



EDUCAR EN TIEMPOS DIFICILES

Experiencias





EDUCAR EN TIEMPOS DIFICILES

Experiencias



Institución Teresiana América Latina

Rio de Janeiro, 2008



Vera Maria Candau



APRESENTAÇÃO

A Proposta Sócio-Educativa, Educar em tempos Difíceis, vem se desenvolvendo desde 2003 nos diferentes países do continente latino-americano em que a Instituição Teresiana está presente. Em cada um deles assume características próprias de acordo com a especificidade de cada contexto, articuladas em torno dos eixos comuns que identificam a proposta, as “tríades” que constituem seu elemento vertebrador.

Ao longo destes cinco anos, Centros Educativos e Projetos Sociais promovidos pela Instituição Teresiana vêm trabalhando no sentido de incorporar nas suas respectivas propostas de trabalho, tanto no âmbito da educação formal como não formal, o dinamismo suscitado pela PSE. Muitas têm sido as iniciativas, os avanços, as dificuldades e desafios enfrentadas, mas o sonho de uma educação de qualidade para todos e todas, inspirada no pensamento de Pedro Poveda, nos anima e renova cada dia o nosso compromisso. Também educadores e educadoras que exercem sua profissão através de presenças individuais, em âmbitos públicos e privados, em escolas, ONGs, organismos ministeriais, etc, têm se unido à Proposta

Sócio-Educativa e desenvolvido diferentes iniciativas nela inspirados.

O dinamismo suscitado pelo desejo e compromisso de Educar em Tempos Difíceis vai se ampliando e aprofundando. Em seminários realizados anualmente, de caráter regional e local, compartilhamos experiências, discutimos, aprofundamos temas de atualidade e vamos fortalecendo nossos vínculos afetivos e institucionais. A formação continuada de educadores/as é uma de nossas preocupações centrais. O Fórum Virtual de Educadores IT mantém viva nossa interrelação e nos estimula continuamente a uma prática educativa criativa, reflexiva e crítica. São várias as publicações e os Cd Roms que já editamos. Contamos também com o apoio da revista Novamerica/Nuevamerica na nossa caminhada. Hoje, somos muitos/as no continente, educadores e educadoras que estamos construindo um movimento sócio-educativo comprometido com a construção de processos educativos que colaborem na transformação de nossas sociedades tendo a tríade

educação-compromisso social-evangelização como referência fundamental.

Nesta publicação incluímos experiências realizadas em Centros Educativos e Projetos Sociais tendo a Proposta Sócio-Educativa como inspiração. Constituem apenas uma amostra do dinamismo que a proposta vem suscitando. De cada instituição incluímos uma única experiência. Nem sempre foi fácil selecionar. Temos a certeza de que esta publicação será ocasião de reflexões e debates e certamente suscitará muitas outras iniciativas.

Queremos agradecer a todos e todas que colaboraram para esta publicação e esperamos que seja a primeira de muitas outras que recolham iniciativas e projetos dos/as educadores/as que acreditam nos sonhos de Poveda e se empenham em torná-los vida no seu dia a dia.

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2008

Vera Maria Candau



Vera Maria Candau



PRESENTACIÓN

La Propuesta Socioeducativa, Educar en Tiempos Difíciles, viene siendo desarrollada desde 2003 en diferentes países del continente latinoamericano en los que la Institución Teresiana está presente. En cada uno asume características propias de acuerdo con la especificidad de cada contexto, articuladas alrededor de los ejes comunes que identifican la propuesta, las “triadas” que constituyen su elemento vertebrador.

A lo largo de estos cinco años, Centros Educativos y Proyectos Sociales promovidos por la Institución Teresiana vienen trabajando en el sentido de incorporar en sus respectivas propuestas de trabajo, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal, el dinamismo suscitado por la PSE. Muchas fueron las iniciativas, los avances, las dificultades y desafíos enfrentados, pero el sueño de una educación de calidad para todos y todas, inspirada en el pensamiento de Pedro Poveda, nos anima y renueva cada día nuestro compromiso. También educadores y educadoras que ejercen su profesión a través de presencias individuales, en ámbitos públicos y privados, en escuelas, ONGs, organismos ministeriales, etc. se unieron a la

Propuesta Socioeducativa y desarrollan diferentes tipos de iniciativas inspiradas en ella.

