

Pedagogía, lenguaje y democracia



Red Latinoamericana
*para la Transformación de la
Formación Docente en Lenguaje*



**RED CHILENA PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LA
FORMACIÓN DOCENTE EN
LENGUAJE**

-NODO ARAUCANÍA-



**REDE Raios de Sol
-Brasil-**



*Red Colombiana para
la Transformación de la
Formación Docente en Lenguaje*



Red Peruana

*para la Transformación de la
Formación Docente en Lenguaje*



*Red de Lenguaje por la Transformación
de la Escuela y la Comunidad
México*



*Red para la Transformación de
la Formación Docente - Lenguaje
Argentina*

Jurado Valencia, Fabio (Comp.)

Pedagogía, Lenguaje y Democracia / Bogotá: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017. 118 p.

ISBN: 978-958-24-3417-5

1. Lenguaje y educación 2. Democracia 3. Práctica de aula 4. Pedagogía por proyectos

CDD 21 - 370

© 2017

***Pedagogía, Lenguaje y Democracia
Red Latinoamericana para la
Transformación de la Formación
Docente en Lenguaje***

© ***Redes Nacionales para la
Transformación de la Formación
Docente en Lenguaje***

Argentina

Brasil

Colombia

Chile

México

Perú

Ilustración de portada

“Ritmo de democracia”

Oscar David Rodríguez

Equipo editorial

Coordinador

Fabio Jurado Valencia

Corrección de estilo

Fabio Jurado Valencia

Oscar David Rodríguez

Diseño y maquetación

Oscar David Rodríguez

ISBN : 978-958-24-3417-5

Impreso en Bogotá, D.C. - Colombia

2017

*A Josette Jolibert
y Gloria Rincón*

Contenido

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN.....13

CAPÍTULO 1.

LENGUAJE Y DEMOCRACIA21

1.1. DEMOCRACIA Y EXPERIENCIAS DE LA RED LATINOAMERICANA 23

1.2. EL PAPEL EXIGENTE Y COMPLEJO DE UNA PEDAGOGIA
POR PROYECTOS EN LA FORMACION DE CIUDADANOS 24

1.3. SUGERENCIAS PARA APROXIMARSE A
LA UTOPIA DE LA DEMOCRACIA 29

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: LA DEMOCRACIA SE CONSTRUYE EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS.....33

2.1. LA EXPERIENCIA DE LOS PROYECTOS EN EL APRENDIZAJE
INICIAL DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD 35

2.2. EL PROYECTO EN ACCIÓN 36

2.3. EL MUNDO DE AFUERA EN LOS PROYECTOS DE LA ESCUELA 64

CAPÍTULO 3
LAS EXPERIENCIAS DE LOS FORMADORES DE MAESTROS.....87

3.1. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SU EJERCICIO PROFESIONAL 87

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES HOY 93

CAPÍTULO 4
LA TENDENCIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN.....101

4.1. HACIA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA, EL PODER DE HABLAR 103

4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, VINCULADAS CON LENGUAJE 105

4.3. QUÉ PASA CON LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES 106

4.3.1. LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES 109

4.3.2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LECTURA, EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES 110

CONCLUSIONES.....113

BIBLIOGRAFÍA.....115

INTRODUCCIÓN

El libro *Pedagogía, lenguaje y democracia* es el resultado de un trabajo colectivo. El soporte de sus contenidos está dado en las discusiones adelantadas en el interior de las redes nacionales que hacen parte de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Las relaciones entre la educación, las políticas públicas en la construcción curricular del área de lenguaje y el sentido de la democracia en las escuelas constituyeron el eje de las ponencias y los talleres desarrollados en los distintos encuentros de quienes participan en esta red desde el año 1996. El libro condensa en gran parte los aspectos fundamentales consignados en las relatorías y en las declaraciones escritas surgidas de los talleres nacionales.

Las redes nacionales enviaron escritos condensadores de las reflexiones y de las experiencias relevantes que, en el marco de la pedagogía por proyectos, las secuencias didácticas y las innovaciones, se venían adelantando con especial interés en mostrar las maneras como se aprende la democracia en el contexto escolar y su relación con el mundo extraescolar. Estos escritos condensadores se integraron al material surgido de los talleres latinoamericanos. El trabajo de selección y depuración avanzó progresivamente, con la interacción digital, a través del correo electrónico; la cantidad de material



escrito producido durante varios años hizo más complejo el proceso pero a la vez sirvió de referente para constatar las dinámicas de las redes, si bien más intensas en unos países que en otros.

Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Perú y México hacen parte de la Red Latinoamericana; en cada país la Red tiene sus propias regulaciones y convive con realidades políticas singulares; sin embargo, en los últimos cuatro años es una constante la presión de los gobiernos para retroceder en los enfoques curriculares del área, pues es notoria la tendencia en subestimar los enfoques comunicativos y socio-culturales en la construcción curricular en el área de lenguaje; por cuestiones ideológicas (una educación para la sumisión y no para la actitud crítica) se ha vuelto a plantear en documentos ministeriales los modelos prescriptivos, fonético-fonológicos y gramaticalistas en la asunción del lenguaje en las escuelas, enfoque cuestionado desde las primeras décadas del siglo XX.

Este libro busca llamar la atención sobre cómo la construcción de la democracia en el contexto escolar comienza desde los acuerdos y los pactos entre docentes, estudiantes y madres y padres de familia y, lo que sería deseable, desde los agentes administrativos de los ministerios de educación con los docentes; más allá de las políticas inconsultas o ambivalentes de los ministerios de educación, el libro muestra, con experiencias específicas, la posibilidad de la autonomía intelectual de los docentes y los docentes directivos para responder a las expectativas de los niños, niñas y jóvenes de Latinoamérica en el horizonte de una democracia más auténtica.

Fabio Jurado Valencia
Montpellier, junio 21, 2017.



PRESENTACIÓN¹

En el año 1994, nos planteamos la siguiente pregunta: “¿Cómo construir una estrategia para la Formación de Docentes que esté a la altura de las necesidades y de las expectativas de los mismos docentes?” (Jolibert, Cabrera, Inostroza y Riveros, 1996/2004). La década de 1990 fue particularmente activa en el análisis crítico de los resultados de los sistemas educativos y en la búsqueda de estrategias para el “mejoramiento” o para los “cambios” y las innovaciones en la educación de nuestros países. Los ministerios de educación de América Latina se propusieron renovar los planes curriculares, reestructurar las instituciones formadoras y sus programas, elevar la instrucción

1 La primera versión de esta presentación fue escrita por Josette Jolibert; luego fue complementada por varios miembros de la red latinoamericana. La temática central de este libro (*Pedagogía, Lenguaje y Democracia*), deviene de quienes participaron en las discusiones realizadas en Río Claro, Brasil, en el año 2013: Josette Jolibert, Gloria Inostroza, Gloria Vadori, Gloria Rincón, Blanca Bojacá, Martha Cárdenas, María Cecilia de Oliveira, Roberto Pulido y Fabio Jurado, entre otros. Asimismo muchas de las ideas que fluyen en este libro tienen como antecedente la lectura y discusión, en las distintas redes nacionales, de los tres libros fundamentales liderados por Jolibert: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna* (en coautoría con Cabrera, Inostroza y Riveros, 1996/2004), *Formar niños lectores y productores de textos*, *Formar niños productores de textos* (1995) y *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2009) (escrito con Christine Sraïki). Fabio Jurado Valencia, de la Red colombiana tuvo a su cargo la integración y edición del libro.

inicial de docentes al nivel universitario y avizorar la formación posgradual en educación; en general, se intentó ajustar los sistemas educativos a través de lo que se denominará en cada país “Ley General de Educación”.

Pero más allá de dichas iniciativas institucionales se necesitaba **una transformación pedagógica profunda** que, además de actualizar la legislación, el marco de referencia teórico de la educación y los contenidos como tales, transformara las estrategias de formación y la gestión educativa, en particular el “estatus” tanto de los estudiantes en carreras de educación como de los formadores en las Normales y en las universidades (Jolibert, Cabrera, Inostroza y Riveros, 1996/2004). En efecto, al analizar los índices del fracaso escolar, la inequidad social, la poca autoestima de los estudiantes y de los maestros, el uso prescriptivo del lenguaje se concluía que el *cambio* no significaba solamente un *mejoramiento* sino una *transformación profunda*.

En este sentido, el desafío apuntaba hacia una **reconceptualización de la formación docente**, lo que implicaba la puesta en marcha de una investigación-acción ambiciosa, compleja y a largo plazo, realizada tanto en las propias instituciones de formación como en las unidades educativas que orientan las prácticas pedagógicas, pero sobre todo con la participación directa de los mismos docentes (Jolibert, Cabrera, Inostroza y Riveros, 1996/2004). Es así como surge una red de maestros y maestras, con un énfasis en la pedagogía por proyectos y desde el lenguaje, dada su potencialidad para la integración de los conocimientos escolares.

Oficialmente, la Red nació en Temuco, Chile, en 1994, en tanto red nacional, y luego, en 1996, se creó la primera “*Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*”, en Santiago de Chile, con el apoyo de la Oficina Regional para la Lectura y la Escritura (OREALC) de la UNESCO. El primer Seminario Regional incluyó participantes (individuales y colectivos, provenientes de normales, de universidades, de ministerios y de escuelas) de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay. Todos ellos contribuyeron en la producción del primer libro colectivo, que recopilaba las experiencias de la Red y traducía las orientaciones: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*, con la coordinación de Jolibert, Cabrera, Hinostroza y Riveros. Este primer encuentro

permitió decidir sobre una orientación global, unos referentes teóricos, unos ejes de investigación-acción y las modalidades del funcionamiento de una red académica de docentes, que será objeto de profundización en el segundo taller de la red latinoamericana realizado en Lima, en el año 1999, cuya memoria se publicó en el libro *La formación docente en América Latina* (2001).

La *orientación* de la red se traducirá en la selección de ejes-claves de investigación-acción. Se trata de una selección de carácter didáctico, a partir de un nuevo marco teórico de referencia. Se postulará desde entonces que si estos ejes-claves funcionan *simultáneamente de manera integrada*, podrán ser elementos transformadores, ágiles y significativos, que corresponden a las necesidades de la innovación de la formación docente, inicial y continua. Los ejes convergen en la investigación-acción para fortalecer la formación docente de manera permanente².

Se busca con la red desarrollar la formación de los docentes:

* *como un proceso de construcción de aprendizajes por parte de los propios estudiantes o docentes en servicio, para dar respuestas a problemas encontrados en la práctica, según modalidades metodológicas consistentes con la naturaleza y las características de los cambios y de las innovaciones que se propongan, lo cual presupone:*

1. Desarrollar estrategias de formación de tipo socio-constructivista que permitan a los estudiantes de las carreras en educación o a los docentes en servicio vivenciar / evaluar / teorizar una formación activo-participativa, una pedagogía por proyectos y un aprendizaje asumido como una auto-socio-construcción de las competencias y conocimientos fundamentales.

2 El planteamiento aparece en el primer libro colectivo Inter-Redes, producto del I Seminario Latinoamericano, realizado en Santiago de Chile (Enero de 1996): *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*, coordinado por Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G. y Riveros, X; co-editado por la Unesco-Orealc/Santillana, Chile, Aula XXI. Re-editado en 2004 por Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

2. Apoyar la formación inicial en la práctica en el aula, desde el inicio, a través de una práctica en el aula efectiva, no limitada a la sola observación, y eso desde el primer año de la formación; a través también de una participación de los estudiantes en diversas formas de investigación-acción, junto con profesores de aula, supervisores de práctica y formadores.
 3. Formar docentes en la perspectiva de lograr que sean ellos mismos practicantes de la lectura y de la producción de textos, de todo tipo de textos, en situación real de uso en su vida personal y en su propio contexto profesional de trabajo.
 4. Actualizar el marco teórico de referencia, destacando los conceptos susceptibles de contribuir en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas renovadas, en particular en los campos de:
 - la lingüística (lingüística discursiva y textual, psico y sociolingüística, pragmática, semiótica);
 - las teorías constructivistas y socio-culturales del aprendizaje;
 - las ciencias cognitivas (análisis de la cognición y la meta-cognición);
 - la sociología, la etnografía y la antropología;
 - las aproximaciones a la literatura y a la literatura infantil;
 - la epistemología e historia de estos campos, y, obviamente, todos los aportes contemporáneos de la Didáctica de la Lengua Materna, como tal, como campo propio.
 5. Estructurar un currículum con estrategias de formación hacia la integración,
 - formando equipos multidisciplinares de formadores, buscando la coherencia de las estrategias de formación y articulando explícitamente varias asignaturas;
 - configurando una red de escuelas de referencia a través de proyectos comunes de investigación-acción.
 6. Desarrollar una formación que valore la realidad multicultural de América Latina y no se restrinja solamente a formar maestros bilingües para las comunidades indígenas porque la dimensión multicultural nos arropa a todos.
- (Seminario de fundación de la Red Latinoamericana, Santiago de Chile, 1996)

Estas orientaciones coincidieron con las dinámicas y las búsquedas de transformación profunda de miembros de otras redes u otros grupos de docentes que fueron surgiendo en el continente. Así, en el año 2017, en la Red Latinoamericana participan grupos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Perú y México; cada país constituye una red nacional dentro de la red latinoamericana.

La Red funciona con una alternancia anual entre seminarios nacionales y latinoamericanos. Desde 1996, se han realizado encuentros cada dos años, en diferentes países del continente: Lima, Perú (1999), Bogotá, Colombia (2001), Temuco, Chile (2003), Oaxaca, México (2005), Cali, Colombia (2007), Oaxaca, México (2009), Córdoba, Argentina (2011), Rio Claro y Rio de Janeiro, Brasil (2013), Bogotá, Colombia (2015) y Oaxaca, México (2017).

Así entonces, es una Red de *redes nacionales de docentes interesados en incidir en la transformación de los sistemas educativos*. Las redes nacionales son redes de equipos de trabajo (más que de individuos solos), en los que se reúnen educadores y educandos de un mismo territorio para analizar la situación de los distintos espacios educativos: aulas, colegios, normales, institutos de formación, universidades y sus escenarios particulares: educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y educación superior.

Estos equipos se caracterizan porque son:

- ▶ equipos *de investigación-acción*, es decir, de búsqueda y experimentación de estrategias para una transformación efectiva y evaluada de prácticas de aula y de prácticas de formación;
- ▶ equipos *multi-categoriales*, que involucran a la vez formadores, maestros, estudiantes de pedagogía y de las aulas de los distintos niveles para definir y realizar proyectos de investigación-acción;
- ▶ equipos *multidisciplinarios*, con proyectos que reúnen áreas que están en relación con la práctica del lenguaje (de matemática, ciencias, artes...), ya que el lenguaje es transversal a todas ellas.

En consecuencia, los equipos o grupos de un nodo:

- ▶ Funcionan con interrelaciones horizontales, democráticas, a partir de sus orientaciones comunes explícitas (los ejes-claves), vivenciando una pedagogía por proyectos y una cotidianidad de tipo cooperativo.
- ▶ Comparten una concepción sobre su trabajo a partir de un objetivo común: la transformación efectiva de las prácticas de formación y la producción de un saber didáctico/pedagógico, lo que implica:
 - considerar la práctica como un terreno de indagación, en la investigación-acción,
 - organizar el vaivén entre el trabajo en el aula y las reuniones del equipo para elaborar sus proyectos de investigación-acción, estudiar y profundizar en los campos teóricos, realizar prácticas significativas/innovadoras, evaluarlas, conceptualizarlas y sistematizar sus resultados.
- ▶ Asumen el compromiso con la escritura, en tanto herramienta de reflexión y formación, en relación con el registro de experiencias, la observación etnográfica, el diario del docente, las memorias de las reuniones y los talleres, y como punto de partida para las discusiones orales, etc.
- ▶ Ponen énfasis en la necesidad de socializar sus experiencias de innovación/investigación, para intercambiar críticas constructivas y hacer circular el saber surgido de los proyectos.
- ▶ Consideran que su producción es asunto de *todos* los involucrados (no solamente de los formadores...).
- ▶ Realizan exposiciones, producen publicaciones de distinta índole, audio-visuales e informáticas, etc., para la autoformación y para el trabajo con los estudiantes.
- ▶ Practican una modalidad de encuentros para los balances de los nodos. No se trata de “congresos” sino de “seminarios-talleres”, es decir, de “*encuentros convivenciales de investigación y elaboración de propuestas*”, abiertos a los equipos en sus campos de desempeño (sea formación docente inicial o de docentes en servicio: Lima, 1999). Es decir, los eventos presenciales no son congresos con ponencias individuales yuxtapuestas y sin seguimiento; tampoco se limita a un debate de *opiniones sobre* la formación docente sino que se trata de la presentación, por equipos, de *prácticas efectivas de transformación analizadas, argumentadas, con-*

frontadas y conceptualizadas en una relación de pares académicos que se colaboran entre sí.

Es pues una red que promueve la deliberación entre los docentes como una estrategia para la transformación continua de las prácticas y como forma de cohesión de la comunidad de maestros y maestras. Es una ruta que se ha ido construyendo a partir de los aprendizajes con los colectivos, en las escuelas normales y en las universidades, también en las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, para afrontar la crisis de la formación docente: esta ruta es la de la pedagogía por proyectos, de los centros de interés, de secuencias didácticas con el trabajo continuo en red.



CAPÍTULO 1.

LENGUAJE Y DEMOCRACIA

Como ciudadanos que trabajamos en procesos educativos, nos sentimos partidarios de la democracia. Luchamos por una mejor educación, defendemos los Derechos Humanos, denunciemos la corrupción y estamos a favor de las elecciones libres y de la democracia participante, sin exclusiones de ningún tipo. En los talleres (regionales, nacionales y latinoamericanos) nos preguntamos: *¿Qué coherencia hay entre nuestras opciones y aspiraciones democráticas de **ciudadanos** y nuestra práctica como **docentes**?* ¿Qué pasa en las aulas, de nuestras escuelas y nuestras universidades? ¿Es democrática nuestra escuela? ¿Pensamos en nuestros estudiantes como sujetos pensantes y como niños-ciudadanos? ¿o solamente como futuros ciudadanos adultos? Estas preguntas convergen en una lluvia de interrogantes:

¿Qué entendemos por “democracia”?

Algunas posibilidades de respuesta, entre miles, son:

- ▶ *En sentido amplio, la democracia es una forma de convivencia social en la que los miembros de una comunidad son libres y autónomos y las relaciones sociales se establecen de acuerdo con procesos contractuales y de concordia. Antes que ser una organización política o una forma de gobernar, la democracia es primero una concepción y una práctica sobre las relaciones humanas, una forma de convivir con las diferencias y el reconocimiento de los contradictores.*
- ▶ *La democracia necesita formar ciudadanos conscientes y activos, capaces de comprender el mundo, reconocerse a sí mismos y al otro en su diferencia, de definir juntos el bien común y de trabajar hacia la solidaridad entre hombres y mujeres y entre los pueblos. La democracia es una forma de ejercicio del poder al servicio del ser humano. Lo que define un ciudadano es su PODER de transformar su medio de vida.*

¿Cuál es el papel de la escuela en la formación de ciudadanos?

Este interrogante presupone otras preguntas:

¿Qué pensamos nosotros como docentes? ¿Qué piensan nuestros colegas? ¿Qué piensan los padres y madres de familia? ¿Qué piensan los directivos de nuestro centro educativo? ¿Ocultamos el tema o buscamos que sea explicitado? o ¿comprometemos sobre el tema al profesor de Historia, o de Educación Moral, o de Ecología? Pero además, *¿qué piensan los alumnos al respecto?*

Así entonces, ¿Es función de la escuela formar ciudadanos? ¿La escuela debe ser un trampolín para la construcción de una democracia mayor en nuestros países? ¿O la escuela debe mantener el propósito “neutro” de “formar buenos alumnos”? ¿Consideramos a los estudiantes como ciudadanos-desde-ahora o como «futuros» ciudadanos? ¿Qué preconizan nuestras instituciones al respecto?: ¿El Ministerio de Educación? ¿La Unesco? ¿Los demás organismos internacionales? ¿Sus declaraciones incitativas son útiles o son

solo buenas intenciones? ¿Sugieren “cursos” específicos de “Educación cívica y democracia” o/y recomiendan una vivencia cotidiana de la democracia? ¿Y esto, a nivel del aula o del centro educativo completo? ¿Qué experiencias innovadoras se proponen?

1.1. DEMOCRACIA Y EXPERIENCIAS DE LA RED LATINOAMERICANA

Asumimos el tema sobre el lenguaje, la democracia y la pedagogía a partir de las orientaciones, las prácticas y las publicaciones de las redes nacionales y de los nodos que las constituyen. En la red latinoamericana nos propusimos nuclear docentes activos, participativos, solidarios, innovadores, con la disposición para trabajar en equipo... Con este fin, compartimos:

- ▶ *Una concepción socio-constructivista del aprendizaje* que apunta al desarrollo de cada persona y de sus competencias para actuar en situaciones reales de vida (en contra de la transmisión de “conocimientos”, fuera de contexto y de acción). Hemos planteado la importancia de que los docentes y los educandos sean «sujetos protagónicos de su propia formación», es decir, que sean *sujetos* «formándose», que aprenden al interactuar con sus compañeros, en vez de ser *objetos* de la enseñanza.
- ▶ *Una concepción pragmática y discursiva del lenguaje* en tanto dispositivo de expresión y comunicación, ligado a situaciones de vida auténticas, contextualizadas (cuestionando la asunción del lenguaje como mero objeto de la gramática y la ortografía).
- ▶ Una reivindicación del lenguaje en *textos* completos, contextualizados, según sus *tipos*: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos, instructivos, etc., y la diversidad de géneros discursivos, tanto orales como escritos, en situaciones auténticas de comunicación. Un lenguaje surgido de sus practicantes y de su cultura, que es pensado necesariamente en el marco de una formación pluralista e intercultural.
- ▶ *La concepción de una estrategia de formación, como la Pedagogía por Proyectos, que articula la construcción del lenguaje con los aprendizajes y el poder*: la idea central de la *Pedagogía por Proyectos* es que los

sujetos en formación participan en la decisión de las actividades y de los aprendizajes que van a construir en el aula; pero quienes están en formación no son solo los estudiantes sino también los docentes.

El primer eje-clave de acción de la red condensa el horizonte filosófico:

(Queremos) desarrollar estrategias de formación de tipo socio-constructivista que permitan a los estudiantes o docentes en servicio, vivenciar / evaluar/ teorizar una formación activo-participativa, una pedagogía por proyectos y un aprendizaje que sea una auto-socio-construcción de sus competencias y conocimientos.

También consideramos las singularidades de *la experiencia cooperativa estructurada* para trascender el aula, es decir, propender porque la cooperación se desarrolle en el centro educativo entero, incluyendo a los padres y a la comunidad. Cabe anotar que con las expresiones “democracia”, “formar ciudadanos”, “promover valores democráticos” comprendemos que la práctica regular y continua de la Pedagogía por Proyectos forma educandos con competencias que son precisamente las que se pueden esperar de un “ciudadano democrático”.

1.2. EL PAPEL EXIGENTE Y COMPLEJO DE UNA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS EN LA FORMACION DE CIUDADANOS

Cuando hablamos de Pedagogía por Proyectos no estamos hablando de una técnica educativa ocasional o un método sino de un enfoque, de la opción fundamental de una estrategia de formación global y continua, que fundamenta una concepción de ciudadano y de sociedad que quiere construir, por lo tanto abarca las actividades en la duración de toda la escolaridad. Los roles de los sujetos que habitan en el espacio escolar se transforman cuando se trata de reorientar los procesos a partir de la pedagogía por proyectos; así, en vez de concentrar unilateralmente las decisiones del docente (maestro autoritario,

conductista y alumno obediente, con mentalidad de *asistido*), con la pedagogía por proyectos, el educando aprende a:

- ▶ proyectarse en el futuro, identificar sus deseos y necesidades y escuchar las de los demás;
- ▶ proponer proyectos, modalidades de organización y de realización, e identificar los aprendizajes necesarios;
- ▶ construir ambientes de convivencia democrática, cooperación y solidaridad;
- ▶ reflexionar sobre los medios disponibles;
- ▶ al final, evaluar el proyecto colectivo, su propia actividad, sus propios aprendizajes, sus propias acciones;

En síntesis, los estudiantes son personas que

- ▶ desarrollan una mejor confianza en sí mismos (tienen autoestima), son capaces de expresar sus ideas y sentimientos;
 - ▶ son estudiantes más autónomos, con más poder de decisión; se comprometen con lo que asumen;
 - ▶ son atentos a los demás, controlan la libertad con responsabilidad;
 - ▶ son participativos y activos, son capaces de tomar iniciativas y de organizarse; preguntan el por qué y explican, argumentan y justifican, etc.
 - ▶ además, son estudiantes alegres y entusiastas en sus actividades.
- (Declaración de Maestros de Valparaíso, después de 5 años de trabajo con la Pedagogía por Proyectos y de Vida Cooperativa).

