudio se ubica en la Comuna de Independencia funciona como Escuela Básica de Jornada Escolar Completa, con niveles de Pre-Básica (Transición Mayor) y Enseñanza Básica (Primero a Octavo año) distribuidos en diez cursos, con una matrícula total de 335 estudiantes, además cuenta con una planta docente de 20 profesionales hombre y mujeres.

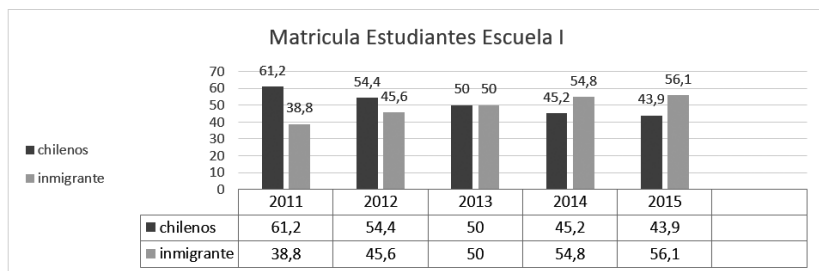
Desde el 2002, este centro educativo de Independencia es afectado por profundos cambios socioculturales originados en la comuna, por la llegada de un importante grupo de familias inmigrantes peruanas con índice socioeconómico bajo. Para ello, se esfuerzan en dar una respuesta educativa suscribiendo al siguiente lema: “Escuela Inclusiva para atender a la diversidad” y remarcar su visión Institucional. En cuanto a la misión Institucional esta apunta a constituirse en un agente de cambio en términos del desarrollo de destrezas cognitivas que permitan el crecimiento permanente de la persona humana, por lo que asume que su deber es: “Educar a cada estudiante para fortalecer su formación académica y valórica”.

La identidad institucional, se caracteriza por entregar una educación multicultural, respetando la diversidad de culturas, idiosincrasia y valores a partir de la frase “Escuela de todos y para todos” y como objetivo esperado plantean lograr, a través de la convivencia entre los miembros de la comunidad, la aceptación de la diversidad cultural en un marco de respeto especialmente

en el compartir diario que ocurre en las actividades cotidianas. En síntesis, es una institución escolar municipal que tiene más de una década abriendo sus puertas para acoger e integrar a los estudiantes inmigrantes, destacando diversas nacionalidades, entre los cuales se reconocen colombianos, ecuatorianos, bolivianos y peruanos, principalmente.

A continuación, se registra los periodos de ingreso del estudiante inmigrante que detallan las cifras en la matrícula.

Gráfico N° 1



Fuente: Dirección del colegio

En el gráfico N°1 se observa que desde el año 2013 esta comunidad educativa, comienza su nueva configuración como multicultural.

ESCUELA Y

El otro elemento de estudio se ubica en la comuna de Santiago Centro, posee una planta docente compuesta por 21 profesionales, hombres y mujeres, su funcionamiento es Jornada Escolar Completa, con niveles de Pre-Básica (Transición Mayor) y Enseñanza Básica (Primero a Octavo año) que se distribuyen en diez cursos, con una matrícula total de 345 estudiantes.

Posee una visión laica, humanista, pluralista, tolerante, generadora de un ambiente acogedor y efectivo que permite inte-

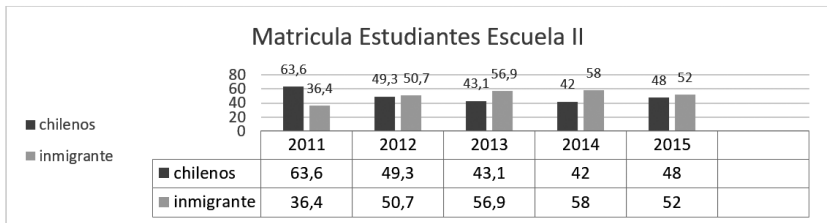
grar a la diversidad de alumnos, familias y personal en un trabajo educativo de calidad.

La “Misión de la escuela” es educar sin discriminar a niños/as con valores como la tolerancia, honestidad, respeto y responsabilidad, incorporando a las familias para desarrollar juntos a ellos capacidades que les permitan enfrentar desafíos futuros.

El principio educativo prioritario es “La educación es un derecho de todo niño y niña que puede y es capaz de aprender y es deber de la escuela generar y crear los ambientes favorecedores del aprendizaje” y su objetivo institucional, busca formar alumnos, por una parte, con dominio de aprendizajes y conductas estudiantiles para proseguir exitosamente sus estudios secundarios y, por otra, inculcar valores sociales y humanos caracterizados por su tolerancia y compromiso con los deberes de solidaridad y participación ciudadana en los entornos donde vive y convive.

En este nuevo registro se evidencian los periodos de ingreso del estudiante inmigrante que detallan las cifras en la matrícula.

Gráfico N° 2



Fuente: Inspector general Sr. Jorge Maricorena, diciembre 2016.

Como se observa en el gráfico N° 2, desde el año 2012 esta comunidad educativa, comienza su nueva configuración como comunidad educativa multicultural.

NIVEL DE CONCIENCIA SOBRE: LA IDENTIDAD CULTURAL Y RELACIONES DE OTREDAD EN LAS COMUNIDADES MULTICULTURALES

Para la **Identidad Cultural**, se consideró como referente teórico a Bonfil Batalla (1982), el cual afirma que [...] “la identidad cultural, resulta de la combinación de los siguientes elementos culturales: a) Materiales, que corresponden a los objetos naturales transformados por el hombre, b) Organizacionales, que se refieren a las relaciones sociales sistematizadas, c) Cognitivos, que corresponden a los conocimientos que resultan de las experiencias vitales asimiladas y sistematizadas y a las capacidades de crear, d) Simbólicos: que son los códigos de comunicación y representación, signos y símbolos y, finalmente, e) Emotivos, tales como los sentimientos, valores y la subjetividad como recurso” (p. 1).

Continúa diciendo que la identidad cultural corresponde a las relaciones de reconocimiento de lo propio y lo ajeno, en términos de establecer controles culturales en la distinción entre grupos sociales de lo “nuestro” y “de los otros”, fijando en ello la connotación social y no individual de la identidad cultural (p. 2).

ESCUELA X

A partir de lo investigado, y con el objeto de identificar las representaciones discursivas de los grupos respectivos relacionadas al nivel de conciencia sobre: Identidad Cultural, en la escuela X encontramos en primer lugar, al grupo de directivos, ellos consideran que hay un reconocimiento del estudiante inmigrante peruano, el cual se manifiesta, a través de los diversos eventos públicos y cotidianos al interior del colegio en los que participan sus familias y, en segundo lugar, valoran elementos emocionales o subjetivos, aceptándolo en su diversidad con respecto a los demás educandos chilenos o de otras nacionalidades. Este grupo de directivos, están de acuerdo con lo que plantea la política educativa nacional de inclusión, que valora la diversidad de todos los estudiantes, pero sin integrar al currículo escolar los conocimientos,

la organización/jerarquización cultural y los elementos simbólicos importantes que portan los estudiantes inmigrantes.

Se podría decir, entonces, que, curiosamente, es necesario resaltar que el discurso retórico presenta una mirada sesgada de todas las identidades culturales, ya que no reconocen la simetría de los aportes educativos-culturales que debieran tener todos/as los/las estudiantes que asisten a esta escuela. La invisibilización de las identidades culturales inmigrantes no peruanas requiere de una importante revisión de la gestión de estos directivos.

Por otra parte, el grupo de los docentes considera que la valorización de la identidad cultural del estudiante inmigrante se desarrolla en la práctica, a través de eventos masivos internos o externos socioculturales, para conocer esas identidades culturales distinta a la chilena, lo cual propicia una mejor integración y aporte a la comunidad escolar. Manifiestan que se han realizado jornadas internas junto con los directivos sobre el tema y comparten el acuerdo que falta un proceso de profundización y reconocimiento sobre la identidad cultural de todos los estudiantes inmigrantes, es un desafío pendiente, que se contrapone con su trabajo cotidiano del quehacer curricular: la administración del proceso de las evaluaciones estandarizadas y todo el trabajo de tipo administrativo que propone el sistema educativo.

Por otra parte, el grupo de los profesionales no docentes ellos consideran que los eventos escolares internos realizados, han logrado aprender sus bailes, comidas, además sus modismos y palabras que se han incorporado a la comunidad, y que estos actos son un reconocimiento concreto de la identidad del estudiante inmigrante.

En este grupo, reconocen dos elementos de cual plantea Bonfil Batalla: a) Materiales, que corresponden a los objetos naturales y b) Cognitivos del estudiante inmigrante. Consideran positivo el proceso realizado hasta el momento, pero la implementación del currículum chileno hace que la cultura dominante prevalezca, debido a que su funcionamiento es una escuela pública. Si bien es cierto, la institución educativa, a contar del año

2010 a raíz del ingreso masivo del estudiante inmigrante en la matrícula (más del 50 %), abrió un espacio sociocultural, persiste el modelo educativo asimilador culturalmente, que subordina las identidades culturales de los estudiantes inmigrantes.

Retomando los elementos sobre la Identidad cultural que nos señala Bonfil Batalla, al interpretar los discursos de los diferentes grupos de esta escuela X, en ninguno de los grupos hay una comprensión clara de lo que implica desarrollar dicha identidad cultural en el funcionamiento formativo integral de la inclusión, en la comunidad multicultural.

Por el contrario, todos los grupos en sus discursos reconocen ciertos elementos que supone la identidad cultural de los estudiantes inmigrantes, particularmente los rasgos visibles y materiales de esa identidad, pero no hay una comprensión y una valoración de los rasgos identitarios del Ethos cultural del inmigrante, estos son: las dimensiones o variables referidas al tipo de organización y de relaciones sociales que tienen en su cultura originaria, los mecanismos cognoscitivos particulares que tienen los niños y las niñas inmigrantes; los conocimientos diferenciales que portan estos niños en comparación con sus pares chilenos; los componentes simbólicos que dan identidad originaria a sus familias y a sus países de origen o procedencia; en fin, a los aspectos emocionales y subjetividades que se expresan en los sentimientos de estos niños inmigrantes.

Frente a las limitaciones de conciencia de todos los grupos con relación a la identidad cultural del estudiante inmigrante, en esta comunidad multicultural, cabe preguntarme, si los responsables de impartir la formación a estos estudiantes, estarán capacitados para establecer una comunidad, respetuosa e integradora de los saberes y las prácticas socioculturales que portan sus estudiantes.

Galindo (1994) señala: “En el sistema docente los objetivos interculturales, se alcanzan cuando los alumnos/as pertenecen a distintas culturas que se incorporan al mismo, tienen la misma posibilidad de presentarse como tales. Ello implica valorar las propias costumbres, valores y también a los demás” (p. 165).

ESCUELA Y

El grupo de directivos que dirige esta comunidad, dicen reconocer la identidad cultural del estudiante inmigrante a través de estos 10 años, materializado en los diversos eventos públicos internos como una realidad normal y cotidiana que se concretan en el calendario escolar anual con eventos tales como la celebración de las Fiestas Patrias de Chile en septiembre, la fiesta de la integración de los pueblos latinoamericanos en forma interna en octubre.

Reconocen insuficiencias en el desarrollo de la identidad cultural, dado que desde el 2015 se ha sistematizado nuevas acciones, tales como: el cantar el himno nacional peruano el día lunes y celebrar la Independencia del Perú en el mes de julio, en razón de que la gran mayoría de los/las estudiantes de nacionalidad peruana.

En esta comunidad multicultural, se puede sostener que solo ha existido un paradigma predominante cultural asimilador chileno-peruano, falta un proceso de dialogo con las otras identidades culturales minoritarias en un plano de su reconocimiento simétrico, que permita desarrollar un paradigma multicultural en todos sus aspectos.

Este grupo hay un reconocimiento de dos elementos, que nos señala Bonfil Batalla: el primer elemento se refiere a los aspectos de la “Materialidad cultural” del estudiantes inmigrante, que se manifiestan a través de los eventos públicos y cotidianos al interior de la comunidad multicultural en que participan con sus familias; el segundo elemento es la valorización de los aspectos “emocionales o subjetivos” del estudiante inmigrante, aceptándolo en su diversidad con respecto a sus pares chilenos; el grupo plantea en su fundamentos que este segundo elemento es la puesta en marcha de la política educativa inclusiva, que valora la diversidad de sus estudiantes, pero sin integrar al currículo escolar los conocimientos, la organización/jerarquización cultural y los elementos simbólicos importantes del estudiante inmigrante.

A modo de síntesis, el discurso retórico presenta una mirada sesgada de las culturas, ya que no reconocen los aportes educativos-culturales que debieran tener todos/as los/las estudiantes que asisten a esta comunidad. La invisibilización en la comunidad escolar de las identidades culturales inmigrantes minoritarias requiere una urgente revisión de aquellos que dirigen la institución escolar.

En cambio, el grupo de los docentes consideran que la identidad cultural “peruana” con sus elementos simbólicos, está inserta en el alma mater y su difusión, estos últimos años, ha tenido una repercusión fundamental, con el desarrollo de sus elementos simbólicos (tradiciones, costumbre, lengua etc.), debido a que la comunidad de estudiantes peruanos es mayoritaria y a contar del 2010 en adelante con un fuerte aumento en su matrícula.

Además del elemento “Materialidad cultural”, reconocen “elementos simbólicos”, que son los códigos de comunicación y representación, signos y símbolos que se han internalizado en la comunidad educativa, en las relaciones sociales sistematizadas en los eventos calendarizados en el transcurso del año escolar, finalmente consideran, que la aplicación del currículum nacional predomina el paradigma monocultural.

Por otra parte, el grupo profesionales no docentes considera que los eventos socioculturales realizados, han sido un gran logro para conocer las manifestaciones materiales de la cultura inmigrante, aprender sus bailes, degustación de sus comidas, palabras nuevas que se han incorporado en la comunidad, son elementos de su identidad cultural.

Ellos, consideran que la comunidad peruana ha sido protagonista por la mayoría de sus estudiantes, donde se han incorporado nuevos eventos socioculturales, por ejemplo, cantar el himno nacional del Perú los lunes a contar de 2014 a raíz del fuerte aumento de estudiante inmigrante en su matrícula sobre el 50 %.

Sintetizando esta parte, en el discurso transversal de los grupos, prima el reconocimiento, de los rasgos visibles y materiales de la identidad, no hay una comprensión, valoración y profun-

dización de los rasgos identitarios culturales del estudiante inmigrante, tales como: el tipo de organización y de relaciones sociales que tienen en su cultura originaria, los mecanismos cognoscitivos particulares, los conocimientos diferenciales que portan en comparación con su par chileno, los componentes simbólicos de los países de origen o procedencia y, finalmente, los aspectos emocionales y subjetividades que se expresan en los sentimientos del estudiante inmigrante.

Se puede decir que, en ambas comunidades multiculturales, con relación a desarrollar la identidad cultural de sus estudiantes inmigrante han caído en un desarrollo folclórico pedagógico, cuyo intento es transmitir elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado lo que hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.).

Besalú (2002) afirma: “Estas adiciones pueden concretarse en asignaturas o programas específicos, unidades puntuales” (p. 65). Y por consiguiente se desfigura la visión de ser una comunidad multicultural que acepta en un plano simétrico convivir a diario con todas las culturas”.

El segundo concepto se refiere a **Relaciones de Otredad**, y se tomó como referente teórico a Todorov (2003) quien cual afirma: [...] “que el descubrimiento que el yo hace del otro implica entrar en una complejidad psicosocial compleja. Apenas lo fórmula uno en su generalidad, ve que se subdivide en categorías y en direcciones múltiples, infinitas. Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo.”

Todorov continúa: [...] “este grupo puede a su vez, estar en el interior de la sociedad: las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los “normales”; o puede ser exterior a ella, es decir, otra sociedad que será, según los casos, cercana o lejana; seres que todo lo acerca a nosotros en el plano

cultural, moral, histórico o bien, son desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie” (p. 13).

A modo de resumen, las relaciones de Otredad, para Todorov, es la aproximación obligada al Otro para afirmar mi mismidad y, donde resaltan dos dimensiones: La primera, el reconocer al Otro, es su dimensión de otro con rasgos físicos diferentes y externos a mí, pero incluso pudiésemos coincidir en algunos rasgos parecidos, pero siempre distinto a mi yo; y la segunda dimensión es la identificación de las características propias de diferenciación tales como: Psicosociales y Socioculturales.

ESCUELA X

A continuación, se presenta las representaciones discursivas, de los grupos en el nivel de conciencia sobre Relaciones de Otredad.

El grupo de directivos, en sus representaciones discursivas consideran que es una institución de puertas abiertas a todo alumno/a que solicita matrícula, en ese marco se intenta salvaguardar en todo momento un trato digno de la persona que concurre o solicita atención. Con el transcurso de los años, se ha logrado instalar un protocolo de acogida, desde la atención personalizada desde su ingreso y diversas acciones formativas con temas asociados tales como: respeto, aceptación y tolerancia para atender la diversidad de estudiantes en la comunidad educativa.

Las numerosas medidas implementadas en la comunidad tienen su fundamento en el reconocimiento del “Otro”, cada persona debe ser respetada desde su originalidad para que pueda desarrollar su potencial en cada actividad formal e informal en el ámbito de las relaciones humanas.

Estos esfuerzos, se anclan en la primera dimensión que manifiesta Todorov de las relaciones de Otredad, lo cual significa reconocer y descubrir sus rasgos externos, que los hace extranjeros con respecto a la realidad sociocultural chilena, pero que

se les incluye como alumnos que tienen los mismos derechos y oportunidades al ser recibidos en la escuela.

Los docentes directivos, en sus argumentaciones manifiestan que, para evitar un potencial conflicto en las relaciones cotidianas de convivencia, desarrollan actividades que favorecen el respecto por el “Otro” distinto en su cultura.

Soriano, E. (2007) que cita a Tedesco (1995), manifiesta que la “escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en el que es posible “programar” experiencias de contactos entre personas diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de los “Otros” sean los que acogen o inmigrantes” (p. 115).

A modo de síntesis, se puede afirmar que este grupo, desde sus planteamientos discursivos, hay interés de reconocer las relaciones de Otredad del estudiante inmigrante desde la exterioridad, cuyos fundamentos lo sustentan en el actual modelo inclusivo que propone la política educacional. Este grupo, considera que los esfuerzos están en la mirada humanizadora y en el derecho a la educación para todo estudiante que solicita matrícula.

Pero, falta una nueva etapa donde se consigne una valoración de la diferenciación de las características propias del estudiante inmigrante que aporta con sus relaciones de “Otredad” para el propio mejoramiento de una verdadera “inclusión escolar” que plantea la aceptación y valorización de la diversidad cultural en contextos multiculturales.

En cambio, los docentes expresan que las relaciones con el estudiante inmigrante, es un proceso que no significa un simple estar junto, sino es un proceso de mayor profundización interactivo que exige contacto, valoración y relaciones de intercambio positivas entre personas; en este caso, alumnos en el aula en un clima de diversidad cultural.

Aprender a vivir juntos en el contexto escolar significa tolerar la existencia del otro ser humano distinto, lo cual significa un tiempo de mayor prolongación para respetarlo, conocerlo y valorarlo en un clima de cercanía cotidiana entre personas con un

bagaje cultural distinto. En general, el grupo afirma que la comunidad es pequeña en su infraestructura física, lo cual hace que la multiplicidad de interacciones en lo cotidiano a nivel de adultos y niños y jóvenes y todos los actores, sea de carácter familiar en la cultura escolar, lo cual permite una aceptación y reconocimiento.

Según Ortega y Mínguez (2003), citado en Soriano “acoger aceptar y convivir es fruto de una larga experiencia y convivencia solo desde el reconocimiento de su irrenunciable Alteridad nos puede librar de toda tentación totalitaria” (p. 50).

El grupo comparte la complejidad de la relación de Otreddad en el ámbito escolar con diversidad cultural de sus estudiantes, coinciden con el pensamiento de Todorov en la segunda dimensión, lo difícil de identificar las características propias de diferenciación de la Otreddad, dado que se necesita tiempo (p.13).

Un segundo aspecto que plantea este grupo, considera que el reconocimiento y las relaciones con el estudiante inmigrante ha sido difícil a nivel de aula, debido a su bajo potencial académico curricular, lo cual dificulta su integración en ese aspecto, el cual conlleva a lidiar con los lineamientos de las orientaciones escolares vigentes; si bien es cierto, existe una política inclusiva vigente de reconocer lo valioso de todo estudiante a nivel de comunidad educativa, sin embargo, en el ámbito académico se desconoce ese reconocimiento desde su originalidad cultural.

A mi parecer, se constata una declaración retórica contradictoria desde su planteamiento discursivos, debido a que manifiestan estar de acuerdo en reconocer lo valioso e irreplicable de cada estudiante, pero se contradicen cuando manifiestan el bajo nivel curricular que trae el estudiante inmigrante, resaltando solo aspectos negativos de sus características propias, en lo cual hay una clara no aceptación de las relaciones de Otreddad cultural diferente del estudiante inmigrante.