El dinamismo provocado por el deseo y compromiso de Educar en Tiempos Difíciles va ampliándose y profundizándose. En seminarios realizados anualmente, de carácter regional y local, compartimos experiencias, discutimos, profundizamos temas de actualidad y vamos fortaleciendo nuestros vínculos afectivos e institucionales. La formación continuada de educadores/as es una de nuestras preocupaciones centrales. El Fórum Virtual de Educadores IT mantiene viva nuestra interrelación y nos estimula continuamente a una práctica educativa creativa, reflexiva y crítica. Son varias las publicaciones y los Cd Roms que ya editamos. También contamos con el apoyo de la revista Nuevamerica/Novamerica en este proceso. Hoy somos muchos en el continente, educadores y educadoras que estamos construyendo un movimiento socioeducativo comprometido con la construcción de procesos educativos que colaboren en la transfor-

mación de nuestras sociedades teniendo a la tríada educación-compromiso social-evangelización como referencia fundamental.

En esta publicación incluimos experiencias realizadas en Centros Educativos y Proyectos Sociales que tienen la Propuesta Socioeducativa como inspiración. Constituyen apenas una muestra del dinamismo que la propuesta viene provocando. Incluimos una única experiencia de cada institución. No fue fácil seleccionarlas. Tenemos la certeza de que esta publicación será una ocasión para reflexiones y debates y sin duda provocará muchas otras iniciativas.

Queremos agradecer a todos y todas los que colaboraron para que esta publicación sea posible y esperamos que ésta sea la primera de muchas otras que recojan iniciativas y proyectos de los/as educadores/as que creen en los sueños de Poveda y se empeñan en hacerlos vida en su cotidiano.

Río de Janeiro, 10 de octubre de 2008

Vera Maria Candau

SUMÁRIO

I. CENTROS EDUCATIVOS

ARGENTINA

Experiencia: articulación centro educativo - proyecto social VOLUNTARIADO GUADIX. Una propuesta, para “ampliar nuestra mirada”, desde la Pastoral del Poveda.

Colegio Pedro Poveda – Buenos Aires

BOLIVIA

Ampliando los horizontes: la experiencia de la Olimpiada de Ortografía y Vocabulario.

Iván Mollinedo Lobatón/Colegio Santa Teresa – La Paz

BRASIL

Projetos de Investigaçã o e Formaçã o de Professores: desafios para o desenvolvimento curricular.

Marília C. Dias, Maria Christina C. Egger, Nadia A. F. Freire/Colégio Teresiano – Rio de Janeiro

CHILE

Tras las Huellas de Nuestros Miedos

*Silvana Jacob Muñoz/Colegio Institución Teresiana
- Santiago*

COLOMBIA

Memoria-Identidad- Proyecto en Tiempos Difíciles.
Liceo Segovia - Bogotá

MEXICO

La propuesta socioeducativa: una experiencia de aprendizaje, de lucha e incidencia en política pública.
Colegio Pedro Poveda - Funddè - León

PERU

Proyecto: Historias Ocultas en la Arena.
*Ana María Tuesta, Leonardo Piscocoya, David Sandumba/
Colegio Isabel Flores de Oliva - Lima*

URUGUAY

Experiencia de Integración de las TIC's en los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje.
Centro Neike - Paysandú

Mediación Socio Educativa. Ser educador en un cambio de época.
*Ana Osimani, Adrián Arias/Colegio Pedro Poveda -
Montevideo*

II. PROYECTOS SOCIALES

BOLIVIA

Formación de Maestros y Maestras Líderes Promotores del Cambio.
Centro Yachay Tinkuy - Cochabamba

Experiencias Educativas: Compatibilización del proyecto con la Propuesta Socioeducativa.
*Centro de Educación Alternativa Jaihuayco -
Cochabamba*

BRASIL

Movimento de Educadores em Direitos Humanos: uma experiência sócio-educativa.
Novamerica - Rio de Janeiro

GUATEMALA

Campaña de los Derechos Humanos de la Niñez y la Juventud: "SI VIVIMOS NUESTROS DERECHOS CONSTRUIMOS LA PAZ" 2006 - 2007
Blanca Fuentes - Chinautla