Los estudiantes como ciudadanos

- ▶ saben convivir y discutir con altura, es decir, escuchar y tener respeto por sus pares, ser abiertos a sus proposiciones, ser cooperativos y solidarios;
- ▶ saben que los conflictos y las contradicciones son normales, y buscan soluciones distintas a las de la violencia. Pero también saben resistir, ser críticos y defender sus puntos de vista.
- ▶ a lo largo de todos los proyectos vivenciados, han experimentado y ana-

lizado relaciones con personalidades o grupos múltiples, teniendo estatus y poderes distintos, en situaciones variadas;

- ▶ saben entonces ubicarse entre personas, roles e instituciones; saben adaptarse a situaciones de comunicación diferentes;
- ▶ están motivados desde las inter-relaciones con otros, no le temen a la conversación, las consideran necesarias, gratas y útiles;
- ▶ saben que pensar, dialogar y reflexionar es imprescindible pero saben que lo importante es también actuar;
- ▶ han construido un pensamiento crítico frente a los medios de comunicación;
- ▶ a lo largo de sus experiencias de vida, de sus análisis con sus compañeros han construido valores, sin necesidad de ser «adoctrinados» o «formateados».

Los estudiantes como aprendices,

- ▶ tienen motivación por la vida y las actividades del aula y del centro educativo, ya que los proyectos asignan sentido y pertinencia a dichas actividades. Movilizan su pensamiento y su energía para alcanzar los objetivos que se proponen. Cuentan con la ayuda de los demás compañeros y profesores;
- ▶ tienen curiosidad, les gusta aprender e investigar, saben que tienen documentos e instrumentos a su disposición y saben ubicarlos y utilizarlos;
- ▶ saben estructurar una reflexión meta-cognitiva sobre los caminos mentales recorridos por ellos, los conocimientos elaborados, las competencias desarrolladas;
- ▶ saben evaluarse y/o pedir ayuda para hacerlo.

De otro lado, la manera de asumirnos como docentes nos diferencia del modelo de formación continua que prevalece en nuestros países, el cual se sustenta en la concepción clásica de la “capacitación”, la que se lleva a cabo en los recesos escolares o en los fines de semana e incluso en las instituciones escolares cuando los “expertos” tienen la pretensión de enseñar a enseñar en las aulas. Desde esta concepción, se cree en un profesor experto que enseña a un estudiante que “no sabe” y necesita aprender. En los programas de “actualización” dirigidos a maestros se observa esta tendencia: “capacitar,

transmitir, alistar, instruir, actualizar, nivelar” a los docentes que “no saben”, conforme a las demandas de la política educativa en cada gobierno.

Estas formas de llevar a cabo la formación del profesorado ha fortalecido la concepción sobre los docentes como sujetos a-críticos, reproductores de las reformas y de las políticas que se instrumentan en cada período gubernamental. Este sujeto reproductor, constituido desde el deber ser, no es el que propone la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Buscamos trabajar con un sujeto que piensa, propone y actúa para transformar sus prácticas y sus entornos.

Ya lo había señalado César Carrizales (1992: 150):

...la función docente alienada se caracteriza por negar la existencia de pensar y hacer distintos; para ello requiere orientar al estudiante por el camino de la certeza y la seguridad. Enseñar en la certeza y la seguridad garantiza al estudiante que su experiencia y su comportamiento son los correctos, le da la seguridad de que no piensa en un pensar distinto.

La formación docente, desde esta perspectiva, implica ofrecer a los profesores caminos “seguros” y homogéneos, renunciar a su ser y adaptarse a los postulados de la Política Educativa en boga. Esta visión merma la posibilidad de concebir y practicar la educación desde los contextos y las necesidades particulares de los actores educativos, porque hay tanta diversidad en los contextos escolares como entre los estudiantes y los mismos educadores.

Como contraparte a estos planteamientos, en la Red de Lenguaje asumimos la formación a partir de proyectos de investigación y/o innovación, como medios para formarnos y transformar nuestra acción pedagógica. Partimos del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente, de la reflexión y la autocrítica, para emprender los procesos de deconstrucción que llevamos a cabo con nuestras propias prácticas. La solidaridad, la confianza, el trabajo colectivo y cooperativo, la horizontalidad, la participación voluntaria, la inclusión y el respeto a la diversidad, son principios que orientan nuestro actuar y nos permiten tejer relaciones dialógicas, en las cuales la argumentación es la base para favorecer actitudes negociadoras y así establecer acuerdos. Estos principios de actuación, nos han enseñado a ser corresponsables en nuestros

procesos de formación y transformación, y nos invitan a superar la competitividad, el aislamiento, el individualismo, y a evitar las decisiones unilaterales y las relaciones jerárquicas entre los profesores.

Esta perspectiva de formación ha contribuido en el cambio de nuestras prácticas educativas instituidas, hacia prácticas educativas instituyentes; ha orientado nuestro pensar y actuar desde la autonomía y la autogestión, como formas de ser y hacer en los procesos de construcción de las redes, y en la construcción de las políticas educativas emancipadoras impulsadas desde la escuela y sus contextos. Por estas razones, los docentes que formamos parte de la Red de Lenguaje hemos encontrado en la Pedagogía por Proyectos horizontes renovadores para el trabajo en las aulas y con las comunidades; horizontes en sintonía con las rutas de formación construidas desde la Red; es decir, con las formas de ser y hacer escuelas encauzadas hacia la emancipación y la democratización de la educación en nuestros países.

Este panorama puede parecer una ilusión, un idilio, una utopía... Es verdad que representa objetivos desigualmente logrados, según los contextos y la duración de las experiencias vividas en cada país, en cada escuela y en cada aula. Pero, como dijo una educadora en uno de los talleres, no hay por qué confundir una utopía razonablemente alcanzable y la quimera que se va por las nubes. Todo lo expuesto aquí, con las singularidades de cada país, lo hemos organizado, vivido, observado, analizado, evaluado, con los estudiantes. Por eso es necesario considerar que, para consolidar e ir más allá, lo que falta hace parte de una triple dimensión:

- ▶ en el espacio: que la experiencia se amplíe a todas las actividades de todas las aulas, de todos los centros educativos, facultades e institutos de formación;
- ▶ en el tiempo, en la duración: a lo largo de un año, de un ciclo, de toda la escolaridad, de una o varias décadas;
- ▶ -en el currículum: con la articulación e integración de todas las áreas disciplinares en la estrategia de formación.

1.3. SUGERENCIAS PARA APROXIMARSE A LA UTOPIA DE LA DEMOCRACIA

En relación con la democracia no se trata de dar “cursos” específicos de civismo, de “competencias ciudadanas” o de desarrollar una asignatura o cátedra que se denomina Democracia, o de moral, sino de construir con los estudiantes y sus docentes una estrategia de formación de acuerdo con los principios de la *Pedagogía por Proyectos* y con las dinámicas que les son propias: *PROYECTAR JUNTOS - VIVENCIAR - ANALIZAR RETROACTIVAMENTE – SISTEMATIZAR*:

A. A partir de lo vivenciado, de la experiencia cotidiana en la escuela, construir poco a poco, con los estudiantes, los conceptos de “democracia” y de “poder ciudadano”, de sus objetivos y medios. Se pueden precisar, por supuesto, las distintas formas de democracia:

- ▶ ¿Democracia participativa? ¿Horizontal, vertical o piramidal?
- ▶ ¿De todos los grupos o de grupos dominantes solamente? (Ej.: el problema de la inserción de los pueblos indígenas o afrodescendientes en la comunidad de cada país).
- ▶ ¿Democracia directa o por representación, vía delegados y voto?
- ▶ ¿Con qué poder efectivo? ¿De consulta? ¿De decisión? ¿Poder real o ficticio?
- ▶ ¿Hasta dónde? ¿En qué contexto? ¿Con grupos de qué tamaño?
- ▶ ¿A nivel nacional o a nivel de la vida cotidiana?
- ▶ ¿Con contrato consensuado? ¿Con sujeción a una ley? ¿Dentro de qué estructuras institucionales?
- ▶ ¿Hay coherencia o contradicción entre lo que se predica y lo que se hace?

B. A partir de lo vivenciado, construir algunos conceptos que permitan entender nuestra propia identidad, la relación con los otros, el funcionamiento de la sociedad en la cual uno vive y actuar en ella:

- ▶ ¿Quién soy yo?: ser persona, a través de roles; identidad personal, familiar, cultural, social;
- ▶ Los otros: pares o no pares (¿en qué?); lo que tenemos en común: las diferencias;
- ▶ El otro como interlocutor, socio, diferente u oponente; cooperación versus competición;
- ▶ Contrato, reglas, normas, leyes; compromiso, responsabilidad;
- ▶ Consenso/conflictos/minorías, ¿resolución vía debate o con imposiciones? ¿Cuál es la función de la mediación?;
- ▶ Poder: los componentes y la legitimidad; la delegación de poder;
- ▶ Grupos, asociaciones, movimientos, redes, sistemas, etc.;
- ▶ Cultura, lenguaje y códigos.

C. A partir de lo vivenciado, construir competencias lingüísticas y comunicativas que permitan actuar de manera pertinente en situaciones reales de vida:

- ▶ Identificar la situación de comunicación, tanto oral como escrita, tanto en la producción como en la recepción;
- ▶ Elegir el discurso adecuado a partir del conocimiento de los distintos tipos de textos para expresarse: contar o narrar, describir, informar, explicar, argumentar, debatir, etc.
- ▶ Saber utilizar varios registros de lengua en función del contexto: son las reglas de reconocimiento según la situación de comunicación.

D. A partir de lo vivenciado construir competencias sociales pragmáticas que permitan actuar de manera pertinente en situaciones de vida:

- ▶ Saber pedir la palabra y saber contestar de manera genuina;
- ▶ Saber trabajar en grupos, tomar apuntes y saber usarlos;
- ▶ Saber animar a un grupo, dirigir una asamblea;
- ▶ Saber participar, intervenir en una asamblea y tomar decisiones colectivas;
- ▶ Actuar de delegado, preparar un informe, etc.;
- ▶ Actuar con ética en el uso de los medios digitales;

E. A partir de lo vivenciado, identificar los problemas y la naturaleza de los obstáculos y saber buscar soluciones.

Quedan muchos interrogantes por abordar y discutir entre educadores y con los estudiantes, para hacer realidad la investigación-acción. Por ejemplo:

- ▶ Por esencia, la escuela *no* es democrática, ya que no hay igualdad de estatus entre los adultos y los alumnos; entonces ¿cómo puede funcionar el andamiaje de los formadores para que haya sin embargo el respeto y la formación de los niños-ciudadanos?
- ▶ ¿Cómo se construyen consensos sobre un proyecto? ¿Cómo tratar a los que son minoría?
- ▶ A propósito del valor de tolerancia o el respeto mutuo ¿cómo y hasta dónde?
- ▶ ¿Semblanzas y diferencias entre un proyecto a nivel de aula y un proyecto a nivel del centro educativo completo?
- ▶ ¿Cómo se ubican las «secuencias didácticas» en la globalidad de esta reflexión?



CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: LA DEMOCRACIA SE CONSTRUYE EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS³

Tomar decisiones con igualdad es una utopía. Comúnmente se oye en los pasillos de las escuelas relatos de los docentes con acentos deficitarios: *Yo le he dado la palabra a mis alumnos pero no saben aprovecharlo... Yo propuse*

³ Participaron en este capítulo: Vanessa Cristina Scaringi, Luciana Estessi Bento, Alessandra Daniele Pascotto, de la Red de Brasil; Carmen Ruiz, Guadalupe Correa, Jorge Chona, Marco Mendoza y Roberto Pulido, de la Red de México; Gloria Vadori, Nilver Raúl Padilla, Nory Lazzuri, Susana Dutto, Mauro Clavattini, Paula Assís, Carolina Defagó, de la Red de Argentina; Gloria Rincón, Dora Cuasquen, Giovanni Castañeda, Martha Cárdenas y María Eugenia Herazo, de la Red de Colombia. Los textos escritos en portugués fueron traducidos por las estudiantes Alice Ribeiro y Mariana Elena Pinheiro, de Brasil, quienes cursaron una pasantía en 2014 con el profesor Fabio Jurado, en la Universidad Nacional de Colombia. Fabio Jurado retomó los escritos enviados desde los distintos países y realizó la integración.

la tarea, pero mi alumno no la hizo... Los niños no se están quietos en sus sillas; se levantan todo el tiempo... De manera sutil y oculta, los docentes muestran las relaciones de poder que permean la cotidianidad escolar, estrategias que son rígidas, unidisciplinarias y marcan en la oralidad los dispositivos de poder y de autoridad. En estas circunstancias, el educando no ocupa el papel central en el proceso educativo, ni el docente es aquel que media en la construcción del “conocimiento” en y entre los estudiantes. Se ven los problemas en el educando y no en el sistema o en el educador.

Tal práctica unilateral, o unidimensional, que se disemina históricamente por las telarañas de la educación, tiene en el plan de “enseñanza” las actividades anticipadamente elaboradas y presumen, con muchas fotocopias de textos descontextualizados, que tales actividades abarcan y garantizan el desarrollo pleno, psíquico y cognitivo, de todos los estudiantes, sean cuales fueren las diferencias socio-culturales o los ritmos distintos del aprendizaje, tan notorios en los países con economías desiguales.

Los estudiantes “disciplinados” hacen las tareas de manera pasiva y automática, sintonizan con los códigos de cada docente, pasan de una unidad temática a otra según un programa, establecido éste no por el docente sino por otros, a quienes no conoce; en ese transcurrir, el potencial reflexivo y crítico del docente y de los estudiantes se adormece; es una escuela sin preguntas profundas, sin asombros, sin interacciones para explorar los entornos. Bernstein (1985) dice que en estos casos la escuela no se pone en el lugar de las expectativas de los estudiantes sino, al contrario, espera que estos se pongan en el lugar de la programación de la escuela; tal discordancia converge en la “deserción”, la repitencia y la “indisciplina”, una reacción que resulta natural si consideramos la potencialidad creativa de muchos estudiantes, quienes se resisten a dichas regulaciones.

El paradigma de este tipo de educación lo constituye la escuela que orienta sus procesos a partir de la pedagogía por proyectos o de centros de interés o a partir de preguntas problematizadoras. Son muchas las experiencias escolares en el mundo que ilustran el carácter socializador del trabajo con proyectos y secuencias didácticas, y no es una perspectiva reciente. Ya desde finales del siglo XIX (Dewey, 1989, 2011) y durante las tres primeras décadas del XX

(Vigotsky, Decroly, Montessori), se proponían los proyectos y los centros de interés como una manera de construir sentidos en la práctica escolar.

Otra configuración didáctica que se aproxima a la complejidad de los proyectos de aula, es el diseño y la puesta en marcha de una secuencia didáctica (SD), para las que se requiere contar con, al menos, cuatro condiciones generales:

- A. Definir claramente los propósitos, en relación con a) el proceso, o procesos, del lenguaje, b) los saberes, y c) los saberes y el hacer.
- B. Explicitar el sistema de postulados teóricos, en relación con el lenguaje y la práctica pedagógica, que soportan el trabajo didáctico.
- C. Diseñar un sistema de acciones que muestre el aporte al problema de cada uno de los momentos de su desarrollo.
- D. Contar con un mecanismo de seguimiento y evaluación tanto del desarrollo de la secuencia, como de los aprendizajes alcanzados y las producciones discursivas.

Hay que reconocer que las SD son más puntuales y así como pueden quedarse solo en el interés académico, también pueden facilitar que los estudiantes se empoderen de la palabra y mejoren en el desarrollo de su autonomía.

2.1. LA EXPERIENCIA DE LOS PROYECTOS EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD

Cierta vez, organizándose por medio de la pedagogía por proyectos, un grupo de niños de seis años de edad, al ser indagados por la profesora con la pregunta “¿Qué quieren aprender?” buscaron estrategias y propusieron acciones colectivas para la escritura de una carta que sería entregada a un astronauta brasileño, profesionalmente muy respetado y admirado. Buscaron sobre el asunto leyendo artículos científicos, en revistas y en internet; crearon herramientas para la comprensión, como las macro y microestructuras textuales y lingüísticas; y lograron producir texto.

Mientras, otro grupo de estudiantes, con otra maestra, de la misma escuela pública y con la misma edad, se preguntaban cuánto tiempo necesitarían para colorear las vocales, como la **A** en el texto “Abeja Anastácia”, hasta llegar a la consonante **Z**, en “La zebra Zuleica”, para cumplir con el programa de aprendizaje de la lectura y la escritura. “¡Si los niños no reconocen aún todas las letras, cómo leerán!”, insistía la profesora.

Quién sabe si desde esta perspectiva artificial los principios de libertad y solidaridad humana respondan a la finalidad del desarrollo del educando en el ejercicio para la ciudadanía, que se expone en la Ley de Educación de todos los países, o quién sabe si tales pedagogías promuevan a los sujetos a ser miembros activos de la comunidad letrada y no meramente sujetos alfabetizados; nosotros lo dudamos, aunque en la vida ocurren eventos que más allá de la escuela transforman a los sujetos.

Hemos de considerar que los niños aprenden haciendo, conversando e interactuando entre sí. El aprendizaje de la lectura y la escritura es un acontecimiento social; las producciones escritas de los niños surgen de las necesidades propias, de sus deseos, y los docentes son mediadores en este proceso. El trabajo a partir de proyectos o de centros de interés propicia el diálogo, garantiza la integración de las diversas disciplinas del currículo escolar y da lugar a la transversalidad (salud, medio ambiente...). Así, al participar colectivamente en la construcción de los saberes, el salón de clase se transforma en una comunidad de investigación permanente, favoreciendo la solidaridad, la cooperación y superando la rutina tradicional de la enseñanza.

2.2. EL PROYECTO EN ACCIÓN

Exponemos a continuación algunas experiencias relacionadas con el desarrollo de proyectos pedagógicos cuyos horizontes son el aprendizaje socio-constructivo de la lectura, la escritura y la argumentación oral. Se trata de síntesis de experiencias en las aulas, entre muchas otras que son reveladoras del entusiasmo de los niños, las niñas y los jóvenes por aprender desde las interacciones cooperativas.

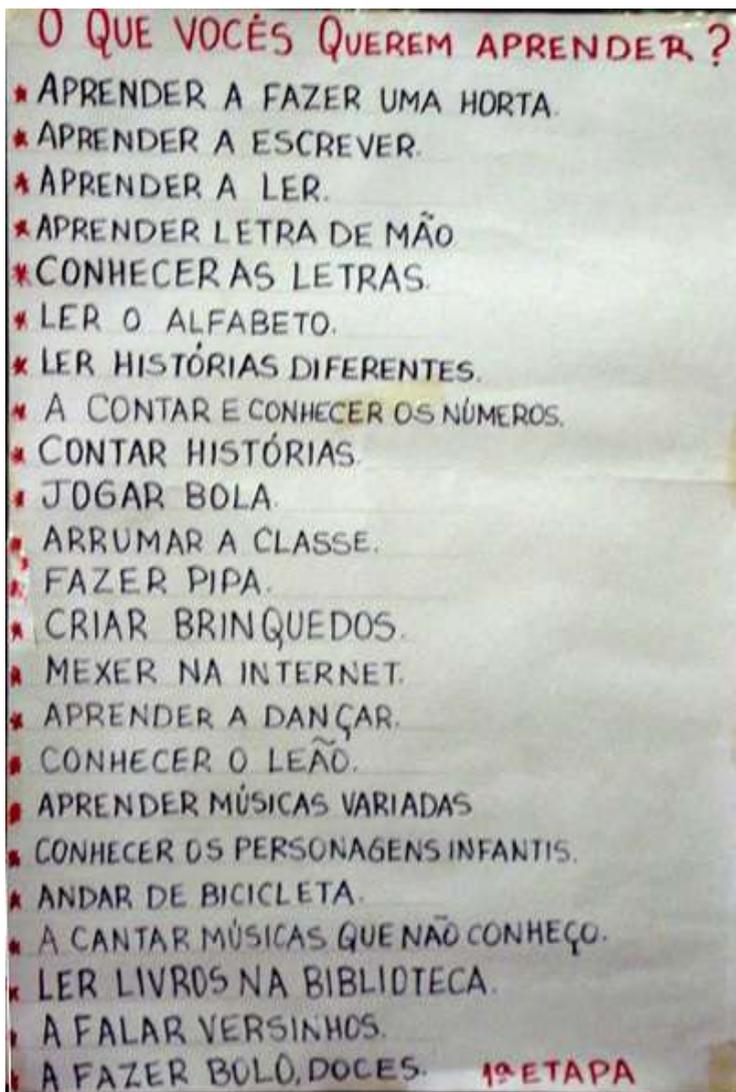


Figura 1. ¿Qué quieren aprender?

Aprender a hacer una huerta / Aprender a escribir / Aprender a leer / Aprender a escribir a mano / Conocer las letras / Leer el alfabeto / Leer diferentes historias / Contar y conocer los números / Contar historias / Jugar pelota / Arreglar el salón / Hacer una cometa / Crear juguetes / Navegar en internet / Aprender a bailar / Conocer un león / Aprender diferentes canciones / Conocer personajes infantiles / Montar en bicicleta / Cantar canciones que no me sé / Leer libros en la biblioteca / Recitar versos / Hacer tortas y dulces.

Experiencia 1

A los estudiantes, de primer grado, de una escuela pública brasileña se les preguntó sobre aquello que querían aprender durante el año. Se discutieron muchas propuestas en el grupo y luego se escribieron en un cartel para ser expuestas en el salón. Algunas de sus propuestas aparecen en la Figura 1⁴.

Posteriormente, a los estudiantes se les preguntó sobre cuál de estas propuestas seleccionarían y decidieron que la organización del salón sería el primer proyecto. Entonces se planteó la pregunta sobre cómo organizar mejor el salón de clase y cómo lograrlo. Ellos respondieron que les gustaría tener una biblioteca, ordenar las estanterías, dejar siempre limpias las mesas y las sillas. También pidieron hacer los adornos en los lugares respectivos del salón: del

4 La experiencia fue desarrollada por Luciana Estessi Bento, de la Red de Brasil. Los escritos de los niños fueron traducidos por Natalia Gómez Muñoz, egresada de Antropología, de la Universidad Nacional de Colombia.

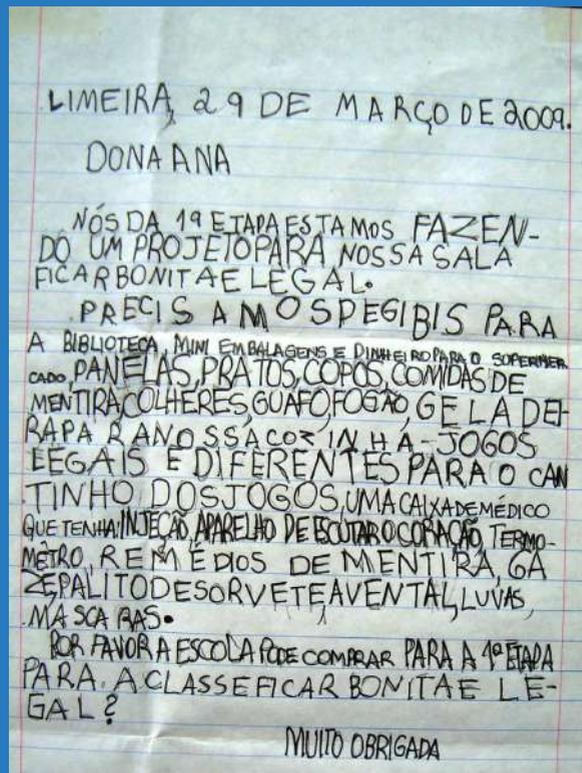
Figura 2.
Limerira, 29 de marzo de 2009

Doña Ana,
Nosotros, los de la 1ra etapa, estamos haciendo un proyecto para que nuestro salón quede bien y bonito.