En lo que respecta al grupo de profesionales no docentes, sus relatos se refieren a la organización interna de la comunidad que reconoce a diversos grupos activos y organizados tales como: Centro de alumnos, Centro de padres, y Organizaciones Sociales

externas del sector que ocupan el espacio físico en eventos fuera de la jornada escolar.

Sus declaraciones, apuntan estar de acuerdo con la participación de todos los grupos, cuyo objetivo es conocer a un “Otro” en la diversidad; se trata de un trabajo colaborativo, respetando intereses en las múltiples actividades que se realizan. Un segundo argumento de este grupo en su discurso, considera estar de acuerdo con el cambio cultural que se vive en este siglo XXI en aceptar y convivir con un “Otro” diferente culturalmente y valorar su riqueza, pero en la sociedad chilena falta mucho para aceptar las relaciones de “Otridad” del estudiante inmigrante.

Para concluir, el discurso de los grupos de esta comunidad multicultural X, perdura representaciones discursivas erradas, lo que significa las relaciones de “Otridad” con el estudiante inmigrante, dicha confusión conceptual está asociada con el término del reconocer a un Otro; distinto en este sentido, la comunidad multicultural tiene el desafío de lograr esclarecer conceptualmente qué significa las relaciones de “Otridad” cultural, tal como lo plantea, Todorov, “hablar del descubrimiento que el yo hace del otro es un tema inmenso, porque no se puede hablar de todo a la vez sobre el tema” (p.13). Por lo tanto, las relaciones de Otridad se han desarrollado de manera superficial, como comunidad, a pesar de los años de experiencias con esta realidad de estudiantes

ESCUELA Y

El grupo directivo comenta que desde el año 2002, acogen a sus primeros estudiantes inmigrante, durante estos años se han realizado acciones formativas en educación en valores tales como: aceptación y tolerancia, para evitar una multiplicidad de conflicto en las relaciones cotidianas de convivencia, que favorezcan el respecto por el “Otro” “diferente culturalmente.

A modo de síntesis, este grupo, fundamenta sus planteamientos, en el desarrollo de relaciones formales y superficiales en las relaciones de otridad, pero falta desarrollar e incluir sus

características íntimas y culturales propias al proceso formativo, todavía no se reconocen. Ese reconocer y acoger al otro distinto culturalmente, se limita a los esfuerzos de aceptarlos como personas que tienen el derecho a recibir una educación, similar a cualquier otro estudiante; pero falta la iniciación de un proceso que consigne una valoración de diferenciación de las características propias del estudiante inmigrante en sus relaciones de “Otreidad”. Burocráticamente, se da cumplimiento a la ley de incluirlos escolarmente, pero incorporarlos como sujetos que tienen un aporte cultural, todavía no está en el horizonte “inclusivo” de este grupo. Tal inclusión “verdadera” significaría aceptar y valorar la diversidad cultural de los estudiantes en el contexto educativo.

Por otra parte, el grupo de los docentes, en este sentido, comparte, al igual que el grupo directivo, la idea de que es una institución precursora de abrir las puertas a cualquier estudiante que desee ser alumno/a regular, en una escuela “inclusiva”; de esta forma se reconoce las relaciones de Otreidad del estudiante inmigrante, en la convivencia cotidiana, por más de una década, como un actor participante en actividades formales e informales extracurriculares al interior en la escuela.

Consideran complejo profundizar el proceso de las relaciones de Otreidad, con el estudiante inmigrante en sus características psicosociales y culturales diversas e íntimas, debido a que no se tiene la capacitación profesional para entender y discriminar positivamente sobre esos aportes diferenciados. Este discurso auto justificativo, reconoce la importancia de configurar una escuela multicultural que sepa trabajar con la realidad diversa y particular de los estudiantes, pero el estudiante inmigrante trae un retraso pedagógico en el conocimiento ilustrado, lo cual complica su función docente en aplicar las evaluaciones estandarizadas de la actual política educacional vigente del Mineduc.

Concuerdan teóricamente con el pensamiento de Todorov, pero le es muy difícil identificar las características propias de diferenciación de las relaciones de Otreidad, se necesita tiempo y conocimiento.

No obstante, en este grupo, se constata una contradicción en sus planteamientos discursivos, debido a que manifiestan estar de acuerdo en reconocer lo valioso e irreplicable de cada estudiante a través de la experiencia educativa de 15 años, pero se contradicen cuando manifiestan el bajo nivel curricular que trae el estudiante inmigrante, resaltando solo aspectos negativos de sus características propias, en lo cual hay una clara no aceptación de las relaciones de Otredad cultural.

En cambio, el grupo de profesionales no docentes, consideran que como comunidad escolar han desarrollado por varios años un reconocimiento de las relaciones de “Otredad” del estudiante inmigrante a través de su participación en los eventos masivos al interior de la escuela, y puesto que el resultado de esta participación ha enriquecido con sus elementos culturales.

En consecuencia, podemos remarcar que, los grupos, en sus representaciones discursivas, justifican el reconocimiento del Otro en su identidad extranjera y se le acepta en su diversidad; sin embargo, de inclusión activa de esa diversidad al proceso formativo, solo se prioriza desde una visión parcial del otro exterior y lejano; en cuanto al grupo de docentes, considera más tiempo en el conocimiento y valorización de las relaciones de Otredad del estudiante inmigrante.

Para finalizar este apartado, en ambas comunidades educativa multiculturales, reiteramos la generalidad de que todos los grupos apuntan a una conceptualización errada de lo que significa las relaciones de “Otredad” del estudiante inmigrante; existe un error conceptual en sus argumentos cuyos fundamentos se relacionan con el simple hecho de un reconocimiento de un “Otro” distinto culturalmente y de haber realizado un proceso de acogida, integración y participación en las actividades festivas en la comunidad educativa.

Ambas comunidades multiculturales, a raíz de la vasta experiencia de años con diversidad cultural de sus estudiantes, tienen un desafío de primer orden por delante: lograr esclarecer conceptualmente lo que significa las relaciones de “Otredad” cul-

tural, tal como lo plantea Todorov, “hablar del descubrimiento que el yo hace del otro es un tema inmenso, porque no se puede hablar de todo a la vez sobre el tema” (p.13).

REFLEXIONES FINALES

En primer lugar, en ambas comunidades hay un conocimiento superficial de los grupos participantes, sobre lo que significa una comunidad multicultural en acción; hay un discurso retórico sobre la integración y reconocimiento de la diversidad cultural del estudiante inmigrante, se podría decir que existe una conciencia multiculturalidad transitiva, que aún no se asume de acuerdo con las relaciones de otredad e identidad cultural. Aceptan burocráticamente como comunidad la acogida de la diversidad de sus estudiantes, pero todavía como concepto de comunidad educativa multicultural, en todo lo que implica teóricamente, falta mucho para su construcción.

Asimismo, la mirada crítica de estas reflexiones implica, por una parte, la deconstrucción del asimilacionismo cultural forzado, con el estudiante inmigrante durante estos 15 años y, por otra parte, implica la superación de formas reduccionistas de entender lo que significa construir una comunidad multicultural en estos contextos educativos, donde deben primar principalmente la Alteridad.

Una auténtica comunidad multicultural en acción, significa la comprensión y el reconocimiento de todas las culturas y sus identidades que aun siendo diferentes, están relacionadas y pueden potenciarse mutuamente incluyendo la cultura que acoge, No basta simplemente con un discurso retorico de reconocer a un otro distinto culturalmente al interior del espacio educativo, si no se busca potenciar una educación multicultural en la cotidianidad entre ellos, el respeto por las diferencias culturales, religiosas, la comprensión de un mundo que ciertamente es visto de diferente forma entre una cultura y otra.

Estas comunidades multiculturales, tienen el desafío de

poner en juego, todos los elementos culturales que según Bonfil Batalla plantea, tales como: los rasgos materiales, las experiencias territoriales y organizacionales; los conocimientos, saberes y prácticas de aprendizaje; los componentes simbólicos y emotivos en las relaciones que portan los diferentes grupos inmigrantes, con culturas diferentes, en una relación simétrica en los distintos aspectos del Proyecto Educativo Institucional. Además, como comunidades, deben superar el obstáculo anterior y avanzar hacia una perspectiva de una educación intercultural, para integrar en la práctica institucional manifestaciones educativas nuevas que rompan con la exclusividad del polo cultural chileno.

Estas comunidades multiculturales están en camino, por construir participativamente un proceso curricular complementario de saberes, prácticas y capacidades que enriquecen el proceso formativo escolar. En este nuevo currículum, se suprimirían los elementos segregadores o diferenciadores para visualizarlos y valorarlos como elementos enriquecedores, integradores y articuladores de una educación intercultural.

Por lo tanto, es necesario que todo el currículum se impregne y se abra a la diversidad, el objetivo de una propuesta curricular intercultural que pueda comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y ayudar a los estudiantes a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás, sería el propósito central de este currículum que no discrimina.

Como dice Connell, (1997) “Un currículum contra hegemónico que garantice en la experiencia construida a partir de todos los grupos culturales y rompa la hegemonía para hacerlo más representativo de su diversidad cultural”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, L. (2013). “Reflexiones Interculturales”. Santiago de Chile: *Revista Maestra Vida*.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Besalú, X. (1984). *Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control Cultural*, en Colombres Adolfo (comp.), pp. 79-86. México: Premia Editora.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Edición Morata.
- Galindo, H. (1994). “Convivencia histórica y formación humana”. *Revista Española de Pedagogía* 154, p. 257- 270.
- Norambuena, C. (2004). “Chile y sus nuevos Inmigrantes, ni acogidos ni rechazados”. Santiago de Chile: *Revista Universitaria* 85, Vice-rectoría de Comunicación y Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Soriano, E. (2007) (Coord.) *Educación para la convivencia Intercultural*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro* (trad. Flora Botton), México: Editores Siglo XXI.

UNA COMUNIDAD EDUCATIVA CURRICULAR
INTERCULTURAL. LA CONSTRUCCIÓN DE UN
CURRÍCULUM CRÍTICO EMERGENTE EN UNA
ESCUELA BÁSICA COMUNITARIA
MAPUCHE LAFQUENCHE

ROLANDO PINTO CONTRERAS

1. UNA BREVE INTRODUCCIÓN NECESARIA

En el año 2010, tomaron contacto con nosotros en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE, en Santiago de Chile,¹ un grupo de autoridades políticas y educativas de una Comunidad Mapuche Lafquenche,² ubicada en la vecindad del Lago Budi, Comuna de Theodoro Smith, Región de la Araucanía (Chile), con el propósito de invitarnos a realizar un taller sobre “Diseño y Desarrollo Curricular para los directivos y docentes de

1. En ese año, desde Mayo de 2010, había asumido la Dirección de Postgrado, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE, en Santiago de Chile y en ese carácter recibí la visita del Lonco (Jefe Político de una Comunidad Mapuche), señor Jorge Calfuqueo y del Director de la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, señor Hugo Painequeo. En ese cargo estuve 2 años, renunciando en el mes de octubre 2012, por “perdida de la confianza política” del Rector de la UMCE.

2. La doble nominación MAPUCHE LAFQUENCHE obedece a la ubicación territorial específica de la comunidad Mapuche, lo distintivo de la identidad territorial es el concepto LAFQUENCHE, que se refiere a la ubicación de la Comunidad en un territorio próximo a una geografía lacustre (cerca del mar, de lagos o de ríos). La etnia es siempre Mapuche (hombre o mujer de la tierra) y el territorio específico es el Lafquenche (hombre o mujer del agua).

la Escuela Básica Comunitaria *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*”³ Con ese taller ellos pretendían aprender a construir sus propios Planes y Programas de Estudios para las Escuelas Básicas Comunitarias que se ubican en el territorio Lafquenche de Llaguepulli. Luego de conversar y analizar la poca viabilidad de que con ese taller surgiera algún diseño que les permitiera cumplir con su aspiración curricular, les sugerimos iniciar un Proyecto de Construcción de una Comunidad de Aprendizaje Curricular Emergente Crítico, que sistematizara los principales saberes y prácticas ancestrales de la cultura Mapuche Lafquenche; que permitiera caracterizar los posibles sectores de aprendizaje autóctonos sobre los cuales se debieran elaborar los Planes y Programas de Estudios propios que deseaban construir.

Nuestros argumentos los centramos en que ellos entendieran la lógica y el tiempo que tomaría concretar su aspiración curricular.

La aspiración de tener Planes y Programas de Estudios propios para la educación básica de los niños y las niñas Mapuche Lafquenche, era, en ese entonces, una propuesta política de autonomía cultural y de afirmación de la identidad popular comunitaria ancestral, pero no se comprendía la complejidad teórica, técnica y política de esa elaboración curricular.

Fue ahí que ambas autoridades, que ya conocían nuestra propuesta teórica sobre el Currículum Crítico Emergente,⁴ fuertemente motivados por la lectura del libro que habíamos publicado en la Editorial de la Universidad Católica de Chile (PUCH), en el año 2008, y que desarrollaba la alternativa de “construir”

3. La traducción al castellano es: TERRITORIO ABIERTO PARA LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PUEBLO MAPUCHE.

4. Ambos personeros eran Profesores de Educación General Básica; el Lonco con la mención de castellano y Comunicación y el Director con Mención en Matemáticas. Estaban cursando el Magister en Currículum e Interculturalidad, en la Universidad de la Frontera de Temuco y habían leído y analizado el libro de nuestra autoría *El Currículum Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana*, publicado por la Editorial UC, en el año 2008.

Currículum Crítico Emergente, con la participación y el protagonismo de las personas y organizaciones comunitarias que sostenían dicha posibilidad constructivista, asumieron el compromiso de impulsar y dirigir esa construcción curricular en el territorio Mapuche Lafquenche, de Llaguepulli, considerando los tiempos necesarios para esa elaboración. La idea se concretó en un Proyecto financiado por UNESCO/ISEALC, que comenzó en el año 2011 y que comprendía las siguientes acciones:

1. Rescatar y sistematizar los saberes y las prácticas ancestrales, que conformaban la cultura Mapuche Lafquenche y que serían la base cognitiva y el sentido curricular emergente sobre los cuales deberían elaborarse los Planes y Programas de Estudios propios. Esta acción significaba investigar en textos disponibles y en entrevistas interactivas con diversas autoridades ancestrales mapuche, sobre la visión y los ejes constitutivos de la Cultura Mapuche Lafquenche.

2. Luego había que organizar esos saberes y prácticas ancestrales en una Matriz Curricular que permitiera describir esos saberes y prácticas, como *Ámbitos o Sectores o Asignaturas de Aprendizaje de lo autóctono*; definir principios y estrategias pedagógicas por ámbito; y un conjunto de orientaciones pedagógicas sobre la organización curricular en la Escuela (Horas lectivas y trabajo en el hogar de los/las estudiantes; material pedagógico de apoyo a los/las docentes y a los/las educandos/as; indicadores y formas de evaluación de aprendizaje; y gestión del nuevo currículum en la Escuela).

3. En tercer lugar, había que elaborar los Planes y Programas de Estudios propios por ámbito de aprendizaje de lo autóctono, ordenados en una gradualidad progresiva del aprendizaje ancestral mapuche y adoptar adaptando las disposiciones y formularios oficiales del Ministerio de Educación, compatibilizando los Ciclos de Formación de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, con la división de grados escolares básicos

equivalentes, en que se organiza la educación nacional. Estas tres acciones descritas, con optimismo, podrían tomar 3 a 4 años de elaboración curricular.

4. Finalmente, toda esta elaboración curricular emergente debía ser presentada para su revisión institucional y aprobación legal ante el Consejo Regional de Educación, para que la comunidad mantuviera los subsidios educacionales que reconoce la legislación chilena a las Escuelas Básicas Particular Subvencionadas del país.

La decisión de UNESCO/ISEALC fue apoyar las dos primeras acciones, etapa que culminaría con la edición de la Matriz Curricular. También comprendía la producción de un video que relatara la experiencia de esas dos acciones iniciales. Sin embargo, la visión operativa integral de estas dos acciones culminaba con el desarrollo de las otras acciones: elaboración de Planes y Programas de Estudios propios para la Escuela Básica Comunitarias KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli y su consecuente aprobación legal por el Consejo Regional de Educación.

La ejecución del proyecto tuvo entonces tres etapas de construcción curricular: una primera que consistió en la investigación/sistematización de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y la elaboración con ese material de la Matriz Curricular de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

Una segunda etapa, la más larga del proceso curricular, consistente en la elaboración de Planes y Programas de Estudios propios para cada uno de los ámbitos socio-culturales ancestrales (en total se caracterizaron 08 ámbitos o sectores de aprendizaje autóctonos) y la adecuación/contextualización de las 04 Asignaturas Mínimas Obligatorias de la Educación Básica Nacional (Matemáticas; Lenguaje y Comunicación; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) según los principios formativos en la cultura Mapuche.

La tercera etapa abordaría la revisión técnica política del Ministerio de Educación Nacional sobre la propuesta de Planes

y Programas de Estudios propios de la Escuela KOM PU LOF; la discusión de las observaciones técnicas y políticas que señalaran los expertos curriculares interculturales del Ministerio y; finalmente, la aprobación legal de la propuesta Curricular Emergente Crítica, de parte del Consejo Nacional o Regional de Educación.

La primera etapa (2011-2012) tuvo el apoyo económico de UNESCO ISEALC. La segunda etapa a partir del mes de Agosto de 2012 (2012-2016), tuvo diversas fuentes de financiamiento internas de Chile (CORFO Innovaciones y CONICYT) y del Extranjero, principalmente de Organizaciones de Pueblos Originarios de Canadá y Nueva Zelanda, recursos propios de los académicos participantes y el soporte permanente de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli. La tercera etapa “Revisión técnica-política de la propuesta de Planes y Programas propios de la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli”, hasta su aprobación legal, fue financiada por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, de la Secretaría Regional de Educación de la Araucanía.

Así se realizó el proyecto que lo generamos interactivamente en el Taller de Enero de 2011 y que culminó en Marzo de 2018, con la autorización legal del Consejo Regional de Educación para que la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE comenzara a aplicar en el Ciclo Inicial de la escolaridad de esta escuela (Pre-básica, 1er y 2do grados escolares) los nuevos Planes y Programas de Estudios propios.

En lo que sigue de este texto queremos mostrar la doble experiencia constructiva que nos desafió: por un lado, aprender a dialogar entre dos visiones epistemológicas y educativas, con peso de significaciones totalmente diferentes. Aunque el dominio conceptual lingüístico de la Cosmovisión ancestral Mapuche era absolutamente distinto a la Cosmovisión Humanista Crítica Emancipadora que compartíamos los/las académicos/as que participábamos y apoyábamos esta experiencia curricular, ambas visiones eran equivalentes y complementarias. Y, por otro lado, constituir una comunidad de aprendizaje mutuo en el desarrollo

y construcción interactiva de un modelo curricular crítico emergente inédito y fundacional para la cultura y la educación mapuche en el país.

Desde el punto de vista formal de la elaboración de este texto, tomaremos como apartados del mismo cada una de las acciones que estaban señaladas en el Proyecto inicial del año 2011, remarcando en ellas el sentido comunitario y colaborativo de esta construcción; y un apartado final en que sistematizamos las identidades comunitarias que logramos desarrollar en Llaguepulli, con esta experiencia de construcción curricular.

2. LAS ACCIONES DE CONSTRUCCIÓN INTERACTIVA E INTERCULTURAL DEL CURRÍCULUM CRÍTICO EMERGENTE PARA LAS ESCUELA BÁSICA COMUNITARIA DE LLAGUEPULLI

2.1. LA RECUPERACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS ANCESTRALES MAPUCHE LAFQUENCHE

Las principales fuentes informativas fueron los pocos textos de historias y de relatos mapuches disponibles en el Centro de Documentación de la Araucanía, ubicado en Temuco; las investigaciones que habían realizado algunos Centros de Antropología de algunas Universidades Regionales, de la Araucanía, principalmente la Universidad de la Frontera y la Universidad Católica de Temuco; y las conversaciones y relatos directos con el Lonco (Jefe Político de la Comunidad), el Machi (Jefe Espiritual y de la Sanación Comunitaria), el Werken o representante legal de la Comunidad de Llaguepulli; el Director de la Escuela y las diversas personas con funciones distintivas de la Comunidad. También fueron incluidos la “Papay”, mujer sabia de la tradición oral histórica de la comunidad; la Encargada Culinaria de la Comunidad, que tiene su propio restaurante étnico, con un profundo conocimiento sobre la calidad nutritiva de los productos naturales y de los cultivos tradicionales mapuche Lafquenche; la Encargada de la Huerta de Plantas Medicinales autóctonas; y todos los demás

integrantes encargados de diversos proyectos de desarrollo de la tradición comunitaria y los/las docentes de la Escuela Básica Comunitaria.

El equipo encargado de hacer esta investigación interactiva fuimos el Lonco y el Director de la Escuela, dos Académicos especialistas en Currículum de la UMCE; un Académico especialista en Geografía Humana también de la UMCE y un Académico especialista en Antropología y Etna-lingüista, de la Universidad de Concepción.