PERU

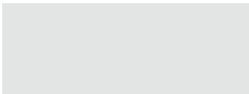
Propuesta de Formación: agentes culturales del cambio socio educativo en la escuela y la comunidad.
Isabel Alvarez Aranda, Janett Ramírez Plasencia, Cristina Rios Mimbela/Solydes - Villa El Salvador

REPUBLICA DOMINICANA

Formación de Animadoras/es para la ampliación de la cultura lectora y escrita: una construcción desde la propuesta socioeducativa.
Argentina Henríquez, Luz Elena Patarroyo López/Centro Cultural Poveda - Santo Domingo



Centros educativos



*Colegio Pedro Poveda
Buenos Aires - Argentina*

“Hay que despertar en los jóvenes los sentimientos de caridad, de amor al prójimo; hay que darles a conocer los problemas que más tarde han de encontrar a su paso...”

Pedro Poveda, 1933

EXPERIENCIA: ARTICULACIÓN CENTRO EDUCATIVO - PROYECTO SOCIAL VOLUNTARIADO GUADIX

Una propuesta, para
“ampliar nuestra mirada”,
desde la Pastoral del Poveda

I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO

Nuestro centro educativo se encuentra localizado en la zona norte del Gran Buenos Aires, una de las más beneficiadas en cuanto a distribución de bienes y oportunidades en la República Argentina.

Nos sentimos llamados, desde nuestra identidad y origen, a colaborar con otros en la búsqueda de una sociedad más justa, inclusiva y fraterna. Nuestra población escolar se corresponde con un espectro amplio de clase media que incluye empleados, profesionales, pequeños comerciantes y empresarios que optan por un proyecto educativo que priorice estos valores. El Instituto Pedro Poveda de Vicente López, y su comunidad han generado, a lo largo del tiempo, distintas instancias y proyectos en respuesta a los desafíos de cada momento.

Hoy la Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana, nuestro carisma y el momento actual nos invitan a dar algunos pasos más en la línea de articulación de nuestro centro educativo y nuestros proyectos sociales.

Con este horizonte y enmarcado en el Proyecto de Pastoral de la Secundaria del Instituto Pedro Poveda hemos iniciado este año una experiencia de colaboración con el voluntariado del Proyecto Guadix en la ciudad de Córdoba, Argentina.

La Pastoral de la Secundaria del IPP abarca los dos ciclos de la nueva secundaria¹ e incluye el grupo Poveda Joven que integran alumnos de los últimos años de la secundaria y egresados de las recientes promociones que quedan vinculados al colegio a través de este grupo. El mismo nació en el año 2006, a partir de las inquietudes recogidas por el equipo de pastoral del nivel. Definieron su identidad a través de la tríada ORACIÓN- SERVICIO- MISIÓN. El grupo está consolidándose internamente con un espacio propio en la pastoral del colegio.

II. ARTICULACIÓN CON LA PSE

En la dinámica continua de revisión y ajuste de nuestro proyecto educativo, y de consideración de nuestra práctica a la luz de la pedagogía povedana, esta experiencia se corresponde con la tríada MEMORIA - IDENTIDAD - PROYECTO que ilumina la dinámica centrando la mirada en lo esencial de nuestra historia institucional para aprender de ella, re-leerla en el presente y proyectarnos al futuro.

Esta experiencia apunta a articular, en la tríada EVANGELIZACIÓN - COMPROMISO SOCIAL - PROYECTO EDUCATIVO, a nuestra institución educativa

con la realidad social argentina y sus problemáticas de vulnerabilidad y exclusión iluminadas por los valores del evangelio, con un compromiso activo en su transformación uniendo fuerzas con otros.

Nos proponemos con la puesta en marcha de esta experiencia:

- Facilitar experiencias de acercamiento a realidades sociales de pobreza y exclusión que sensibilicen y promuevan el compromiso para trabajar por el desarrollo humano y la transformación social.
- Descubrir nuevos sentidos a la vida, la solidaridad, el estudio, el trabajo, el compartir y celebrar.
- Reconocer valores sociales y colaborar con acciones que favorezcan el desarrollo de la resiliencia², la prosocialidad³ y la construcción de un tejido social positivo.
- Tomar contacto con distintas experiencias nacidas del carisma, uniendo fuerzas con otros y ampliando la vivencia de comunidad povedana.

III. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Nos cuenta Victor Busquet, vicedirector de la secundaria, quien acompañó el primer intercambio: “A partir de la propuesta institucional de establecer redes de colaboración entre los centros educativos y los proyectos sociales, comenzamos un camino de puesta en marcha en la construcción de dicha red a través de la profundización en el conocimiento del Proyecto Guadix que la Institución Teresiana lleva adelante en la ciudad de Córdoba desde hace 5 años. (ver recuadro)

Para esto mantuvimos dos reuniones entre la Directora General del Instituto Pedro Poveda, Mónica Diéguez, Marta Olmedo, enlace de Argentina con la Propuesta Socio Educativa y coordinadora del Proyecto Guadix,

los directivos del Nivel Medio del instituto e integrantes del Equipo de Pastoral del colegio.

Previo a dichas reuniones ya se habían dado contactos e intercambio de información entre la coordinación del Proyecto y la Dirección General del Instituto y una vez agendado el primer viaje, se definió la preparación previa que se daría a los participantes y se organizaron y produjeron los materiales necesarios.

A partir de la información obtenida se plantearon dos momentos de encuentro, uno para septiembre y otro para octubre. Dichos encuentros girarían en torno a los ejes en los que se sustenta la presencia institucional en el barrio, el comedor y guardería para niños que depende de la Parroquia San Ramón Nonato, y las actividades que se plantean en “La casita de los niños” que el proyecto Guadix promueve en el mismo contexto barrial: curso de cocina, curso de peluquería y apoyo escolar centrado en las tareas de aprendizaje de los concurrentes y en Talleres estético – expresivos en el marco de una “Educación integral”.

Los encuentros implicaban el viaje desde la ciudad de Vicente López a la ciudad de Córdoba distantes unos 700 km entre sí. A cada viaje asistirían seis personas, un adulto y cinco chicos del colegio. El número fue consensuado con Marta Olmedo de acuerdo a la capacidad de acogida de las casas de la Institución Teresiana en la ciudad y las características del proyecto. Siendo el barrio donde se realizan los cursos y el apoyo escolar una urbanización precaria, que responde a lo que en Argentina llamamos “villa miseria” con calles sin asfalto o pavimento, trazado irregular, casas de madera, ladrillos o bloques de cemento, con servicios improvisados y cultura con rasgos propios de su situación de exclusión, no convenía que el número de participantes fuera numeroso. Además los visitantes

deberían sumarse a los voluntarios del proyecto que residen en Córdoba, integrados por jóvenes pertenecientes al grupo parroquial y residentes universitarias/os más otros allegados al proyecto.

Se consideró que los alumnos que podrían participar serían los pertenecientes a los dos últimos cursos de la secundaria teniendo en cuenta su edad, madurez y la realidad del barrio y ex alumnos de las últimas promociones del grupo Poveda Joven.

El proyecto involucrará a toda la comunidad ya que se cuenta con la participación del EAS (Equipo de Acción Social) quien vehiculiza las campañas de apoyo e iniciativas que abarcan a los demás niveles del colegio (Inicial y Primaria). También a través de la Asociación Josefa Segovia (Asociación de Padres del colegio) se piensa incluir a los mismos, en articulación con el EAS en el apoyo al desarrollo de micro emprendimientos que implicarán una segunda etapa de lo que han comenzado los cursos de peluquería y cocina.

La experiencia de Córdoba quedó finalmente delimitada para este año 2008 en los dos primeros encuentros con tres actividades: compartir el día jueves el apoyo escolar ofrecido a los chicos que asisten a “la casita”, realizar una tarde recreativa a los chicos del barrio el día viernes y pintar el comedor y guardería el día sábado. De esta manera se logra continuidad en las acciones realizadas en el marco del proyecto total y, aunque cambie el grupo de participantes del colegio de Buenos Aires, se limita el efecto de “mera visita” que pudiera producir nuestra presencia al ir junto con los voluntarios del lugar y unirnos a las actividades cotidianas.