Necesitamos historietas para la biblioteca, mini envases y dinero para supermercado, ollas, platos, vasos, comida de mentiras, cucharas, tenedores, estufa y una nevera para nuestra cocina. Juegos buenos y diferentes para nuestro rincón de juegos. Una caja de médico que tenga jeringa, el aparato para escuchar el corazón, termómetro, medicamentos de mentiras, gasa, palitos de paleta, bata, guantes y tapabocas.

¿Podría la escuela comprar esto para la 1ra etapa, por favor, y que el salón quede bien y bonito?

Muchas gracias



supermercado, de la cocina, del hospital y de los juegos, pues de hecho querían aprender jugando.

Así, se estableció un contrato, distribuyendo las tareas y haciendo una lista de los materiales necesarios. Sin embargo, surgió la duda sobre cómo adquirir los juguetes elegidos para los rincones, y con el intercambio de ideas los niños llegaron a la conclusión de que la mejor forma de obtenerlos sería enviando una carta a la dirección de la escuela, porque finalmente quien cuida del dinero es, de hecho, la directora, concluyeron todos. Los niños escribieron las cartas y seleccionaron la que consideraron era la mejor (Ver Figura 2).

Como hubo demora en la respuesta a la carta, los estudiantes se cuestionaron sobre lo que podríamos desarrollar mientras esperábamos. Fue, entonces, cuando escogieron aprender música de diferentes géneros y se pusieron de acuerdo para que todos trajeran un disco con sus ritmos preferidos. En la fecha acordada los niños trajeron muchos discos, pero las canciones escogidas

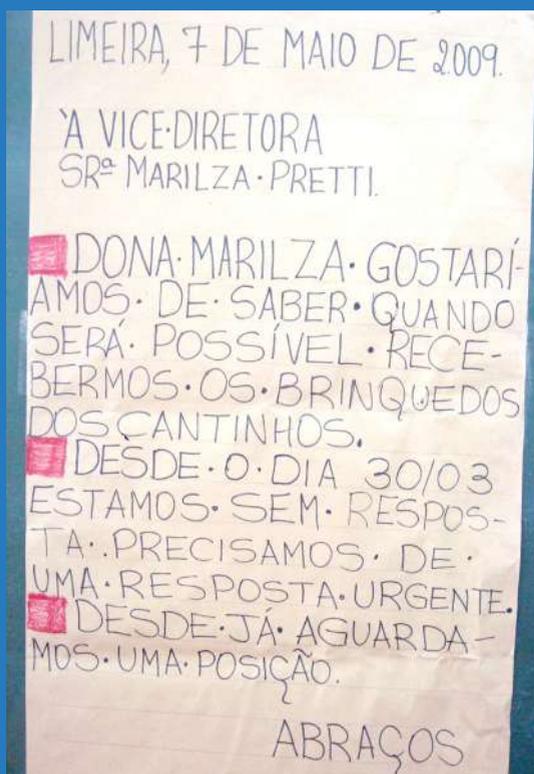


Figura 3.

Limeira, 7 de mayo de 2009.

A la Vicerrectora
Sra. Marilza Pretti

Doña Marilza, nos gustaría saber
¿Cuándo será posible recibir los jugue-
tes para el rincón de juegos?

Desde el día 30/03 estamos sin respues-
ta. Necesitamos una respuesta urgente.
Desde ya estamos esperando su posi-
ción.

Abrazos
1ra etapa

estaban todas en un único disco, el del Arca de Noé, de Vinicius de Moraes y Toquinho.

Con una lluvia de ideas y la profesora como mediadora, se elaboró el plan, se distribuyeron las tareas, e identificaron los recursos a ser utilizados. Se estableció que la duración del proyecto debería extenderse hasta el fin del año. En este trabajo, todos fueron escuchados y participaban de las reflexiones sobre los caminos a seguir. Con este nuevo proyecto, con el título escogido por la clase –Cantando y Encantando con Vinicius de Moraes y Toquinho– los niños supieron esperar respecto a la demora de la respuesta a la carta que fuera enviada a la dirección de la escuela, solicitando el apoyo de material para el proyecto sobre la organización del aula de clase. Pero luego de la espera de varios días los estudiantes, al no ser atendidos, propusieron escribir otra carta, ahora destinada a la vice-dirección de la escuela. También se seleccionó la mejor y se entregó en la oficina de la vice-dirección (Ver Figura 3).

Finalmente, la carta fue respondida por la vice-dirección aclarando que la escuela estaba esperando un dinero para hacer el pedido de lo solicitado (Ver Figura 4).

Aunque este proyecto tenía también una duración anual en cada etapa, que suponía esperar, se creó una expectativa grande y motivadora en los estudiantes. Así, siempre fue necesario dialogar y reflexionar, buscando soluciones colectivas para los problemas que surgían en el desarrollo de los proyectos, evaluando lo que era acertado o errado. Sin proponérselo, estaban aprendiendo sobre democracia.

De manera integrada los proyectos iban surgiendo y se desarrollaban, mientras que “Cantando y Encantando” continuaba, y nuevas ideas eran registradas, como la de la presentación de los resultados a los padres en el fin del año. La primera canción escogida por los estudiantes fue “A Casa” y con ella se desarrollaron diversas actividades: cantos acompañando la letra de la canción, es decir, cantar leyendo, y la lectura de imágenes sobre diversos tipos de casas. En cada actividad el entusiasmo de la clase aumentaba.

Limeira, 14 de maio de 2009

Aos alunos da 1ª etapa

Crianças, estou dando a devolutiva referente a carta que me enviaram solicitando brinquedos. Venho informar que cotamos valores em várias lojas, como: Rosi novidades, papelaria Karisma, palácio dos brinquedos e Hihapy, mas como iremos para São Paulo fazer compras no dia 29/05, verificaremos preços, se estiver mais em conta poderemos comprar, porque acredito que ao trabalharem com esses materiais vocês terão mais oportunidade de desenvolver habilidades.

Beijos

Marilza -Vice Diretora

Figura 4.

Limeira, 14 de mayo de 2009

A los alumnos de la 1ra etapa

Niños, estoy respondiendo a la carta que me enviaron solicitando los juguetes. Vengo a informarles que cotizamos el precio en varios almacenes como: Rosi novedades, Papelería Karisima, Palacio de los juguetes e Hihapy, pero como vamos a ir a Sao Paulo el día 29/95 para hacer compras verificaremos los precios allá, si están más baratos los podremos comprar, porque creo que al trabajar con estos materiales ustedes tendrán más oportunidad de desarrollar habilidades.

Besos

Marilza- Vicerrectora

¡El día tan esperado llegó! Después de algunos meses de espera, los juguetes para los rincones del aula de clase, en respuesta a las cartas, escritas colectivamente por los estudiantes, con la ayuda de la profesora, fueron entregados por la directora de la escuela, acompañada por la coordinadora, en una caja arreglada como un regalo con el título “Rincón de los juguetes”. Los niños se mostraron muy felices y curiosos por saber lo que contenía la caja; se los invitó entonces a descubrir, leyendo. Una estudiante se aproximó y empezó: “ca es el pedacito de ca-sa, o ti de Ti-ago”, y la profesora medió “ca + n queda can” y la niña concluyó “ya sé, can...ción”. Toda la clase vibró, fue notoria la alegría y el ánimo casi incontrolable de los alumnos por el éxito en las solicitudes por medio de las cartas.

La identificación de los caminos posibilitó orientar trabajos interdisciplinarios más agradables, significativos, y se tornaron esenciales en la concreción del proyecto Aula de Clase, el cual también se extendería hasta el fin del año lectivo en busca de la organización colectiva del ambiente y de nuevos descubrimientos. En el desarrollo del proyecto los estudiantes recibieron la letra de la canción “El Pato”, para leer de manera silenciosa. Después de la lectura silenciosa la profesora inició el diálogo:

- (P) ¿Qué contiene ese texto?
- (A) Ese texto tiene un montón de palabras.
- (P) ¿Quién les trajo ese texto a ustedes?
- (A) Pedro Bandeira.
- (A) Toquinho.
- (P) ¿Pedro Bandeira o Toquinho? ¿Ellos vinieron aquí?
- (A) La profesora lo trajo.
- (P) ¿Escribí uno por uno?
- (A) No.
- (P) ¿En dónde escribí?
- (A) En la computadora.
- (P) ¿Dónde se indica en el texto?
- (A) Aquí (el alumno indica con el dedo: - <http://letras.terra.com.br>)
- (A) Es porque cuando tiene punto y br es de internet.
- (P) Entonces, ¿fui yo quien escribió ese texto para ustedes?
- (A) Usted fue hasta la computadora y lo escribió para nosotros.

- (P) ¿Hay autor o es anónimo?
- (A) Aquí abajo está escrito.
- (P) ¿Qué está escrito?
- (A) Com-pu-ta
- (P) ¿Computadora?
- (A) Com-po-si-ción Toquinho. Es de Toquinho, pues.
- (P) ¿Fue Toquinho?
- (A) Sí.
- (P) ¿Qué más pueden ustedes decir sobre el texto?
- (A) Está escrito en el cuaderno.
- (P) ¿Qué es cuaderno?
- (A) Es lo que usamos para escribir.
- (A) No. ¡Ya sé lo que es! ¡Es el título del texto!
- (P) Entonces, ¿el texto es de Toquinho y tiene el título llamado Cuaderno?
- (A) Sí.
- (P) ¿Qué observaron ustedes en la organización del texto? ¿Cómo está organizado?
- (A) Está dividido.
- (P) Bianca dijo que está dividido, ¿cómo está dividido?
- (A) En pedazos.
- (P) ¿Ustedes saben cómo se llaman esos pedazos?
- (A) Poema.
- (P) ¿Es un poema?
- (A) Sí, porque todo poema tiene ese espacio.
- (P) ¿Y cómo se llaman esos espacios?
- (A) Párrafos.
- (P) No es párrafo.
- (A) Estrofas.
- (P) ¿Cómo se llaman las líneas?
- (A) Versos.
- (P) Entonces, ¿si es un poema, tiene versos y estrofas?
- (A) Versos.
- (P) Entonces, ¿si es un poema, tiene versos y estrofas?
- (A) Sí.
- (P) ¿Para qué Toquinho escribió ese poema?
- (A) Para cantar.

(A) Es un poema para cantar. Igual que “A Casa”, “A Galinha Pintadinha”.

(A) Sí.

(P) ¿Por qué estamos leyendo el texto de Toquinho?

(A) Porque estamos trabajando con el proyecto de Toquinho (el estudiante apunta hacia la cartelera del proyecto “Cantando y Encantando con Vinícius de Moraes”)

(P) Es más un poema cantado de Toquinho. ¿Entonces es una canción?

(A) Sí.

(P) ¿Quieren escucharla?

(A) Sí.

Las respuestas fueron sorprendentes. Los niños compararon este texto con la carta que habían escrito a la dirección, en el otro proyecto. Ellos ya sabían que el texto era un poema cantado, porque estaba dividido en estrofas y las palabras no se extendían hasta el margen de la hoja. Nos dimos cuenta aquí que ya estábamos cosechando frutos. Esto nos motivó a continuar cada vez más en la práctica de la pedagogía por proyectos. En un corto periodo de tiempo obtuvimos respuestas que en el trabajo tradicional no esperaríamos. Todos los momentos de explotación de los textos, de producción y sistematización contribuyeron en la construcción de la significación. Sin embargo, es importante señalar que no basta con la construcción del sentido del texto, pues es necesario, también, que los estudiantes tengan conciencia de cómo procedieron en este proceso; es decir, que reflexionen sobre cómo son las cosas, por qué hablamos como hablamos, de qué modo aprendemos, por qué somos diferentes.

Con cada nueva fase del desarrollo del proyecto, aprendíamos más -los estudiantes y la profesora-. En esta construcción de saberes colectivos nos relacionamos de forma integrada y productiva. La sistematización de los datos, con los registros de las reflexiones sobre los procesos y la elaboración de herramientas de trabajo, con la organización de la caja-archivo que está a disposición de todos para consultas y que contiene las producciones de los participantes en el aula, nos remiten a nuevos conocimientos. De este modo, la rutina tradicional desaparece progresivamente mientras se va construyendo una práctica pedagógica nueva, la de la pedagogía por proyectos, cuyo desa-

rollo enfatiza en el proceso, no simplemente en los resultados; los principios filosóficos de la solidaridad y la cooperación se van dando de manera natural a medida que avanzan los proyectos; la solidaridad y el trabajo cooperativo educan para la democracia, no son enseñables como contenidos, se aprenden en la acción, en la familia y en la escuela.

Otra actividad propuesta por los estudiantes, en el proyecto “Cantando y Encantando”, fue la de enviar mensajes a los padres preguntando por las canciones de Vinicius de Moraes que ellos conocían y sobre cuál era la que les gustaba más. Destacamos aquí que el mensaje también fue elaborado colectivamente, junto con la profesora. Frente a las respuestas, los estudiantes votaron para decidir si, además del disco Arca de Noé, también trabajaríamos con las canciones sugeridas por los padres –“Garota de Ipanema” y “Tarde en Itapuã”-. El resultado fue una dinámica de mensajes de ida y vuelta, con razonamientos y juicios de carácter estético sobre las canciones.

A lo largo del proyecto uno de los estudiantes preguntó a la profesora si Vinicius de Moraes vivía en Brasil; entonces ella preguntó a todos si les gustaría buscar donde vivía. Así, los textos de la biografía de Vinicius de Moraes y Toquinho fueron presentados en la clase para que trataran de hacer una lectura silenciosa. Luego les preguntaron sobre el texto en el que estaban trabajando. Algunos dijeron que era Arca de Noé, otros dijeron que era de Vinicius de Moraes e incluso dijeron que el texto podría ser sobre cómo fue hecho el CD. Se observa en este momento que la lectura realizada por los estudiantes era ya de carácter investigativo, porque de alguna manera intentaban relacionar el texto con sus conocimientos y con el contexto de los proyectos en progreso.

En los momentos de la lectura todos son curiosos y piden a la profesora que les lea. Entonces, se inicia la lectura de las biografías. En el texto hay informaciones sobre el fallecimiento de Vinicius de Moraes en 1980, lo cual produjo tristeza a los niños. Inmediatamente preguntaron si Toquinho también ya había fallecido y al escuchar que no, una estudiante dijo: “¡Qué bueno!”. Desde esta interacción nuevas propuestas de actividades fueron sugeridas: enviar una carta a Toquinho diciéndole cuánto les ha gustado sus canciones y la tristeza de todos por saber que Vinicius de Moraes ya había muerto;

Limeira, 26 de Agosto de 2009.

Querido Toquinho

No início do ano, escrevemos em um cartaz o que gostaríamos de aprender. Em seguida escolhemos iniciar o projeto conhecendo novas músicas. Sendo assim, nossa professora propôs que cada um trouxesse CDs, para escolhermos as músicas que iríamos trabalhar. Quando ouvimos o cd A ARCA DE NOÉ, decidimos trabalhar com ele. Escolhemos que o nome do projeto seria "CANTANDO E ENCANTANDO COM VINICIUS DE MORAES E TOQUINHO".

Cada música que trabalhávamos era uma diversão, ficamos encantados, pois as músicas são gostosas de ouvir e de desenvolver as atividades propostas por nós pela nossa professora.

Perguntamos à nossa professora quem eram Vinicius de Moraes e Toquinho, ela então apresentou a biografia de Vinicius de Moraes, quando soubemos que ele já havia morrido ficamos muito triste, pois ele não ia mais escrever músicas para nós, mas demos graças à Deus que Toquinho ainda está vivo e que fazia shows e escrevia muitas músicas.

Pedimos à nossa professora para escrevermos uma carta para parabenizá-los pelas músicas do CD e também para sabermos como era a sua amizade, com o Vinicius de Moraes, se faziam músicas juntos, como eram os shows, se saíam para passear, comer pizza. Também gostaríamos de contar que escolhemos duas músicas como nossas preferidas: A Casa e Aquarela. Fizemos uma pesquisa com nossos pais e as duas mais votadas por eles foram: Garota de Ipanema e Tarde Em Itapuã, que vamos trabalhar no mês de setembro, porque estamos terminando de trabalhar a música Foca.

Gostaríamos de dizer à você Toquinho que com o projeto aprendemos a valorizar nossa música brasileira, e com elas conseguimos entender: poemas, melodias, a escrever cartas, trabalhar com textos e colocar o que sentimos em cada música que trabalhamos está sendo muito divertido o aprendizado.

No final do projeto faremos uma apresentação com as músicas trabalhadas vai ser muito legal. Se quiser nos visitar estudamos no E.M.E.I.E.F Tenente Aviador Ary Gomes Castro, Rua Jacob Degaspari, 74, bairro do Tatu, Limeira - São Paulo.

Um forte abraço de todos nós da 1ª Etapa cheio de carinho e amor

Figurra 5.

Limeira, 26 de agosto de 2009

Querido Toquinho

En el inicio del año, escribimos en una cartelera lo que nos gustaría aprender. A continuación, escogimos iniciar el proyecto conociendo nuevas canciones. Nuestra profesora propuso que cada uno trajera CD's para escoger las canciones que íbamos a trabajar. Cuando escuchamos el CD "El arca de Noé", nos decidimos a trabajar con este. Escogimos como nombre del proyecto "Cantando y encantando con Vinicius de Moraes y Toquinho". Cada canción que trabajamos fue una diversión. Quedamos encantados pues las canciones son agradables para oírlas y para desarrollar las actividades propuestas por nuestra profesora.

Le preguntamos a nuestra profesora quiénes eran Vinicius de Moraes y Taquinho, entonces ella nos presentó la biografía de Vinicius de Moraes. Cuando supimos que él ya había muerto quedamos muy tristes, pues él ya no iba a escribir más canciones para nosotros, pero dimos gracias a Dios de saber que Toquinho todavía está vivo, hacía shows y escribía canciones. Le pedimos a nuestra profesora escribir una carta para felicitarlo por las canciones del CD y también para saber cómo era su amistad con Vinicius de Moraes, si hacían las canciones juntos, cómo eran los shows, si salían a pasear o a comer pizza.

También nos gustaría contarle que escogimos dos canciones como nuestras preferidas: "A casa" y "Aquarela". Hicimos una encuesta con nuestros padres y las más votadas por ellos fueron: "Garota de Ipanema" y "Tarde em Itapua", estas las vamos a trabajar en el mes de septiembre porque estamos terminando de trabajar con la canción "Foca".

Toquinho, nos gustaría decirle que con este proyecto aprendimos a valorar nuestra música brasilera y logramos entender: poemas, melodías, a escribir cartas y a trabajar con textos, lo que sentimos trabajando cada canción ha sido muy divertido y lleno de aprendizaje.

Al final del proyecto vamos a hacer una presentación con las canciones trabajadas y va a ser muy chévere. Si nos quiere visitar estudiamos en E.M.E.I.E.F Teniente Aviador Ary Gomez Castro, calle Jacob Degaspary, número 74, barrio de Tatu, Limeira- Sao Paulo.

Un fuerte abrazo, lleno de cariño y amor, de parte de todos nosotros los de la 1ra etapa.

escribimos muchas preguntas y buscamos la dirección de Toquinho. La profesora dijo que intentaría encontrar la dirección para escribirle. Un estudiante sugirió que enviásemos la carta por correo pues en el CD estaba el contacto; fuimos hasta el salón de informática y escribimos la carta (Ver Figura 5).

Toquinho recibió la carta y la respondió (Ver Figura 6)

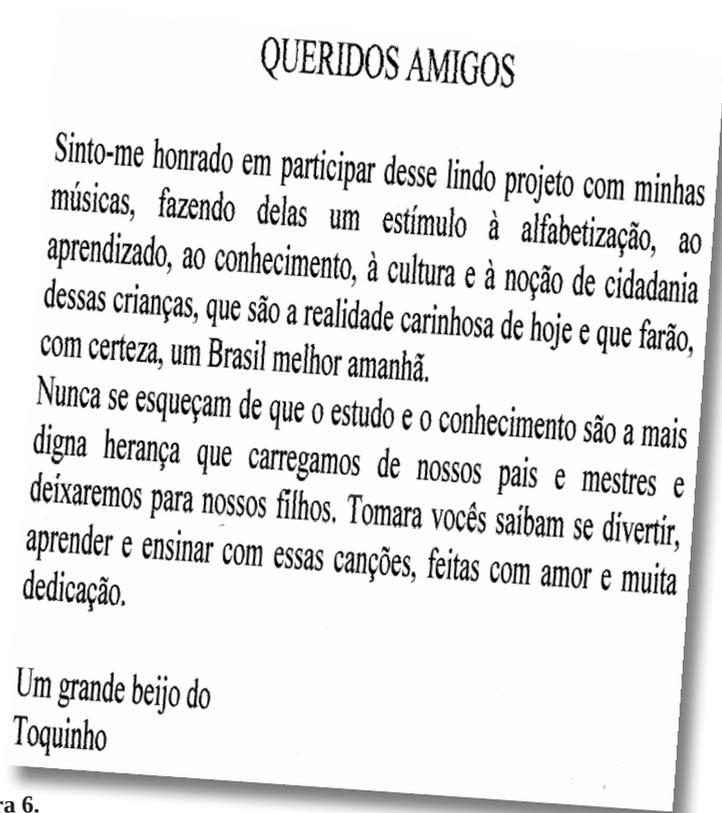


Figura 6.

QUERIDOS AMIGOS

Me siento honrado de participar en este lindo proyecto con mi música, haciendo de ella un estímulo para la alfabetización, el aprendizaje, el conocimiento, la cultura y la noción de ciudadanía de los niños; que sea una realidad cariñosa de hoy y que con certeza haga un Brasil con un mejor mañana.

Nunca olviden que el estudio y el conocimiento es la herencia más digna que recibimos de nuestro país, nuestros maestros y que legaremos a nuestros hijos. Ojalá ustedes sepan divertirse, aprender y enseñar con estas canciones hechas con amor y mucha dedicación.

Un gran beso de
Toquinho

Después de haber recibido el mensaje por correo, los estudiantes quisieron realizar un sarao con las canciones aprendidas; entonces organizamos todo y registramos paso a paso, en carteles, lo que se necesitaría para realizar este evento. Escribimos las invitaciones para toda la comunidad escolar. La presentación del sarao fue un suceso; los estudiantes protagonizaron las canciones; en cada momento era notorio observar la alegría de todos. Al final se les regaló a los padres de los estudiantes un DVD que contenía la presentación.

El termómetro de este trabajo está dado en el interés y en la dedicación de los estudiantes en los momentos de la lectura, pues querían hablar sobre lo leído. Cuando los niños sienten que sus capacidades lectoras son valoradas, sin aprender todavía plenamente la lectura convencional, se sienten en libertad para exponer sus hipótesis en torno a los significados. Por lo tanto, empezamos a entender que leer es mucho más que decodificar letras: leer es comprender, implica interpretar, es buscar sentido. Este descubrimiento lo observamos en clase cuando un estudiante interrogó a la profesora sobre por qué los carteles en otros salones tenían “palabras siempre pequeñas”, refiriéndose a las sílabas, mientras las nuestras eran siempre grandes y extendidas.

En esta experiencia pedagógica la evaluación no es concebida como una calificación final, sino como una reflexión que acompaña siempre a los aprendizajes y hace parte del proceso. Observamos a lo largo del desarrollo del proyecto que los estudiantes sienten gusto por la lectura de diferentes textos, son capaces de localizar información a través de hipótesis y desarrollan el pensamiento en la interacción con los textos. Nos dimos cuenta, también, que los alumnos buscan respuestas a los dilemas surgidos en las interacciones con el mundo; ellos se tornan más participativos, construyen sus conocimientos por medio de sus acciones, además de aprender desde la reflexión en la relación con los otros. El lenguaje escrito es construido poco a poco, de manera estructurada por medio de la práctica efectiva: se aprende “a leer, leyendo; se aprende a escribir, escribiendo y también a leer escribiendo y a escribir leyendo”, como señala Jolibert (2009).

Los niños fueron más activos, comprometidos, creativos, mostrando mejoramientos en la autoestima y revelando ser capaces de resolver los con-

flictos de su vida cotidiana. El cambio de la práctica pedagógica exigió a la profesora y también al equipo gestor un desempeño diferente, una dedicación más abierta a escuchar para trabajar desde lo dicho por los niños, lo cual conduce a la innovación e investigación sobre la práctica; así, tanto los estudiantes como los docentes realmente aprenden. La profesora, al reflexionar sobre esos cambios, pudo concluir que la práctica innovadora, vivenciada en el salón de clase, condujo a mejorar y ampliar los conocimientos en su labor profesional, lo cual propició el fortalecimiento de su rol y la relevancia del aprendizaje de contenidos significativos y necesarios para la vida en los estudiantes, pero sobre todo se divirtió, como se divirtieron también sus estudiantes. Ahora la profesora podía comprender mejor lo que había leído durante la carrera universitaria: los postulados de autores, como Vigotsky, Piaget, Ausubel, Ferreiro y Jolibert eran viables en la práctica del aula.