Como estrategia metodológica para este rescate y sistematización cultural, consensuamos adoptar una estrategia de Investigación Acción Participativa, procurando siempre que etnográficamente predominara la textualidad del relato de las autoridades comunitarias y de sus docentes Mapuche. Este respeto etnográfico es lo que le dio la legitimidad sociocultural y comunitaria a este proceso de sistematización de la cultura ancestral Mapuche.

Las reuniones de trabajo de este equipo funcionaban como verdaderas comunidades de aprendizaje entre adultos en que particularmente los académicos involucrados éramos los sujetos en formación y el Lonco y el Director, los educadores situados. Después de recoger toda esta información escrita y oral, organizamos la misma según saberes y prácticas ancestrales y consuetudinarias que englobaban la visión cultural mapuche; este ordenamiento nos permitió definir y caracterizar los 8 Ámbitos Centrales de la cultura Mapuche Lafquenche, que constituían el contenido fundamental de la MATRIZ CURRICULAR para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

Sin embargo, en el desarrollo de esta primera acción ya connotábamos la construcción interactiva de una Comunidad Investigativa y de Aprendizaje, entre aquellos que entregaban la información y aquellos que, al comprenderla y analizarla, íbamos orientando la sistematización conjunta de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche.

2.2. LA MATRIZ CURRICULAR DE LA ESCUELA BÁSICA COMUNITARIA KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE

El mismo equipo investigador, ampliado a los/las docentes de la escuela básica comunitaria, elaboró la Matriz Curricular, entendiéndola como el documento base del proyecto de construcción curricular. Ella se organizó como una tabla Excel con 6 columnas: nombre en MAPUDUNGUN del ámbito y su respectiva traducción al Castellano; la columna con los descriptores de contenidos y de sentidos culturales del ámbito; la importancia del ámbito en la vida comunitaria ancestral; los principios pedagógicos y de aprendizaje que se asociaban al ámbito; los indicadores de desarrollo “escolar” de ámbito e indicadores de logros de aprendizaje que se esperaba con ese ámbito. Además la planilla tenía varios casilleros horizontales que refería la textualidad del contenido de cada columna.

El sentido político y cultural de la comunidad de Llaguepulli de tener un Currículo y una Escuela autóctono/a; el derecho que les reconoce la Ley Indígena Chilena, redefinida en el año 1995, de hablar su lengua, el MAPUDUNGUN; vivir en paz en sus territorios, afirmando sus valores comunitarios, en armonía y equilibrio vital con la Naturaleza y la Biodiversidad Natural, se desarrolló en la Introducción de la Matriz, agregando una breve descripción de la historia de la Comunidad de Llaguepulli y de su escuela básica comunitaria.

En la columna correspondiente a los principios pedagógicos mapuche incluyéndose los sentidos comunitarios que tiene la progresión de la crianza ancestral de los niños y las niñas mapuche Lafquenche. Según la tradición de la crianza y la formación de los niños y las niñas mapuche en su vida familiar, lo que debía quedar explícito en la matriz era el sentido de esta progresión ya que ello implicaba la adopción del perfil del ser mapuche Lafquenche, de parte de los niños y las niñas comunitarios/as. Los 8 ámbitos del aprendizaje ancestral Mapuche Lafquenche son:

a) **AMULEPE TAIÑ MOGEN** (Historia y cultura Mapuche). Corresponde a los relatos de la tradición oral que reconstruyen la existencia y las vivencias de todo tipo del pueblo Mapuche, desde la llegada de los españoles hasta su evolución actual. Se trata de relaciones de opresión, en que el Estado Chileno y las clases usurpadoras del territorio Mapuche, han ido sistemáticamente destruyendo los símbolos identitarios de la cultura autóctona Mapuche.

b) **AWKANTUN EGU AYEKAN** (Deporte, juegos y recreación). El juego y la música es la unión del LOF, es la amistad y reciprocidad que explica la relación armoniosa del CHE, con la naturaleza y entre los/las Mapuche.

c) **AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW** (Cosmovisión del tiempo y el espacio). Este ámbito se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el ser Mapuche y los diversos espacios territoriales, así como con los seres tangibles e intangibles que conviven en el LOF. No sólo como una vivencia pasada, sino que actual de compartir en el LOF: familia, territorio e historia cultural Mapuche.

d) **IXOFIJ MOGEN** (Biodiversidad). Se agrupan aquí los saberes y las prácticas de convivencia cotidiana con la diversidad de seres tangibles e intangibles que pueblan la Naturaleza próxima territorial. Se trata de respetar ese equilibrio cósmico de la vida natural y de las relaciones de armonía y reciprocidad que entable el Mapuche con su territorio natural y comunitario.

e) **KUME MOGEN** (Salud, Nutrición y Sanamiento). Se parte de la visión de armonía y equilibrio vital del hombre y la mujer Mapuche. Ellos deben saber alimentarse y cultivar los productos ancestrales que los nutren; reconocer las características de las plantas medicinales y de su cultivo; y siempre saber llevar una vida saludable y equilibrada.

f) **MAPUCHE FEYENTU** (Espiritualidad Mapuche). En la práctica de las Ceremonias Comunitarias de Espiritualidad, el hombre y la mujer Mapuche se comunican con los diversos GHE y con la mediación del/la MACHI dialogan con cada uno de ellos.

En los espacios naturales del territorio circulan estos GHE, recuperando en la noche su energía vital, que transmiten a su pueblo durante el día. Se trata de un equilibrio cósmico que siempre está presente en la vida comunitaria Mapuche Lafquenche.

g) **RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN** (Pensamiento y Lenguaje). Se trata de conocer el habla de la naturaleza; al imitar su expresión audifona, se va constituyendo en la lengua MAPUDUNGUN. Por eso la lengua Mapuche tiene un sentido de identidad personal y sociocultural ancestral. Su práctica comunicativa cotidiana desarrolla el pensamiento lógico del ser Mapuche y la capacidad creativa de nombrar la realidad.

h) **ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU** (Trabajo Manual y Artesanía Mapuche). Se trata de valorar y aprender a hacer manualidades, que tienen símbolos, formas, coloridos y contenidos propios de la tradición cultural y de la vida doméstica Mapuche. En general, se trata de actividades que concilian el arte, la vivencia doméstica familiar y la tradición oral del aprendizaje artesanal Mapuche.

i) Tradicionalmente el arte y la artesanía mapuche utiliza cuatro materiales diversos, que son consuetudinarios a la cultura mapuche y que están disponibles en el Ixofij Mogen del territorio Lafquenche: **la lana** (que es la base de la elaboración de prendas para el abrigo humano); **la madera y las fibras vegetales** (que es la base de elaboración de utensilios domésticos: fuentes, instrumentos de labranza, canastos y bandejas tejidas); **la greda** (base de la elaboración de utensilios para la elaboración de alimentos y depósitos de líquidos); y **la plata, piedras de colores u otros minerales disponibles o accesibles en el mercado local próximo** (principalmente para la elaboración de joyas y utensilios para comer).

Por último, esta Matriz orienta la elaboración de los Planes y Programas de cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de formación que organizaba a la Escuela Básica Comunitaria. La Escuela está organizada en torno a 4 Ciclos de Aprendizaje: Inicial (Pre-básico, 1º y 2º básicos); Intermedio Bajo (3ro y 4to

básicos); Intermedio Alto (5to y 6to básicos) y de Profundización (7mo y 8avo básicos). Cada Ciclo es atendido por un/una docente y un/una docente colaborador/ra, salvo el Ciclo de Profundización que es atendido por un/una docente que es apoyado/a por los/las demás docentes que tengan mención en las 4 asignaturas obligatorias mínimas del Plan Nacional Oficial.

Todas estas características de la Matriz, la transformaron en la carta de navegación para nuestra continuidad en trabajo de construir el Currículum de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche.

El corolario de esa Matriz Curricular fue explicada por el Lonco y el Director de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, como un primer e histórico producto curricular mapuche elaborado colaborativamente por los docentes de la Escuela; los miembros de la Comisión de Educación de la Escuela⁵ y los académicos que apoyábamos esa elaboración. La Matriz era reconocida como un producto comunitario educacional y en cuanto tal, una guía curricular que debía orientar toda la educación que impartiera la Escuela. Aquí es importante destacar que la Matriz es visualizada como una guía doctrinaria de la construcción curricular comunitaria mapuche y no como un instrumento técnico-instrumental funcional sólo para elaborar Planes y Programas de Estudio.

Para la elaboración de esta Matriz se siguió funcionando como una Comunidad de Aprendizaje donde se iban alternando los roles de docente/Aprendiz según el componente de elaboración de la columna que la constituía. Así, en las dos primeras

5. La Comisión de Educación de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE fue creada en el año 1995, cuando la Comunidad de Llaguepulli se hace cargo de su gestión y se genera como instancia para asegurar la identidad cultural de la escuela y como representación de la autonomía comunitaria mapuche frente al Ministerio de Educación Nacional. Su constitución actual es un Presidente/a designado/a por la Asamblea Comunitaria, cuatro miembros elegidos por funciones específicas por la Asamblea de Padres y Apoderados de la Escuela, el Director de la Escuela, un representante de los/las docentes y dos representantes de los exalumnos/as.

columnas fueron los docentes de la Escuela los que asumieron el rol de enseñantes y en las columnas tres y cuatros fuimos los académicos participantes, los que protagonizamos su elaboración. Siempre funcionando como una comunidad de aprendizaje entre educador/educando y Educando/Educador.

2.3. LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS PROPIOS

Para la construcción curricular de cada ámbito se definieron los equipos responsables de su elaboración técnica curricular. Estos equipos estaban constituidos por un/una docente de la Escuela Básica Comunitaria, quien asumía la coordinación del trabajo curricular. También eran miembros los estudiantes de pedagogía y antropología en proceso de elaboración de sus trabajos finales de graduación quienes asumían la tarea de llenar los formularios normados por el Ministerio de Educación. Como asesor técnico político de la elaboración curricular, participaba alguno de los académicos involucrados en el Proyecto o el Lonco o Director de la Escuela Comunitaria.

Lo importante de estos equipos es que funcionaron siempre como comunidades de aprendizaje en que todos re-formulaban su identidad de educadores: los docentes de la Escuela afirmándose como profesionales del currículo y los estudiantes de pedagogía y de antropología asumiéndose como educadores/curriculistas situados. Pero todos/as como educadores/educandos del currículum.

El diseño de Plan de Estudio que se usó en esta elaboración fue el establecido por el Ministerio de Educación para definir los Planes de Estudios Oficiales. Desde el punto de vista metodológico, adecuamos nuestra visión estratégica de investigación acción a las orientaciones interactivas de la Antropología Aplicada Interactiva del Sur, generada en la Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco. Esta adecuación metodológica significó que las reuniones de cada equipo se instalaban como conversaciones

y reflexiones en que cada uno de los participantes era aprendiz y protagonista de ese ámbito de aprendizaje ancestral.

Según este refuerzo metodológico, los planes y programas de estudios en construcción debían tener como protagonistas a los docentes y directivos de la Escuela Básica Comunitaria; los estudiantes de pedagogía y de antropología eran ayudantes de los equipos docentes y re-aprendices de su perfil profesional en construcción. Por tanto la matriz que se utilizó para el diseño de cada Plan de Estudio, adoptó el carácter de un “Plan de Orientaciones Pedagógicas Generales” diferenciadas para cada Ámbito y para cada Ciclo de Formación; y de acuerdo a una carga de horas lectivas presenciales y de trabajo en casa de los/las estudiantes.

A su vez, los “Programas de Estudios por Ciclos Escolares”, los detallamos en su estructura formal según las disposiciones legales que exigía el Ministerio de Educación.

En ambos procesos se involucraron voluntarios mapuches de la Comunidad, que les interesaba colaborar en la construcción de sus propios planes y programas de estudios, proceso que les permitía, a su vez, actualizar los conocimientos ancestrales y el sentido comunitario mapuche de las prácticas consuetudinarias.

Por su lado, los estudiantes de pedagogía y de antropología que estaban terminando sus estudios académicos de pregrado y los asesores curriculares no mapuche (académicos de la UMCE y de la Universidad de Concepción) aprendíamos los sentidos holísticos de la cultura mapuche y situábamos nuestro conocimiento técnico científico en un contexto de realidad que nos desafiaba en nuestro desempeño académico y profesional, y en los espacios institucionales a los que pertenecíamos.

En este largo proceso interactivo de construcción curricular se fueron sumando otros académicos chilenos de otras Universidades Regionales, ubicadas en Temuco, Valdivia y Villarrica, principalmente. Sobre todo como especialistas de un ámbito autóctono que nos ayudaban a comprender la precisión conceptual en Mapudungun y su equivalente en la expresión científica del castellano.

Estos equipos interactivos e interétnicos fueron los que elaboraron el Currículum Crítico Emergente de Llaguepulli⁶; fueron estos grupos integrados los que realizaban la investigación socio-cultural de los contenidos de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y los que iban organizándolos por Ciclos de Formación, dándole la gradualidad y la progresión del aprendizaje que los niños y las niñas mapuche, traían desde la tradición familiar formativa mapuche.

La investigación interactiva recogió y sistematizó las textualidades relatadas, definidas y registradas en la memoria oral de las autoridades comunitarias y de cada miembro de esa comunidad, para cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales de la vida en el mundo natural y comunitario del territorio Lafquenche. Una vez sistematizadas las textualidades mapuche se procedió a transcribirlas a los formularios de Programas de Estudios normados por el Ministerio de Educación, pero en este caso para crear los Currículos Emergentes para cada ámbito cultural mapuche.

2.3.1. LOS PLANES DE ESTUDIO PROPIOS

Tal como señalamos anteriormente, los Planes de Estudios se organizaron como Matrices de Orientaciones Pedagógicas Generales para cada ámbito de aprendizaje nuevo.

6. La definición teórica de Currículum Crítico Emergente que propusimos en nuestro libro se basaba en el conocimiento general que habíamos aprendido de diversas experiencias de educación popular en las que habíamos trabajado o evaluado, durante los años anteriores al 2008. En el Capítulo IV de nuestro libro *“La mirada de futuro para la pedagogía y el currículo crítico de la educación latinoamericana”* más que una reducción conceptual acotada, señala características en el propósito de diseño y en la construcción del currículo. Así precisamos tres características principales: su multiculturalidad; su inclusividad holística y su territorialidad socio-cultural. Referidos a la construcción y participación de los actores sociales que definen el currículo como proceso de construcción interactiva y la autonomía cultural de sus constructores. Lo interesante de la experiencia de Llaguepulli es que comprobamos en la práctica constructiva las tres características teóricas y agregamos una nueva, lo paradigmático del sentido curricular ancestral; y, para el proceso de construcción, la importancia del trabajo interdisciplinario.

Estas “Orientaciones Generales” tienen un triple propósito:

- Fijar la intencionalidad y las características que deben asumir los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de Formación;
- Ayudar a los/las docentes que asumen la tarea de organizar en el aula los Programas de Estudio, para la formación que deben impartir y los énfasis que deben colocar en ese ámbito y en ese Ciclo; y
- En el supuesto que se incorporen nuevos/as docentes mapuche a la escuela, que no participaron de esta construcción curricular, la lectura y análisis que haga de estas Orientaciones Generales y de los Programas de Estudios específicos, le permitirán auto-instruirse en la propuesta curricular propia.

Para esto la Matriz se organizó en 4 columnas y un encabezamiento con el nombre del ámbito de aprendizaje y el Ciclo de formación al que se destinaba el aprendizaje. Las columnas identificaban los Objetivos Generales del Plan de Estudio (Primera Columna); Principales temas o contenidos que debían desarrollarse en cada uno de los Ciclos formativos (Segunda Columna); Orientaciones Didácticas Generales por Ciclo (Tercera Columna) y en la Cuarta Columna. “Principales Indicadores de Evaluación.

Estas Orientaciones Generales que se señalaban para cada uno de los 8 ámbitos autóctonos Mapuche Lafquenche, se diseñaron gradual y progresivamente para cada uno de los Ciclos de Formación en que se organizaba la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

2.3.2. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS PROPIOS

En relación a los Programas de Estudios para cada ámbito y Ciclo de Aprendizaje, se adoptó el tipo de presentación formal de los Programas de Estudios Oficiales que usa el Ministerio de Edu-

cación en Chile. Así cada Programa quedó estructurado de la siguiente manera:

- a) Nombre del Programa en forma Bilingüe del ámbito de aprendizaje específico y por Ciclo de Formación.
- b) Propósito del Programa que fija la intencionalidad que se le da a ese ámbito y para ese Ciclo.
- c) Nociones Básicas y principales contenidos temáticos del Programa para ese Ciclo. Estos contenidos se definen en Mapudungun.
- d) Unidades de Aprendizaje por Semestre. Cada Unidad tiene los siguientes componentes: nombre temático de la Unidad, Objetivos de Aprendizaje con sus respectivos contenidos en Mapudungun, Indicadores de Evaluación de cada objetivo y Orientaciones Didácticas para el tratamiento de la Unidad de Aprendizaje en el aula. Se procuró describir 2 Unidades de Aprendizaje por Semestre y cada Unidad subdividida en 4 Objetivos de Aprendizaje, que tiene su correlato en los indicadores de evaluación.⁷

Los objetivos de aprendizaje se definían según la lógica de progresión inclusiva del niño o la niña mapuche a su vida familiar y comunitaria, por tanto desde la mirada integral del aprendizaje cada objetivo apuntaba diferencialmente al logro valórico, cognitivo y del saber hacer de cada estudiante.

- e) Además, cada Unidad de Aprendizaje tiene un Objetivo de Aprendizaje Transversal que pone el acento a los aspectos valóricos y actitudinales que deben lograr los/las estudiantes mapuche de ese Ciclo Escolar.

7. En la cultura mapuche se trabaja con el número 4 como base ordenadora, asimilando este número a lo que es el orden cósmico natural de la vida mapuche (4 orientaciones espaciales, 4 estaciones climáticas y 4 los espíritus que rigen toda la vida mapuche) y sus múltiplos superiores e inferiores (8, 12 y 2). De ahí que el número de Unidades de Aprendizaje; los objetivos de aprendizaje y los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales tienen esa visión numerológica proveniente de la cultura ancestral y consuetudinaria mapuche.

f) También se hace una estimación de horas presenciales de clase semanal que va a ocuparse para el desarrollo de esa Unidad y los énfasis metodológicos/didácticos y actividades de aprendizaje que se desarrollarán en esa Unidad de Aprendizaje.

g) Cada Programa de Estudio explicita los indicadores y las estrategias de logros de aprendizaje integral que deben alcanzar los/las educandos/as en esa Unidad de Aprendizaje; para ello los objetivos de la Unidad deben facilitar la determinación de indicadores específicos para cada Unidad de Aprendizaje.

Una vez que el grupo de trabajo terminaba la elaboración del Plan y de los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje, se presentaban a la Asamblea de la Comunidad Educativa de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE y ahí se corregían y se aprobaban las nuevas propuestas curriculares. Se trataba de Asambleas dirigidas por el Presidente de la Comisión de Educación y por el Director de la Escuela y de viva voz se señalaban las correcciones que había que realizar en esa propuesta borrador. Para asegurar estas correcciones se nombraba una Comisión Redactora con docentes y miembros de la Comunidad, donde los estudiantes y los académicos quedábamos fuera.

Toda esta construcción curricular se terminó de elaborar en mayo de 2016 y el documento con la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios se entregó a la Dirección Regional de la Araucanía, en septiembre de ese mismo año.

2.4. LA APROBACIÓN LEGAL DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PROPIOS PARA LAS ESCUELAS BÁSICAS COMUNITARIAS DE LLAGUEPULLI

Uno de los procesos más demorosos, contradictorios y complejos que nos tocó vivir y en muchos momentos observar de modo perplejo, fue este proceso de discusión entre los actores educacio-

nales Mapuche Lafquenche y los técnicos y especialistas en Currículum “Intercultural”, del Ministerio de Educación. Presenciamos en vivo y en directo la confrontación de dos racionalidades opuestas de concebir la Educación y el Currículum.

Muchas veces nos tocó intermediar en la discusión, solicitando que los negociadores interactuaran tratando de entenderse en un propósito común: tener una educación de más calidad para los niños y las niñas mapuche Lafquenche y de reconocimiento y respeto a la autonomía mapuche de la Comunidad Lafquenche de Llaguepulli.

El documento que centró esta larga discusión fue un “Informe Técnico Curricular” elaborado por una Comisión de la Secretaría de Educación Regional y con expertos curriculares del Ministerio Central (en total ocho “especialistas”, algunos de ellos mapuche) que objetaban aspectos de corrección formal y hasta visiones técnico-políticas de la propuesta Mapuche Lafquenche. En total eran 58 observaciones imperativas, es decir, que debían ser realizadas en la nueva versión de la propuesta. De estas observaciones la comunidad de Llaguepulli aceptó sólo doce: cuatro observaciones formales (aplicar de manera más normativa los instrumentos de Planes de Estudio y de descripción de los Programas propios); otras cuatro de adecuación de la propuesta a las exigencias de la Normativa del Currículum Oficial (por ejemplo, la inclusión de alguna taxonomía de los objetivos de aprendizaje, que centrara la progresión de logros y la evaluación de resultados) y cuatro de fondo pero que solicitaban discutir las, todas relacionadas con la aplicación del Mapudungun o del Mapuzugun en la nominación de los ámbitos de saberes ancestrales.⁸

Después de un año y medio de discusiones, el Consejo Regional de Educación Nacional, logró aprobar la propuesta curricular de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli, la

8. El Mapudungun es la expresión general de la lengua Mapuche, pero hay nominaciones o énfasis lingüísticos del Mapudungun que adquieren connotaciones territoriales distintas y esto es reivindicado por las comunidades Lafquenche, que prefieren hablar de Mapuzugun.

que está siendo aplicada en la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, desde marzo de 2018.