Vivenciar la pedagogía por proyectos nos muestra lo enriquecedor y sorprendente que es compartir con los estudiantes el sentido de sus actividades escolares. Considerar que niños con 6 años de edad, de la primera etapa de la enseñanza fundamental (duración de 9 años), sean capaces de vivir sus alegrías, sus conflictos, sus fragilidades, es reconocer que las experiencias vivenciadas pueden contribuir en la evolución significativa del propio proceso de aprendizaje.

A partir del enfoque teórico socio-constructivista de la pedagogía por proyectos es posible conducir clases escolares de lectura, oralidad y producción de textos y promover el desarrollo, desde la infancia, de otras estrategias del pensamiento y la acción, con el respeto mutuo, el desarrollo físico, cognitivo, social, importantes para el enriquecimiento de la formación del ciudadano. Con esta pedagogía se afronta la enseñanza tradicional de la lectura al apuntar hacia la interpretación y la construcción de significado.

Las actividades realizadas en el salón de clase incentivaron la conversación, la producción escrita y la realización de lecturas, considerando las potencialidades naturales del individuo en sus aspectos físico, cognitivo y social. El currículo de la escuela se cumplió con actividades interdisciplinarias, desde la lengua, la matemática, el arte y los temas transversales de

acuerdo con las orientaciones de los lineamientos y los Parámetros Curriculares Nacionales.

La pedagogía por proyectos despierta la participación de todos e igualmente busca dar oportunidades para la interacción oral en las situaciones vividas dentro de la clase; enfatiza también en el trabajo con la lectura y la escritura en situaciones auténticas de uso, o mejor, los niños leen y escriben por necesidad o por deseos personales. Leer es construir sentidos y trabajar con los textos posibilita la exploración individual y el asombro al descubrir los significados de las cosas y las palabras.

Y es que, como dice Greene

...tanto para aprender como para enseñar, se ha de tener conciencia de dejar algo atrás y, al mismo tiempo, de perseguir algo nuevo, y esta clase de conciencia debe ir ligada a la imaginación. Según John Dewey, por ejemplo, la imaginación es la “puerta de entrada” a través de la que los significados derivados de experiencias pasadas llegan hasta el presente; es “el ajuste consciente entre lo nuevo y lo viejo” (1934: 272). La comprensión reflexiva de nuestras historias vitales y de nuestras búsquedas en curso (una comprensión que se extiende más allá de donde hemos estado hasta ese momento) depende de nuestra capacidad para recordar cosas pasadas. (2005: 39)

Las batallas que se libran en el aula tienen que ver con nosotros mismos y con los otros. En tanto que protagonistas, las batallas se libran en el desierto de la soledad. Eso que tiene que ver con nuestras formas de pensar, ser y actuar; con nuestra condición docente frente a una cultura escolar tradicional y dominante; con la incertidumbre por los cambios constantes en materia de política educativa; por los distintos papeles que nos toca jugar como actores de la educación. En tanto que espectadores, depositamos nuestras miradas en los niños y las niñas para descubrir sus diferencias, sus roles, sus inquietudes, sus conductas y sus prácticas. Ahora nuestro rol es el de cooperar con las iniciativas de los estudiantes y ser vigilantes del proceso para garantizar que los aprendizajes previstos sean alcanzados y no caer en actividades aisladas.

¿Qué es lo que en el proceso tenemos que mirar? Es muy probable que cada maestro, de acuerdo con su formación, tenga un conjunto de ideas acerca del mundo interior del aula que, de alguna manera, comulgan con la percepción que de las aulas tienen los arquitectos que construyen las escuelas, así como de los diseñadores de los espacios educativos. Existe también la posibilidad de que cuando un grupo de niños con su maestro deciden desarrollar un proyecto, el aula se transforma en un nuevo ambiente. Se modifican nuestras ideas sobre los espacios en el interior del aula, tanto desde el punto de vista funcional como desde el conceptual, para dar lugar a la interacción. Prevalece el sentido de la actividad y el gusto; el aula es un mercado lingüístico, una feria de experimentos; una curaduría para montar una exposición de alebrijes, de dibujos o de maquetas; un taller de cuentos o de cartas, una tienda de dulces, una cocina, un salón de baile, un huerto o un auditorio para conferencias y mesas redondas. Los espacios son construcciones simbólicas que existen según sean nuestras acciones.

Experiencia 2: La democracia se aprende, no se enseña: el caso de la Escuela República del Paraguay, en Cali, Colombia⁵

Sobre el concepto de *democracia*, que generalmente relacionamos con el acto de elegir mediante votaciones, podemos apoyarnos en Apple y Beane (1997) y Zuleta (1995), y reconfirmar cómo la democracia es posible en la institución escolar cuando desde su propio contexto se puede *pensar por sí mismo* y expresar lo que se piensa sin temor, estar dispuesto a escuchar a los otros, desde la consideración de que nunca aprendemos solos sino desde un *nosotros*: “somos los demás de los demás”, canta Alberto Cortéz. No podemos olvidar que estamos planteándonos estas acciones en una institución social que, como la escuela, no depende de nuestros deseos y voluntades, que a pesar de sus declaraciones parece transitar por caminos opuestos, agenciados tanto externamente –son las regulaciones con fines de

5 En esta experiencia participaron las maestras María Lucía Muñoz, Gladis Paz, María del Carmen Rocha, Carmen Elisa Barrios, Mariela Raquel Cortés y Darling Jaramillo; el grupo estuvo acompañado por Gloria Rincón y Gladis López, de la Universidad del Valle.

control cada vez más frecuentes-, como internamente, por fuerzas ancladas en tradiciones autoritarias, conservadoras y reproductoras de las diferencias culturales, de clase y poder social.

Como lo han mostrado diversas investigaciones, en la institución escolar prevalece una cultura que Rodrigo Parra Sandoval (1994) caracterizó como presa de dos disfunciones: *vaciamiento de la función escolar*, es decir, la pérdida de sentidos y propósitos de la institución (así se escriban palabras muy bonitas en los documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional - PEI); y, como consecuencia, *la soledad de la escuela*. Ambas impiden que la actividad educativa gire en torno a la apropiación y creación de conocimiento, así como a la formación de ciudadanos críticos y proyectivos como los que se necesitan en las sociedades democráticas.

Esta cultura escolar dominante asume las asignaturas desde el *nominalismo*, *el formulismo* y *el normativismo* (Bustamante, 1997), como manifestación de estereotipos sobre el conocimiento, entendido como algo “dado”, “completo”, “acabado”. Por esto, la pregunta auténtica, la elaboración de argumentos, el debate, la ponderación de fuentes, no son prácticas recurrentes en la mayoría de las escuelas. La actividad educativa dominante no gira en torno a la apropiación y creación de conocimiento, en la perspectiva de la formación de ciudadanos críticos y proyectivos como los que se necesitan en las sociedades democráticas.

Formar en democracia en la institución escolar es, por tanto, no un hecho dado, sino una conquista, una lucha, que, como dice Zuleta (1994), es ante todo contra nosotros mismos por cuanto implica la autorreflexión continua sobre nuestros universos de representación. Jurjo Torres, al respecto, dice que:

Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades. Lo que conlleva a convertir las aulas en espacios donde los contenidos culturales, destrezas, procedimientos y valores imprescindibles para construir y perfeccionar esos modelos sociales son sometidos a análisis y reflexión sistemática, y son practicados. (1994: 58)

Ya en la década de 1980, el Movimiento Pedagógico en Colombia, impulsado por el gremio de educadores, nucleado en FECODE (Federación Colombiana de Educadores), promovió debates y reflexiones sobre el papel del liderazgo intelectual y del saber pedagógico de los docentes; abordó las relaciones escuela-comunidad, la investigación en, para y por la escuela y, en general, impulsó proyectos de innovación educativa autogestionados por grupos de maestros y maestras. En este marco, se forjó la experiencia de innovación pedagógica conocida como “Escuela República del Paraguay”, que constituye un referente en el nexo entre Pedagogía por Proyectos, construcción de vida democrática y formación de lectores y productores críticos de textos. Esta escuela, totalmente pública, estaba situada en un barrio del oriente de la ciudad de Santiago de Cali, en Colombia. Allí, desde 1987, siete maestras, iniciaron un proceso de transformación de la enseñanza preescolar y primaria, que pretendía:

a través del cuestionamiento e investigación-acción permanente sobre la práctica cotidiana escolar, cambiar el rol del maestro, las relaciones maestro-niños-conocimiento, la utilización de los espacios y en general las concepciones subyacentes a la enseñanza mecánica y repetitiva, para incidir de esta manera en la calidad de la educación pública (1994: 4)

Sin embargo, en ninguno de sus propósitos aparece de manera explícita la *construcción de la democracia*, como uno de los efectos fundamentales en todo proceso de innovación en la escuela. Tal vez esto obedeció a una visión micropedagógica que no permitió avizorar el compromiso social y político de los docentes y la escuela. Lo que estuvo siempre explícito en esta experiencia fue el interés de emprender prácticas y relaciones diferentes a las predominantes en ese momento -y tal vez todavía- con el lenguaje oral, la lectura y la producción escrita, no sólo con los estudiantes, sino también entre las maestras. A través de la lectura de fuentes primarias sobre pedagogía y ciencias del lenguaje, de la confrontación tanto en equipo como en la reflexión personal, se realizó una aproximación-reconceptualización hacia una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje escolar:

Son muchas las implicaciones para la labor pedagógica, cuando se concibe a los niños como personas capaces de construir y reconstruir el

conocimiento y la cultura, que parten de lo que saben, que aprenden interactuando con su realidad y con los demás. Los maestros debemos entonces, explorar la cultura y los conocimientos previos con los cuales los niños acceden al proceso escolar, acercarnos a su mundo lingüístico y cultural, a sus prácticas comunicativas, sus significaciones y valores, para poder proponerles actividades y situaciones que les ayuden a continuar y avanzar en su construcción. (Proyecto Escuela República del Paraguay, s/p)

Algunas de las orientaciones pedagógicas que constituyeron el pacto pedagógico, en la escuela República del Paraguay, fueron:

- ▶ Cuando los niños llegan a la escuela, traen consigo una serie de saberes y experiencias, con base en las cuales comprenden y se apropian de nuevos conocimientos.
- ▶ Para vivir la interacción con estos conocimientos previos, es necesario propiciar situaciones que hagan posible el diálogo, el intercambio y la confrontación argumentada, favoreciendo así el avance conceptual.
- ▶ Si bien los procesos de construcción son individuales, el trabajo en grupo, la reflexión colectiva, las experiencias de contraste y otros procesos de influencia educativa favorecen la construcción de nuevos conocimientos.
- ▶ Es fundamental generar procesos de organización del conocimiento que se va construyendo. En este sentido, el registro construido colectivamente debe mostrar los aspectos conceptuales alcanzados y los procedimientos seguidos.
- ▶ Para contribuir al desarrollo paralelo de los aspectos afectivos, perceptivos, cognitivos y motrices del lenguaje en los niños, es necesario integrar su aprendizaje a propuestas de trabajo en las que además de poner en juego sus conocimientos sobre el lenguaje oral y escrito, los puedan enriquecer, a la vez que anticipar, replantear, organizar, clasificar y tomar decisiones en relación con los contenidos implicados.

Porque el lenguaje ocupa un lugar central en la práctica pedagógica, el grupo de maestras asumía que *enseñar*:

implica entonces, una actitud investigativa permanente, en la que el maestro explora qué saben y cómo opinan los alumnos acerca del tema a tratar, pone en discusión estos conocimientos, induce a la confrontación a través de sus aportes, de la lectura e indagación en otros medios, entre ellos los impresos; de esta manera, va propiciando el acercamiento al conocimiento formal, sin desvalorizar los de su cultura. Esto implica para los niños tener que dudar, buscar, contradecir, oponer, comparar, deducir, preguntar a otros, formularse preguntas, es decir, apropiarse del saber de manera creativa y con un espíritu de investigación del mundo que les rodea y de los objetos que les interesan y necesitan para aprender. (Muñoz, Rocha, Barrios, Cortés, Jaramillo, Paz, 2000: 10)

El lenguaje era central en la iniciativa porque se asumía una perspectiva discursiva, lo cual permitía entender cómo a través del lenguaje se representa el mundo, que es a través del lenguaje que se construyen los conocimientos y se comunican. Específicamente, el discurso que circula en las clases, en la relación maestro-estudiantes, además de ser un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales, que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para aprender formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema).

El *lenguaje* no era un área más del currículo. Como eje *integrador* todos los momentos implicaban adecuaciones para trabajar con los niños la expresión en contextos específicos, según la intención comunicativa, el tipo de texto que se iba a usar, la forma de comunicación que se podría emplear, los lenguajes posibles en que algo podría comunicarse, la ortografía, la coherencia temática, la cohesión textual, la legibilidad (si es un texto que otra persona va a leer), la sintaxis o sus alteraciones, según el propósito comunicativo... toda esa complejidad era aprender *lenguaje*. Buscando tender puentes entre las formas de expresión más propias de la cultura de los estudiantes y las de los textos y los medios más formalizados se consideró que:

- ▶ exploraran varias formas de comunicación y las relaciones entre ellas;
- ▶ vivenciaran, valoraran y practicaran la necesidad de leer, confrontar, interpretar, imitar, re-escribir, transformar y producir adecuadamente di-

ferentes tipos y modalidades de textos, teniendo en cuenta los interlocutores, el propósito comunicativo, el contexto, las normas de construcción del tipo de texto y en general todos los componentes del lenguaje;

- ▶ articularan en este proceso la reflexión consciente sobre la estructura, funcionamiento y funciones del lenguaje, no para llegar a definiciones, sino para comprender las diferentes realizaciones lingüísticas;
- ▶ logran avances en el proceso de construcción del sistema de escritura, en la ortografía y en la caligrafía;
- ▶ trabajaran con textos completos que se cantaban, dramatizaban, relataban, leían o escribían;
- ▶ participaran en asambleas, exposiciones orales y conversaciones sobre temas diversos, aprendiendo a escuchar y a intervenir, a respetar el turno y las opiniones de los otros y a interactuar con los diversos puntos de vista;
- ▶ establecieran correspondencia con niños de otras escuelas situadas en la región o aún en otros países.

Dos estrategias que concretan estas concepciones fueron el programa de promoción de la lectura y la elaboración de libros con los niños. Ambas estaban integradas en el proyecto de creación y funcionamiento de la biblioteca escolar, que logró llegar a ser el centro de esta experiencia y por lo que la denominábamos “una biblioteca con escuela”⁶. La participación de los padres de familia fue decisiva, sobre todo cuando se les invitó a proponer cambios en los planes curriculares; los padres y las madres aportaban ideas relacionadas con la propia experiencia y contribuían con materiales requeridos; por ejemplo, la consecución de los listones de madera y su instalación en las paredes del salón para ubicar los trabajos realizados por los niños, los maestros e incluso los trabajos de las mismas familias.

Los modos más recurrentes para promover el sentido democrático del trabajo en el aula fueron los siguientes:

6 Gracias a que el colectivo docente sistematizó este proceso y lo presentó en un concurso nacional que reconocía las experiencias de promoción de lectura, llegaron 1000 libros de literatura infantil y juvenil, lo que condujo a ampliar el espacio y a la organización para su atención.

- ▶ La constitución de grupos de trabajo, para favorecer la interacción entre pares y de éstos con la maestra.
- ▶ Los rincones de lectura, con diversos tipos de texto, como apoyo en el desarrollo de los proyectos.
- ▶ Los listones de madera, en donde los niños exponen sus trabajos, así como los de los maestros y de los padres de familia.
- ▶ El periódico mural, como un espacio para regular a través de la escritura el comportamiento social y las relaciones de convivencia.
- ▶ La asamblea de curso, como momentos en los que se realizan los balances sobre lo aprendido o se buscan soluciones a los problemas surgidos en el desarrollo de los proyectos.

Experiencia 3: Los niños aprenden a tomar la palabra: la libertad de hablar y decidir en el aula⁷

Es impensable la figura del maestro sin la presencia de los niños y los jóvenes. ¿Cómo puede el maestro autoreconocerse y ser reconocido?, ¿cómo puede transformarse progresivamente?, ¿cómo logra buscar en cada momento de intercambio respuestas diferentes?, ¿desde dónde logra estructurar diferentes estrategias?, ¿qué es lo que mueve su interés por innovar, por buscar, por encontrar? El maestro es maestro por y para sus estudiantes y las familias. Pero sobre todo, el maestro sólo es y vive a partir de sus estudiantes. Y sin embargo, en no pocas ocasiones la gran ausencia en el aula, es la de los niños y los jóvenes; de pronto toda nuestra atención se centra en la enseñanza y no escuchamos sus voces; nos concentramos tanto en cómo enseñamos o en cómo desarrollar lo que dice un material de instrucción que nos olvidamos de lo maravilloso que es mirar cómo se aprende. Incluso, cuando pensamos en los estudiantes, somos nosotros, los maestros, quienes decidimos cuáles son sus intereses, sus gustos y sus acciones; es entonces cuando asumimos

⁷ Se expone una síntesis de algunos proyectos desarrollados por la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México. Los maestros que lideraron los proyectos son Patricia Bolaños y Gerardo Luis González, de la Red Leo; y Cristina Saavedra y Elizabeth Camacho, de la Red Metropolitana de Lenguaje.

que los niños y los jóvenes son así, supuestamente con carencias, y entonces decidimos por ellos.

¿Qué significa que los niños y los jóvenes hablen y que el maestro escuche? He aquí un falso dilema acerca del protagonismo; no es el maestro o los estudiantes, sino ambos; no es la primacía del yo, del tú o el ellos, sino la construcción de un nosotros y de un tú en la perspectiva de la pedagogía dialogante. Desde la Pedagogía por Proyectos nos planteamos una pregunta que parece muy simple, pero a la vez es muy compleja: ¿qué les gustaría que hiciéramos juntos, hoy, esta semana, este mes, en este ciclo escolar? No se buscan respuestas fáciles como para pensar que los chicos decidan desde la obviedad, la imprecisión o la mera improvisación. Lo que la pregunta busca es plantear el conflicto cognitivo: pensar, pero libremente. En principio el silencio y el desasosiego los paraliza, porque los códigos canónicos de la escuela dan lugar a universos de creencia en estudiantes y docentes; dentro de dichos códigos está la autoridad.

Los estudiantes en silencio se preguntan: ¿y ahora, qué le pasa a la maestra si ella siempre nos dice qué hacer? La reacción es lógica y espontánea, ante una situación completamente nueva que los pone en un lugar donde son tomados en cuenta. Dentro de esta dinámica de apresuramiento en la que nos encontramos los maestros para escuchar a los niños, se requiere de una transformación de la práctica, de una reflexión y de un querer ser diferente, de un repensarse como maestro, mirar cómo se está comunicando con los niños y para eso, primero, debe tomar la decisión de hacerlo.

Paty Bolaños es una maestra que pertenece a la Red LEO, en México; hace tiempo trabaja con la Pedagogía por Proyectos y aun así, como directora de una primaria, cuando decide volver a trabajar un proyecto con los niños y la maestra de grupo, se encuentra con las mismas dificultades:

...vengo a invitarlos para que trabajemos los tres, la maestra Susana, ustedes y yo -comenté-. Les propongo que hagamos algo diferente para aprender en la escuela, para ello quisiéramos saber qué quieren que hagamos juntos, tal vez conocer, hacer, aprender, saber cómo se hace, o tal vez cómo funciona, no sé, algo que les ha inquietado y quisieran saber, ahora es el momento. (Bolaños, 2015)

Sin lugar a dudas, la docencia es un espacio donde se habita con el otro; a decir verdad, nos descubrimos como otros, constituimos un dispositivo de acción, de inicio de algo nuevo, de una travesía que como tal sabemos traerá complicaciones pero nuestro empeño será llevarla a buen puerto, sabedores que una travesía no depende de un capitán, sino de la tripulación en pleno. Así que el maestro se compromete en la travesía pedagógica, desde otro lugar: el aprender; como dice Freire (1997), el que enseña aprende y el que aprende enseña. Aquí nace la voluntad de saber, pues todos necesitamos ir apropiándonos de herramientas para preguntar, para generar retornos reflexivos, construir procesos de meta-cognición, de aprender a pensar, aprender a vivir el aula desde otro lugar.

Generalmente en los contextos culturales se establecen modelos normativos que ignoran los puntos de vista de los estudiantes alegando su supuesta incompetencia; sin embargo, cuando a los niños y a los jóvenes se les da la oportunidad de decir algo, suelen ofrecer ideas novedosas y genuinas, sugerencias sensatas, lo que a menudo es toda una revelación para quienes trabajan con niños y jóvenes; es sorprendente saber que el joven que era tan tímido ahora pregunta y propone en el marco del proyecto en desarrollo.

La maestra Cristina, quien tiene ya un recorrido desde la Pedagogía por Proyectos, al lanzar la pregunta a los estudiantes recibe una avalancha de respuestas que son como un motor para poner en juego sus habilidades de escuchar, dar la palabra, anotar en el pizarrón y construir los esquemas en los que se condensan las voces del colectivo, lo cual es una señal de cómo vivir la democracia en el aula:

Pregunté a los alumnos: “¿Qué quieren hacer en este día, semana, mes o año?”, y en una maravillosa lluvia de saberes Javier respingó: “¡Párese tantito!, vámonos tranquilos, que sea en esta semana”; los demás lo secundaron con un: “Sí”. Entonces, ¿Qué quieren saber esta semana? -volví a preguntar-; de repente, entre los murmullos y sin dar más tregua a sus labios se escuchó: “¡Sobre el comportamiento de los animales!”

Inmediatamente después, sin dudas y sin titubeos, muchas manos levantadas y voces dijeron: “¡de experimentos!, ¡de artes plásticas!, ¡de

la técnica de scrach!, ¡papiroflexia!, ¡del crecimiento de las plantas!, ¡de alebrijes!, ¡del proceso del papel maché!”. Escribí las propuestas en el pizarrón; les comenté que esos eran los temas propuestos para desarrollar el proyecto. Les pregunté cómo elegirían la propuesta entre las señaladas. Carlos levantó la mano y dijo: **“llevémoslo a un proceso de democracia”**. La frase sorprendió a muchos del salón, pero a la vez provocó alegría, porque era interesante saber que en nuestro grupo ya se hablaba de democracia.

Una vez que Carlos lo mencionó, les pregunté: *“¿sabemos qué es la democracia?, ¿qué es un proceso de democracia?”*. Los rostros de algunos revelaban incertidumbre e interrogación; otros decían: *“Es libertad de expresión, libertad de tomar decisiones, respeto a los demás, es una votación...”* Me di a la tarea de recapitular sus saberes y acordamos de manera conjunta asumir que la democracia es el respeto y la libertad de expresión en la toma de decisiones de una sociedad o grupo.

Luego que se acordó la idea de democracia, Guadalupe dijo: *“Maestra, yo propongo que cada compañero dé sus argumentos del por qué elegir su propuesta y así lo hacemos democráticamente”*. (Saavedra, Cristina. Alebrijes. Niños con capacidad de decidir y elegir).

Entonces, comenzó mi tarea de observación: en un equipo hablaban todos de todo, excepto de la selección de la actividad. En otro, callados, sólo intercambiaban miradas. No sabían qué hacer o cómo empezar. Los murmullos de algunos equipos se transformaron en gritos conforme pasaban los minutos. Me di a la tarea de recapitular sus saberes y acordamos de manera conjunta asumir que la democracia es el respeto y la libertad de expresión en la toma de decisiones de una sociedad o grupo.

David, un niño moreno y delgadito, que no paraba de hablar y reír me estaba sacando de mis casillas, pero tuve que ser paciente pues sabía que gradualmente aprendería a trabajar en equipo. Me integré en varios equipos para disfrutar de sus conversaciones:

Equipo 5

- Caro: Alimentación

- Santiago: La desnutrición

- Andrés: Los niños de África

- Santiago: Hay niños que se están muriendo de hambre, pero en Asia hay otros que viven en una montaña, se sientan y no hablan. Aguantan

muchos días sin comer. Yo quiero saber cómo le hacen para no tener hambre como los otros.