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES, PERO AUN EN PROCESO

Siempre nos llamó la atención la facilidad con que conseguimos hacer una construcción curricular crítica emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de manera interactiva y funcionando como una Comunidad de Aprendizaje intercultural. Ello, a nuestro juicio, se debe a tres factores colaborativos que estaban instalados en las prácticas comunitarias y en los académicos que participamos en dicha construcción.

Estos factores son: 1) La concepción del aprendizaje comunitario, presente en la práctica ancestral Mapuche Lafquenche y que constituye una tradición pedagógica ancestral instalada en la vida familiar; 2) La actitud de complementariedad teórica y práctica del currículum que tenemos los académicos y los dirigentes Mapuche Lafquenche que protagonizamos el proceso de construcción curricular crítico emergente. No sólo era una misma sintonía intelectual, sino sobre todo un compromiso que nos unía para realizar esta construcción inédita de Planes y Programas de Estudios propios para esa Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli; y 3) La acertada y oportuna estrategia metodológica de la acción investigativa antropológica interactiva aplicada, a la cual evolucionamos en un aprendizaje investigativo comunitario al interior de los equipos de trabajo, a partir de nuestra intuición etnográfica inicial de investigación acción participativa.

Como cierre de este texto, reflexionaremos sobre la influencia de estos factores en la construcción comunitaria del Currículum Crítico Emergente para la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli.

3.1. LA PRE-EXISTENCIA DE UNA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU PROGRESIÓN PEDAGÓGICA

“Nosotros tenemos ciertos principios educativos tradicionales que determinan líneas de procesos progresivos de formación para cada Ciclo del Desarrollo Humano Comunitario. Los/las niños y niñas que asisten a la Escuela muestran lo que ya aprendieron en sus familias y luego progresan. De esta manera de la misma forma en que ellos/ellas van asumiendo cognitiva, afectiva, valórica y activamente esos saberes y prácticas ancestrales de su vida comunitaria, en la Escuela se van sistematizando y desarrollando progresivamente los principios pedagógicos que los/las van constituyendo en su ser mapuche y en su identidad Lafquenche” (Hugo Painequeo, Taller/Seminario de elaboración del Proyecto “Construcción del Currículum Crítico Emergente para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli”, enero 2011).

Estos principios que se desarrollan desde la familia y hasta la vida plena comunitaria de los niños y las niñas Mapuche, son:

- Desarrollar el “Rakizuan” desde la progresión del aprendizaje del Mapudungun y hasta la construcción del pensamiento identitario Mapuche Lafquenche.
- Desarrollar el “Kimvn” que progresa desde el reconocimiento intuitivo de los saberes y las prácticas ancestrales de identidad Mapuche Lafquenche y hasta la comprensión y el compromiso con la preservación y desarrollo de los diversos “Kimvn” existentes en la comunidad, tanto aquellos que tienen que ver con la esencia del ser mapuche, como en aquellos que se aplican cotidianamente en la vida familiar y comunitaria.
- Desarrollar el “Kimkantvn” que progresa desde el reconocimiento táctil los diversos “pu Kuzaw”; las actividades, vestimentas y alimentos propios de su cultura; a los diversos seres vivos, nativos, domésticos y naturales del entorno y hasta la elaboración de los “Pu Kuzaw” de su preferen-

cia, asumiendo también su protagonismo en las funciones asignadas en los ceremoniales y en las actividades sociales que le encomiendan las autoridades comunitarias.

- Desarrollar el “Az Mapu” reconociendo inicialmente en ejemplos cotidianos de la vivencia familiar y comunitaria de valores ancestrales mapuche; tales como el “Ekvwvn”, “Yamvwvn”, la “Reciprocidad”, la “Vida equilibrada y armoniosa” (tanto con la naturaleza como con la sociedad mapuche) y hasta explicar con precisión las manifestaciones del ser mapuche, de acuerdo al perfil que lo constituye: “Kim-ce” (persona con sabiduría); “Nor-ce” (persona correcta y respetuosa); “Kum-ce” (persona de buen corazón, generosa y solidaria); “Newen-ce” (persona equilibrada, sana y fuerte); “Shakin-ce” (persona sensible y alegre); “Kvlfvn-ce” (persona servicial y ágil).

En el desarrollo de estos principios en la familia, en la Escuela y en la vida comunitaria, se va generando una práctica formativa y cultural Mapuche que se reproduce en cualquier relación de aprendizaje comunitario, entre otras “construir colaborativamente Planes y Programas de Estudios propios”. Según esta precisión, el aprendizaje en la cultura mapuche es siempre comunitario e interactivo. Sin duda que esta práctica es un factor que contribuyó a instalar con mucha facilidad el trabajo comunitario de construir Currículum Crítico Emergente.

3.2. LA VIVENCIA DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR CRÍTICA EMERGENTE DE LLAGUE-PULLI

“Hemos aprendido con ustedes que los conocimientos o KIMUN Mapuche son siempre integrales y holísticos, y ustedes han aprendido con nosotros que el saber construir currículum crítico emergente es también un conocimiento y un saber hacer integral y holístico. Coincidimos en la misma visión, por tanto nuestra

construcción seguirá en la visión Mapuche del aprendizaje colaborativo, interactivo y eminentemente comunitario” (Rolando Pinto, coordinador Académico del Proyecto de Construcción del Currículum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, Taller de Elaboración de la Matriz Curricular, agosto de 2011)

Enfrentados a la elaboración del primer instrumento técnico-pedagógico del Proyecto, resultaba potenciador para la construcción hacer visible la disposición colaborativa y la complementariedad de saberes y prácticas que debíamos instalar con la elaboración de esa Matriz Curricular. Y fue justamente esa actitud la que generó la confianza y la legitimidad entre todos/as los/as miembros de ese equipo que siguió coordinando y orientando todas las acciones del Proyecto. Concebir ese trabajo de construcción curricular como una comunidad de aprendizaje interactivo y complementario entre directivos/autoridades y comunidad Mapuche Lafquenche y académicos/as chilenos, provenientes de varias universidades pero todos/as con una visión humanista emancipadora, fue sin duda otro acierto de esta construcción curricular.

3.3. EL ACIERTO METODOLÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

“La Investigación Acción Participativa no provoca una integración efectiva entre investigador y sector humano que aporta la información necesaria para la acción que se quiere desarrollar. El conocimiento técnico-instrumental sigue perteneciendo al investigador y el otro sólo sigue instrucciones u orientaciones del que sabe que es lo que se quiere investigar y actuar. Nosotros en la Araucanía hemos implementado una estrategia interactiva aplicada, donde la investigación y la acción la realiza un equipo integrado de Mapuche y académicos y conjuntamente vamos generando la información o el conocimiento necesario para actuar” (conversación de la Antropóloga Teresa Durán, de la Universidad

Católica de Temuco, cuando tuvo acceso, en marzo de 2012, a la Matriz Curricular que habíamos generado interactivamente en Llaguepulli).

Esta conversación y la lectura de algunos textos metodológicos de autoría de Teresa Durán, nos permitieron reorientar el trabajo de elaboración de cada Plan y Programa de Estudios en los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquench. Esa reorientación nos hizo cambiar la composición de los equipos elaboradores y el tipo de funcionamiento que tuvieron esos equipos. Al interior del equipo el responsable del trabajo era un docente de la Escuela, pero las acciones se planificaban y se hacían comunitaria e interactivamente. Ya señalábamos en este mismo texto lo que había significado para cada participante este re-aprendizaje del ser docente crítico emancipador.

Pues bien, son estos tres factores los que facilitaron la constitución de una Comunidad Constructiva de Curriculum Crítico Emergente, como una manera de aprender a ser personas interactivas, colaborativas y complementarias en un trabajo pedagógico innovador e inédito en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Durán, T. y otros. (2014). *Antropología desde el Sur. Obras Escogidas*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. Colección Cátedra Fray Bartolomé de las Casas.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. España: Editorial Salamanca.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Didáctica, 3 Volúmenes.
- Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2016). *Planes y Programas de Estudios propios de la Escuela Básica Particular Subvencionada "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe"*. 5 Volúmenes, Temuco, Chile: Edición Digital, presentados al Consejo Regional de Educación de La Araucanía.

- Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Llaguepulli, Comuna de Teodoro Schmidt, Región de la Araucanía, Chile: Edición Digital.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección Lecciones.
- Pinto Contreras, R.; Calfuqueo, Jorge, Painequeo, Hugo; Alejandra Silva M.; Froilán Cubillos A. y Roberto Berrios (2011). Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE N°82, Chile. Diseño de la Matriz Curricular. Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli. Santiago.
- Pinto Contreras, R. y Jorge Osorio Vargas (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y transformativa en América Latina*. Lima, Perú: Derrama Magisterial Ediciones, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. El Adulto como protagonista de su formación*. Valparaíso, Chile: Editorial UPLA.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Cosmovisiones Populares como fundamentos polisémicos de la Pedagogía Crítica*. Santiago, Chile: En proceso de edición.
- Saavedra, A. (2006). *Las transformaciones de la población Mapuche en el siglo XX*. Santiago, Chile: Ediciones GIA, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

UNIVERSIDAD EN EL CAMPO: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA INNOVADORA

RAMONA RODRÍGUEZ

El programa Universidad en el Campo (UNICAM) inició en el año 2011 como iniciativa de un grupo de 4 universidades de países de América Latina (Bolivia, Colombia, México y Nicaragua) con el apoyo de la Unión Europea bajo los Proyectos ALFA III en su tercera convocatoria, siendo la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN Managua) el socio por Nicaragua.

La UNAN Managua tomó la decisión de participar en cumplimiento con su misión, para brindar la formación universitaria a jóvenes y adultos en las comunidades rurales, con calidad y pertinencia. Acción que se corresponde con la estrategia del Plan Nacional de Desarrollo Humano de Nicaragua, *ampliar la cobertura escolar con equidad, en edad oportuna y extra edad, con énfasis en tercer nivel de educación inicial y la educación en las zonas rurales con modalidades flexibles y pertinentes.*

Por su parte, La “Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley No 89) establece, entre otros, los siguientes fines y objetivos de la educación superior nicaragüense:

- Contribuir a la formación científica, técnica, cultural y patriótica de los estudiantes.
- Impulsar la superación científica, técnica, cultural y pedagógica del personal docente y la capacitación del personal administrativo.
- Vincular la formación de los estudiantes al proceso pro-

ductivo y a las necesidades objetivas del desarrollo económico, en función de los intereses populares.

- Fomentar y desarrollar la investigación científica para contribuir a la transformación de la sociedad y mejoramiento y adaptación de nuevas tecnologías.
- Propiciar la capacidad crítica y autocrítica, cultivando en el estudiante la disciplina, la creatividad, el espíritu de cooperación y la eficiencia, dotándolo de sólidos principios morales, cívicos y humanísticos.
- Organizar la Proyección Social, la Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en beneficio del pueblo.
- Difundir el legado de las figuras patrióticas culturales y científicas, de los héroes y mártires de los forjadores de la Nación.

Para dar cumplimiento a la aspiración del programa nacional de desarrollo humano y a la ley 89, se requiere que la educación superior trascienda de las aulas universitarias en los recintos ubicados en las ciudades, hacia las comunidades rurales, para dar este paso significó muchas sesiones de conversación con el Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno. Cabe desatacar el liderazgo que asumió el Rector Elmer Cisneros Moreira (Q.E.P.D.), para convencerles de la necesidad de aprobar el programa que permitiría la restitución de derechos a estudiantes rurales, que por la falta de condiciones económicas no pueden llegar hasta los recintos tradicionales. Decisión que se logró con el amplio respaldo del máximo órgano de gobierno y de la comunidad universitaria.

También implica la selección y capacitación de los docentes universitarios, pues, la planta docente se conforma por profesionales de los recintos y de los territorios. Para los docentes universitarios significa salir de los edificios universitario, pensando en que es necesario formar a los profesionales para que sean capaces de transformar su entorno, mejorar su nivel de vida y lograr el buen vivir en armonía con la madre tierra.

Actualmente se considera un programa emblemático de nuestra alma mater, el cual ha crecido con una oferta de dieciséis carreras en las disciplinas de las ciencias agrarias, ciencias de la salud, ciencias de la educación, ciencias económicas y administrativas, turismo, con una matrícula de 2500 estudiantes en comunidades rurales de ocho departamentos del país.

El programa inicia con la carrera desarrollo rural sostenible, en dos niveles, técnico superior e ingeniería, con una matrícula de 270 jóvenes y adultos rurales (123 mujeres y 147 varones), en dos departamentos, Estelí y Matagalpa. Previo al inicio del programa se estableció coordinación con Gobiernos Locales, instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación (MINED), Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA), Ministerio de Agricultura (MAG), con el propósito articular la formación profesional con los planes de desarrollo territorial, y de igual manera obtener apoyo económico y acompañamiento técnico para las prácticas en las áreas productivas. Es así que los gobiernos locales han asumido la financiación para los tres primeros años que se corresponde con la formación de Técnico Superior y la UNAN Managua asume con el presupuesto que le otorga el Estado los dos años de la formación de Ingeniería o licenciatura.

Este programa brinda para el sector educativo y para los jóvenes del sector rural de escasos recursos económicos, una opción para alcanzar la educación superior, a través de un programa innovador y atractivo, que contribuye al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los participantes, a fin de empoderarlos, fomentar el pensamiento propositivo, creativo e innovador, enfocándose en la identificación de las fortalezas humanas y territoriales para lograr transformaciones en las interrelaciones entre las personas, la familia y su entorno, y así mejorar el nivel de vida a través de prácticas productivas que le den valor agregado a los procesos y productos.

Con la diversificación de carreras se han desarrollado competencias para el cuidado de la salud y la restitución del derecho a la educación como base del desarrollo humano sostenible. Ade-

más, se evita la migración de los jóvenes o de las personas en general hacia centros urbanos y, por el contrario, se ha fomentado una relación de retroalimentación, porque las familias mejoran su condición en diferentes aspectos, como es la seguridad alimentaria, atención primaria en salud, gestión de riesgos naturales y antrópicos etc.

Este programa es atendido académicamente por las Facultades Regionales Multidisciplinarias (FAREM) ubicadas en las cabeceras departamentales de Estelí, Matagalpa, Chontales y Carazo.

¿EN QUÉ CONSISTE EL PROGRAMA UNIVERSIDAD EN EL CAMPO?

El programa universidad en el campo es una alternativa que permite, a través del fortalecimiento de la educación superior en las zonas rurales y la articulación con la educación secundaria, favorecer el desarrollo socioeconómico de las poblaciones más vulnerables del sector rural.

La restitución de derecho de los jóvenes rurales ha llegado directamente hasta las familias, quienes gozan de los aprendizajes de sus hijos e hijas en la aplicación de los conocimientos en temáticas diversas y atendiendo problemas familiares y demandas reales de las comunidades.

A través del programa se logra el empoderamiento de los jóvenes, se eleva la autoestima, se fomenta la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Además, se facilita el acercamiento de los profesores universitarios a las comunidades rurales, con lo cual se da la retroalimentación por el encuentro entre aprendientes. En el desarrollo de la actividad académica, se aplica la metodología Escuela Nueva y se caracteriza por lo siguiente:

- Centrada en el estudiante
- Promueve el aprendizaje comprensivo
- Respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante
- El rol del maestro como orientador y evaluador
- Participación y aprendizaje cooperativo

En el acto pedagógico se desarrollan mediante las siguientes fases:

- **Vivencia:** el estudiante, a través de los materiales de auto-instrucción, relaciona los hechos pertinentes o intervinientes, partiendo de una etapa de exploración que da cuenta de los conocimientos previos, de sus actitudes y expectativas, sea cual fuese su grado de procedencia y nivel de formación.

- **Fundamentación Científica** (proporcionada por el facilitador, documentos, información): se proporciona por medio de lecturas, documentos u otros materiales, en la cual se ofrece al estudiante información teórica sobre principios, leyes, normas, que permiten indagar y sustentar el tema a tratar para llevar a los estudiantes a nuevos aprendizajes.

- **Ejercitación** (ejercicios en aulas, tanto individuales como grupales): se concibe como actividad que interpreta el momento de ejercitación de los conocimientos adquiridos en las fases anteriores. Algunos ejercicios están dirigidos a desarrollar habilidades y abordar aspectos relacionados en cada tema y asimilación de los mismos, esto permite el afianzamiento del aprendizaje adquirido desarrollando destrezas para la identificación de situaciones problemas, en esta fase se integra teoría y la práctica.

- **Aplicación** (estudios de caso... solución de problemas): pretende llevar al estudiante a comprometerse e incidir sobre situaciones problemáticas vividas dentro y fuera del aula y que trascienden a su realidad social y proponer acciones de mejoramiento, extrapolar el nuevo conocimiento y plantear nuevos problemas aquí se pone de manifiesto la competencia propositiva, ¿el cómo? y el ¿para qué? del conocimiento. Se plantean las tareas como proyectos, se da la exploración del medio, se apoya en material bibliográfico y colaboración de la comunidad.

- **Complementación** (prácticas comunitarias, fincas, proyectos...): contempla actividades que estimulan al estudiante a profundizar sus conocimientos recurriendo a otras fuentes como la biblioteca, vecinos de la comunidad o familia e instituciones; se

estimula la solución problemas o situaciones propias de la comunidad o el entorno del estudiante. La dinámica del acto educativo depende del contenido de la asignatura y de la carrera.

LOGROS DEL PROGRAMA:

- Sistematización de los aprendizajes enfocados desde la perspectiva de la creación de proyectos pertinentes a las demandas de sus mismas comunidades.
- Presencia de la universidad en las zonas rurales con menor acceso a los recintos universitarios.
- Articulación del sector productivo con la universidad.
- Participación de la comunidad y las familias en la formación de los jóvenes y adultos.
- Articulación de la Educación Técnica y Profesionales con los actores locales.
- Alternativa de progreso y superación para los habitantes de la zona rural.
- Se contribuye a evitar la migración del campo a la ciudad, porque mejoran el nivel de vida con la educación que les brinda las competencias para transformar su entorno.
- Formación local con visión global, por tanto, debe haber garantía de calidad para que puedan continuar estudios de posgrado.
- Desarrollo de ideas innovadoras y motivación en los estudiantes para garantizar una cultura emprendedora. Federico Mayor Zaragoza, ex-director de la UNESCO (citado por F. Lacayo, 2019) incorporó el pilar en la educación de aprender a emprender, una propuesta relacionada con la creatividad y la innovación. Francisco Lacayo (2019), por su parte, plantea que el emprendimiento debe ser una actitud permanente en la vida, en cualquier edad... el emprendimiento es una expresión del otro pilar más profundo la **creatividad liberadora**... todo hecho de creatividad es innovación y debe generar un emprendimiento, aun cuando no todo emprendimiento es producto de una innovación.

- Contribución al desarrollo humano y económico local a través de la creación de cooperativas de estudiantes.
- Participación de los gobiernos locales en el financiamiento de la educación.

El Gobierno de Unidad y Reconciliación Nacional está garantizando la educación para todos(as) y en todo el territorio nacional, esto ha permitido por primera vez en la historia de Nicaragua que se hayan bachillerado entre el año 2018 y 2019, aproximadamente 16.000 jóvenes en la secundaria a distancia en el campo.

Esta acción ha planteado un desafío a la educación universitaria nicaragüense y hay que responder a la interrogante, ¿cuál es la oferta de las universidades para estos jóvenes, sabiendo que no pueden desplazarse hasta los recintos universitarios? Una de las alternativas es la atención a través de las universidades comunitarias en sus recintos ubicados en la costa caribe norte y sur, otra es el programa universidad en el campo, que para el ciclo académico 2020 requiere la participación de las cuatro universidades públicas miembros del Consejo Nacional de Universidades (CNU): Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN León), Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Universidad Nacional Agraria (UNA), por tal razón el Consejo ha creado un fondo económico que permita la atención de aproximadamente dos mil estudiantes.

El desafío para el año académico 2020 es ampliar la cobertura a comunidades rurales de trece de los dieciséis departamentos del país, con una matrícula de 3500 estudiantes en total, incluyendo los matriculados en la UNAN Managua.

Es un reto que demuestra la necesidad de las transformaciones que debemos lograr en las instituciones de educación superior para llegar a las poblaciones que por múltiples circunstancias no pueden llegar a los recintos universitarios tradicionales, pero como la universidad es un organismo vivo, se puede despla-

zar hacia las personas que desean, aspiran y necesitan de formación científica, técnica y humana.

Por otra parte, el programa de Universidad en el Campo es congruente con el Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNDH) impulsado por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, pues se trata de impulsar las capacidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población campesina, máxime cuando en esta coyuntura el Gobierno está impulsando planes de agroindustria.