Maestra: ¡Ah, los que meditan! ¿Cómo sabes todo eso?

- Santiago: Lo vi en un documental de la televisión.

- Andrés: Ahora han salido noticias sobre los niños que no tienen comida en África.

- Carolina: Se ven bien feas las fotos.

- Maestra: Entonces, ¿Quieren hablar de la alimentación o la desnutrición?

- Carolina: De por qué no les ayudan a esas personas.

El tema me pareció adecuado para desarrollar el proyecto, pues era sobre una situación actual, aunque sólo me limité a decir que me parecía muy triste la situación de África y que estaba padre su idea. Ellos mostraron alegría e interés en sus rostros. Les pedí que explicaran claramente la idea para que convencieran a los otros.

En el equipo 8 hablaban todos, discutían y no llegaban a acuerdos. Cuando llegué, me preguntaron: *¿Cómo le podemos hacer para describir lo que queremos?*

- Maestra: ¿Qué es lo que quieren?

- Dayron: Hacer un volcán

- Deysi: Bueno... hacer el experimento.

- Maestra: ¿Cuál experimento?

- David: Ver cómo funciona

- Maestra: ¡Ah! ¿Cómo funciona para que pueda hacer erupción?

- Varios: ¡Sí! Exclamaron.

- Maestra: Bueno, en su texto mencionen que quieren hacer un volcán, pero expliquen para qué y cómo lo harían.

Para entonces la temperatura ambiente iba en aumento y se percibía interés en discutir y llegar a acuerdos en la mayoría de los niños. Al finalizar la discusión de los grupos, retomé lo esencial de las exposiciones orales y lo escribí:

(...) Eligieron el volcán. El trabajo quedó dividido en tres partes: investigación, elaboración del volcán y presentación. Decidieron repartir las dos primeras en equipos. Investigar y exponer sobre ¿Cómo está hecho un volcán? ¿Cómo nacen? ¿Cómo se activan? ¿Qué es la lava, cómo

se hace y dónde? ¿Por qué hace erupción? El último equipo sería el encargado de investigar y exponer sobre la elaboración de un volcán: materiales y cómo provocar su erupción (Camacho, Elizabeth. Volcán por estallar o cómo funciona la naturaleza)

Cuando la monotonía y la apatía están ausentes, podemos descubrir al niño como un pequeño científico que explora el mundo y descubre los principios de su actividad; a pesar de que para muchos el niño descubre lo que todo el mundo sabe, para él es un conocimiento nuevo, una experiencia que le permite disfrutar lo que hace. En la interacción, chicos y maestros colaboran en la estructuración de los papeles ante el proyecto de acción y en la construcción de conocimientos.

Con el proyecto *“Navegando en un mar de ideas... para consolidar procesos”*, orientado por el maestro Gerardo Luis González, de México, se constata cómo el proyecto puede surgir de la espontaneidad; es un proyecto cuyo relato inicia con el asombro de un niño frente a la inmensidad del mar: *“Pa’ su... mecha ¡Cuánta agua!”*. Un viaje al mar que se transformó en una experiencia de aprendizaje, pues hubo procesos de gestión, construcción de acuerdos y negociación de significados; tuvimos que aprender sobre el sentido de la responsabilidad con los niños, la distribución de los roles de los maestros, los trámites con las autoridades y las formas de argumentar para tranquilizar a los padres de familia. Se trata de un proyecto en el que el profesor desarrolla actividades para consolidar los procesos de lectura y escritura en niños de primer grado.

Durante la travesía del viaje por el mar, los niños llegan a un lugar denominado Las Salinas, donde se cosecha sal, y ante las montañas de sal, los niños se preguntan: *¿de dónde ha salido toda la sal que hay en el mar?* Una pregunta que los chicos no podrán responder sino de manera empírica: en el fondo del mar hay mucha sal; de allí se saca; pero el dilema es *¿Cómo se produce? ¿Por qué en el fondo del mar?* Niños y maestros propician procesos de indagación, buscan leer textos especializados. Es difícil imaginar a estos chicos de primer grado de primaria, leyendo este tipo de textos para resolver sus preguntas y sus dudas; los niños asumen progresivamente la responsabilidad de aproximarse al conocimiento a medida que se familiarizan con una tarea:

No se precisa en qué momento se comprueba la hipótesis que los niños tenían en relación a por qué el agua del mar es salada, porque mencionamos que el señor Ángel y el señor Francisco nos dieron referentes nada más; sin embargo, esta actividad nos llevó una sesión de trabajo utilizando varios libros y enciclopedias para poder dilucidar esa inquietud y fue en una enciclopedia de Time Life donde pudimos encontrar una explicación a la interrogante... (Maestro Gerardo Luis González, Proyecto Navegando en un mar de ideas, para consolidar procesos).

Para Antonia Candela (1993), la comunicación se establece en el aula a partir de una base de conocimientos compartidos. Pero en los conocimientos no compartidos surge también la comunicación, pues se suscitan desacuerdos, confrontación de versiones y malos entendidos, que son igualmente analizados en el grupo para develar las lógicas del razonamiento del estudiante y, sobre todo, para asignarle un lugar a la pedagogía del error; así entonces también quien se equivoca hace parte de la comunidad que aprende y tienen incluso un rol más potente que los demás; es de nuevo el sentido de la democracia: se incluye a quien se equivoca y hasta se le agradece que se haya equivocado, porque todos los seres humanos aprendemos con ensayo y error; son los estudiantes mismos quienes detectan el error y quienes explican las razones de la validez de una respuesta; en la democracia unos aprenden de otros; en la democracia se reconoce el error como un hecho humano que propicia la transformación.

2.3. EL MUNDO DE AFUERA EN LOS PROYECTOS DE LA ESCUELA

Los proyectos en el contexto educativo pueden surgir desde dentro de la escuela y dirigirse hacia fuera de ella, pero también pueden ser el resultado de la entronización de la escuela con las tradiciones festivas en una determinada región; en este caso, el mundo de afuera es recuperado para la reflexión en el interior de la escuela; es el caso del carnaval de Barranquilla, en Colombia, o el de Río de Janeiro, en Brasil, o la sicureada en Bolivia y Argentina. Los docentes que trabajan con proyectos consideran estas posibilidades porque los estudiantes lo sugieren, dada la participación de la comunidad en dichas

fiestas, o también porque los docentes proponen analizar juntos los orígenes de las expresiones culturales de celebración, como el caso de la loa de los reyes magos en Baranoa, Colombia.

Experiencia 4: Loa, la magia de una tradición, el encanto de una sublime adoración⁸

Las fiestas en la escuela son de carácter patriótico, de aniversarios, o religiosas y de carnaval; en algunos casos se sincretizan, como ocurre en los carnavales, en donde lo profano se conjunta con el rito religioso. La pedagogía por proyectos incorpora las fiestas para aprender sobre la interculturalidad y la ancestralidad, y paralelamente, sobre la interpretación (la lectura), la escritura y la argumentación o la explicación oral. Un ejemplo es la experiencia pedagógica desarrollada en una región costera de Colombia: *Loa, la magia de una tradición, el encanto de una sublime adoración*, en la que los estudiantes con su maestra, María Eugenia Herazo, reflexionan sobre la celebración anual a la figura histórica de los reyes magos. La maestra que lidera este proyecto declara que:

El proyecto de aula “Las prácticas de enseñanza de la lengua en torno a la preservación de la identidad cultural” es una propuesta pedagógica que viene desarrollándose hace siete años en el plantel.

La propuesta surge del escaso conocimiento de los estudiantes hacia su máxima tradición cultural: La Loa de los Santos Reyes Magos; igualmente busca fortalecer las competencias en lenguaje: comprensión de lectura, producción textual y competencia comunicativa oral.

Las preguntas que el proyecto ha planteado son: ¿Cómo fortalecer las competencias comunicativas de manera integrada a partir de la obra Loa de los Santos Reyes Magos, de tal manera que las empleen en sus prácticas sociales y culturales y en diferentes situaciones comunicativas logrando aprendizajes significativos? ¿Cómo incentivar en los estudiantes el conocimiento, la protección y la preservación de la Loa de los

8 La experiencia es desarrollada por María Eugenia Herazo Pineda, de la Red Caribe, de Colombia.

Santos Reyes Magos para la educación de una ciudadanía responsable con el patrimonio? (Herazo, 2015: 34)

El plan de trabajo con los estudiantes y las familias busca “Fortalecer de manera integrada las competencias comunicativas a partir de la obra *Loa de los Santos Reyes Magos*, propiciando la reflexión sobre los significados de las prácticas sociales y culturales...” y el desarrollo de “estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión del texto...” Para alcanzar dichos objetivos se lee el texto dramático, se identifican las secuencias espacio-temporales y los anclajes histórico-geográficos, en la perspectiva de la inmersión en el mundo posible representado en el texto, como experiencia previa para el montaje teatral. El horizonte de la lectura está constituido por la indagación historiográfica, la adaptación dramática, la escenificación de la obra, la habilidad oral para divulgarla en la comunidad, la filmación de la puesta en escena, la representación pictórica, la transposición a una historieta (con dibujos. Ver portada de la historieta en la Figura 7) y la fundación de un boletín sobre el tema.

Los estudiantes entrevistan a las personas mayores para recoger información relacionada con el trayecto de la celebración a través de los años; van a los barrios y explican por qué la loa sobre los reyes magos es un patrimonio inmaterial de la humanidad, según declaración de UNESCO; también explican los roles históricos de los personajes, así como la geografía en la que se desarrolla la historia; leen oralmente la obra en círculos comunitarios e invitan a verla en la plaza pública; escenifican la obra con atuendos diseñados por las familias de los estudiantes.

Sin duda se trata de un proyecto pedagógico, en la medida en que se trata de investigar con ellos (maestros, estudiantes y familias) en torno al trayecto histórico y social de una celebración popular y sus relaciones con la historia de la lengua y sus expresiones literarias germinales, como es el auto y la loa. Las entrevistas y la consulta en la biblioteca, la identificación de los problemas en la configuración de un escenario físico, el trabajo con la voz de los personajes (lectura oral y nemotecnia), la adaptación de los registros lingüísticos y de los eventos, el montaje teatral y posteriormente el diseño de bocetos (manuscritos y digitales) para la narración a través de la historieta, así como la escritura de notas periodísticas para el boletín “Los escribas de

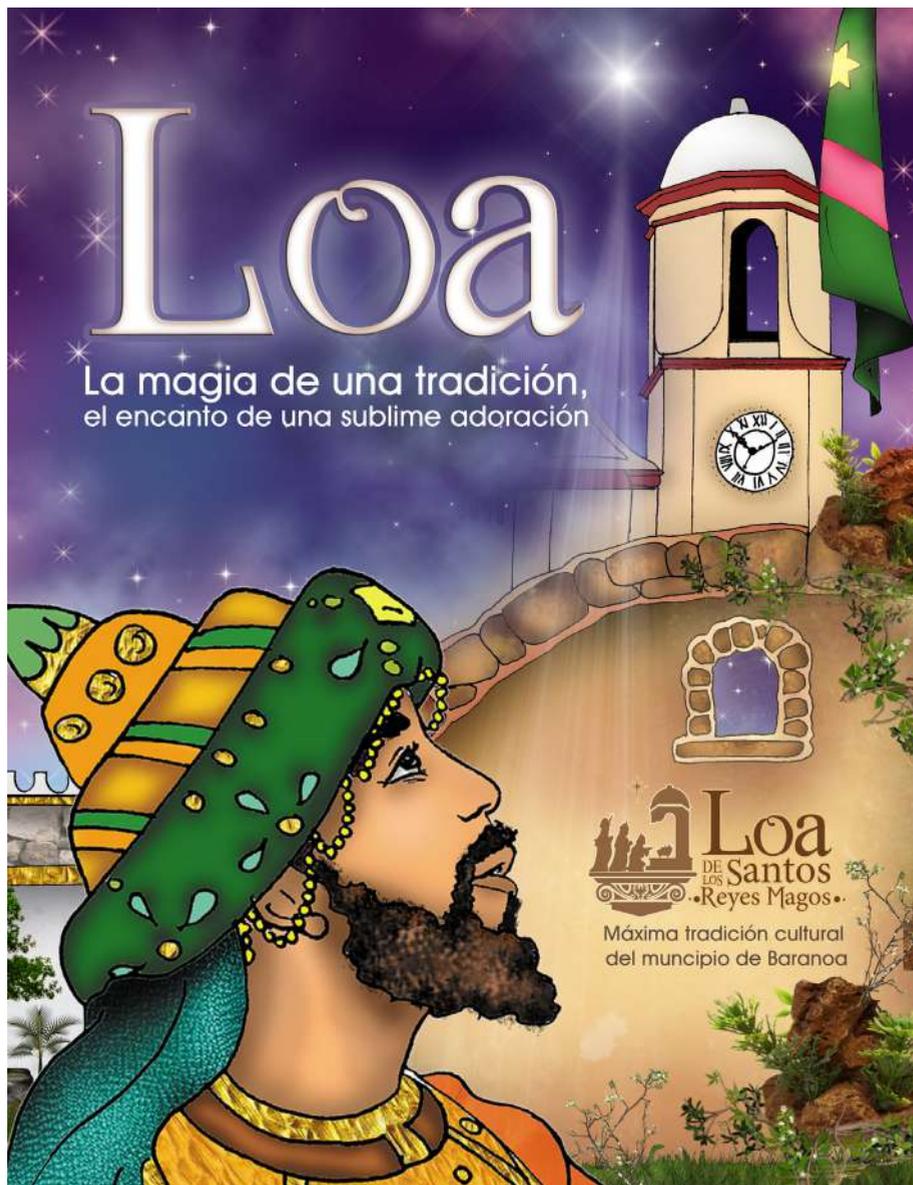


Figura 7
Portada de la historieta

la loa”, constituyen los momentos de una secuencia didáctica dentro de un proyecto (Ver encabezado del boletín en la Figura 8).

El proyecto se desarrolla con jóvenes cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años. Es liderado por la profesora de lenguaje, quien invita a los estudiantes a identificar las celebraciones populares de la ciudad en la que habitan, como posibilidad de trabajo en el área y sus relaciones con otras, como las ciencias sociales, la educación artística, la tecnológica y la educación religiosa, lo cual es revelador de la cooperación de los docentes de todas las áreas curriculares en un proyecto de múltiples aristas.

El centro de interés lo constituye la comprensión del origen, y la permanencia a través de los años, de dicha loa en el municipio. Así entonces, la primera actividad es la búsqueda de información a través de los medios digitales, búsqueda que converge en la historia del teatro y de la lengua castellana al identificar la versión primigenia de dicha loa: un auto sacramental del siglo XII. El dilema del grupo es saber en qué momento y por qué se institucionalizó como celebración en la ciudad, una celebración en la que participan los habitantes, como espectadores o actores, y que propicia el trabajo colectivo y colaborativo.

Inicialmente, la loa fue representada por personas adultas en la población de Baranoa, cada año, desde el siglo XIX; la maestra y los estudiantes encuentran en sus indagaciones que la loa fue introducida en Baranoa por el sacerdote Santiago Felipe Acosta, de quien se presume es el autor del libreto original. La representación se realizaba a las 3 de la madrugada y, en consecuencia, en ella participaban sobre todo adultos; los actores asumían los roles



Figura 8.
Encabezado del boletín boletín “Los escribas de la loa”

de Herodes, los tres reyes magos, un ángel, un centinela, el diablo, el sabio Tolomeo y las bailarinas de danza árabe.

Respecto al origen de la lengua castellana, los estudiantes y la profesora contrastan la versión antigua del auto con las versiones de la loa, para comprender la diacronía y el proceso evolutivo de la escritura y sus relaciones con la oralidad. Analizan a su vez las diferencias entre un auto sacramental (en la España antigua) y una loa, concentrada en la historia de los reyes magos. En la perspectiva pedagógica se asume la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales implicadas en el trabajo colectivo y solidario para realizar montajes teatrales como el de la loa. La maestra describe algunos aspectos del procedimiento lingüístico cuando los estudiantes escriben instrucciones sobre cómo realizar un mini-óleo sobre una de las escenas de la loa, como estrategia previa al diseño de la historieta:

***Revisión del Texto:** Leen y comparan con el plan previo, leen selectivamente concentrándose en algún aspecto del contenido: Ideas, estructura, gramática. Se revisa y se reescribe después de la corrección de borradores; así, se cualifican los procesos de reescritura a través de la confrontación entre docente y estudiante tomando como referencia el texto. Del mismo modo hubo un espacio para el análisis, la corrección de la producción textual entre estudiantes y la lectura oral para correcciones colectivas. **Rehacer:** Corrigen los errores y mejoran el escrito. **Monitoreo:** Se enseña al estudiante a tomar conciencia de lo que está haciendo para detectar errores y obstáculos y las estrategias de aprendizaje seleccionadas se realizan durante y al finalizar todo el proceso. Se ha agregado la **Publicación del Escrito** al compartirlo con otros grupos y la valoración. (Herazo, ponencia, 2015)*

Se escribe a partir del tópico de la loa controlando el tipo de texto y el género solicitado; por ejemplo, el texto descriptivo y el género la instrucción⁹:

9 El ejemplo sobre el texto instructivo alrededor del mini-óleo corresponde al trabajo de la estudiante Andrea Sarmiento Rocha, del grado 10º, de la Institución Educativa de Baranoa Julio Pantoja Maldonado.

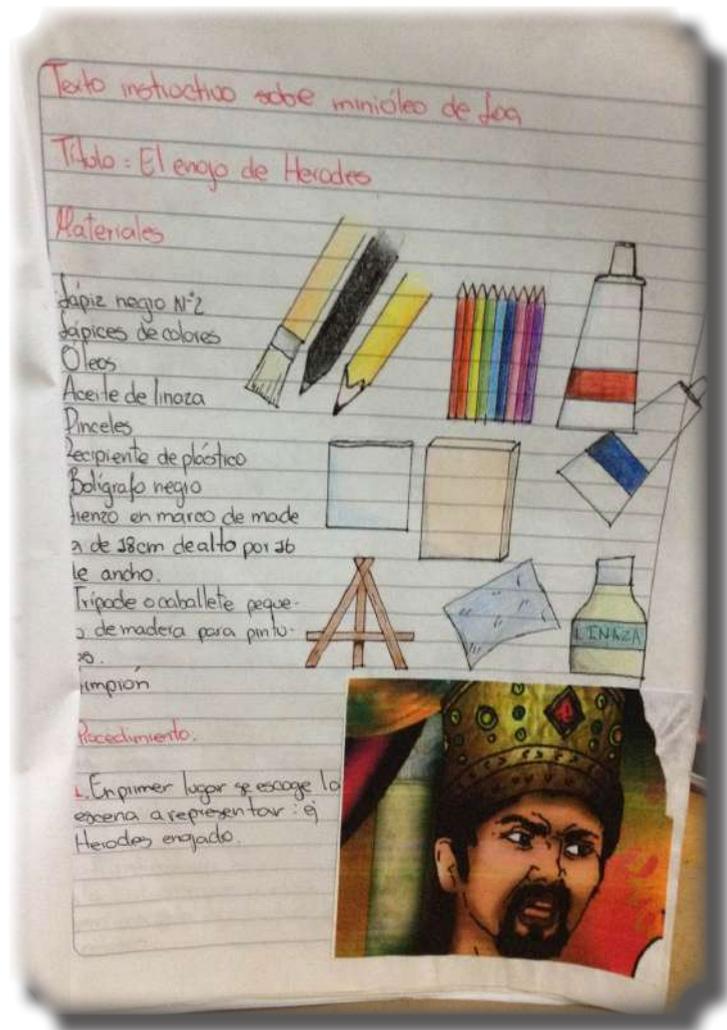


Figura 9.

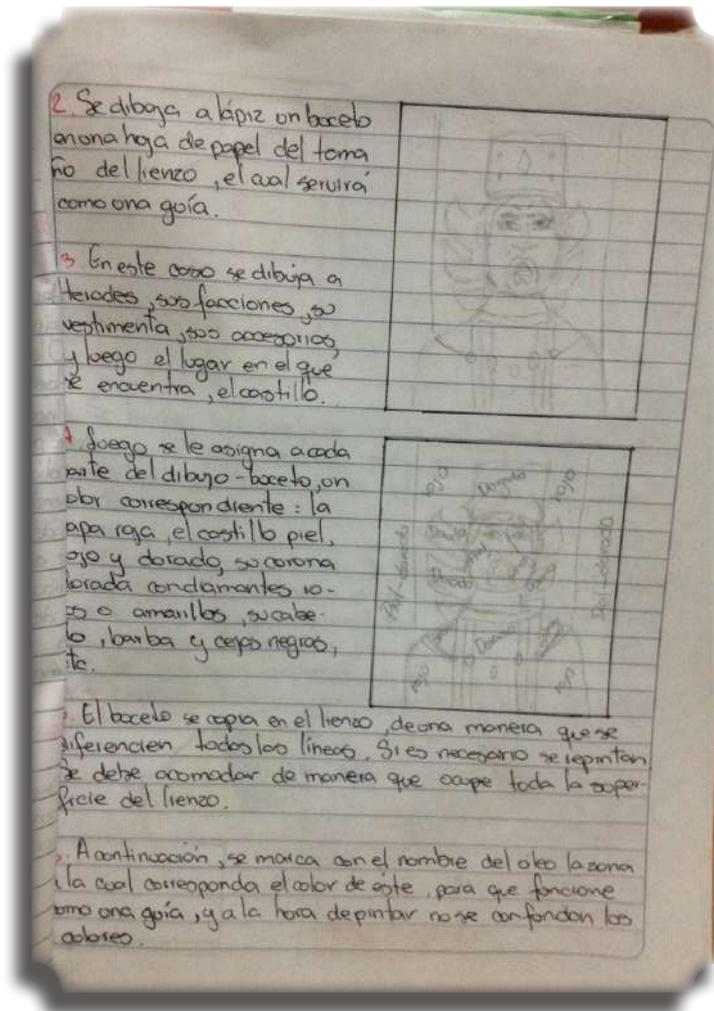
Texto instructivo sobre mini-oleo de Loa

Título: El enojo de Herodes

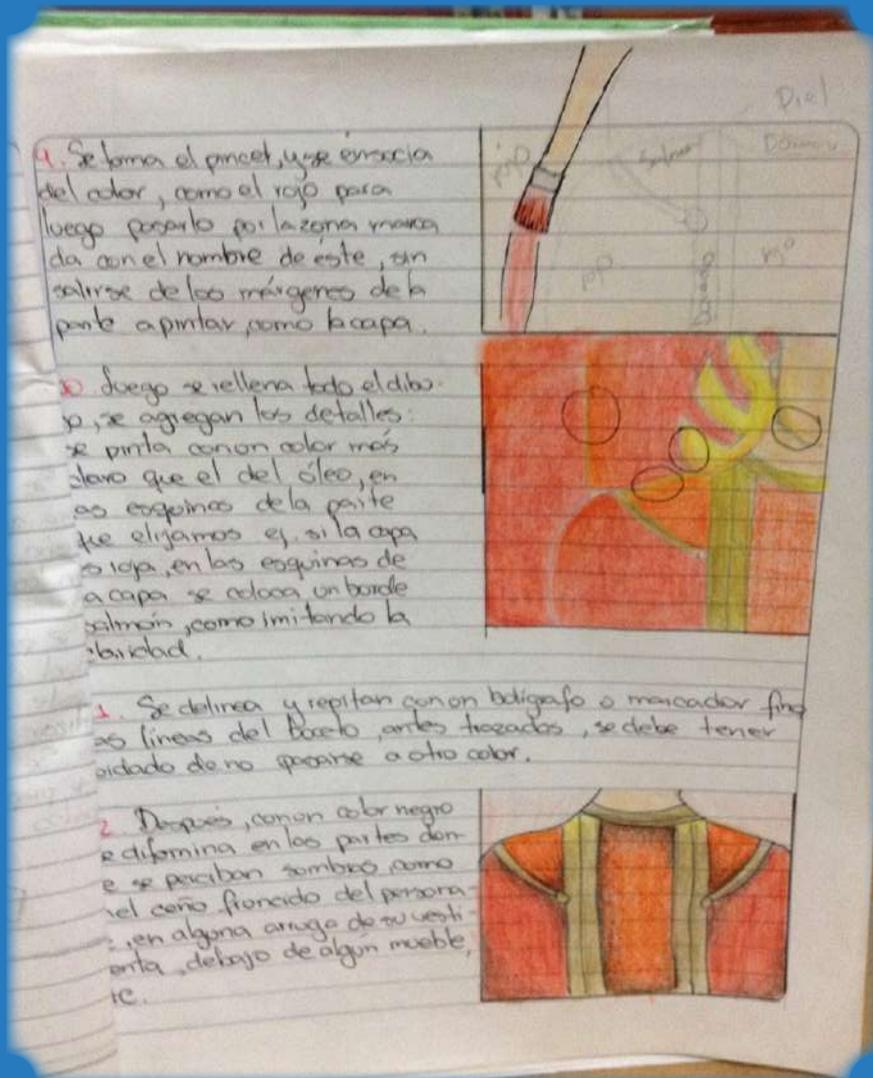
Materiales: Lápiz negro No. 2 / Lápices de colores / Óleos / Aceite de linaza / Pinceles / Recipiente de plástico / Bolígrafo negro / Lienzo en marco de madera de 18 cm de alto por 26 de ancho / Trípode o caballete pequeño de Madera para pintura / Limpión

Procedimiento

En primer lugar se escoge la escena a representar: Herodes enojado



2. Se dibuja a lápiz un boceto en una hoja de papel del tema del lienzo, el cual servirá como una guía.
3. En este caso se dibuja a Herodes, sus facciones, su vestimenta, sus accesorios, y luego el lugar en el que se encuentra, el castillo.
4. Luego se le asigna a cada parte del dibujo-boceto un color correspondiente: la capa roja, el castillo piel, rojo y dorado, su corona dorada con diamantes rojos o amarillos, su cabello, barba y ojos negros.
5. El boceto se copia en el lienzo de una manera que se diferencien todas las líneas. Si es necesario se reparten. Se debe acomodar de manera que ocupe toda la superficie del lienzo.
6. A continuación, se marca con el nombre del óleo la zona a la cual corresponda el color de éste, para que funcione como una guía, y a la hora de pintar no se confundan los colores.



9. Se toma el papel y se ensucia del color, como el rojo para luego pasarlo por la zona marcada con el nombre de éste, sin salirse de los márgenes de la parte a pintar, como la capa.
10. Luego se rellena todo el dibujo, se agregan todos los detalles: se pinta con un color más claro que el del óleo, en las esquinas de la parte que elijamos ej. si la capa es roja, en las esquinas de la capa se coloca un borde salmón, como imitando la claridad.
11. Se delinea y repintan con un bolígrafo o marcador fino las líneas del boceto, antes trazadas, se debe tener cuidado de no pasarse a otro color.
12. Después, con un color negro se difumina en las partes donde se perciban sombras, como en el ceño fruncido del personaje, en alguna arruga de su vestimenta, debajo de algún mueble, etc.

13. Por último, se debe colocar la firma del autor en la esquina superior o inferior derecha, o donde se prefiera, y la pintura terminada se coloca sobre el trípode.



También se agrega el nombre de la pintura, en este caso el nombre de la escena de loa que representamos.

13. Por último, se debe colocar la firma del autor en la esquina superior o inferior derecha, o donde se prefiera y la pintura terminada se coloca sobre el trípode. También se agrega el nombre de la pintura, en este caso el nombre de la escena de Loa que representamos.

Y finalmente el personaje en el mini-óleo, que luego hará parte de la historieta:



Todos los mini-óleos son objeto de una exposición pública a la que asisten los padres de familia, los docentes, los directivos de la escuela y estudiantes de otros centros educativos. Los estudiantes-autores recapitulan el proceso adelantado hasta ese momento y explican lo que sigue, según lo previsto en la secuencia de trabajo del grupo: el diseño de la historieta, la escritura y revisión de textos para el boletín y la escenificación teatral de la loa.

Por el carácter cooperativo de la comunidad educativa y el compromiso social y cultural de los habitantes del municipio, con la celebración, se colige el aprendizaje de los principios democráticos, de la convivencia y de la tolerancia en un contexto en el que convergen la religión, la música, el baile, el dibujo, la pintura, la astrología, el cine y la dramaturgia. La escuela entonces incorpora el mundo de afuera en sus regulaciones cotidianas en la perspectiva de lograr una educación abierta e incluyente para una sociedad plural.

Experiencia 5: Los proyectos sobre la sicureada en Argentina¹⁰

La sicureada es un género musical y una danza ancestral; el instrumento principal es el bombo; los sonidos de los bombos dialogan entre sí, pues uno complementa al otro y el ritmo orienta el movimiento de los pies en la danza denominada sikuri. El ritmo de los bombos es acompañado con los sonidos de viento a través del siku, un instrumento construido con cañas, denominado también zampona o flauta de pan.

En la ciudad de Villa María (Provincia de Córdoba, Argentina), los docentes han incorporado las sicureadas en sus propuestas pedagógicas como una estrategia para involucrar a la comunidad en los propósitos de las escuelas o

10 La propuesta pedagógica fue desarrollada en la Tercera Región Escolar de nivel primario, Provincia de Córdoba, con el equipo conformado por Gloria Vadori, Nory Lazzari, Nilver Raúl Padilla y Coqui Dutto, con la colaboración de Mauro Ciavattini, Paula Assís, Marisa Volpiano y Carolina Defagó. En este proyecto, liderado por la Red de Argentina, participaron 1000 niños en Villa María, 800 en Río Tercero y 500 en la localidad de Inrville; asimismo, intervinieron 400 docentes de educación musical, educación plástica y educación tecnológica, de toda la región.

como estrategia para que las escuelas se sumerjan en las comunidades y así romper con las fronteras que la educación tradicional ha trazado entre la escuela y la comunidad. Uno de los proyectos se trazó los siguientes objetivos:

- ▶ Generar vínculos “comunicativos, comprensivos” entre distintas comunidades que integran nuestro territorio nacional.
- ▶ Afianzar a nivel académico y cooperativo la relación entre el ámbito universitario (el campo de la formación docente continua) y las escuelas de niveles inicial y primario de la Tercera Región Escolar de la Provincia de Córdoba.
- ▶ Construir conjuntamente proyectos pedagógicos de carácter colectivo, democrático y solidario con ejes en el lenguaje oral, escrito y la música ancestral autóctona.
- ▶ Promover propuestas que integren curricularmente la música, la lengua, la literatura, las artes visuales y la educación tecnológica en el marco de la pedagogía por proyectos.
- ▶ Promover actividades musicales que revaloricen la música de raíz folclórica vigente en nuestro país.
- ▶ Realizar actividades musicales conjuntas entre distintas instituciones educativas de Villa María y la región, que involucre la práctica musical con jóvenes, niños y niñas en edad escolar.

El proyecto consideró dos grandes etapas en su desarrollo:

- ▶ Formación Docente: Primera experiencia de campo en Tilcara (Jujuy, noroeste argentino) de un grupo de docentes en el contexto de una fiesta sincrética distintiva de la Semana Santa. Se promueve el conocimiento de la cultura regional en sus diversas manifestaciones.
- ▶ Formación Docente: *Primer encuentro presencial* en cada sede: Jornada de intercambio de opiniones para narrar la experiencia y debatir, sobre la posibilidad de concretar una propuesta pedagógica a partir de la experiencia vivida por los docentes. Temáticas nodales: *democracia, comprensión de otras culturas, enriquecimiento con el aporte de otros pueblos, respeto por la diversidad en la democracia, el plurilinguaje, la dialogicidad intra e interinstitucional, la expansión comunitaria, las*

culturas populares, las autonomías sociales solidarias y la interculturalidad. Respecto a esta última temática nos preguntamos ¿cómo nos posicionamos? ¿qué conocimientos se tienen sobre el tema? Se trata, en general, del posicionamiento sobre el aprendizaje del lenguaje y la música popular, los sicus y su historia.

El mensaje más fuerte que deja la sicureada es su espíritu cooperativo: en la cosmogonía andina estas expresiones musicales no tienen solistas. El instrumento requiere ser tocado por dos personas, por lo que la sicureada implica la procesión musical en parejas. Casi mil niños y jóvenes de la región transitan el centro de la ciudad de Villa María en un recorrido que culmina en un teatrino que conjuga lenguaje, música, poesía y folklore. Las escenas se repiten en cada uno de los pueblos previamente, para culminar en una gran concentración en las principales ciudades.

Los niños y jóvenes están vestidos según el atuendo diseñado para su banda, con instrumentos decorados con accesorios nativos, y portan en grupo las pancartas identificatorias. También distribuyen escritos poéticos que aluden a la paz y al encuentro intercultural. Es un despliegue de color y sonido andino. Son alrededor de treinta escuelas de la región que se reúnen luego de un desarrollo anual del proyecto. Acompañan en este cierre los estudiantes universitarios, docentes y directivos.

El aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad desde el pluri-lenguaje estuvo y está impregnado de dialogicidad intra e interinstitucional y de expansión comunitaria, más allá de los límites de cada espacio: la palabra desde la interculturalidad habilitó la comunicación con poblados aborígenes e hizo posible la recuperación de rasgos culturales propios en algunos centros escolares poblados de estudiantes de otras nacionalidades latinoamericanas. La sicureada lo hizo posible.

La comunicación entre docentes, tanto en la conformación de equipos de ciclos o áreas curriculares, como entre maestros de distintas instituciones, promovió la horizontalidad de un proyecto que se fue auto-gestando

en cada mes de desarrollo como construcción colectiva motivante para docentes y estudiantes. Ese mismo proceso, vinculado a la relación con las tutoras-coordinadoras tanto desde la presencialidad periódica como desde la mediación tecnológica fue el motor de formación de los docentes participantes en la sicureada.

Hablar de más de cien docentes dispersos en la geografía de cuatro departamentos, implica un debate al interior de cada escuela, de su estructura organizacional, de la flexibilidad curricular y horaria y del compromiso de un abordaje en equipo de trabajo. El proceso dialéctico entramado entre teoría y praxis fue vertebrador en la consolidación de la propuesta: la participación desde la palabra y la acción *habilitaron el eje vinculante entre pedagogía, lenguaje y democracia*.

Es en el propio desarrollo y la interacción con otros docentes, en un dispositivo para la reflexión sobre las intervenciones didácticas puestas en juego en cada una de las etapas, en la confrontación con pares, y la exposición de las problemáticas, dudas, conceptualizaciones, sugerencias, etc., lo que consolida un proyecto de formación de carácter recursivo, que fue transformándose y mejorándose en cada ciclo.

En el segundo y tercer año se fueron sumando docentes, coordinadores de algunos campos específicos como el de artes visuales, ya que se incrementó el interés de los docentes de ese campo y maestros de otros grados, *fundamentalmente* de los espacios de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales. Las características de la propuesta posibilitaron la participación de grupos de estudiantes de diversas edades y, en muchos casos, de aulas multiedad o plurigrado, de contextos rurales dispersos. La incorporación del Profesor Ciavattini permitió, en función de las demandas, intensificar la formación en profesores de música en el campo de los aerófonos, pero también los docentes de plástica en la construcción de membranófonos (instrumentos de parche como tambores, redoblantes), así como en el diseño de los vestuarios.

Experiencia 6: La elección del personero escolar: ¿simulación o experiencia auténtica?

En una institución educativa de Tumaco¹¹, Colombia, la maestra invitó a los estudiantes de educación secundaria a afrontar el compromiso institucional de elegir al personero escolar. Entonces acordaron elaborar el proyecto **“El lenguaje de la democracia en la escuela”**, con el propósito de reconocer el rol de un personero en una sociedad democrática, considerando que la escuela misma es una sociedad y como tal tiene un gobierno, en concordancia con lo expresado en la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 92:

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

En consecuencia, los estudiantes tienen representatividad en el Consejo Directivo: un estudiante escogido por ellos mismos entre los tres últimos grados (Art. 93). A su vez,

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes... (Art. 94)

La crisis de los valores democráticos ha conducido a que los ministerios de educación, con las presiones de los gremios docentes, introduzcan en la legislación educativa procedimientos para acercar a los estudiantes a la comprensión del concepto de democracia; pero este concepto se restringe

11 Se trata del proyecto de la maestra Dora Cuasquen, de la Institución Educativa Iberia, de Tumaco, Colombia, en torno a la elección del personero escolar.

regularmente a “*poder elegir y ser elegidos*”. El proyecto sobre la elección del personero nos muestra también que los discursos del profesorado son determinantes para lograr procesos auténticos o inauténticos con los estudiantes en torno a la democracia en la institución educativa: puede ser una simulación o una práctica vivificante de la democracia; en el segundo caso, no se restringe únicamente a elegir y ser elegido sino que trasciende hacia la demanda de los derechos y promueve los acuerdos en una comunidad.

Los procesos de elección de los docentes y los estudiantes al consejo académico y al consejo directivo, la conformación del consejo de padres y la elección del personero escolar son ejercicios que cada año se realizan en las escuelas. En su filosofía institucional, la escuela que aquí referenciamos plantea “*formar hombres y mujeres líderes fortalecidas en su identidad, sobre la base de valores, costumbres y tradiciones con pleno desarrollo de su personalidad y justicia social, permitiéndoles ser creativos, autónomos, democráticos, capaces de resolver problemas para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y el país en general*”. (Proyecto Educativo Comunitario –PEC-, Institución Educativa Iberia, 2010).

En este marco filosófico del Proyecto Educativo Comunitario, en cada inicio de año se hace una reunión con los padres de familia, en donde el rector explica las normas de la institución, los derechos y deberes de los estudiantes, de los padres de familia, los docentes y directivos docentes; posteriormente se invita a los padres de familia a los salones de clase; allí, con la coordinadora o el coordinador de grado, se tratan temas específicos sobre los estudiantes de cada grado, sus dificultades académicas, disciplinarias y se hacen recomendaciones. Se elige a dos padres, quienes deben asistir a una reunión convocada por el rector con el objeto de establecer acuerdos sobre lo que será el trabajo en el año lectivo. Se acuerda una fecha para elegir a los representantes al Consejo Directivo; se organiza la Asociación de Padres de Familia, se leen las funciones y se instala; se levantan las actas para oficializarlas y se agenda la fecha de la próxima reunión. De la misma manera, el consejo académico se estructura en una reunión en la que estén todos los docentes; se elige a un representante por cada área, según el plan de estudios.

En la mayoría de los colegios es notoria la debilidad de estos organismos en cuanto a su funcionamiento. Como lo refieren algunos docentes:

... existe el consejo directivo para algunas cosas, para otras no, el consejo académico está funcionando a medias, no se reúnen a tiempo para tomar determinaciones de los estudiantes. El consejo estudiantil es más de nombre que de objetividad, a las reuniones asisten algunos, unos sí, otros no, y como siempre la última palabra es del rector... (docente uno, en audio, 2012).

... se nombra solo porque toca, no opera de manera correcta, porque no hay responsabilidad, ni compromiso, de los maestros, ni directivo para el buen funcionamiento... (docente dos, en audio, 2012).

Estas aseveraciones de los maestros indican que en algunas de las instituciones, en la práctica el gobierno escolar no es funcional, hay escasa o poca participación de los maestros en los consejos Directivo y Académico; como también hay un insuficiente acompañamiento a los consejos estudiantiles. Para afrontar estos problemas se propuso el proyecto en referencia.

La elección del personero de la institución se desarrolla utilizando las herramientas digitales. Los medios computarizados se convierten en un mecanismo rápido para elegir al personero; entonces el área de informática, o de tecnologías, apoya y es la responsable del proceso técnico. Con el proyecto buscamos entonces, de un lado, **caracterizar** el lenguaje de una campaña electoral en el contexto escolar (la elección del personero) y, de otro, identificar la utilidad y el acceso genuino (es decir, no a través de tareas) a las tecnologías digitales (cómo se usa el medio para comunicar) y a la comprensión y uso del concepto de democracia.

En el proyecto se analizan los lenguajes de los procesos democráticos en la elección de los representantes a los diferentes estamentos del gobierno escolar, así como sus implicaciones en la interpretación y producción textual. De este modo se busca reconocer los mecanismos de participación como elementos fundamentales en los sistemas democráticos, así como identificar el tipo de uso del lenguaje en los discursos empleados en las campañas de

elección de personeros y, por último, caracterizar con los estudiantes los lenguajes que circulan en la elección del gobierno escolar.

Acciones que se llevan a cabo

Para la elección de los representantes (estudiantes, docentes y padres de familia) al gobierno escolar se tiene en cuenta:

1. Instalación del Comité electoral.
2. Orientaciones pedagógicas sobre la personería estudiantil.
3. Postulación y campaña electoral de candidatos de grado undécimo a la personería estudiantil.
4. La campaña del personero.
5. Las orientaciones pedagógicas para el manejo del programa computarizado.
6. Intervención de los candidatos.
7. Postulación y elección de monitores de grado.
8. Elección del personero estudiantil.
9. Instalación del Consejo Estudiantil.
10. Elección de docentes al Consejo Directivo.
11. Elección de docentes al Consejo Académico.
12. Conformación del consejo de padres de familia.
13. Posesión del personero.
14. Seguimiento y control a la labor del personero en el cumplimiento del programa propuesto.
15. Reuniones del Consejo Académico y Directivo, de acuerdo con la programación acordada.
16. Reuniones de los padres de familia según el consenso.

¿Cómo se inicia y desarrolla el proyecto?

El proyecto inició en el año 2010; participaron en las votaciones 2.200 estudiantes; en el año 2011 votaron 2.100; en el año 2012 votaron 2.031. La investigación-acción se concentró en el grado undécimo con 33 estudiantes. Los candidatos a Personero realizan sus campañas dentro de la institución educativa en un tiempo determinado; uno de ellos es elegido según sea la mayoría de votos, a través del voto secreto.

En el área de Ciencias Sociales, de acuerdo al proyecto educativo comunitario, se desarrollan actividades relacionadas con la historia y las características de las sociedades democráticas, buscando información específica en Internet. Posteriormente, los niños y niñas de primaria, los y las jóvenes de bachillerato, realizan el ejercicio de pensar, comparar y decidir por quién votar. En las discusiones realizadas en los salones de clase sobre qué es la democracia siempre aparece el dilema de si en el país existe o no la democracia; las referencias a la corrupción y a la compra y venta de votos, observables en el municipio, son inevitables en estas discusiones.

Los estudiantes candidatos a la personería escolar preparan discursos de campaña, sobre los cuales los docentes del área de lenguaje proporcionan estrategias para cualificar la voz y el repertorio léxico. Asimismo, tanto el docente de lenguaje como los estudiantes de diversos grados indagan juntos sobre las características de los paneles de campaña y la participación de los virtuales electores, a través de preguntas; es decir, cómo aprender a preguntar y a contradecir con argumentación constituyen aspectos sobre los cuales se trabaja en la etapa previa a las elecciones.

La elección del candidato presupone la constitución de un grupo que lo acompaña, a la manera de un partido político. El candidato y su grupo proponen lemas políticos; en las clases de lenguaje se aprende a diseñar carteles de campaña, se analizan los discursos escritos que se publicarán en las carteleras y en los periódicos escolares, los cuales también se leerán en la emisora escolar. Los escritos son revisados entre pares, con la participación del docente,

quien está listo a responder las dudas que expresan los estudiantes, sean de ortografía o de sintaxis.

Una vez elaborado el programa político del personero, se trabaja con los estudiantes los matices de la persuasión y la apelación, se analizan los sentimientos y voluntades de los estudiantes votantes; los candidatos destacan por qué estudian en el colegio, señalan los deberes como candidatos y como posibles personeros, expresan su deseo de ayudar a resolver los problemas de todos con la participación de todos. Un fragmento de discurso es el siguiente:

Candidata:

... he aprendido a valorar las cosas y que se debe luchar para conseguir todo lo que queramos, pero con esfuerzo y superación, todo lo logramos con responsabilidad y respeto a sí mismos, valorando las cosas que hacemos, y con el respeto hacia las personas que nos rodean; la base del triunfo es la manera como nos comportamos cada día, por eso desde hoy y siempre comprometámonos a ser mejores cada día, a alcanzar unas metas, y a salir adelante, valorando todo lo que la vida nos da; yo he venido a ser personera y todo lo lograré con la ayuda de ustedes.
(transcripción de audio)

En 2012, un estudiante que hace parte del comité editorial del periódico entrevistó al personero electo; al preguntarle sobre lo que entendía por democracia, esto dijo:

LA DEMOCRACIA ESCOLAR es hacer las cosas en bien de todos; es decir, no solo recibir beneficios, sino que toda la comunidad como tal en general se vea beneficiada; la democracia escolar, una práctica que se está realizando en todos los colegios para que nosotros como estudiantes vamos teniendo conciencia acerca de la elección de nuestros gobernantes; la democracia escolar en cuanto a lo que están haciendo en las instituciones es muy buena, estamos adquiriendo conocimiento claro sobre las elecciones. Entre las funciones del personero tenemos en primera instancia que velar por los deberes y derechos de nosotros los estudiantes; eso se hace a través del buzón de sugerencias; otro también es donde los educadores depositan sus quejas y los estudian-

tes también escriben sus quejas; la personera debe velar porque no se vulneren los derechos de los estudiantes y ella debe gestionar ante el señor rector por los proyectos que ha estipulado. (transcripción de audio, 2012)

El desarrollo del proyecto condujo a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes del grado 11 logran comprender el concepto de democracia según las fuentes que leen y según las respuestas de los profesores cuando los estudiantes expresan sus dudas.
2. Los estudiantes se confunden cuando contrastan lo que leen sobre democracia y lo que ven en la realidad (del país y de su municipio).
3. Los estudiantes consideran que lo que se declara en la legislación es contrario a lo que ocurre en la práctica.
4. Los estudiantes reproducen la visión mesiánica sobre el “líder” o personero: cuando lo eligen esperan de él la solución a todos los problemas sin la participación colectiva.



CAPÍTULO 3

LAS EXPERIENCIAS DE LOS FORMADORES DE MAESTROS¹²

3.1. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SU EJERCICIO PROFESIONAL

Dado que el aislamiento de las áreas del plan de estudios y en general de las actividades escolares constituye una de las dificultades para encontrar sentido y significación en el trabajo escolar, es observable el esfuerzo que muchos maestros hacen para integrar los conocimientos escolares. Los formadores que promovemos el trabajo con la pedagogía por proyectos fungi-

12 En este capítulo se integraron trabajos provenientes de la Red de Argentina (Olga Susana Coppari), de Brasil (María Cecilia de Oliveira) y de Colombia (Giovanny Castañeda y Gloria Rincón). Durante una pasantía realizada en Colombia las estudiantes Alice Ribeiro Alves (UERJ) y Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza (UERJ), tradujeron a una primera versión en castellano los textos recibidos en portugués; Fabio Jurado depuró y ajustó las traducciones.

mos de interlocutores y acompañantes; participamos en las aulas colaborando con los proyectos, pero sobre todo ayudamos a sistematizar las experiencias.

Hemos de reconocer que aprendemos con los maestros, dado que sus proyectos nos exigen ponernos en su lugar para comprender sus propuestas y colaborar con ellas. Los procesos de analizar, separar, diferenciar, reconstruir, sintetizar, relacionar partes, temas y conceptos, constituyen directrices acordadas con los docentes para la sistematización. Como resultado de sus proyectos los docentes tienen muchos datos, registros, casos, informaciones consignadas en las bitácoras y en los cuadernos/diarios de campo, pero solo un par académico –que puede ser también otro docente–, interesado en descubrir cosas nuevas, puede ayudarle a seleccionar lo relevante para la publicación. En esta perspectiva, la red de Colombia había publicado, hasta el año 2015, ocho títulos que recogen experiencias innovadoras y de investigación de los docentes de distintas regiones del país. Estos libros (con un paginado aproximado de 80 páginas) son objeto de trabajo, análisis y discusión en los talleres de formación con otros docentes, lo cual indica que los docentes innovadores forman a otros docentes a partir de las experiencias propias.

La decisión de trabajar con la pedagogía por proyectos en la formación continua tiene otras motivaciones:

- ▶ Uno de los propósitos del trabajo es introducir y explicitar estrategias de aprendizaje apoyadas en la resolución de problemas y en la actitud investigativa/innovadora.
- ▶ A través del trabajo por proyectos se pretende que a la vez que se profundiza en un tema se facilita una relación efectiva, placentera y permanente con la conversación, la lectura y la escritura; se busca que maestros y niños emprendan “aventuras” del conocimiento, amplíen horizontes y asuman el acto de aprender como fuente inagotable, relacionada con los sentimientos y saberes, pero a la vez fuente inagotable de nuevos caminos.