Otro elemento que favorece el programa UNICAM es el fortalecimiento continuo de la alianza entre la Universidad y los gobiernos locales, quienes han sido facilitadores y cooperadores en la implantación del Programa. A ello se ha sumado el proceso de articulación con el Ministerio de Educación y el Instituto Tecnológico Nacional (INATEC).

Todo lo anterior indica que existen las condiciones cada vez más favorables para el desarrollo exitoso de UNICAM, lo que sin duda incidirá positivamente en el medio campesino nicaragüense.

En síntesis, considero que tenemos el deber de provocar transformaciones profesionales, descubriendo qué conocimientos, qué habilidades, qué destrezas, qué titulaciones y qué sustento ético, serán necesarios en esta época de cambio paradigmático que estamos viviendo, reconociendo que es necesaria la innovación de productos y procesos, pero que son imprescindible las innovaciones educativas, sociales, científicas y tecnológicas que privilegien la calidad de vida de las personas, de los pueblos y construir los entramados de una educación que responda a las demandas del desarrollo humano sostenible.

RELATOS DE EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS EN LA CARRERA DE **DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE** QUE ILUSTRAN LAS VIVENCIAS EN EL PROGRAMA UNIVERSIDAD EN EL CAMPO

Judith Pérez manifiesta, *ha sido un gran sueño conocer nuevas personas, elevar mi autoestima, empoderarme y saber que como mujer del campo puedo salir adelante. Siempre digo que la Universidad en el Campo ha sido una utopía, ¿quien iba a decir en año atrás que la universidad la íbamos a tener en el campo! Los jóvenes rurales tenían que viajar hasta la ciudad, pero actualmente podemos estudiar en nuestra propia comunidad, solventar nuestros gastos, ayudar a nuestra familia, teniendo en cuenta la convivencia, el amor, la comunicación con nuestra familia, ayudando a mejorar nuestro entorno, trabajando en armonía con el medio ambiente, promoviendo la sostenibilidad ambiental, asegurando un futuro mejor.*

José Luis Maradiaga expresa, *la Universidad en el campo me ha traído beneficios por los conocimientos que he adquirido para el manejo de mi finca.*

José Luis Rugama nos dice, *aquí tengo alrededor de 400 plantas de café. Cuando ingresé a la Universidad en el Campo me propuse hacer esta plantación, la cual ha sido muy exitosa, porque ya tengo ingresos económicos, pienso seguir adelante. Doy gracias a la universidad por haber sido privilegiado y haber podido participar en ella. Fue una experiencia que nunca esperé vivirla, me siento gozoso por haberlo logrado. He aprendido mucho... como alimentar a los animales porque he estudiado muchos módulos como el de sistemas de producción animal, manejo de suelo porque hemos estudiado edafología. Hemos realizado muchas actividades, me siento feliz por haber cursado la carrera. Espero no seamos los únicos privilegiados... y continúen otros jóvenes para contribuir al desarrollo de nuestro país.*

Eduardo Montoya construyó un reservorio para la cosecha de agua, muy emocionado manifiesta, *ahora las posibilidades que podemos imaginar en nuestra finca son infinitas, porque donde tienes abundancia de agua tienes abundancia de todo, esto gracias a los conceptos que hemos aprendidos en universidad en el campo, porque la universidad te abre la mente hacia nuevas posibilidades... nuevas visiones de lo que quieres hacer en tu finca, así otros dueños de finca aprenden de tu experiencia, van desarrollando y mejorando su producción y calidad de vida... vamos marcando la diferencia.*

Las experiencias anteriores corresponden a estudiantes de las comunidades rurales del norte del país. En las comunidades rurales del sur de Nicaragua uno de los rubros es el cacao. A continuación, observamos un emprendimiento desarrollado en el transcurso de la carrera.



Un emprendimiento: Elaboración de galletas de chocolate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ejes del Programa Nacional de Desarrollo Humano, 2017-2021 <https://www.el19digital.com/>
- Informe Universidad en el Campo (2018). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Lacayo F. (2019). *El mañana empezó ayer. Una nueva cultura de la educación*. Impresión Comercial La Prensa, Managua, Nicaragua.

APRENDIZAJES DEL *BRICOLAGE* EN LA INVESTIGACIÓN CON PUEBLOS INDÍGENAS PARA LA INVESTIGACIÓN CON LA EDUCACIÓN SOCIAL, EDUCACIÓN POPULAR Y DE JÓVENES Y ADULTOS.

NORMA ROSALES-ANDERSON
GUILLERMO WILLIAMSON C.

*Sonriendo he vivido, cada vez más humano,
 Siempre en pie, más mirando hacia donde hay misterio.*
 Víctor Hugo (*Veni, Vidi, Vixi.* 1848)

INTRODUCCIÓN

La Educación Social (ES), Educación Popular (EP), Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) son modalidades de un campo educacional en los límites del sistema escolar a los más difusos, complejos y diversos de la educación no escolarizada, educación no formal, educación formal no escolarizada o de acciones pedagógicas formativas que se desarrollan en múltiples expresiones en la formación de niños, jóvenes y adultos, desde las fronteras del sistema escolar a la amplitud de los territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2017a).

Un campo en que la educación no se define por su adscripción a los sistemas escolares estatales (aunque en el caso de la EPJA lo hace en la frontera de éstos) sino por la condición educativa y socio-política de su pertenencia a un territorio. En él los que aprenden se relacionan entre sí en una multiplicidad de dimensiones del quehacer humano: el del trabajo, de la política,

de la cultura, del ocio, de la resistencia cultural a las hegemonías de poder, de la producción y en el que se encuentran diversas manifestaciones lingüísticas, de género, de pueblos originarios, creencias, ideales, ideologías. Las ES, EP, EPJA se han desarrollado de modo diverso en las sociedades: la educación social, con ese nombre, en la confluencia del Trabajo Social con la Educación Comunitaria en países como España (vgr. Martín-Cuadrado, Ruiz y Cano, 2013) o la formación asociada a la educación terciaria de trabajadores(as) sociales en Nueva Zelanda (v.gr. Universidad de Te Wānanga o Aotearoa: <https://studyspy.ac.nz/courses/5503/bachelor-of-social-work-biculturalism-in-practice>).

La Educación Popular marca su sello en las luchas y resistencias sociales populares de América Latina ante gobiernos dictatoriales, pero también ante democráticos excluyentes, constituyéndose en el tiempo, en lo que Osorio define como educación de lo “pro-común”, que recoge la educación en las comunidades desde la acogida y diversidad institucionalizadas o desde lo asociativo y público (v.gr. Osorio, 2019). Finalmente, la EPJA, a nivel mundial, busca asegurar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida y, en ese sentido es incluyente de las anteriores, pero tiene una connotación de asegurar en primer lugar el derecho a la educación escolar de las mayorías. En Chile, la EP y la EPJA son de amplio conocimiento, aunque no cuenten aún con un desarrollo teórico y metodológico propio y extendido. Sin embargo, la ES es un campo educativo y conocimiento nuevo del cual el saber acumulado es menor, limitado y casi inexistente, con algunas salvedades de iniciativas exploratorias. (Williamson et. al. [Editores], 2013).

Este amplio campo de educación en los territorios requiere avanzar hacia otras modalidades y metodologías de investigación respecto de sus “identidades”, concepciones, prácticas y resultados. Ya que las tres están muy asociadas a las acciones de aprendizaje libre, flexibles, adaptables a los territorios, desescolarizadas, requieren de métodos de producción de conocimiento sobre sus dimensiones, expresiones, modalidades, resultados pedagógicos,

currículum, didáctica, actores sociales, gestión, participación, en fin, que sean adecuados a sus características y a la de los propios investigadores interesados en conocer estas realidades. La comunidad académica, universitaria, de docentes y estudiantes investigadores, con escaso conocimiento y a veces falta de interés inicial en estos campos educativos, requiere de métodos de investigación que les permitan una aproximación epistemológica, metodológica, instrumental, conceptual, consistente y coherente con las características de las expresiones educativas que hemos referenciado hasta aquí.

En este campo hay aún insuficiente –aunque no inexistente– reflexión crítica sobre modalidades y procesos de producción de conocimiento cooperativos, interculturales, apropiados culturalmente, que sea comunicada a los movimientos y organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, sistemas educacionales y universidades, que promueva y fundamente teórica y prácticamente una mayor participación de las comunidades, pero, también ofrezca un modo para que ésta organice sus saberes y los comparta con libertad y autonomía con los investigadores y educadores.

Una primera metodología propone la sistematización como modalidad de producción de conocimiento cara a la educación popular, tanto con valor formativo para la investigación acción participativa (IAP), para la investigación y el desarrollo (I+D) académica, como para la experimentación pedagógica organizada en la observación, registro, organización, conclusiones y aprendizajes sociales y cooperativos de las acciones educativas concretas, in situ, sincrónicas, transformadoras por los propios actores sociales involucrados en los procesos educativos.

En este capítulo queremos proponer una segunda metodología, más próxima al quehacer académico –sin excluir a otros actores educacionales, del trabajo social o comunitario– del campo del paradigma cualitativo de la investigación a partir de una tesis doctoral realizada con comunidades Indígenas Māori de Nueva Zelanda, Mapuche de Chile y Mocoví de Argentina: el *bricolage*.

Se trata de como la producción de conocimiento sobre la educación social, popular o de jóvenes y adultos puede aprender de métodos innovadores desde estudios en contextos interculturales, realidad muy propia –en el marco de las críticas al colonialismo investigativo- de América Latina y Chile en particular.

A través de este capítulo desafiamos la producción y difusión del conocimiento en su forma monolítica generalmente adoptada por la academia. Entendiendo que esta propuesta –por estar siendo construida en el campo de las culturas indígenas y educación intercultural y de las ES, EP y EPJA- está sometida a la rigurosa crítica metodológica del mundo académico y a la socio-política-pedagógica de los movimientos sociales y pueblos indígenas. No rechazamos las otras opciones propias de la universidad, sin embargo, afirmamos otros procesos que son relevantes en la investigación cualitativa y que superan las visiones coloniales o colonialistas de la producción de conocimiento a través del método científico (Quintriqueo y Quilaqueo [Coordinadores], 2019), en el sentido de que el contenido crítico, autocrítico, ético y complejo de las investigaciones académicas deben ser componentes indisolubles de estas. Tampoco oponemos mecánicamente el uso de ciertos recursos propios de distintos paradigmas si, por sus propósitos o gestión del método, son instrumentos de una estrategia social, cultural o política de liberación, de búsqueda de la justicia social, de la concientización popular, de la interculturalidad como espacio pedagógico transformador (Williamson, 2019).

Un modelo es el método *bricolage*: los investigadores cualitativos pueden diseñar y emplear un proceso propio para crear nuevos métodos o técnicas mediante el uso de diferentes fuentes en los campos de su interés. (Denzin & Lincoln, 2000, 2005).

EL BRICOLAGE

Desafiando las limitaciones de los métodos tradicionales, Kincheloe (2004) apoyó una innovación multimétodo rigurosa que

respondiera y se adaptara a contextos de investigación específicos ampliando la noción original del *bricolage*. Este concepto en la investigación cualitativa fue introducido por Denzin and Lincoln (2000) como un proceso similar a tejer una manta. Esta acción denota la unión de piezas como una manera para ajustar detalles de situaciones complejas que se encuentran en diferentes contextos (Denzin & Lincoln, 2005). La idea de *bricolage*, indica en esencia, un movimiento interdisciplinario ecléctico de emplear métodos según sea necesario en el contexto de la investigación. Kincheloe (2004) llevó la noción a un nuevo nivel de complejidad, indicando que el concepto de *bricolage* pone de relieve la relación entre las formas de ver del investigador y la ubicación social de su historia personal. Los *bricoleurs*, o personas que utilizan el *bricolage*, operan en un contexto de complejidad.

Kincheloe (2004) sostiene que, en la creación de procesos de investigación, es necesario un papel mucho más activo por parte del investigador, quien debe adoptar la complejidad en la configuración de lo que puede ser una nueva realidad. Al utilizarlo, el investigador puede recurrir a diversos teóricos y teorías que ofrecen posibilidades para un método múltiple de innovación multidisciplinaria, “...en una criticidad evolutiva” (Kincheloe & McLaren, 2005, p. 304). Esta teoría de utilización de la técnica de *bricolage* fue puesta en práctica por la autora principal de este capítulo, primero en su posgrado de maestría y luego en su tesis doctoral, constituyéndose en el eje articulador del capítulo.¹

Como *bricoleur*, con el compromiso de respetar la cultura única del contexto de investigación, la investigadora en sus estudios en maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, en Nueva Zelanda, necesitaba encontrar un proceso que involucrara a los participantes en un intercambio de las tareas de análisis para generar hallazgos (Anderson, 2014; Rosales-Anderson, 2018), es decir, no convertirlos en “objetos” de investigación sino en partícipes de ella. Por lo tanto, se emplearon materiales existentes

1. Algunos párrafos de este capítulo tienen sus fuentes originales en inglés. La traducción al español es de la autora principal.

disponibles para los investigadores cualitativos, pero adaptados interculturalmente, a fin de involucrar activa y participativamente el territorio asociado con los valores de la comunidad Māori, originaria de Aotearoa Nueva Zelandia, que es el pueblo con el cual realizó su investigación.

Los procesos culturales integrados a las investigaciones referidas, de las que participaron comunidades Māori, involucran siete herramientas principales: *aroha ki te tangata* (amor por todas las personas), *kanohi kitea* (la cara visible), *titiro*, *whakarongo*, *kōrero* (ver, escuchar, hablar), *manaaki ki te tangata* (compartir y hospedar a los visitantes), *kia tūpato* (obrar con cuidado), *kaua e takahia te mana o te tangata* (no disminuir a otras personas), *kaua e māhaki* (no hacer alarde del conocimiento) (Smith, 1999). Estos principios Māori ayudan a los investigadores a reflexionar de manera crítica sobre las interacciones con todos los participantes.

Las herramientas mencionadas denotan el concepto de cosmovisión conectada con valores colectivistas. Otras culturas Indígenas comparten valores similares. Durante la recolección de datos en Chile y Argentina, era imperativo incorporar principios, valores y prácticas de las culturas de los participantes y yuxtaponerlos con los recientemente mencionados de la cultura Māori. Los valores y las prácticas de las tres culturas, Māori, Mapuche y Mocoví, se relacionaron con teorías y prácticas indígenas en contextos internacionales (Rosales-Anderson, 2018). Estos valores son vistos como conceptos que conectan con lo sagrado, ya que, esta dimensión es esencial dentro de las cosmovisiones indígenas (Williamson, 2017).

Uno de los métodos utilizados en la investigación doctoral fue el análisis de documentos. Al proceder con el análisis de documentos en las organizaciones terciarias Māori, Mapuche y Mocoví anteriormente mencionadas, fue inevitable que los nuevos procesos activos y participativos aumentaran la complejidad del proceso de análisis documental, previamente conocido por su simplicidad. El nuevo método o reunión de análisis documental

fue una combinación de dos métodos de investigación tradicionales, el análisis documental y aspectos de la entrevista de grupo de enfoque llevada a cabo en forma de *Hui*. Es importante destacar que '*Hui*' es un término Māori que va más allá de su traducción literaria 'reunión'. *Hui* denota la cultura del pueblo Māori en su sentimiento profundo de tomar decisiones colectivamente o sea, opuesto a la individualidad (Pohatu, 2008).²

Para la práctica del nuevo método, inicialmente se identificaron documentos relevantes de Wānanga, Organización Māori de Enseñanza Terciaria, para proseguir con su análisis. Luego se invitó a los líderes de la organización que estaban familiarizados con este conjunto de documentos a participar activamente en confirmar la selección de documentos y proseguir con sus análisis a través de un proceso que se denominó 'Documentary Analysis Hui' o 'Análisis Documental por Grupo Focal' (Cardno, Rosales-Anderson, y McDonald, 2016; Rosales-Anderson, 2018).

En síntesis, el nuevo método de Análisis Documental por Grupo Focal es una forma de bricolage, ya que se desarrolló con la combinación de dos métodos tradicionales, principalmente los análisis documentales incluyendo características de la entrevista de un grupo focal, conducida en forma de Hui o reunión de naturaleza cultural Māori (Cardno, Rosales-Anderson, & McDonald, 2017).

El método de Análisis Documental por Grupo Focal fue creado de acuerdo a la responsabilidad de la investigadora en honrar los principios de pacto, protección y participación, conocidos como las 3Ps, de acuerdo con *Te Tiriti o Waitangi*³ (Bishop, 2005). Estos principios están conectados con los valores de colectivismo relacionados a la investigación culturalmente receptiva. El método de Análisis Documental por Grupo Focal dio lugar a la praxis de una técnica de investigación interactiva que permitió a

2. Haciendo una similitud con el pueblo Mapuche en Chile, sería semejante a un *Trawün*.

3. *Te Tiriti o Waitangi* = The Treaty of Waitangi – Convenio firmado en 1840 entre La Corona de Inglaterra y el pueblo Māori de Aotearoa Nueva Zelandia.

los participantes elegir documentos apropiados de *Wānanga* para ser analizados en colaboración. Durante este proceso se fueron combinando protocolos tradicionalmente utilizados con análisis documental y grupos focales, pero de una manera nueva e innovadora incorporando ritos espirituales relevantes a la cultura Māori (Anderson, 2014).

Este nuevo método, fue bien aceptado por los participantes Māori. Por lo tanto, la investigadora decidió utilizar el mismo concepto durante sus estudios de doctorado (PhD). Estos estudios involucraron no sólo la comunidad Māori en *Wānanga*, sino también comunidades Mapuche relacionadas con la Universidad de La Frontera de Temuco, Chile y comunidades Mocoví relacionadas con el Instituto de Educación Terciaria de Santa Fé, Argentina. Los enfoques basados en principios de un marco de investigación culturalmente receptivo guiaron las interacciones y los protocolos humanos en lo que respecta a cada comunidad Indígena participante en la investigación.

Este tipo de investigación dentro del campo indígena requiere una decisión consciente de considerar en primer lugar las responsabilidades hacia las diferentes culturas copartícipes. Esto logra que los participantes y el investigador, se involucren en una praxis que incluye la concientización, resistencia y acción teórica (Freire, 1998; Pohatu, 2003). Juntamente, Williamson (2017) hace énfasis en la importancia de los conceptos de la espiritualidad y relaciones humanas dentro de las cosmovisiones indígenas. Esta perspectiva desafía el statu quo de la metodología disciplinaria al desarrollar enfoques de la investigación dentro de estas mencionadas cosmovisiones.

Si bien una extensa búsqueda de literatura de metodología de investigación no reveló casos que hayan combinado estos métodos en estudios anteriores, es posible que los documentos hayan sido analizados por grupos en otros estudios. Estas búsquedas, sin embargo, no revelaron tal práctica y podemos afirmar que esta innovación fue impulsada por una intención culturalmente receptiva, lo que aumenta su complejidad y uso en un entorno único.

ESENCIA DEL MÉTODO ANÁLISIS DOCUMENTAL POR GRUPO FOCAL

En organizaciones, en este caso educativas, los documentos son una de las formas primordiales de comunicación en todos los niveles. Esto es porque los documentos pueden “arrojar luz sobre muchos aspectos de la vida organizacional” (Foster, 1994, p. 148). El análisis documental se basa en localizar, interpretar, analizar y extraer conclusiones sobre los documentos seleccionados (Fitzgerald, 2012). El método del grupo focal es una “técnica de investigación que recopila datos a través de la interacción grupal sobre un tema determinado por el investigador” (Morgan, 1996, p. 130).

El tema seleccionado por la investigadora fue ‘el análisis de documentos de calidad organizacional’. Para este estudio de investigación, participantes que estaban bien informados sobre el tema y que fueron capaces de proporcionar la información necesaria, fueron elegidos para cumplir con los estándares establecidos para su inclusión en una discusión centrada en la recopilación de datos cualitativos (Bryman, 2012). La nueva técnica utilizó un marco de debate centrado en un conjunto de documentos en lugar de una lista de preguntas sobre un tema. El marco, en forma de matriz, que se utilizó para participar en el análisis comprendía una columna vertical de preguntas que ayudaban con la ubicación del contenido relacionado con el propósito del documento, los valores explícitos e implícitos, las tensiones o conflictos, y palabras clave que identificaron componentes en la política. La fila horizontal de la matriz dirigió el análisis bajo dos componentes relacionados con dimensiones Māori conectadas con la corriente principal de la investigación (Referir a la siguiente Tabla 1).

TABLA 1: MARCO INDICATIVO PARA EL MÉTODO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL POR GRUPO FOCAL

Oración inicial

	Notas Descriptivas	Notas Reflexivas Grupo Focal - HUI
Nombre del documento, historia/audiencia		
Imperativos de Calidad ¿De qué manera el documento va a alcanzar los imperativos de los sistemas de calidad de la organización?		
Valores de Calidad ¿De qué manera el documento representa los valores neoliberales e Indígenas?		
Tensiones/Obstáculos ¿De qué manera el documento intenta mediar los dos mundos para los líderes?		
Oportunidades/Imposibilidades ¿El documento refleja las oportunidades y/o imposibilidades para conciliar la calidad en Wānanga?		