La integración del lenguaje escrito en los proyectos no sólo implica su consideración como un mediador para el proceso de aprendizaje, sino además constituye un *objeto de aprendizaje*: durante el desarrollo de un proyecto se

identifican los diversos momentos en los que el lenguaje escrito -más concretamente la interpretación o producción de un tipo de texto en particular- se convierte en objeto de reflexión; son momentos en los que se tienen que explicitar las condiciones formales, las estructuras y las funciones de los textos.

Dado que se pretende que los niños y los jóvenes vivan el proceso de aprendizaje como eventos significativos, es fundamental que participen en él, que lo hagan ‘suyo’. Las maestras procuran que los planes acordados se lleven a cabo, sin perder de vista la posibilidad de introducir los cambios necesarios. En el desarrollo también se intenta vincular a otros profesores –en las clases de Estética o de Inglés, en los talleres de biblioteca, etc.- así como a otros profesionales o expertos de la comunidad, de acuerdo con el tema de trabajo. Durante el desarrollo de los proyectos es importante evaluar el cumplimiento de la planificación, de los objetivos que se han propuesto. Por esto, se evalúan tanto los conceptos aprendidos como los procedimientos definidos o que se ponen en práctica para el aprendizaje.

Todos los años, en las dos primeras semanas del año escolar, allí donde hay miembros de la red, el equipo docente realiza unas jornadas de evaluación-planeación en las cuales se definen los objetivos y aprendizajes más importantes para cada curso (en Brasil, son los parámetros curriculares, 1997-2001; en Colombia, son los estándares básicos de competencia), teniendo en cuenta la propuesta abierta del plan de estudios, la experiencia del último año y los marcos amplios del proyecto educativo institucional. La propuesta se presenta y discute tanto con los estudiantes como con los padres de familia. Tanto el contexto socio-cultural como una visión más general sobre el trabajo escolar están presentes en la determinación de los temas posibles. No se reduce esta negociación a incluir características geográficas o problemas locales en la propuesta curricular. De lo que se trata es de construir una propuesta en la que se puedan establecer pactos y compromisos y, de esta manera, una mayor significación y pertinencia en su desarrollo.

Uno de los aspectos que se propone para definir los temas, los problemas y las prácticas pedagógicas es la construcción de los pactos y el desarrollo de la autonomía moral y cognitiva de todos los sujetos de la comunidad educativa. Este objetivo juega un papel vital, porque ayuda a establecer límites,

hacer y cumplir acuerdos y tener en cuenta al otro. También, este propósito involucra la necesidad de que los niños aprendan formas de organizar procesos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje para construir conocimientos, tomar iniciativas y aprender a anticipar, planificar y llevar a cabo procesos, sin tener como única propuesta la que el maestro sugiere.

Las acciones están orientadas hacia la construcción de una escuela democrática, para la formación de ciudadanos democráticos. Tanto los estudiantes como los docentes aprenden el valor de pensar por sí mismos, tomar decisiones y ser consecuentes con ellas. Estas son características de las experiencias emancipatorias de los docentes innovadores. La escuela es un espacio de oportunidades para comprender las complejidades de la democracia y para interpretar las formas como es vivida en su cotidianidad, lo cual conduce a identificar sus posibles contrastes o sus afinidades con las prácticas políticas en la sociedad contemporánea. Para ello es necesario seleccionar situaciones auténticas que propicien la reflexión; por ejemplo, veamos el siguiente caso:

Historia 1: El día que Tomás no quiso leer en la clase.

Aquel día Tomás, un niño de 5 años, era conducido por su profesora a la coordinación académica porque según ella le había *faltado al respeto delante de todos los niños*. Tomás caminaba mirando hacia el piso y en sus ojos asomaban algunas lágrimas; la profesora intenta tomarlo de la mano, y él la esquiva con un movimiento brusco. Al llegar a la oficina el niño cruza los brazos, vuelve a mirar al piso y se queda de pie en la entrada. La profesora ingresa a la oficina y le dice a la coordinadora: “así es siempre, quiere hacer lo que él quiere, ¿cómo le parece?” Ella lo mira y continúa diciendo: “lo pasé a leer como hago siempre con todos los niños pero, imagínese, me dijo ‘no quiero’, así que me dispuse a enviarle una nota en la agenda a la mamá, le pedí la agenda, tampoco quiso; entonces le dije que lo traería a la coordinación y me dijo que no le importaba, ¡imagínese!, si eso hace desde tan pequeño, qué será cuando este más grande; además creo que este niño siempre ha sido así, eso me dijo su profesora del año anterior...” Y agrega: “¿y qué va a pasar con él?, las normas son las normas y ha incumplido con el Manual de Convivencia en varias ocasiones, usted lo sabe bien”. Mientras la pro-

fesora seguía hablando, Tomás la escuchaba con un sentimiento extraño mientras sostenía su mirada en el piso.

“¡Bueno, bueno!”, dijo la coordinadora, “a ver señor Arango, ¿por qué no hace caso a la profesora? Los niños deben obedecer a su profesora, mire el mal ejemplo que les ha dado a sus compañeritos, hizo que la profesora interrumpiera la clase, ¿qué le pasa?; además no es la única vez que lo traen aquí por su mal comportamiento; ahora se queda ahí sentado mientras arreglamos las cosas, aquí hay que hacer caso, no nos gustan los niños desobedientes”. Tomás sigue mirando hacia el piso mientras la coordinadora hace una nota de remisión a psicología¹³.

Frente a estas situaciones, en los talleres de formación los docentes reconocen que están propensos a reproducir esquemas ideológicos que se han anclado en la historia de la escuela, al considerar que los problemas son de los estudiantes y no de la escuela o de los docentes. La reflexión conduce a identificar estos casos en los que el estudiante se resiste a las rutinas y al poder autocrático; son los niños que abandonan la escuela porque esta no responde a sus expectativas. La escuela no ve el problema en su propio ojo sino en el ajeno.

Historia 2: Hablar es un lío, peor que robar una billetera en el salón de clase

Hace tiempo y por casualidad tuve que asistir a un colegio ubicado en el sur de la ciudad de Bogotá. Después de un rato de estar allí observé a cuatro estudiantes de grado noveno o décimo que caminaban de salón en salón sacando las canecas de la basura. Al comienzo pensé que se trataba de alguna actividad comunitaria o algún proyecto ambiental, sin embargo sentía en ellos una incomodidad y un sentimiento raro en su expresión. Así que me acerqué a ellos para expresarles la importancia del trabajo que estaban haciendo; ellos se miraron a los ojos y

13 La historia hace parte de un corpus de observaciones en el marco de la investigación “La relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones entre profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto”, realizada en un colegio privado en la ciudad de Bogotá, por Giovanni Castañeda, de la Red de Colombia. (Castañeda, 2011)

dijeron: -No se trata de ningún proyecto, estamos castigados, solo por hablar y querer solucionar un problema de robo en el salón.

Entonces pregunté: ¿qué pasó?

-Mire profe, las cosas fueron así: resulta que en el salón se vienen robando las cosas; por ejemplo, a mí se me perdieron unos zapatos; otro día mi maleta... pero a mis otros compañeros también; así que en la dirección de grupo le manifestamos a nuestra directora el problema, pero ella no hizo nada y la semana pasada fue lo peor; a mí, por ejemplo, me sacaron mi billetera y a otro compañero se le llevaron una maleta.

Cuando nos dimos cuenta del robo, llamamos a la directora de grupo al salón y ella fue, y antes que ayudar nos dijo que ella no era una niñera y eso no era su problema, y pues claro ¿a quién no le da rabia esa respuesta?; así que me paré en la puerta y dije: pues no sale nadie hasta que no aparezca mi billetera; la profesora pegó un grito: ¡esto es un secuestro! Y unas niñas comenzaron a llorar y se armó el lío, hasta que llegó el coordinador, nos sacó del salón y nos llevó a los cuatro ante el rector, quien nos manifestó que por haber hecho eso podíamos ir a la cárcel, por secuestro, y que, según el manual de convivencia, se trataba de una falta muy grave por lo que inmediatamente llamaron a nuestros padres el mismo día. Nos tuvieron en la coordinación mientras el rector hablaba con nuestros padres. Luego nos llamaron, nos pusieron un castigo, que consistió en firmar la matricula condicional y una sanción en el colegio, que es lo que estamos haciendo, sacando la basura de los salones para que, según el rector, los demás aprendan; así llevamos 5 días y son diez.

Los miré y les pregunté lo que aprendieron de dicha experiencia. “Nada profe”, respondieron en coro, aunque Julián, el de la billetera, dijo:

-¡sí aprendí! Aprendí que es mejor quedarse callado, no contradecir al profesor, no reclamar los derechos y sobre todo aprendí que el profesor es quien tiene la verdad y que no hay que contradecirlo.

Luego se despidieron y siguieron cumpliendo el castigo: sacar la basura y dar testimonio de lo que ocurre cuando se expresa lo que se piensa¹⁴.

14 La historia se desarrolla en un colegio público de la ciudad de Bogotá.

Es la fotografía de la escuela como una penitenciaría: ¿todos purgan unas penas por ser niños y jóvenes? Es muy probable que en estos casos los conocimientos no sean objeto de construcción colectiva y, en consecuencia, los principios éticos y solidarios estén ausentes; la escuela es la micro-física del poder: en ella se reproducen los comportamientos del mundo de afuera. Al respecto, nos parece, por lo que hemos observado en 20 años de trabajo con la red, que solo los proyectos acordados con la comunidad educativa puede ser la alternativa para transformar aquellos esquemas.

Para nadie es desconocida la crisis por la que atraviesa la sociedad contemporánea (conflicto armado, paramilitarismo, narcotráfico, bandas criminales, corrupción, debilitamiento de la administración de justicia, inequidad social, cultura del “miedo a hablar”, confrontaciones religiosas), y los múltiples problemas que han venido deteriorando la educación, la salud y la generación de trabajo. Son problemas que hacen parte del *ethos* cultural sobre la democracia y su incidencia en la subjetividad de los sujetos sociales.

Esta situación constituye, sin duda, la causa más importante acerca de la pérdida de la credibilidad en la política¹⁵, en las instituciones y, en general, en el Estado y sus gobiernos. En este contexto, nos preguntamos acerca del papel que tiene la democracia, la ciudadanía y la pedagogía en el escenario de la Escuela. No se puede eximir a la escuela de su responsabilidad histórica y social en el análisis de las prácticas sociales...

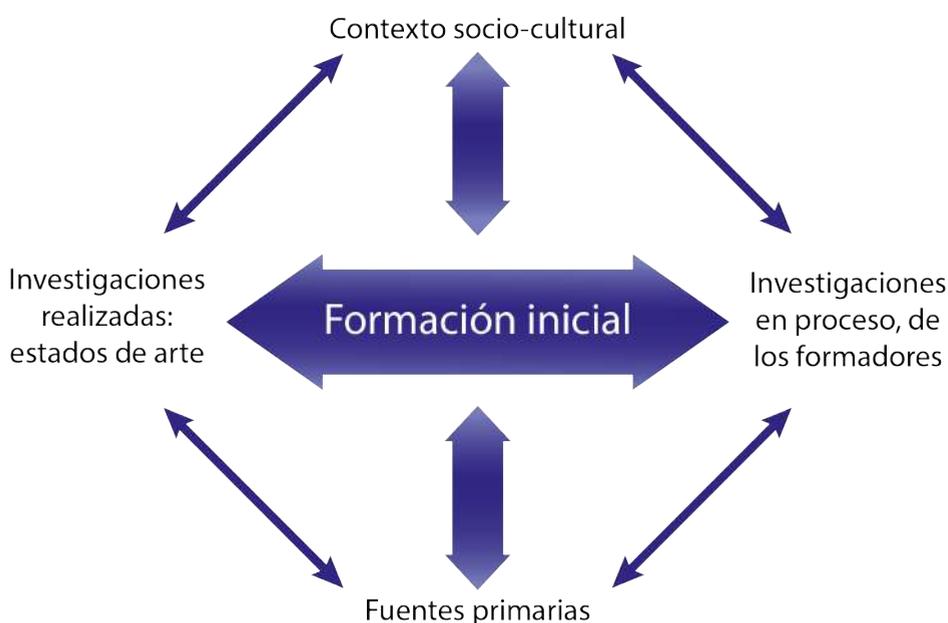
3.2. LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES HOY¹⁶

Para evitar la deserción y la resistencia de los niños a la escuela la Red considera necesario orientar el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura de acuerdo con las expectativas y las singularidades culturales de la po-

15 Referida por Emilio Tenti (2000), como una crisis de la democracia representativa que sustenta el sistema político en diferentes países en el mundo.

16 Algunas de las ideas planteadas aquí fueron esbozadas por María Cecilia de Oliveira, de la Red Rayos de Sol, de Brasil.

blación; esta consideración implica asumir el trabajo a partir de la pedagogía por proyectos. Es importante entonces repensar la formación de los docentes de los primeros ciclos, de tal modo que dicha formación les permita distinguir las teorías y los métodos, así como observar las diferencias y los efectos en el aprendizaje de los estudiantes, a partir de investigaciones propias en cada país. En todos los países que participan en la Red Latinoamericana se han realizado investigaciones sobre el enfoque socio-constructivista y socio-cultural en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. La formación inicial tendría que estar mediada por los resultados de las investigaciones y por las fuentes primarias que le dan soporte, pero sobre todo con la participación en investigaciones en equipo lideradas por los formadores:



En el paradigma de la investigación-acción el análisis de los problemas en educación es solventado por los equipos multi-categoriales, en los que participan los formadores normalistas o universitarios, los que están formándose (futuros maestros), que fungen de monitores o auxiliares de investigación, y los docentes de educación básica en ejercicio, quienes adelantan proyectos de

aula acoplados con los aprendizajes previstos en el grado o ciclo respectivo. Las prácticas pedagógicas de los futuros docentes se inician de manera temprana pero con el horizonte de la investigación, participando como colaboradores del docente innovador/investigador y del investigador de la Normal o de la universidad; así se apunta a la formación de docentes innovadores/investigadores en el terreno mismo de las escuelas.

Con la pedagogía por proyectos la escritura se aprende como ocurre en la vida y en la sociedad¹⁷. Con los proyectos los niños interactúan y usan diferentes tipos de textos (cartas, invitaciones, carteles, cuentos, fichas técnicas, etcétera). Escriben y leen para resolver situaciones reales de comunicación, para tratar asuntos de carácter práctico de la escuela o de la clase a través de la diversidad de textos: periódicos, revistas, libros, rótulos, cartas, cuentos, poemas, etcétera. La construcción continua de significados en el trabajo escolar hace que la pedagogía por proyectos se diferencie sustancialmente de la enseñanza tradicional.

Una cosa es intentar leer para aprender a leer, o por obligación; otra es, leer por querer leer, por el deseo de saber. Copiar palabras del tablero o escribir palabras compuestas en una familia silábica que la profesora dicta, es diferente a organizar un texto oral que la profesora registra en el tablero para después ser copiado y enviado a la abuela de uno de los niños, solicitando la receta de la torta de chocolate para una fiesta especial de la clase. Los carteles para invitar a la fiesta, las listas para la compra de materiales necesarios en la construcción de juguetes folclóricos, las cartas para solicitar los permisos... constituyen intercambios comunicativos auténticos. Así, los niños aprenden a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, pero con destinatarios específicos.

Los niños interactúan con la escritura como pueden y de acuerdo con sus saberes. Los llamados errores revelan los caminos recorridos en la construcción de sus conocimientos acerca de la escritura; sus escritos son aceptados

17 Al respecto, es importante resaltar las experiencias de la Red Rayos de Sol, de Brasil, en cuyos trabajos o ponencias sustentan la manera como los niños se empoderan del aprendizaje de la lectura y la escritura para reclamar las mejoras de la alimentación escolar. La profesora Alessandra Daniele Pascotto, participante en esta red, es directora de la escuela, y asume el rol de formadora de sus docentes en la pedagogía por proyectos.

como provisorios en las interacciones con textos, provisorios y corregidos en procesos de autoevaluación y de evaluación. Con la ayuda de la profesora rehacen sus caminos, buscan en las “herramientas” (registros de otros encuentros con obstáculos iguales o semejantes) los elementos necesarios para llegar al sentido del texto, para construir textos, para comunicarse con las personas dentro y fuera de la escuela. De este modo, cada estudiante puede contemplar con su propia mirada la escritura como objeto de conocimiento, en situaciones pedagógicamente organizadas. **La pedagogía por proyectos constituye la estrategia más poderosa para aprender a leer y a escribir como un derecho fundamental en la vida, pero solo si la formación inicial de los docentes es mediada por los resultados de la investigación lideradas por los formadores**, en cuyos proyectos participan los futuros docentes; así será posible romper con la escisión entre formación teórica y práctica profesional en las aulas.

Grandes esfuerzos realizan los nodos y los grupos de trabajo de las redes nacionales, para lograr estos propósitos; en el caso de **Argentina**, por ejemplo, se destacan estas iniciativas:

- ▶ Elaboración de secuencias didácticas entre pasantes del Instituto de Formación Docente (IFD), maestros en ejercicio, profesores de Lengua y Literatura y coordinadores jurisdiccionales. El proyecto culmina con la publicación de secuencias didácticas desarrolladas en el terreno. Esta experiencia se llevó a cabo entre el Nivel Superior y el Nivel Primario, y también se llevaron a cabo con el Nivel Inicial.
- ▶ *Trayecto Formativo “Literatura y escuela: conocimiento didáctico en literatura”. Nivel Superior. Nivel Secundario*”. Se han constituido 12 equipos en la provincia de Córdoba, los que articulan su trabajo colaborativamente. Trabajan en conjunto, los docentes de las cátedras de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria y Práctica Docente II, del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, y los profesores de 1º, 2º o 3º año de las escuelas secundarias asociadas, que ya habían conformado Equipos de Trabajo durante el año 2014.

En los niveles Primario y Secundario, los avances se presentan en la extensión de las jornadas escolares en el nivel primario con dos programas: **Jornada Extendida** y **Centro de Actividades Infantiles (CAI)** y en el nivel secundario con los **Centros de Actividades Juveniles (CAJ)**. Los Centros de Actividades Infantiles o Juveniles, orientan su trabajo a través del desarrollo de talleres y algunos con especial énfasis en el lenguaje teatral. En la Jornada Extendida, se crea un campo denominado “Literatura y Tics”. El eje de trabajo es la literatura pero integrada con programas de Internet en las escuelas, aulas digitales móviles, entrega de notebooks a las escuelas, etc.

Córdoba, en donde está el Nodo principal de la red, posee un programa de **“Fortalecimiento en Lengua, matemática y ciencias”**, con la presencia de Maestros de Apoyo en los contextos más vulnerables. Entre las funciones del programa se destacan:

- ▶ Acompañar al maestro de grado en la reflexión sobre la propia práctica y en la valoración de los estudiantes en función de “lo que pueden” y no de “lo que les falta”. Esto permite construir propuestas orientadas a la superación de las dificultades.
- ▶ Colaborar con la creación en las aulas de escenarios propicios para la formación de lectores con materiales escritos que sean fuentes de información amplia, rica y fidedigna.
- ▶ Aportar al diseño de situaciones didácticas prolongadas en el tiempo, que permiten implementar actividades diversas, pero encuadradas en un mismo proyecto de trabajo. Ésta constituye una condición didáctica privilegiada para la formación de lectores y escritores desde los inicios de la escolaridad.

De otro lado, en Argentina ha sido de vital importancia la función de la Unidad Pedagógica. En el marco de las *“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”*, aprobadas por el Consejo Federal de Educación, el Ministerio de Educación de Córdoba inició,

de manera gradual y progresiva, la implementación de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado del nivel primario.

La unidad pedagógica, como espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescrito en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba. Los procesos comienzan a formalizarse en el Nivel Inicial y se articulan y fortalecen en el Primario. Este modo de organizar la enseñanza es un desafío que nos exige más a todos.

Córdoba comenzó en 2013 con la primera cohorte de Unidad Pedagógica y se completó el año anterior en un grupo de escuelas; luego se anexaron otras y en 2015 todas las escuelas comienzan la primera fase de este proyecto. La formación de las primeras cohortes se realizó con Jornadas de trabajo, en Huerta Grande, destinadas a los directivos de las escuelas y luego se continuó con la producción de material de apoyo; la pedagogía por proyectos constituyó uno de los referentes orientadores de la formación.

Estamos convencidos que las políticas públicas en materia de lenguaje y en el caso de la promoción de la lectura, tienen un alto valor formativo y democratizador. Sin embargo, cuando cruzamos estas iniciativas con las condiciones de desigualdad que prevalecen en la estructura general de nuestros países, no podemos dejar de preguntarnos nuevamente por el lugar tanto de la educación como de las escuelas en esos procesos que parecen cambiar tan lentamente y de manera aleatoria.

Las nuevas realidades sociales, entre ellas la de las infancias, adolescencias y juventudes nos interpelan. No es justo que nuestros chicos no vayan a la escuela, pero también decimos que no es suficiente afrontar las desigualdades con mejores edificios y recursos pedagógicos-curriculares. La dimensión sigue siendo política y la pregunta sería ¿cómo educar para los

derechos humanos y para consolidar procesos democráticos en discursos y prácticas de lenguaje?

Tenemos que ocuparnos en reconocer y actuar ante los procedimientos de la exclusión social en las escuelas, advertir los rasgos casi invisibles de lo que reproducimos en la enseñanza. Para estas consideraciones, hay que debatir también acerca de qué entendemos por inclusión social. Esto compromete al Estado a garantizar una educación para todos, más allá de los condicionantes sociales, pero también con ellos, porque la inclusión social es posible, en tanto no se avasallen las culturas y los intereses de los sujetos en la educación. La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo reclama recursos, organización y saber pedagógico para comprender las nuevas realidades, afrontar los obstáculos y construir lo común con y en las diferencias.



CAPÍTULO 4

LA TENDENCIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

La UNESCO, en distintas ocasiones y a través de diferentes estudios internacionales, ha identificado los principales problemas de la sociedad contemporánea, y a la vez ha planteado las prioridades sobre la educación para cerrar las brechas y avanzar hacia una sociedad más humana. Por ejemplo, en el año 1963, publicó el documento *“La crisis mundial de la educación”* (Coombs, 1971), cuyo objetivo era examinar los problemas más contundentes de la escuela para recomendar acciones al respecto.

En el año 1971, y motivado por los numerosos movimientos estudiantiles, se conformó un equipo de expertos, liderados por el ex primer ministro de educación de Francia, para definir una ruta hacia la transformación de la educación. En el año 1973 se publica el documento titulado *“Aprender a Ser”*, como resultado del esfuerzo colectivo y en el que se plantea *“la demo-*

cracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir” (Faure, 1973: 6).

De otra parte, el informe Delors (1996) planteó una serie de orientaciones que permitieron reflexionar sobre la educación, la cultura y la ciudadanía, por lo que se constituyó en un referente fundamental para la comunidad mundial. En este documento se destaca el énfasis en la relación entre la educación, la democracia y la ciudadanía, que se ilustra en lo que se denomina “Los pilares de la educación”. Sin embargo, el discurso de este documento se invistió de estereotipos y lugares comunes; no trascendió la mera transcripción en las legislaciones de los países y en múltiples tesis de grado. En síntesis, no propició las transformaciones requeridas.

En su texto “*Aprendizajes y espacios para la ciudadanía*”, María Luz Morán (2001) expone su concepción de “socialización política especializada”¹⁸, en la cual señala la importancia que tienen los espacios en donde ocurren y concurren las prácticas sociales mediadoras de los aprendizajes de los sujetos. Señala cómo “la experiencia social” contribuye en los aprendizajes en la medida en que se da una construcción del sentido en la acción, es decir, un aprendizaje situado.

Para la formación ciudadana, la autora plantea tres escenarios fundamentales, a saber: el barrio, la escuela y la familia. El barrio, entendido como un espacio natural de la vida social, en donde se forja la solidaridad, la identidad y es el centro histórico de los procesos culturales, sociales, desde donde surgen los discursos de los ciudadanos. La ciudad y el barrio no es solamente un

18 Entendida como un proceso biográfico de incorporación de competencias sociales generadas en los diferentes ámbitos de la vida social y cotidiana de los individuos, los espacios, las instituciones que constituyen los ámbitos de aprendizaje. En otras palabras, consiste en un conjunto de aprendizajes y olvidos que tienen lugar en aquellos espacios en donde se dan las prácticas sociales y que suceden a lo largo de la existencia de las personas.

conglomerado de arquitectura, es un espacio social en donde las interacciones entre los sujetos contribuyen a construir sociedad, cultura e historia.

De otra parte, la familia contribuye a “los aprendizajes de los valores y normas básicas de la conducta social” (Morán, 2001), además de influir en algunas disposiciones y actitudes respecto a lo político. Las formas de relación entre los integrantes de la familia, la disposición y organización de los espacios físicos en la vivienda, los roles que desempeñan los padres, los hijos y los demás integrantes del grupo y sus interacciones, contribuyen a la formación de los ciudadanos desde temprana edad. Cabe señalar que las transformaciones que ha tenido la institución familiar en las últimas décadas han incidido de manera significativa en la formación de sus integrantes y de sus roles.

La escuela y el aula, por su parte, ocupan un lugar privilegiado en la construcción de la ciudadanía. Esta idea es reivindicada por Tenti (2000), quien reconoce el papel de la escuela en la socialización de los individuos; señala que *“La escuela es una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales”*, pero al mismo tiempo declara que ella no ha sido consecuente con su misión ya que, de una parte, su tarea se ha centrado en formar hombres “disciplinados”, “previsibles”, “obedientes a las reglas”, “respetuosos de las “tradiciones”... y, de otra parte, se ha cerrado frente a las relaciones con las demás instituciones sociales.

4.1. HACIA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA, EL PODER DE HABLAR

Formar en política y democracia desde la escuela va mucho más allá de las campañas para la elección de los personeros y los representantes del gobierno escolar; estos modelos de “co-gobierno” han contribuido a efectos contrarios de lo esperado; más bien han reproducido las prácticas políticas tradicionales, pues la acción de votar se convierte en la única práctica del ejercicio democrático. Quien no puede decir lo que siente, no puede ejercer sus derechos, pero tampoco puede comprender y actuar. En este caso estará condenado a delegar un poder en quien sí tiene ese “don”, y este a su vez podrá o no actuar

en consecuencia; lo cual es un riesgo si consideramos las falacias de la democracia representativa, cuyo paradigma es la democracia participativa.

En este sentido, y como lo plantea Jaimes (2008), entendemos la oralidad como “*la modalidad de realización del lenguaje humano, que involucra los procesos discursivos de hablar y escuchar*”; el niño inicia su experimentación con las actividades vitales en su entorno inmediato y al tiempo, la construcción del sistema de interpretación y producción de significados para satisfacer sus necesidades comunicativas. Si bien, la oralidad es natural, consustancial al ser humano y constitutivo de la persona como miembro a una especie, Castellà y Vilà (2002) han planteado que el cometido de una didáctica de la oralidad es el de desarrollar en los estudiantes una competencia oral formal, entendida como la superación de formas de producción oral “espontáneas, cotidianas e inmediatas” y llegar a “formas más controladas, formales y mediatas”. Se trata de una intervención dirigida al trabajo consciente de los estudiantes sobre el propio comportamiento lingüístico, que no lleva consigo el destierro de los usos orales espontáneos en el aula, pero sí la identificación de los usos más formales del continuo de la oralidad con los objetivos de aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar.

El interés que tienen hoy las investigaciones sobre la pedagogía y el aprendizaje de la lengua oral (Lomas y Tusón, 2009; Jaimes, 2008; Rodríguez, 2009; Gutiérrez, 2009) en la educación infantil y juvenil se basan, fundamentalmente, en dos situaciones: por un lado, la necesidad de integrar un cuerpo teórico disciplinar a partir de las investigaciones sobre la oralidad, la didáctica y la pedagogía en general. De otro lado, la reflexión en torno a las prácticas de los docentes dirigidas al logro de una interacción para la cualificación de las habilidades lingüísticas en el contexto educativo. De ahí la importancia que tienen hoy dichas investigaciones, que ofrecen a la comunidad académica unos puntos de reflexión y unas propuestas de intervención para favorecer la cualificación de los procesos comunicativos orales en el contexto escolar.

En esta perspectiva, es notoria la ausencia de un trabajo sistemático e intencionado sobre las prácticas de la oralidad en el aula en el contexto escolar, aunque esta preocupación ya permea a muchos educadores y se evidencia en

diversas investigaciones y experiencias pedagógicas¹⁹. Particularmente Pujol (1992) plantea, a través de su artículo “*Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral*”, que en la enseñanza de la lengua oral se deben incluir los siguientes aspectos: la discusión entre los estudiantes y el maestro, el intercambio de elementos culturales y lingüísticos que cada niño trae consigo a la escuela; el reconocimiento del grupo; el derecho a la palabra y el derecho a ser escuchado; la valoración igualitaria de las diferentes hablas de todos los estudiantes; la consideración de que el niño no es sólo un aprendiz sino que también puede ser un enseñante (del maestro y de sus compañeros); la adecuación de la reflexión lingüística al desarrollo del niño, la homogeneización de las terminologías utilizadas entre las distintas lenguas motivo de aprendizaje. Núñez (2003), por su parte, afirma que son muchos los motivos que justifican la urgente incorporación de la oralidad al trabajo cotidiano en el aula de forma sistemática y fundamentada porque de esta manera se convierte en una alternativa necesaria en la escuela.

4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, VINCULADAS CON LENGUAJE

Los sistemas educativos de América Latina se han trazado retos en la última década en relación con

- a) La cobertura y el acceso a la escuela primaria.
- b) La extensión de la obligatoriedad de la escuela media.
- c) La política nacional de transformación de la formación docente.
- d) La identificación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), o estándares básicos de aprendizaje.
- e) Más recientemente (2015 y 2016) lo que los ministerios denominan “Derechos Básicos de Aprendizaje” (DBA).

19 Estas investigaciones y experiencias han sido presentadas en los Encuentros Iberoamericanos de la Red de Estudios de la Oralidad (2011 en Bogotá-Colombia, 2013 en Granada-España y 2015 en México, D.F.)

Respecto a la cobertura y el acceso a la escuela primaria, nuestros países han alcanzado niveles superiores al 90%, según datos de organismos multilaterales. Hay también un nivel alto de egreso de la educación primaria, siendo preocupante todavía el acceso y la permanencia en la escuela secundaria y media. En cuanto a estos niveles, es notorio que hoy muchos hogares representan una primera generación que accede y egresa de la escuela secundaria y media; pero aun es preocupante el porcentaje de los rezagados, quienes para ayudar económicamente a la familia tuvieron que suspender los estudios. Hay, asimismo, preocupantes niveles de repitencia, de sobreedad y de interrupción de trayectorias educativas (por ejemplo, abandonan y dos años después vuelven). Es la desigualdad social lo que ha condicionado estas situaciones de extravío de los derechos fundamentales, sobre todo, de los jóvenes, pues son quienes tienen menos oportunidades para realizar sus expectativas.

4.3. QUÉ PASA CON LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Para Giroux la “*autoridad emancipatoria*” de los maestros deviene del carácter intelectual de su labor, en tanto “*son portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general*” (1990: 142). Lo contrario es identificar a los maestros “*como técnicos o servidores públicos cuya función es preponderantemente la de llevar a cabo, en vez de conceptualizar, la práctica pedagógica*”, lo cual supone una cierta alienación cuando, por ejemplo, los maestros acogen pasivamente las acciones que los programas curriculares y los libros de texto imponen, quedando despojados de su propia voz, de sus tonos y acentos persuasivos hacia la reflexión mutua. Hay un lenguaje para lograr esa “*autoridad emancipatoria*”; en este lenguaje hallamos el poder de la palabra, que hace del disenso el momento propicio para el autoreconocimiento, porque la pregunta, la incertidumbre y la duda (propio del disenso) empujan al sujeto hacia la inclusión en la comunidad de aprendizaje.

El poder de la palabra puede producir efectos de resignación y de pasividad o efectos de réplica y de interpelación frente a las dudas inevitables en el proceso de aprender. Aquí se pone en juego la posición ideológica del maestro, pues sabemos que “*el discurso es a la vez el medio y uno de los productos del poder*” (Giroux, 1990: 180). Como ya lo insinuamos “*el discurso se halla íntimamente vinculado con aquellas fuerzas ideológicas y materiales a partir de las cuales los individuos y los grupos conforman una voz (...). El lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y de la manera en que las personas crean una voz distintiva.*” (Giroux, 1990: 180). El asunto fundamental de la escuela está en la construcción de esa voz distintiva, como lugar de convergencia de la voz ajena y, en consecuencia, de las múltiples voces de la cultura, para hacer del lenguaje el poder de la palabra en la transformación intelectual de los sujetos.

A través de los proyectos de formación, continua, inicial o avanzada, es posible mantener procesos sostenidos de transformación siempre y cuando los docentes participen en grupos de trabajo o en comunidades docentes innovadoras como las redes académicas. En **Argentina** se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que orienta y regula el cambio curricular en la formación de maestros y profesores, tanto en instituciones públicas como privadas, en el nivel superior no universitario, pero su potencialidad está mediada por la capacidad de los docentes para trabajar en equipo.

En **Colombia** se fundó, en 2012, el Programa Todos a Aprender (PTA), cuya impronta es la “*transformación de la calidad educativa*”, a partir del acompañamiento que en el aula realizan docentes “experimentados” a docentes cuyos estudiantes tienen resultados bajos en las pruebas externas; un plan loable sin duda, pero con connotaciones compensatorias y con perfiles académicos muy desiguales en los formadores: un índice alto de los seleccionados por el ministerio carece de experiencias innovadoras o de investigación en el aula. Asimismo, la orientación autoritaria y el carácter contradictorio entre el enfoque educativo a partir de proyectos (MEN, decreto 1860, de 1994; Lineamientos Curriculares, de 1998) y el enfoque prescriptivo y taxonómico de contenidos para enseñar (en los DBA, de 2015, y en los libros de texto gratuitos, 2012 y 2016), dan lugar a grandes confusiones de los docentes. Es

como si la agencia gubernamental se propusiera ir en contra corriente con lo que declara en el marco de lo políticamente correcto.

En otros países, como **Brasil y Perú**, se ha promovido la formación posgraduada como una estrategia para la actualización de los docentes en ejercicio, pero en las universidades es lento el cambio curricular y es débil la investigación en educación y pedagogía; una preocupación que la Red de lenguaje plantea es la de si estos programas de formación avanzada conducirán solo a la titulación para responder a las exigencias de los organismos internacionales y a los escalafones o si efectivamente contribuirán a la transformación de las prácticas de aula; aquí la Red tendría una ruta interesante de investigación.

La pregunta que todo docente debe hacerse, señala Vassileff (2001), es la de cuál es el proyecto pedagógico que se ha trazado; seguramente, dice, aparecerán siempre declaraciones en torno al proyecto existencial de cada quien, pero el asunto está en cómo pasar del proyecto existencial al proyecto social sin abandonar el proyecto existencial, sino insertándolo. Algo fundamental en la perspectiva de una pedagogía por proyectos es reconocer el espacio-tiempo de formación como el aquí y el ahora de la formación, pues *“la finalidad de la Pedagogía de Proyectos es la de conducir a las personas que se forman a vivir su espacio-tiempo social, según un proceso dominante de proyección”* (43). El docente que se proyecta, lo hace porque se des-adapta, entonces explora e indaga para asignarle sentido a su hacer y esto influye en quienes son sus destinatarios principales: los estudiantes, quienes a su vez influyen en las familias y en los vecindarios.

Es una prioridad la preparación de maestros que puedan acompañar las diferentes trayectorias de vida y educativas que emergen entre los niños, adolescentes y jóvenes en un momento en el que unos y otros se sienten incómodos en los pupitres unipersonales; para comprender los fenómenos que están ocurriendo con la versatilidad de los medios digitales se requiere de una identidad plena con el oficio profesional de ser maestro y este es uno de los vacíos que observamos en nuestros países; en nuestro parecer, la formación de los futuros maestros desde la perspectiva de la innovación y la investigación-acción, en el marco de la pedagogía por proyectos, puede contribuir a fortalecer las identidades.

En términos generales, en **Argentina**, la política de formación de maestros promueve un anclaje socioantropológico para las prácticas pedagógicas y los aprendizajes, con la condición estructurante de prácticas situadas y reflexivas, en perspectiva interdisciplinaria. Ello tiene diferentes derroteros, según las historias pedagógicas jurisdiccionales e institucionales y los vínculos históricos y conyunturales con el Estado nacional. La nación, en un proceso participativo, produjo los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente y cada jurisdicción elaboró también con carácter participativo, los diseños curriculares para las distintas carreras docentes. En contraposición, en otros países de la región, los gobiernos toman decisiones inconsultas y subestiman a los protagonistas principales de la educación, los maestros, cuya voz es determinante para la transformación permanente de la educación y de la sociedad.

Respecto a la formación de maestros/profesores en el área del Lenguaje en los tres niveles de la educación obligatoria (Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria), se observa, en estos tiempos de transformación curricular, una propuesta metodológica para la enseñanza, vinculada con Prácticas del Lenguaje. Se manifiesta en correspondencia con lo que, según las jurisdicciones provinciales, o departamentales, está aconteciendo en la educación de niños y jóvenes: inscribir el lenguaje como herramienta de comunicación dotada de sentido, diferenciándose del carácter prescriptivo y gramaticalista que ha atravesado a la enseñanza en el área.

4.3.1. LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Otra de las políticas curriculares fue la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), para el caso de **Argentina**; los Estándares Básicos de Competencias, para el caso de **Colombia**; o los Parámetros Curriculares, en **Brasil**, que consisten en identificar saberes fundamentales para todos los niños y las niñas, conformando una base común para la enseñanza,

según los diferentes niveles de la educación obligatoria. En relación con el Lenguaje, estos núcleos o estándares promueven:

- ▶ la valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos;
- ▶ la valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país;
- ▶ la lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo;
- ▶ la formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura;
- ▶ la interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura;
- ▶ la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos, entre otros propósitos.

El dilema que la Red plantea en los talleres es cómo hacer para que dichos aprendizajes “universales” entronquen con los saberes locales en relaciones de espiralidad y con la articulación entre los distintos ciclos, considerando que los seres humanos aprendemos en lapsos largos y no en cortos. Lo que los niños no aprenden en primer grado lo aprenderán en segundo, si la escuela se desautomatiza y pone el énfasis en los acervos culturales, en la potencialidad cognitiva y en la capacidad inventiva de uno mismo como docente, que indaga y construye los métodos según sean las necesidades de los grupos.

4.3.2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LECTURA, EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

En todos nuestros países se destaca, en la década de 1990 y en la primera década del siglo XXI, la construcción nacional de estrategias para el área; entre otras sobresale el *Plan Nacional de Lectura*. Este plan, creado

por los ministerios, se materializó en la Campaña Nacional de Lectura que, para el caso de **Colombia**, por primera vez hacía parte de una política de Estado, con dotación de textos genuinos vinculados con temáticas afines a la diversidad cultural. Sin embargo, poco se sabe sobre el tipo de uso que se hace de los textos en las aulas y con las familias, y sobre la suficiencia o no en los títulos y en el número de ejemplares. En todo caso se observa una diferencia abismal entre los tirajes de los libros de texto gratuitos y los textos auténticos para leer (libros de poesía, leyendas, mitos, cuentos, novelas, ensayos, divulgación científica...).

La tarea de los mediadores es clave en la formación del recorrido lector; por eso, para acompañar el desarrollo de los planes de lectura se han desplegado distintos tipos de estrategias orientadas a proporcionar instancias de actualización profesional a los docentes, en relación, por ejemplo, con la literatura infantil y juvenil. En este contexto, prevalece el sentido de que todos los niños y adolescentes necesitan disfrutar de oportunidades para la lectura, sin considerar como determinante que provengan de hogares lectores o no. Aquí, hay una cuestión de protección y promoción de los derechos de todos.

Ha sido significativo en este plan, en **Argentina**, el ciclo denominado “*La formación de lectores como sustento para la igualdad. Aportes de la literatura infantil y juvenil*” (2010), así como el ciclo de Conferencias Magistrales “*Lectura y LIJ: Análisis de Discursos*”, que acercó a más de quince expertos al encuentro de los docentes participantes (2011). También produjo publicaciones pedagógicas, seminarios, trayectos de actualizaciones profesionales, conferencias, encuentros y prácticas lectoras entre artistas y estudiantes, campañas de lectura con distribuciones masivas de libros, dotaciones a bibliotecas escolares, investigaciones en acción en el seno de comunidades educativas, entre otras tareas.

En las campañas de lectura se promueve también la “Lectura en voz alta”, como uno de los lineamientos principales que ha desplegado el Plan y se ha trabajado para promover en cada provincia o región la recuperación de los espacios de lectura en la escuela. En el caso de **Argentina** se han editado cuadernillos con sugerencias para la lectura en voz alta dirigida a los distintos niveles; se propuso la adopción diaria de esta práctica en el aula por parte del

docente, sin perder de vista la capacidad deliberante en torno a lo comprendido. Otra propuesta surgida en Argentina es “*Para leer con todo*”, centrada en la intensificación de la lectura en todas las escuelas primarias del país. En los años 2012 y 2013 se orientó a los 3º y 6º grados pero se extendió a los otros grados por los buenos resultados en los aprendizajes de los estudiantes. La difusión de la propuesta se realiza con videoconferencias dirigidas a supervisores, equipos técnicos y encuentros jurisdiccionales, regionales y nacionales.

Más allá de las políticas etnocentristas de los ministerios, en las regiones periféricas se observan, como se muestra en este libro, iniciativas surgidas de las investigaciones y las innovaciones de los docentes en la construcción de la política pública en educación. Pero aun en aquellas grandes capitales que hacen visible su autonomía, los aportes de los educadores son notorios. En el caso de Bogotá, por ejemplo, un programa como el Plan de Lectura, Escritura y Oralidad –PILEO- se ha fortalecido por la identidad con él y esta identidad deviene del hecho de haber sido propuesto por docentes y por redes de docentes. Se colige de estos casos que la política pública ha de construirse desde la base (con la comunidad educativa) hacia arriba (el ente gubernamental que distribuye los recursos provenientes de nuestros impuestos) y no a la inversa, que niega la democracia auténtica.



CONCLUSIONES

La Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje se ha trazado, entre sus tareas fundamentales, animar a las comunidades educativas en la reflexión sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas en los tiempos de la comunicación digital, del acceso a las tecnologías de la información y de la debilidad de las democracias. Al respecto, los planteamientos esbozados en este libro nos compromete con:

1. La actitud, a la vez crítica y colaborativa –cuando ello es posible-, con los organismos gubernamentales encargados de formalizar las políticas educativas en nuestros países, para lograr que dichas políticas surjan desde las necesidades de las comunidades (de abajo hacia arriba) y no a la inversa.
2. La disposición para aportar a las transformaciones educativas a partir de las experiencias auténticas desarrolladas en las aulas, según los proyectos pedagógicos, las secuencias didácticas y las diversas formas de la innovación que los docentes de esta red y otras han sistematizado, luego de las múltiples interacciones y del trabajo académico con y entre los docentes mismos.

3. La necesidad prioritaria de promover desde la escuela y con las familias y sus entornos las diversas prácticas de la democracia, de la inclusión y de los principios de la equidad, en la perspectiva de proponer alternativas, con el apoyo en los conocimientos aprendidos, a los grandes problemas humanos y sociales.
4. La continuidad con los procesos formativos de los docentes, a nivel inicial y continua, desde el trabajo en equipo, con currículos integrados en ciclos de aprendizaje y con la participación de los estudiantes y las familias en las prácticas innovadoras, inherentes a una educación con centros de interés, la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. y Beane, J. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo [Traducido por Mario Díaz]. En: *Revista Colombiana de Educación*, (15). Bogotá: UPN.
- Bolaños, P. (2015). *Caminemos juntos para navegar. Un pretexto para compartir* (mimeo). Oaxaca: Red Leo.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília D.F.: MEC, SEF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. (2001) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília D.F.: MEC, SEF.
- Bustamante, G. (1997). *Entre La Lectura y La Escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. En: *Investigación en la escuela* (21), pp. 31-38.
- Carrizales, C. (1992). Modernidad y modernización en la formación de profesores. En: *Revista Pedagogía* Vol. 8(1).

- Castañeda, G. (2011). La relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones profesor- estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto. En: *Enunciación*, Vol. 16 (1). 58-69.
- Castellà, J. y Vilà, M. (2002): La llengua oral formal: un espai intermedi entre l'oralitat i l'escriptura. En: Vilà, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge y seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Barcelona: Ed. Península.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Ed. Santillana/UNESCO
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Faure, E. (Coord.) (1973). *Aprender a Ser*. Madrid: UNESCO.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Gutiérrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En: Rodríguez, M. (Comp.) *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura*. Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a Dialogar en el preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herazo, M. E. et. al. (2015). *Loa. La magia de una tradición*. Barranquilla: Institución Educativa de Baranoa Julio Pantoja Maldonado.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos y formar niños productores de textos* (Traductores: Viviana Galdames Franco, Alejandra Medina Moreno). Santiago de Chile: Dolmen.

- Jolibert, J. (2009). Prefácio de obra coletiva do Projeto Raios de Sol. En: Micotti, M. C. de O. (Org.) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Ed. Contexto, Ministério da Educação.
- Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G. y Riveros, X. (2004). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Bogotá: Editorial Magisterio. (Traducido y reimpreso de: Jolibert, J. et al. (1996). *Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed.)
- Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jurado, F. (2014). La pedagogía por proyectos VS la pedagogía según programas estandarizados. En: *Revista Ruta Maestra*, (9) (2014). Bogotá: Santillana.
- Jurado, F. (2016). ¿Currículo agregado o currículo integrado?. En: *Revista Ruta Maestra*, (15) (2014). Bogotá: Santillana.
- Lomas, C. y A. Tusón (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación, comunicación y educación crítica*. México: Edere.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Morán, M. (22 de septiembre de 2001). *Aprendizajes y espacios para la ciudadanía* (Ponencia, VII Congreso de la FES). Salamanca.
- Muñoz, M., Rocha, M.C., Barrios, C., Cortés, M.R., Jaramillo, D. y Paz, G. (2000). *Proyectos con-sentido. Hacia una pedagogía transformadora de la escuela y de la vida*. Cali, Colombia: Artes Grafica de Univalle.
- Núñez, M. (2003). Valor educativo de la Oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura (Separata). En: *Rev. De Educación de la Universidad de Granada*, (16).

- Parra, R. (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pujol, M. (1992). *Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral*. En: Comunicación, Lenguaje y Educación (16).
- Pulido, R. (Coord). (2009). *LEO. Lectura, escritura, oralidad*. Tomos I y II. México: Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje, Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad, México.
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (1999). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Magisterio – Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, M. (Comp.). (2009). *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura*. Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tenti, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Argentina: UNICEF/Losada.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Ediciones Morata.
- Vassileff, J. (2001). Historias de vida y pedagogía de proyectos. En: *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social. Cuadernos de Trabajo No. 1*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta.

Bibliografía auxiliar

- Brasil, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de currículos e Educação integral, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. (2012). *Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos direitos*

de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do ensino fundamental. Brasília D. F.: SEC.

- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro.* Barcelona: Gedisa.
- Escobar, A. y Duarte, A. (2011). *Pensar el lenguaje, pensar el aprendizaje.* Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Gatti, B. (2011). *Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional* .En: Zambello de Pinho, S. (Comp.) *Formação de educadores:dilemas contemporâneos.* São Paulo: UNESP.
- Guilherme, F. R. O. (2011). *Alfabetização: dinâmicas das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita.* (Dissertação Maestría en Educación). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro.
- Jolibert, J. (2006). *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- López, Y. (2010) *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria.* Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.
- Micotti, M. C. de O. (2004). Alfabetização: o aprendizado do ensino. En: Micotti, M. C. de O (Org). *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores.* Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP.
- Micotti, M. C. de O. (2009) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos.* São Paulo: Ed. Contexto.
- Micotti, M. C. de O. (2012). *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas.* São Paulo: Ed. Contexto.
- Ortiz, L. M. y Carvajal, N. (2010). *La escritura en la escuela. Los niños pintan la vida.* Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

- Portela de Oliveira, R. (2011). A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. En: Zambello de Pinho, S. (Org.) *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (2001). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, Red Latinoamericana.
- Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Rojas, Y. (2015). *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Rodríguez, M. y Pinilla, R. (2002). *La pedagogía de proyectos en acción*. Bogotá: Universidad Distrital, Secretaría de Educación de Bogotá.
- Sánchez, A., Herrera, N., Cruz, M. y Álvarez, S. (2010). *La escritura: lenguaje vivo en el aula. El aprendizaje significativo de la escritura a través de la Pedagogía de Proyectos*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.
- Schuveter, M. H. (2008). *A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental*. (Dissertação de Maestría en Educación). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro.