Preguntas y respuestas entre los Participantes

Oración final

ANÁLISIS DOCUMENTAL POR GRUPO FOCAL: PREPARACIÓN Y EJECUCIÓN

El análisis documental convencional comienza con el investigador ensamblando un conjunto de documentos elegidos porque son considerados pertinentes e informativos y, por lo tanto, relevantes para sus análisis. En el caso de la implementación de este nuevo método de Análisis Documental por Grupo Focal en *Wānanga*, se eligió un documento de calidad organizacional llamado '*Rangahau - Ko Manawatina Ko Manawatoka*⁴ – Inspirando Excelencia e Innovación en la búsqueda del conocimiento'. Los líderes participantes fueron contactados personalmente, ya que esto es visto como una manera respetuosa de establecer una relación inicial con futuros participantes, antes de reunirse con ellos como grupo. Cada uno aceptó verbalmente la invitación a participar y luego fueron invitados oficialmente por correo electrónico. Se adjuntó a este una hoja de información en la que se explicaba el propósito y el proceso que se iba a aplicar en este evento de investigación.

De acuerdo a la sugerencia de Krueger and Casey (2015), también se adjuntó el protocolo de Análisis Documental por Grupo Focal que contenía el marco de las preguntas que se utilizarían para analizar los documentos. Después de una oración inicial, conocida como *Karakia Timatanga*, se atendieron los protocolos éticos para obtener el consentimiento para la participación. Luego, el investigador dirigió el análisis de dos documentos, previamente acordados por el grupo, a través del análisis del contenido y el discurso de los textos. El Análisis Documental por Grupo Focal prosiguió durante aproximadamente 60 minutos y concluyó con una oración conocida con el nombre de *Karakia Whakamutunga*. Este enfoque fue bien aceptado por los participantes, ya que entendían la importancia de mantener los protocolos espirituales de la cultura Māori durante sus participaciones en la investigación (Bishop, 2005; Pohatu, 2008).

4. *Rangahau Ko Mawatina ko Manawatoka* = El latido palpitante en la Investigación.

Equivalente fue el proceso seguido en la Universidad de La Frontera en Temuco, Chile y el Instituto de Educación Terciaria en Santa Fe, Argentina. En estas organizaciones se condujo el Análisis Documental por Grupo Focal donde se analizó en la Universidad el documento “Pedagogía y Saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales” (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson; Caniuqueo; y Pérez [Editores], 2012) y en el Instituto, el documento “AAI Yaga - Espíritu del Barro”.⁵

La evaluación obtenida post Análisis Documental por Grupo Focal en cada una de las organizaciones fue positiva. Los participantes acordaron que el análisis de documentos por grupo focal resulta ser más efectivo que si ejecutado exclusivamente por el investigador.

ANÁLISIS ACTIVO DE CONTENIDO

El análisis de contenido de documentos en investigación cualitativa va más allá de un enfoque rígido de encuentro de palabras y puede utilizarse de manera flexible para extraer inferencias del contenido reconociendo la mera presencia o ausencia de ciertas palabras o frases (George, 2009). Esta forma de análisis de contenido se refiere al texto, pero también a una dimensión más holística. Como afirma Kohlbacher (2006), “el contexto también es fundamental para la interpretación y el análisis del material” (p. 16). Además, en un enfoque cualitativo del análisis documental,

5. El documento no ha sido publicado formalmente. Corresponde al informe de un estudio de estudiantes disponible en la biblioteca de su escuela y de la biblioteca pública principal de la Provincia de Santa Fé. Hay 16 páginas en el documento. Este refleja la investigación realizada por un grupo de estudiantes entre 10 y 11 años supervisados por un tutor Mocoví, un arqueólogo y dos artesanos. La investigación fue presentada en el Foro de Ciencia y Tecnología de 2015. El documento muestra un cambio radical y positivo de la pedagogía tradicional. La investigación realizada detrás de una pieza simple hecha de barro, encontró un mundo invisible de historia, misticismo y energía. La espiritualidad y lo sagrado se incorporaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el proceso de interculturalidad funcionó positivamente ya que el conocimiento indígena se valoró no menos que el conocimiento convencional.

usualmente hay un estudio de la base teórica en forma de literatura pertinente. Esta revisión de la teoría y la investigación proporciona un trasfondo para contextualizar el texto y puede ser utilizada por el investigador para explorar, no solamente el texto, sino también su significado (Scott, 1990).

En este estudio, se había completado una revisión exhaustiva de la literatura sobre la política y la práctica de gestión de la calidad en entornos de educación terciaria; consecuentemente se eligieron documentos de calidad relevantes a dicho contexto. El enfoque convencional se basa en la suposición de que el análisis de contenido es una actividad individual realizada por una sola persona. La nueva forma de Análisis Documental por Grupo Focal rechaza esta posición individualista ya que el análisis de contenido se convierte en una actividad grupal colaborativa con varios actores contribuyendo a la identificación del texto, aunque dirigido por el investigador. En este caso, la investigadora, debido a que estaba familiarizada con la base teórica pues tenía conocimiento previo de algunos de los aspectos clave de los documentos a buscar. La preparación del cuestionario del grupo focal aseguró que el escrutinio de los participantes se dirigiera a áreas de interés específico. Sin embargo, la posibilidad de que los participantes identificaran otras áreas de interés se dejó flexible. En la investigación se identificó un texto que estaba equipado tanto con parámetros de búsqueda preconcebidos como más allá de esos límites, por lo que hubo verificación de múltiples participantes, así como la aparición de elementos inesperados en el texto.

Esencialmente, lo que Bowen (2009) describe como el escrutinio del contenido del documento para identificar categorías y temas tuvo lugar en un Grupo Focal en forma de *Hui* y se enriqueció con la participación de profesionales que conocían y utilizaban los documentos que estaban ayudando a analizar. Además de emplear el análisis de contenido, la investigadora estaba interesada en examinar el texto de los documentos para discernir la naturaleza del discurso en un nivel de interacciones escritas dentro de los documentos que se analizan (Dick, 2004). Cuando se aplica

al análisis de documentos, el objetivo del análisis de discurso, nos recuerda Fairclough (1992), es descubrir el contexto socialmente construido de la palabra escrita. El énfasis está en los significados profundos y las relaciones de poder que se pueden atribuir al texto en uso. Esta forma lleva el ejercicio de análisis a un nivel más crítico de lo esperado en el análisis de contexto, que generalmente comienza y termina con el texto del documento. Por lo tanto, el análisis del discurso se presta al profundo interrogatorio de los mensajes latentes dentro de textos que podrían reflejar el lenguaje de las posiciones de poder ideológicas o dominantes.

Un ejemplo de su uso en la educación es un estudio de los documentos de inspección de calidad a nivel escolar en el Reino Unido (Perryman, 2012). En el caso del recién mencionado estudio, los documentos fueron analizados por un solo investigador, en modo pasivo. Sin embargo, cuando se utilizó el método Análisis Documental por Grupo Focal en los estudios en organizaciones terciarias en Aotearoa Nueva Zelanda, Chile y Argentina, los documentos se analizaron de forma activa y colaborativa. Así se logró localizar datos que se referían a las tensiones que existían cuando las instituciones con cosmovisiones Māori, Mapuche y Mocoví respectivamente, también deben cumplir con las expectativas nacionales que no son consistentes con el conocimiento indígena. El intento de facilitar el análisis activo del discurso se vio reducido por límites de tiempo.

DESAFIANDO LOS LÍMITES UTILIZANDO LA TÉCNICA DE BRICOLAGE

La idea de esta técnica de bricolage llamada Análisis Documental por Grupo Focal surgió de una necesidad práctica basada en emplear y adaptar herramientas existentes para que se fusionaran en una nueva técnica que sirviera un propósito específico.

Ese propósito era incorporar la colaboración entre el investigador y la comunidad a ser investigada para lograr un enfoque que fuera culturalmente receptivo. El uso inicial de este

método en un estudio establecido dentro de una *Wānanga*, creó desafíos para la investigadora, y en retrospectiva, hubo varias limitaciones. Si bien el nuevo método sirvió a su propósito al permitir la inclusión de otros, también creó desafíos porque, como nos recuerda Kincheloe (2004), el enfoque de *bricolage* aumenta la complejidad de la investigación. Es decir, el método sencillo de análisis documental, valorado por sus características discretas, pasivas y no invasivas, se convirtió en activo y participativo en cuanto a la inclusión de participantes en los actos de búsqueda, selección y análisis de documentos. Invariablemente, esto hizo que el método llevara más tiempo.

Por otra parte, esta técnica también permitió reconocer y practicar los valores de respetar las opiniones y la participación de los demás. El ser investigadora no-indígena, fue en sí mismo una limitación en la medida en que no se podía hacer un uso profundo de las cosmovisiones indígenas. Por ejemplo, en este primer intento de utilizar el método *Hui* para el análisis documental, no hubo intención por parte de la investigadora de facilitar el análisis del discurso en su estudio, ya que no tenía ni el tiempo ni los recursos para hacerlo. Sin embargo, participar en el análisis del discurso es posible para aquellos que cuenten con recursos para llevarlo a cabo de un modo más profundo.

También hay limitaciones prácticas relacionadas con el número de documentos que pueden analizarse en una sola sesión. El tiempo necesario para aplicar el método *Hui* de análisis documental fue una limitación considerable en su primer uso por parte de la investigadora. En retrospectiva, podría haber varios *Hui* dispuestos para asegurar una cobertura más amplia de los documentos. De hecho, fue un evento exigente tanto para los participantes como para la investigadora. Sin embargo, los participantes ofrecieron a la investigadora comentarios muy positivos sobre la participación que ellos tuvieron en el grupo focal. Los participantes expresaron que al comienzo fue una tarea que presentó desafíos porque el concepto era nuevo para ellos. A la vez, acordaron que fue una oportunidad para participar en forma

directa en la investigación. Los participantes académicos de Chile que a la vez fueron asesores culturales (educadores tradicionales en las escuelas), junto a la investigadora ofrecieron sus reflexiones sobre el uso del método de Análisis Documental por Grupo Focal. Los mencionados participantes sugirieron que este nuevo método de *bricolage*, pudiera extenderse a otros investigadores, especialmente a los que estén interesados en ser culturalmente receptivos en sus propios contextos de investigación.

CONCLUSIONES

La investigación educacional y de las ciencias sociales en general no está ajena a las demandas de participación social también en los procesos de producción de conocimiento y de respeto por los lenguajes diversos, saberes populares y culturas indígenas. Por otra parte investigadores que se sitúan en el paradigma etnográfico, en el de la investigación-acción-participativa, de la investigación militante, de la descolonialidad en la relación entre actores académicos y sociales en las ciencias, han llegado a la conclusión de la necesidad de criticar el paradigma positivista cuando se aplica con sesgo autoritario e instrumentalizador de las personas.

Teniendo esto en cuenta, se empieza a aventurar la búsqueda de otros modos de acceder a los sentidos y significados de lo que se observa y descubre en la vida social e interacción cultural, que enriquezca, más allá de los datos en sí (sin negarlos), la capacidad de comprender, explicar, significar -y lo que cada vez más se valora- transformar la realidad, que deja de ser un objeto de investigación para pasar a ser un territorio de interacción dialógica, producción cooperativa de conocimiento y aprendizaje intercultural en el caminar humano hacia la búsqueda de la verdad como condición de una vida mejor.

En este sentido la educación social, la educación popular y la de jóvenes y adultos, las consideramos, en conjunto, como un campo de conocimiento constituido por todos aquellos procesos educacionales que no se sitúan estrictamente en el sistema

regular de enseñanza formal, exceptuando a la educación de jóvenes y adultos que se orienta a aquellos jóvenes excluidos del sistema escolar. Situamos este campo en de las modalidades que expanden el la educación escolar a los expulsados o excluidos del sistema sin que sea considerada una sanción, una opción supletiva o una institución reparadora, sino una opción que asegura derechos educacionales no cumplidos a sujetos jóvenes y adultos, individuales y colectivos. Integra este campo también otras modalidades que se autodefinen como alternativas, no convencionales, antisistemas, libertarias, no autoritarias, de formación y aprendizaje vinculadas a procesos educativos sistemáticos no escolarizados (o educación no formal).

El carácter propio e identitario de este campo de conocimiento, de desarrollo educacional, de lucha social por el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, a través de múltiples modalidades o experiencias, presenciales, semi-presenciales o virtuales, individuales o sociales, permanentes o esporádicas, reconocidas legalmente o no, hace necesario pensar y experimentar otros modos de investigar sus expresiones en el sistema educacional formal o fuera de él en relación a los métodos clásicos, al menos a los diseños experimentales o cuasi experimentales del paradigma positivista en cuanto paradigma absoluto.

Así como la investigación acción participativa, el *bricolage* que se ha presentado desde una experiencia de investigación en contextos interculturales, se presenta como una opción próxima a este campo de estudio. Permite establecer otros estilos y procesos de investigar, analizar discursos y documentos desde modos críticos, analíticos y sobretodo participativos, basados en el principio de que a través del diálogo y la cooperación se descubren y construyen sentidos, significados, explicaciones, proyecciones que, conjuntamente, constituyen estrategias pero también rutas para avanzar hacia un conocimiento que se puede considerar válido por un colectivo de actores concientes, participantes y competentes como sujetos de pensamiento y acción.

Sujetos individuales y colectivos que involucran tanto a in-

vestigadores y sus equipos como a los actores comunitarios que disponen de un saber organizado que es posible de comunicar, el que muchas veces ha sido registrado escrita u oralmente, pero que se enriquece en el análisis de información colectivo.

La posibilidad de ampliar, diversificar, desarrollar y potenciar las ES, EP y EPJA pasa hoy por establecer una plataforma teórica, metodológica, conceptual, experimental que permita generar conocimiento disponible que la fundamente y proyecte. Hoy ese campo educacional cuenta con una producción académica precaria en volumen, aunque riquísima en profundidad de contenido crítico. Sin embargo, resulta limitada la disponibilidad de acceso a saberes para efectos de formación de educadores y profesores, diseños curriculares, de materiales y propuestas didácticas, de elaboración y evaluación de políticas públicas al servicio de la educación de las comunidades.

Por ello es necesario incentivar la investigación, la producción de conocimiento, a través de múltiples metodologías y opciones de observación y acción que sean coherentes con el espíritu dialógico de este campo educativo, sus propósitos críticos y transformadores, libertarios y descubridores creativos y cooperativos del mundo. Que incentiven, desde sus propios fundamentos morales, teóricos, metodológicos a jóvenes investigadores para que lo asuman como un campo de desarrollo profesional o académico de su interés, con proyecciones transformadoras de la educación, los territorios y la sociedad. Que desincentiven aquellas prácticas de pesquisa positivistas, que por sus propósitos, su ética y sus características metodológicas en la relación entre el investigador y su “objeto” de investigación, no superan sino refuerzan el colonialismo en la investigación (Quintriqueo y Quilaqueo [Coordinadores], 2019), que tienen una relación utilitaria –aunque cuenten con consentimientos informados- con el otro que cumple la función de “objeto” y no de “sujeto co-productor en contexto de reciprocidad” de información, que entrega su saber a cambio de algo o de nada, para otro que sí se beneficiará. Los resultados en algunos o muchos casos tendrán consecuencias

deseables para la ciencia, la educación y la sociedad: pero, éticamente, es una lógica del tipo “el fin justifica los medios” en la ciencia y de lo cual la historia muestra ejemplos injustos, trágicos y dolorosos de violación a derechos humanos y dignidad de miles de personas.⁶

El *bricolage* no es una única opción, no es una única posibilidad de método de análisis de información que se recoge dialógica y cooperativamente. No es tampoco la propietaria de la ética de investigación. Pero es un método consistente en sí mismo y coherente con los propósitos e identidades de estas modalidades educacionales: social, popular, de jóvenes y adultos que puede contribuir a enriquecer contenidos culturales, acumular conocimientos, sistematizar y organizar saberes que al difundirse adecuadamente, permitan efectivamente una mejor comprensión de ellas. A partir de ahí se podrán definir acciones para su potenciación y aumento de impactos en asegurar el cumplimiento del derecho humano al aprendizaje y la educación permanente, a lo largo de toda la vida, estén en el territorio y momento de la vida en que estén.

Se ha querido levantar como tema de preocupación no sólo el quehacer práctico, social o institucional de la educación en/con las comunidades, sino destacar la importancia de la investigación y producción de conocimiento, a partir de la exposición de un método, aún no muy extendido en la investigación social y educacional, pero que puede ser de gran utilidad para investigadores, estudiantes y educadores interesados no sólo en el conocimiento sobre este campo educativo, sino en que los procesos de investigación sobre él sean coherentes con sus principios, propósitos, identidades y objetivo de transformación social y cultural, no sólo con los resultados de los estudios, sino desde el proceso

6. El caso de los experimentos de médicos de los Estados Unidos de Norteamérica, en la década de 1940, con prostitutas, soldados y niños mayas de Guatemala, para estudiar un suero contra la sífilis y otras enfermedades venéreas. Tuvieron como consecuencias varias vidas humanas, enfermedades sexuales y problemas en la vida de muchos y muchas.

mismo de descubrimiento y construcción de la conciencia sobre la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, N. (2014). *Managing quality in a wānanga setting. Two sides of the same coin.* (Masters' Thesis). Unitec Institute of Technology, Auckland, New Zealand, Available from http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2542/Norma%20Anderson_2014-07-31.pdf?sequence=1.
- Bishop, R. (2005). Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A kaupapa Māori approach to creating knowledge. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 109-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Cardno, C., Anderson, N., & McDonald, M. (2016). *Documentary analysis hui: An innovative research method employed to bring documents to life through culturally responsive conversation.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne, VIC, Australia.
- Cardno, C., Rosales-Anderson, N., & McDonald, M. (2017). Documentary analysis hui: An emergent bricolage method for culturally responsive qualitative research. *MAI Journal*, 6(2), 143-152. doi:10.20507/MAIJournal.2017.6.2.4
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dick, P. (2004). Discourse analysis. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London, England: Sage.

- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217.
- Fitzgerald, T. (2012). Tracing the fault lines. In T. Foster, J. White, & H. Gunter (Eds.), *Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education* (pp. 1-22). Bingley, England: Emerald Group Publishing Ltd.
- Foster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organisational Research: A Practical Guide* (pp. 147-166). London, England: Sage.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- George, A. (2009). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In K. Krippendorff & M. Bock (Eds.), *The Content Analysis Reader* (pp. 144-155). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J. (2004). *The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology*. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 46-66. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795234.pdf> on 12/12/15
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2005). *Rethinking critical theory and qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kohlbacher, F. (2006). *The use of qualitative content analysis in case study research*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). doi:10.17169/fqs-7.1.75
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). CA: Sage: Thousand Oaks.
- Martin-Cuadrado, A.; Ruiz-Corbella, M. y Cano-Ramos, M.A. (2013). La formación y profesión de educadores sociales en España. En: Williamson, Guillermo et. al. (Editores) (2013) *Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*. Temuco: Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/ Universidad de la Frontera, Editorial UNED, Universidad El Salvador, Instituto Paulo Freire. Pág. 22-28.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed. Vol. 16). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Osorio, J. (2019) Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas freirianas. En: Osorio, J.

- (2019) *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena. Pag. 106-134
- Perryman, J. (2012). Discourse analysis. In A. J. R. Briggs, M. Coleman, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 309-321). London, England: Sage.
- Pohatu, T. W. (2003). *Māori worldviews: Source of innovative social work choices*. Te Komako(Spring). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.499.6524&rep=rep1&type=pdf> on 02/02/15
- Pohatu, T. W. (2008). *Takepū: Rethinking research approaches*. To-roa-te-Nukuroa, III, 17-29.
- Quintriqueo M., Segundo y Quilaqueo R., Daniel (2019) *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco, Chile: Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco
- Rosales-Anderson, N. (2018). *The Space Beyond – Academic Quality Renaissance: Case studies within Māori, Mapuche and Mocoví tertiary education organisations*. (Doctoral Thesis). Auckland University of Technology, New Zealand, Retrieved from <https://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/11612>
- Scott, J. (1990). *A matter of record*. Cambridge, England: Polity.
- Smith, L. (1999). *Decolonising methodologies: Research and indigenous peoples*. London, England: Zed Books.
- Williamson, G. (2017). *Is the interculturalisation of Chile's universities a real possibility?* Arts & Humanities in Higher Education, 16(1), 51-65. doi:10.1177/1474022215600924
- Williamson, G. (2019). La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural. In: Quintriqueo M., Segundo y Quilaqueo R., Daniel (2019) *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco, Chile: Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco, Pp. 264-285.
- Williamson, G. (2017a). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Williamson, Guillermo et. al. (Editores) (2013). *Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*. Temuco: Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades / Universidad de la Frontera, Editorial UNED, Universidad El Salvador, Instituto Paulo Freire.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ENTRE REDES
INTERNACIONALES DE CUERPOS ACADÉMICOS
COMO APOYO A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

LETICIA RUBIO PANTOJA
ELISA BANI CALDERÓN GIL
BENJAMÍN NARANJO RINCÓN

“Las palabras tienen significados, pero algunas palabras producen además una «sensación». La palabra «comunidad» es una de ellas. Produce una buena sensación: sea cual sea el significado de «comunidad», está bien «tener una comunidad», «estar en comunidad». Si alguien se descarría, muchas veces explicaremos su reprochable conducta afirmando que «anda con malas compañías». Si alguien se siente fatal, sufre mucho y no se le permite de ninguna manera llevar una vida digna, acusaríamos sin dudarlo a la sociedad-, a la forma en que está organizada, a la forma en que funciona. La compañía o la sociedad pueden ser malas; no la comunidad. Tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno” (Bauman, Z., 2000).

Una de las actividades sustanciales para el desarrollo de la docencia es la investigación. Mediante ella es que los docentes construyen nuevas formas de interpretar su propio quehacer profesional y, en el caso del formador de docentes, también el de sus propios estudiantes. Actividad tan necesaria pues de ella se puede apren-

der y afrontar los retos que a diario se encuentran en las aulas escolares, con propuestas originales y creativas de acción inter y transdisciplinar. Desde esta perspectiva, el desarrollo este tipo de actividad investigativa que se propone realizar entre cuerpos académicos que conforman comunidades de aprendizaje, impulsa a la práctica docente y a la construcción pedagógica de sus saberes, mucho más productiva y fortalecida.

La interacción investigativa entre cuerpos académicos hace de este esfuerzo una mayor posibilidad de generar conocimiento, de actuar, de mejorar los contextos y el entorno inmediato, tanto de profesores-investigadores como de sus estudiantes, ya que las exigencias actuales del docente del nivel superior, da lugar a desarrollar su actividad profesional desde una labor más activa, propositiva, de carácter flexible y a que establezca en su vida académica la reflexión continua sobre lo que realiza en su entorno escolar para mejorar la educación de sus estudiantes a través de la investigación con iguales, pero también integrando a los estudiantes en el proceso de investigación, permitiendo la reflexión y mejora de la práctica del docente en la formación inicial, desde la investigación.

Ante tal realidad educativa compleja que hoy por hoy tenemos en todos los centros educativos de nuestro país, proponemos que los cuerpos académicos deben desarrollar procesos investigativos para generar a una labor más activa, con actitudes más flexibles hacia los fenómenos por investigar y de una capacidad de reflexión profunda y continua. El desarrollo de tal actividad investigativa es de suma importancia para quienes conformamos los equipos pues, al unir esfuerzos, se encuentran soluciones pertinentes a diversos problemas educativos que nos planteamos para mejorar la formación profesional de nuestros estudiantes, además de conformar una visión transdisciplinaria en los procesos de investigación, siguiendo una metodología horizontal donde todos los participantes toman decisiones desde el diálogo continuo.

Esta actividad investigativa también nos lleva a analizar el

terreno del currículum de las escuelas normales en México pues los cambios curriculares que se promueven son más lentos que las necesidades del entorno los estudiantes y de los docentes que los atienden. Dichos cambios curriculares se ven rebasados por el uso de las nuevas tecnologías del que hacen uso nuestros estudiantes en esta sociedad del conocimiento en el que vivimos actualmente y que se han vuelto un desafío para el desarrollo de las prácticas de los docentes pues, los jóvenes perciben su entorno inmediato de diferente manera ya que el conocimiento es mediado por el uso de las nuevas tecnologías y no precisamente por los conocimientos adquiridos en las aulas. Como diría Bauman (2004) las reglas modernas han cambiado y ahora la inmediatez informativa que otorgan las nuevas tecnologías lleva a los sujetos a encontrar muchas respuestas a sus preguntas, pero la mayoría de ellas no son las adecuadas por lo que los individuos se vuelven frágiles en su formación.

Los diferentes intercambios económicos, culturales e informáticos del mundo que ahora se trabajan en red, están presentes en la educación, así como en las dinámicas institucionales, lo que nos obliga a desarrollar nuevas habilidades y competencias investigativas para que el aprendizaje sea más dinámico y útil a nuestros estudiantes. Es importante pues entender que vivimos en un mundo enredado en el que debemos aprender a vivir y a convivir en la diversidad, entre las adversidades y el reconociendo de las múltiples realidades entre el respeto y tolerancia ante la otredad.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE QUE SE GENERA DESDE LAS REDES DE COLABORACIÓN ENTRE CUERPOS ACADÉMICOS

Sabemos que las redes de colaboración entre académicos desde el desarrollo de la investigación, tienen como objetivos primordiales intercambiar conocimientos para hacerlos crecer, difundirlos, debatirlos y desarrollarlos, es decir, la generación del conocimiento (Silva et al., 2012).

A través de los procesos educativos, como eje transversal se busca la intersección sólida entre los grupos de trabajo, teniendo como preguntas rectoras: ¿Cómo las redes establecidas generan conocimiento transdisciplinar y se convierten en comunidades de aprendizaje?, ¿Cuál es el impacto de la movilidad internacional en la formación docente inicial?, ¿Cómo se puede desarrollar la construcción de conocimiento académico al interior de las redes en la formación docente inicial y en la formación permanente en los procesos investigativos? Las categorías que podemos recuperar para éste análisis desde el proceso de conformación, interacción y desarrollo del conocimiento serán: conocimiento transdisciplinar, movilidad internacional, formación docente inicial y formación permanente en los procesos de investigación entre redes.

POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Los cuerpos académicos representan una conformación de investigadores que generan espacios de reflexión y construcción alimentados por la práctica investigativa y que pretenden generar aportaciones significativas de conocimiento y de innovación de práctica educativa.

En México, una de las políticas más que han sido encaminadas a promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento ha sido el impulso a la creación de cuerpos académicos (CA) en las instituciones públicas de educación superior, todo ello con la finalidad de crear las condiciones de articular un trabajo colaborativo y construcción de redes orientadas hacia la mejora educativa de un contexto específico, inclusive tratando de conformarse desde diferentes disciplinas de atención.

La política en educación superior ha tratado de concretar el vínculo entre la docencia y la investigación a fin generar producción de conocimiento que contribuya a elevar la calidad edu-

cativa, uno de los programas que se derivan de esta política es el programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP) antes PROMEP (programa de mejora del profesorado de las instituciones de Educación Superior) que se inserta como un programa de apoyo para profesionalizar a profesores de tiempo completo.

Según los documentos oficiales, estas agrupaciones de académicos fueron creadas principalmente para fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento, ya que se definen como: un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan docencia para lograr una educación de buena calidad. Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Las escuelas o instituciones de educación superior (Universidades) son incluidas a este programa a partir de año 1996 y 13 años después, en el 2009 se insertan las escuelas normales, consideradas hasta ese momento como instituciones de educación superior, actualmente de una total de 484 escuelas normales públicas y privadas 274 son escuelas normales públicas (INEE, 2015), de éstas últimas 260 están adscritas a este programa de las cuales, es decir el 94.8% del total de escuelas normales (Santos 2010).

Entre las diferentes características de este programa se encuentra el generar colectivos docentes que compartan una línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) contribuyendo así en el caso de las escuelas normales a la mejora continua en la formación docente; sin embargo, este proceso ha venido evolucionando paulatinamente de forma lenta, dado que los docentes de las escuelas normales desconocen el proceso que llevan a cabo los cuerpos académicos aunado a la gran cantidad de trabajo escolar que deben desarrollar y la dificultad para generarse una cultura efectiva de la investigación.

La formación de cuerpos académicos constituye, sin duda,

una política diferente a las instrumentadas anteriormente desde la SEP en el campo de la formación académica de los profesores. Para notar la diferencia sólo tenemos que recordar la evaluación que se hace en el Sistema Nacional de Investigadores, las múltiples convocatorias del PROMEP, los proyectos de investigación y las becas al desempeño académico, las cuales se asumen con un enfoque de tipo individualista. La formación de cuerpos académicos ofrece una consolidación más integral al profesor pues tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de habilidades que sólo son posibles de fomentar cuando se trabaja en equipo (Santos 2010).

Dentro de la formación docente inicial, la globalización del conocimiento exige y determina una nueva cultura de hacer las cosas, de innovar desde la génesis formativa del docente, esto se logra con la reflexión y análisis continuo de las prácticas educativas realizadas dentro del contexto escolar apegadas a un proceso de investigación que genere nuevos conocimientos que se verán reflejados en la calidad del servicio educativo.

De ahí la necesidad apremiante de conformar comunidades académicas de trabajo que desarrollen habilidades para la investigación desde la formación docente inicial, tratando siempre de sistematizar, organizar, reflexionar y mejorar las experiencias frente a la práctica educativa en cada uno de los contextos que se requieran, esto permitirá que la interacción con diferentes sujetos promueva la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos.

Estos grupos colegiados tienen la invaluable oportunidad de crear redes de colaboración entre diferentes grupos de trabajo, fortaleciendo cada una de las habilidades de investigación, así como la construcción de aprendizajes más allá de la visión disciplinaria y generando una cultura desde la interdisciplinariedad y hacia la transdisciplinariedad.

En la medida en que desde la formación docente inicial se busque la conformación de redes entre los formadores de formadores, investigando tópicos inherentes al perfil de egreso respectivo, los futuros formadores consolidarán habilidades y compe-

tencias necesarias para innovar y eficientar su desempeño en el contexto escolar, de ahí la importancia que tiene la incorporación de redes colaborativas en los procesos formativos.

LAS IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL CONOCIMIENTO COLABORATIVO TRANSDISCIPLINAR ENTRE CUERPOS ACADÉMICOS. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO ENTRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La investigación transdisciplinar permite crear y recrear conocimientos a partir de la resolución de problemas complejos de la realidad que se estudia a partir de la combinación de distintas visiones y precepciones de lo que se pretende analizar. La nueva visión de la investigación transdisciplinar permite relacionar conocimientos abstractos con conocimientos específicos de las disciplinas que intervienen, permitiendo el diálogo de saberes de las visiones que se aglutinen en el proceso investigativo, todo ello persiguiendo un bien común. Este proceso permite que al integrarse varios cuerpos académicos en un proceso investigativo de estas características puedan encontrar soluciones de bien común, en el que el proceso de producción y construcción de conocimiento sea colectiva pero que también tenga un sustento epistemológico válido para cualquier disciplina desde la que se requiera analizar el fenómeno estudiado.

Para poder intervenir adecuadamente en los procesos investigativos en los que nos vamos a insertar con otros cuerpos académicos como comunidades de aprendizaje, y dados los cambios que se plantean en el trabajo en redes, concebimos que el trabajo de investigación y producción debe desarrollarse desde un proceso de análisis e intervención transdisciplinar y es necesario circunscribirse a las siguientes funciones:

1. El reconocimiento de la cultura *glocal* (global-local) de todos los contextos en que se está desarrollen las investigaciones.
2. La formación reflexiva y permanente en colaboración de

los integrantes, desde las mismas necesidades de los contextos que interactúan.

3. La producción de conocimiento desde el desarrollo de acciones de investigación científica - educativa – transdisciplinar con un fin común.

Para lograr este propósito es necesario recurrir a un proceso metodológico que valide el proceso que se va a seguir en esta acción colectiva. En la figura 1, se plantea el procedimiento que seguiremos en la investigación colectiva a realizar.

Figura 1. Elaboración del cuerpo académico “Vestigium docentis”.



LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA. EL FIN COMÚN EN EL TRABAJO ENTRE CUERPOS ACADÉMICOS

La posibilidad de investigar juntos en diversos cuerpos académicos nos plantea el supuesto de desarrollar una actividad investigativa conjunta, en forma colaborativa y colegiada pero en la que el fin común tiene que ser la producción académica. Los cuerpos académicos deben entonces tener claridad en el proceso de investigación que se sigue para poder promover la generación

de conocimiento, en nuestro caso, en beneficio la formación del estudiante y del currículum. La consolidación de los cuerpos académicos es una posibilidad si se encuentra publicaciones que muestren el conocimiento generado desde la construcción colectiva de saberes. Para llegar a cumplir este punto proponemos lo siguiente:

- 1. Compartir conocimientos y nuevos saberes de manera continua.** Entonces se requiere establecer un cronograma de actividades que precise los tiempos en que se debe intercambiar saberes sobre el proceso de análisis de los problemas o situaciones por mejorar.
- 2. Compartir relaciones productivas – académicas colectivas entre sus miembros.** Todas aquellas acciones que se propongan deben apuntar hacia el logro de la productividad académica, entre los integrantes de cada colectivo y con los estudiantes al que cada cuerpo académico tiene contacto en sus respectivos centros de trabajo.
- 3. El fortalecimiento de la formación de los integrantes de los equipos.** La formación permanente entre cuerpos académicos de la red es un punto necesario en este proceso colectivo de investigación.
- 4. El desarrollo del trabajo colaborativo.** El trabajo en colaboración debe estar presente en cada uno de sus miembros pues el trabajo entre iguales es necesario que el pensamiento del docente también se convierta en un proceso transdisciplinar.
- 5. La reflexión entre los pares académicos.** La reflexión en la que se debe poner en juego la experiencia contrastada con la teoría que se analice para encontrar en este proceso de reflexión el conocimiento formal, con un conocimiento pedagógico resultado de la experiencia de los docentes con las nuevas corrientes pedagógicas del siglo XXI para encontrar los nuevos saberes que se compartirán.

Todo lo anterior nos lleva a promover desde una comunidad de aprendizaje la investigación transdisciplinar, pensando con ello que existen varios niveles de nuestra realidad y los problemas educativos son más complejos desde donde debemos seguir pensando en cómo educar y formar a nuestros estudiantes.

LA FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO DE TODAS LAS REDES COMO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE NOS AYUDA A RECUPERAR LAS DIFERENTES VISIONES DE LOS INTEGRANTES DEL MISMO.

El primer propósito que tenemos planteado es que en los equipos de trabajo podamos trabajar nuestros propios proyectos y analizar las experiencias formativas desde diferentes visiones disciplinarias que tenemos al interior de los equipos. Este es un gran desafío pues aprender y enseñar a trabajar en equipos interdisciplinarios es todo un reto cuando se trata de trabajar con varias personas en un mismo proyecto, esto implica trabajar el desarrollo del pensamiento individual hacia el desarrollo de habilidades de trabajo colectivo y colaborativo para aprender juntos. Nos ayuda para fortalecer este aspecto la reflexión que hacemos en torno a que desde que se conoce el surgimiento de los seres humanos siempre se han agrupado en grupos sociales para buscar la mejora de las necesidades de los grupos y encontrar los medios para poder interactuar en el entorno. Luego entonces la capacidad de trabajar de manera colectiva les ha ayudado a sobrevivir y adaptarse al mundo cambiante que continuamente se transforma.

Los diversos contextos en donde se ubican los cuerpos académicos nos obligan a remarca la importancia de formarnos y prepararnos en torno a la comunidad que formamos en el proceso en el que surgen experiencias vividas en conjunto, desde el plano cultural, el contextual y el de la diversidad de pensamientos y seres humanos cuyo punto de partida para el análisis es la autorreflexión, en donde los individuos son importantes pero aún más los grupos, sus aportaciones e interacciones que generen la transformación de la comunidad.

La transformación es un elemento esencial en la vida de los estudiantes y de los docentes investigadores pues al involucrarse todos los sujetos se mejoran y se promueve el crecimiento de los individuos que la integran, tanto individual como colectivo.

Como lo hemos comentado anteriormente, en la actualidad, las nuevas tecnologías nos permiten acercarnos a las personas y grupos a pesar de la distancia física que nos separa, ésta será la fuente que nos permita formarnos y comunicarnos entre las comunidades de aprendizaje. Dichas comunidades se denominan “Comunidades virtuales de aprendizaje (Coll;C 2001) las cuáles promueven los aprendizajes configurando redes de intercambio y comunicación. Esta comunidad de aprendizaje nos permitirá llegar a desarrollar acciones transformadoras a través de proyectos, tanto educativos como comunitarios, en torno al desarrollo de una comunidad que reflexiona para mejorar su formación y la de los demás integrantes, además de incidir en la transformación de su entorno.

Es claro que, una comunidad de aprendizaje que dialoga, que se organiza democráticamente, que se construye y reconstruye y se involucra en proyectos conjuntos para educarse a sí misma, para entenderse desde un proceso autorreflexivo, basado en un diagnóstico de necesidades, de fortalezas y debilidades del grupo, puede transformar su entorno, tomando como condiciones mínimas para su organización: que todos los participantes sean el centro de aprendizaje desde sus distintos saberes al facilitar la participación abierta, utilizando las nuevas herramientas que proporciona la sociedad del conocimiento para el bien del grupo.

LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COLABORATIVA, DEBEN CONSOLIDARSE DE MANERA SISTEMÁTICA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Un proceso de análisis sistemático, bien estructurado de la investigación necesita del desarrollo de varias etapas:

1. **La sensibilización.** Con los integrantes del grupo es necesario empezar a analizar de manera reflexiva temas variados que sean de interés del grupo para solucionar alguna necesidad, algún problema sentido en el grupo y conocer las oportunidades de cambio que pueden surgir desde el interior del colectivo.
2. **La investigación para la puesta en marcha mediante un proyecto conjunto.** Mencionando que debe seleccionarse la problemática para elegir las prioridades y la toma de decisiones, y en consecuencia, organizarse como comunidad de aprendizaje a través del aprendizaje dialógico transdisciplinar.
3. **La consolidación y aplicación de la propuesta.** Desde la formación de todos sus miembros y la actuación en campo.
4. **La evaluación permanente.** Con la cual se puedan valorar los avances de los trabajos para mejorar y buscar la transformación.
5. **La escrituración de los resultados conjuntos.** Desde la transformación individual hasta la transformación de la comunidad de aprendizaje.

En el proceso que se ha descrito, el diálogo ocupa un importante lugar en el trabajo de investigación que se desarrolle entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje, pues:

Desde el punto de vista habermasiano la acción humana es, antes que nada, interacción, ya que debido a la extrema fragilidad y vulnerabilidad de la especie frente a los eventos naturales los individuos requieren de modo inevitable, en primer lugar, cuidado y solidaridad; y en segundo, cooperación equitativa y respeto por parte de los otros (Habermas, 2000a: 20).

Y esta misma interacción genera la acción dialogizante entre los integrantes del grupo pues se comparten conocimientos, se aprende de todos y se reconoce y respeta al otro. La construcción de nuevos conocimientos mediante la interacción y trabajo interdisciplinar entre cuerpos académicos genera la producción

académica de toda la comunidad de aprendizaje que participe en la red. Por tanto, la comunidad de aprendizaje se tiene que convertir en una comunidad académica que comparte sus hallazgos que promueve con ello la formación de sus estudiantes que comunica sus saberes con otros colegas.

Para ello, cada integrante debe cumplir con su propio rol en la comunidad de aprendizaje, el grupo de docentes creativos, innovadores, mediadores de conocimiento, que desarrollan una vida profesional de investigadores permanentes, que impulsan al grupo de estudiantes a que desarrollen un papel activo, creativo, innovador, investigador, experimentador de nuevas teorías. Ambos grupos de personas deben tener sus propios intereses de aprendizaje pero los procesos de construcción de conocimiento deben ser similares para que la reflexión y la acción sean de común acuerdo y puedan transformar la realidad cercana, para que dicha realidad pueda transformar el ámbito social político, cultural desde el aprendizaje del estudiante que descubre, elabora, reinventa y se apropia de conocimiento nuevo, con actitud crítica y propositiva.

De suma importancia es que coloquemos a nuestros estudiantes en el centro del proceso pedagógico y cognitivo, para lograr que el trabajo investigativo desde la investigación acción transdisciplinaria que se propone, impacte en los aprendizajes de los estudiantes normalistas. Escribir y compartir éstas experiencias es lo que nos agrupa en la comunidad de aprendizaje.

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE “VESTIGIUM DOCENTIS”.

Es una responsabilidad educativa ser parte del profesorado en las escuelas del nivel superior en donde se tienen altas expectativas académicas en cumplir con el perfil de egreso de los futuros profesionistas, máxime cuando se trata de la comunidad normalista en donde estos tendrán la responsabilidad de formar a otros en el nivel básico.

Desde hace cuatro años se conformó una comunidad académica con tres docentes – investigadores de la Escuela Normal Superior de Michoacán, llamada cuerpo académico (CA) *Vestigium docentis*, con registro ante PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), el cual es un programa de carácter nacional en México, cuyo objetivo principal es la profesionalización de los profesores de Tiempo Completo (PTC), para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y que con responsabilidad social se genere una comunidad académica capaz de transformar su entorno (SEP, 2019).

El CA *Vestigium docentis*, tiene como línea de generación del conocimiento los Proyectos Educativos Transdisciplinarios, entendiendo a éstos como la posibilidad de incluir cualquier disciplina del conocimiento para poder trabajar en el marco del proyecto, ya que esta modalidad de trabajo nos permite interactuar con todos los participantes involucrados en la comunidad conformada a partir de una pregunta en común y con otros cuerpos académicos, grupos de trabajo e investigadores en lo particular.

Desde el inicio el CA *Vestigium docentis*, se caracterizó por estar conformado por docentes-investigadores con diferentes disciplinas, tales como, la biología, el español y la educación, está última como el eje central de acción a través de la práctica docente tanto de los integrantes como de sus propios estudiantes, se hizo necesario involucrar a los estudiantes normalistas en la participación activa en el desarrollo de las investigaciones, siendo estos hoy día representantes del mismo CA en eventos de talla internacional, así como en pasantías internacionales y nacionales y, la generación de semilleros de investigación.

A) LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE QUE SE LOGRAN ENTRE INDIVIDUOS NORMALISTAS QUE SE FORMAN DESDE DISTINTAS DISCIPLINAS.

El trabajo con los estudiantes normalistas nació con el reconocimiento de las disciplinas, la Licenciatura en Educación Secundaria en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), oferta junto con ella la especialidad ya sea, Matemáticas, Español, Biología, Química, Inglés y Formación Cívica y Ética, en donde además de cursar asignaturas del tronco común y la línea de observación y práctica docente, los estudiantes se preparan en la disciplina que desde el primer año eligen para dar clases en las escuelas secundarias.

Cada uno de los docentes investigadores adoptó el discurso pedagógico desde el paradigma de la complejidad y con el enfoque transdisciplinario, entendiendo que es esencial reafirmar la disciplina para poder entrar en un diálogo colectivo y posibilitar el argumentar en un debate de tipo transdisciplinario. Calderón, Rubio y Naranjo. (2018a), trabajaron con una misma disciplina y a través de los proyectos conformaron comunidades de aprendizaje, promoviendo una contracultura en los modelos tanto de enseñanza como de aprendizaje, desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje en comunidad, haciendo una reflexión profunda de su propio quehacer docente. Encontraron que estas comunidades de colaborativas entre una misma especialidad posibilitó el desarrollo del pensamiento complejo, argumentando la necesidad de romper las líneas divisorias de las disciplinas para poder actuar dentro de las escuelas secundarias y actuar en el tratamiento de los problemas complejos que se detectaron como parte del proceso de observación en la práctica docente.

Finalmente argumentan que el trabajo de una comunidad colaborativa de un pequeño grupo de estudiantes normalistas tiene un impacto local de alcances globales, en donde cada uno de los adolescentes que pudieron vivir bajo un esquema diferente de trabajo y fueron parte de una metodología horizontal de trabajo,

entienden el principio dialógico como eje rector para la conformación de intereses en común.

El mismo CA *Vestigium docentis*, fue confrontado en un choque epistemológico por la naturaleza de cada una de las disciplinas que sus integrantes representaban, permitiendo esto un grado de madurez no solo a nivel personal, sino la misma comunidad, de tal manera que el trabajo en conjunto, hoy en día, se ha convertido en una realidad con distintos grupos de trabajo e inclusive rebasando no solo fronteras del conocimiento, sino físicas.

B) LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y COLABORACIÓN GLOBAL QUE SE HAN PRODUCIDO DESDE LAS PASANTÍAS INTERNACIONAL

En los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, el CA *Vestigium docentis*, planteó la necesidad de incorporar a los estudiantes normalistas en la vivencia de experiencias de carácter internacional, desde los convenios establecidos previamente por los integrantes de las redes de colaboración que se tienen tanto con la Facultad de Parvularia de la Universidad de la Serena en Chile, como con la Facultad de Sociología perteneciente a la Universidad de Costa Rica, específicamente con el Cuerpo Académico *Epistemologías del Sur*.

A la formalización de estas comunidades de formación del conocimiento se les denominó Redes Internacionales entre Cuerpos Académicos (Calderón, Rubio y Naranjo, 2018b), en donde los estudiantes normalistas previa atención a la convocatoria de requisitos en donde principalmente se hizo énfasis en el gusto y atención por los procesos académicos-investigativos, los jóvenes participaron en conjunto con sus familias tanto para recibir jóvenes estudiantes en sus hogares como para visitarlos en su estancia en el país visitado.

El estudio cualitativo realizado al grupo de jóvenes que viajaron a la Universidad de la Serena, arrojó que se desarrollaron

competencias investigativas entre los docentes de los CA's como de los jóvenes, mejoraron la formación profesional y fortalecen los vínculos académicos que de ello se derive, así como el desarrollo de la competencia investigativa transdisciplinaria, asumiendo a su vez una identidad de investigador con el acompañamiento de docentes-investigadores que se sientan a construir con ellos bajo la metodología transversal (Calderón, Rubio y Naranjo, 2019).

C) EL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN. FUENTE DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN TRANSDISCIPLINAR

Una de las tareas que aún se está construyendo formalmente es la Conformación del primer Semillero de Investigación en una Escuela Normal en México, producto de la identidad investigativa de los estudiantes que formaron parte de las pasantías internacionales en el marco de los convenios de colaboración entre CA's, lo que para la Escuela Normal Superior de Michoacán, representa la punta de lanza a nivel nacional como referente de la formación no solo del perfil de egreso que nuestros estudiantes normalistas en el país deben atender, sino del carácter de profesores noveles con una formación y discurso en la investigación desde la escuela formadora que los constituyó profesionalmente.

La participación de los CA en este proceso es fundamental, ya que se puede observar el acompañamiento en el ámbito profesional e investigativo el cual Gramsci (1967), lo denomina la formación intelectual, romper la estructura de prácticas docentes repetitivas y someterlas solamente al cumplimiento de planes y programas con un claro sentido gubernamental, en donde el rol del docente es la reproducción y el del alumno de acatar la orden derivada de su mentor, sin embargo el docente-investigador, cuestiona, analiza, propone y participa en y con un colectivo, preferenciando la conformación de comunidades académicas en las cuales se formó y que ahora en el ejercicio de la práctica profesional tiene la capacidad de liderar desde la investigación.

CONCLUSIONES

El trabajo colectivo entre las redes de investigación requiere la participación activa de todos los integrantes para concretar la comunidad de aprendizaje necesaria que afronte los problemas educativos y los transforme en propuestas educativas transdisciplinarias en los diversos contextos en donde se puedan desarrollar.

El diálogo constructivo debe permear en la visión desde los diferentes contextos que participan. Esta manera de abordar las problemáticas, promueve el paradigma de la complejidad, ya que se conjuntan diversas disciplinas y se analizan situaciones del mundo real, por encima de cualquier metodología disciplinaria.

El trabajo en la comunidad de aprendizaje que se propone es arduo y requiere del compromiso por parte de todos los participantes, sin embargo, también se perfila como una forma de trabajo inclusiva e igualitaria, en donde las aportaciones del colectivo promueven la construcción del conocimiento actuando en lo local e impactando en lo global.

Las condiciones para generar el trabajo entre redes internacionales académicas son muy enriquecedoras, a pesar de lo complejo que pueda darse por la distancia. Las nuevas tecnologías nos apoyan en ese aspecto. Los estudiantes participantes de la red, son mucho más activos y reflexivos y aprenden a valorar los estudios que realizan en nuestras instituciones y también su propia formación y compromiso social desde 'el ser docente'. Las comunidades de aprendizaje que se forman al interior de la red, se consolidan conforme avanza el proceso de investigación y los proyectos que se generan en el mismo proceso investigativo, se involucran en proyectos en donde se educan entre sí, impulsando la transformación académica y el compromiso profesional de quien participa en ella.

El propósito de nuestra comunidad de aprendizaje es esperanzador. No es solo adaptar el currículo al contexto, las acciones educativas que se emprendan deben transformar los contextos, los entornos, consiguiendo en el contexto socio educativo cer-

cano la mayor cantidad de mejoras pero también la formación inicial con los estudiantes y la formación permanente con los docentes investigadores que conforman la comunidad de aprendizaje, transformando las dificultades educativas en posibilidades de acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2000) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.
- Calderón Gil E. B., Rubio Pantoja L., Naranjo Rincón B. (2018a). El abordaje de problemas complejos desde comunidades colaborativas en la formación docente inicial. En: *La investigación Educativa en las Escuelas Normales de México*. Ed. Frovel. Educación Editores, S. A. de C. V. ISBN: 978-607-97699-3-2.
- Calderón Gil E. B., Rubio Pantoja L., Naranjo Rincón B. (2018b). Redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial. En: *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. 2 (2). Ed. Tecnológico Nacional de México. ISSN: 2448-6574.
- Calderón Gil E. B., Rubio Pantoja L., Naranjo Rincón B. (2019). *El desarrollo de competencia investigativas en la formación de estudiantes normalistas a través de pasantías internacionales desde la conformación de redes entre cuerpos académicos*. Rev. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación. Pp. 2117-2127. 5 (5). ISSN: 2448-6574.
- Coll, C. (2001) *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las culturas*. Barcelona 2004. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019. Consultado en <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Díaz De Salas, S. Mendoza, M. V. y Porras M. C. (2011). *Una guía para la elaboración de estudios de caso*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. 45 (75). Recuperado el 6 de Diciembre de 2019. Consultada en www.razonypalabra.org.mx.

- Elgob, C. (2011) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: GRAO.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los Intelectuales*. México: Ed. Grijalbo, S. A.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015 México: INEE.
- Mendoza Martínez, V. (2008) *La Frontera Trans-Disciplinar del Conocimiento*. Texto publicado en la Revista Comunicología@: indicios y conjeturas, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Segunda Época, Número 10. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019. Consultado en: http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=89
- Nicolescu, B. (1996) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. A.C. México.
- Rodríguez G. G., Gil F. J., y García J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sahuí, A. (2011). *Razonar en público: la filosofía política de Habermas*. Signos filosóficos, 13(26), 63-85. Recuperado en 01 de febrero de 2019. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000200004&lng=es&tlng=es.
- Santos, L. (2010) *Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento*. Revista de Educación Superior. Julio- Septiembre, No. 155.
- SEP (2019). *Dirección de superación Académica. Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019. Consultado en: <https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Silva B. E., Morales H. I. Y Ramírez C. A. (2012). *La integración de redes de colaboración entre cuerpos académicos*. Rev. Alternativas en Psicología. 16 (27).
- Yanes, J. (2015) *Transdisciplinariedad y método complejo*. Venezuela: Centro de investigación y estudios gerenciales.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. E.U.A: Stanford University Press.

SOBRE LOS/AS AUTORES/AS

ELISA BANI CALDERÓN GIL (MÉXICO)

Docente investigadora de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Doctora en Educación por el Instituto Pedagógico “Juan Amos Comenio”, Maestra en Biología Experimental por el Instituto de Biología de la U. Nacional Autónoma de México, Licenciada en Biología, U. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Pertenece al Cuerpo Académico Vestigium docentis con la línea de investigación “Los Proyectos educativos Transdisciplinarios”. Reconocimiento al Perfil deseable como Docente-Investigadora (2018-2021). Correo: edificada2@gmail.com

CARLOS CALVO MUÑOZ (CHILE)

Académico postdoctoral, Stanford University, USA y Universidad de Lovaina, Bélgica. Ph. D: Educación, Master of Arts Antropología, Master of Arts Educación, Stanford University; Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso. Trainer en Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) (Desarrollo Cognitivo en el ámbito educativo), Hadassah Wiso Research Institute, Jerusalem, Israel. Profesor e investigador retirado de la Universidad de La Serena; Profesor de la Universidad Abierta de Recoleta. Correo: carlosmcalvom@gmail.com

JORGE MARIO FLORES OSORIO (MÉXICO)

Director de la Unidad Transdisciplinar de Investigación de la Universidad de Tijuana, durante más de 30 años ha realizado trabajo en Naciones Originarias de ascendencia Maya, espacio en el que continúa su labor como trabajador comunitario. Ha publicado artículos en diversos espacios de América Latina, Europa y África. Correo: jomafo2001@yahoo.com.mx

BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN (COLOMBIA)

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud – CINDE – U. de Manizales. Especialista en economía Internacional U. de Medellín. Economis-

ta Universidad de Nariño. Docente Facultad de Educación Universidad Católica de Oriente. Investigadora Asociada Integrante Grupo Grupo SER U. Católica de Oriente . Y del grupo Educación pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades Universidad de Manizales. Directora general de la ONG Corporación Akará. Coordinadora Red Local de Semilleros de Investigación Oriente de Antioquia. Correo: bngallardo@gmail.com

ALTA HOOKER (NICARAGUA)

Afrodescendiente, de profesión Enfermera con Mención en Epidemiología. Maestría en Salud Pública Intercultural, Posgrado en Gerencia Universitaria. Doctor Honoris Causa en Filosofía de la Educación, por el Consejo de la ODAEE y Orden “Francisco Morazán”, en el Grado Gran Cruz, por el Parlamento Centroamericano. Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Coordinadora de la red de Universidades Indígenas, Interculturales y comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Correo: altahooker@yahoo.com.mx

CARIDAD HERNÁNDEZ (CUBA)

Graduada en educación especial de la U. Humbolt de Berlín, Alemania. Doctora. Profesora Titular de la U. de Ciencias Pedagógicas de Cuba, en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación infantil. Autora de programas de las licenciaturas, de maestrías y de doctorado. Coordinadora de proyectos de investigación. Miembro de Consejo Científico Universitario, de Comisión de Grados Científicos. Dirige Comité de Doctorado en Ciencias de la Educación. Socializa los resultados científicos de su actividad profesional a nivel nacional e internacional. Correo: carihdez50@gmail.com

SIMÓN IRIBARREN (CHILE)

Educador y gestor de proyectos educativos y comunitarios autogestionados, dedicado al acompañamiento pedagógico de adolescentes desescolarizados y a la investigación de las propuestas de educación alternativa. Magister (c) en Educación, Profesor de EGB, con formación en Experiencia de Aprendizaje Mediado, Pedagogía del Bien-Estar y Praxis

Comunitaria. Actualmente educador en “Territorio Educativo Libre”, proyecto educativo y cultural comunitario y autogestionado. Correo: saipelon@gmail.com

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA (CHILE)

Doctora en Pedagogía. Estudios de post doctorado en desarrollo humano. U Valencia. Magíster en Educación y en Psicología Comunitaria, UCH. Educadora de Párvulos y Educadora Diferencial, ULS. Especializada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva, Israel. Sus líneas de investigación, publicaciones y ponencias son, entre otras: Profesionalidad docente, Desarrollo cognitivo, Pedagogía comunitaria, Infancias. Correo: silvialml@gmail.com

ZENAYDA MATOS MACHADO (CUBA)

Graduada en educación especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Doctora y Profesora Titular en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación infantil. Miembro de proyecto de investigación. Autora de programas de la licenciatura en la disciplina de Didácticas Particulares y de programas académicos de maestría. Socializa los resultados científicos de su actividad profesional a nivel nacional e internacional. Correo: zenaydaemm@ucejv.edu.cu

SIMÓN MONTOYA-RODAS, PHD (C) (COLOMBIA)

Licenciado en educación especial, Universidad de Antioquia. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - CINDE – Universidad de Manizales. Director de investigación en la Corporación Alama Arte y Acción Akará, en donde también es investigador del Grupo Investigación, Arte y Cultura - GINACÚ. Director de Área Educación Alternativa. Correo: simontoya@gmail.com

ALBERTO MORENO DOÑA (CHILE)

Profesor titular de la Universidad de Valparaíso, donde realiza labores de docencia, investigación y gestión en la Escuela de Educación Infantil. Sus líneas de interés abordan las siguientes temáticas: decolonialidad y pedagogía crítica; ciencias de la complejidad y educación infantil; Educa-

ción Física en el contexto escolar. Para más información, pueden visitar <https://albertomorenodona.com/>

RAISA MOURA (BRASIL)

Graduada em Educação Física e pós graduada em Jogos Cooperativos, acredita numa educação onde o fundamental é cooperar. Atua como focalizadora de Metodologias Colaborativas, na área escolar, na empresarial e na comunidade. Instrutora de Yoga desde 2007, tendo esse conhecimento milenar como filosofia de vida. Coordenadora da CONANE (Brasil); professora no Projeto Aldeias Infantis em Brasília e Permacultora. Correo: raisayoga@gmail.com

BENJAMÍN NARANJO RINCÓN (MÉXICO)

Docente Investigador de la Esc. Normal Superior de Michoacán. Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Maestría en Dificultades de Aprendizaje, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José Ma. Morelos”. Doctorado en Formación de Formadores. Miembro del Cuerpo Académico “Vestigium Docentis” con la línea de investigación “Los proyectos educativos Transdisciplinarios”. Ponencias y publicaciones estatales, nacionales e internacionales. Correo: benjanari@hotmail.com

OLIVIA OLIVER (BRASIL)

Geógrafa y profesora por USP-BR, encontró los caminos a la educación y a los cuestionamientos sobre la escolarización a través de la dedicación activa en espacios educativos bajo el trabajo crítico sobre el territorio, sus contextos y sujeto, donde el descubrirse y construirse como educadora humana es una parte importante de sus reflexiones. Correo: ooliverfernandes2@gmail.com

JORGE OSORIO (CHILE)

Se desempeña actualmente como profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y en el Magister de Educación para la Diversidad, Inclusión e Interculturalidad de la misma Universidad. Es docente asociado al Programa Disciplinario de Educación de Personas

Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha y miembro del Centro Interdisciplinario de Educación, Desarrollo Humano y Justicia Social de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Correo: josorio.humanidades@gmail.com

LUIS PINCHEIRA (CHILE)

Profesor de Educación Diferencial, mención Audición y Lenguaje U. Austral de Chile, Post Titulo en Dirección y Jefes Técnicos CEPEIP, Magister en Educación mención Escuela y Comunidad Universidad Artes y Ciencias Sociales Arcis, Educador Popular (CIDE) y Dr. en Educación U. Academia Humanismo Cristiano. Académico en programas de Pregrado y Post Grado en Carreras de Psicología, Educ. de Párvulos, Educ. Diferencial, Educ. Básica y Fonoaudiología en Universidades Privadas, Consejo de Rectores e Institutos Profesionales. Correo: pincheira.luis@gmail.com

ROLANDO PINTO (CHILE)

Académico, actualmente jubilado, especialista en Curriculum Crítico Emergente; en Epistemología Educativa y en Extensión Rural. También es docente en el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Correo: rolpintocontreras@gmail.com

RAMONA RODRÍGUEZ (NICARAGÜA)

Rectora de la UNAN Managua, Presidenta del CNU Máster en Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Biología, por la UNAN-Managua. Profesora titular, facilitadora de los cursos de Liderazgo Universitario, Comunicación y Técnicas de Negociación, Evaluación Educativa entre otros. Correo: monchita3004@yahoo.com.mx

NORMA ROSALES-ANDERSON (ARGENTINA)

Doctora en Educación y Ciencias Sociales por la Universidad Tecnológica de Auckland (AUT) y Magister en Liderazgo Educacional por el Instituto de Tecnología (UNITEC). Vive en Aotearoa Nueva Zelanda, desde hace tres décadas. Profesora Titular de la Licenciatura Bicultural en Ciencias Sociales en Te Wānanga o Aotearoa (Organización terciaria Indígena/Māori). Supervisora oficial de Ngā Whare Waatea (Organización Māori de Servicios Sociales). Correo: Norma.Rosales-Anderson@twoa.ac.nz

LETICIA RUBIO PANTOJA (MÉXICO)

Docente Investigadora de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Profesora de Educación Básica. Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Español por la Escuela Normal Superior de Michoacán. Maestría en Educación en el IPEC, Morelia, y Doctorado en Pedagogía, U. de Valencia, España. Coordinadora del Cuerpo Académico “Vestigium Docentis” en el cual se desarrolla la línea de investigación “Los proyectos educativos Transdisciplinares”. Correo: rupalety@hotmail.com.

SERGIO TORO ARÉVALO (CHILE)

Es profesor en la Universidad Austral de Chile y en la Universidad de Santiago de Chile. Se ha desempeñado en el sistema escolar de enseñanza, en la educación popular y la educación superior en Chile. Profesor visitante en la Universidad Surcolombiana de Colombia y de la Universidad Federal de San Carlos por Capes- Brasil. Ciclo-activista y militante de la bici-cultura en la ciudad de Valdivia. Correo: seatoro@gmail.com

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO (CHILE)

Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil y Magister en Educación por la P. Universidad Católica de Chile. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de la Frontera, Chile. Dirige las Líneas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la misma Universidad. Correo: guillermo.williamson@ufrontera.cl

La colección *Disoñadores* de Nueva Mirada Ediciones presenta un nuevo libro de tránsito por las comunidades desde las experiencias y reflexiones de sus autores/as a través de diversas aristas personales, éticas, políticas, educativas y culturales, en donde se vuelca el compromiso y posicionamiento político de cada uno/a para entregar a los/as lectores/as una mirada esperanzadora de resistencia ante los marcos normativos hegemónicos y monoculturales, que aun se mantiene en nuestra sociedad.

Las experiencias y reflexiones que aquí aparecen muestran que el acto de participar en comunidades implica “romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia” (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991), sobre todo porque la aproximación a las comunidades se gesta desde historias reales y autónomas de gente común poseedora de experiencias y conocimientos válidos. De esa manera, los diversos capítulos muestran que las comunidades no son una macro estructura que rodea a los/as sujetos sino que éstos/as son parte del mismo núcleo de significados que se complementan con otros de acuerdo a su historia personal y social, ya que no se construyen en solitario.

Nueva
Mirada
EDICIONES

ISBN 978-956-9812-21-7



9 789569 812217