Finalmente la primera experiencia se realizó entre los días 11 y 14 de septiembre del presente año. Se pensó

que para esta primera ocasión sería mejor que fueran algunos de los egresados que participan como animadores del grupo de pastoral junto con el vicedirector y referente del área.

Aprovechando que el día 11 era feriado en Argentina por el día del maestro, se viajó desde Buenos Aires por la noche llegando a Córdoba a la mañana temprano. Esto nos dio tiempo de desayunar y comenzar “la inmersión” mediante el diálogo con Marta quien nos puso al tanto de la situación del barrio, nos contó el papel que juegan algunas de las mujeres del lugar, como la encargada del comedor, las características de los voluntarios cordobeses y de las residentes, con quienes también compartimos esa mañana, para luego efectuar la compra de la pintura e instrumentos necesarios que utilizaríamos el día sábado y luego realizar un recorrido por el barrio y conocer la casa del Proyecto.

Para situar al lector, hay que aclarar que visualmente son dos zonas diferentes donde se encuentra la casa de la Institución, distante cuatro cuadras de la Parroquia, en una urbanización regular de clase media y con servicios públicos completos, a lo que es el barrio de Barranca Yaco, situado diez cuadras más al sur, saliendo prácticamente de la ciudad y con las características antes descriptas. Como límite entre ambas zonas se encuentra un riacho seco que oficia de basurero y que se cruza cuando se accede desde una de las calles asfaltadas por un puente. Desde otro de los costados, la ruta provincial que une Córdoba con San Francisco, es otra delimitación que lo separa de otra villa aún más grande.

Ese sólo recorrido fue suficiente para experimentar la pobreza de sus habitantes y ponerle rostro concreto a sus necesidades: basura, contaminación, enfermedad,

infancia sin recursos y con pocas posibilidades, adolescentes abandonados a su suerte, falta de expectativas de futuro y, por supuesto, las consecuencias de la marginalidad: delincuencia y drogadicción.

Lejos de inspirar temor, nos pareció que ante todo esperan confiados en la acción que la Institución viene llevando a cabo desde hace varios años lo que redundó en que nuestra presencia inspirara cercanía y que dos de los adolescentes ya partícipes de robos y consumidores de marihuana, pasaran los tres días con nosotros en actitud de búsqueda.

Lejos de representar un “éxito” para la conciencia de esta red naciente es un signo claro de la complejidad y profundidad del compromiso necesario.

El segundo día transcurrió entre las tareas previas a la pintura, que incluían la preparación de la pared y la aplicación del fijador, más la tarde de juegos compartida con los chicos. Allí surgieron las habilidades y conocimientos de las tres egresadas del colegio quienes pusieron al servicio de la actividad su experiencia scout y sus años en el Instituto, donde muchas veces realizaron tareas de este tipo en el barrio marginal de La Cava, zona norte de Buenos Aires, y adonde solíamos ir como parte de la actividad catequística del curso.

Por la noche de ese mismo día compartieron un cine debate con chicos del grupo de voluntarios y otros jóvenes presentes. Esta actividad era organizada por una parroquia vecina a la de San Ramón la cual pertenece a los jesuitas. Fue otro momento para fortalecer lazos entre los jóvenes voluntarios, permitiendo que se conocieran con más profundidad, en algunos casos, y tomaran contacto por primera vez, en otros, ya que algunos de ellos no habían participado de la tarde de juegos. Además, mientras se desarrollaba esta

actividad, las mujeres del curso de cocina cocinaron unos ricos alfajores de maicena con dulce de leche que fueron compartidos por todos al caer la tarde.

El día sábado estuvo dedicado a la pintura de las paredes externas del salón que funciona como guardería y comedor de los niños, así como la pintura de sus ventanas y puertas. En el frente además se realizó un dibujo infantil, diseñado por una de las voluntarias cordobesas, y se inscribió el nombre de la guardería, “Los Tres Patitos”, en letras alegres y coloridas.

La noche del sábado fue de confraternidad con los voluntarios de Córdoba en torno a una presentación y un Karaoke organizado por los jóvenes de la parroquia. El momento fue ameno y cálido.

Finalmente el día domingo participamos de la misa en la Parroquia y luego fuimos agasajados en la casa de la Institución con un almuerzo preparado por colaboradores del proyecto.

Finalmente esa noche después de recorrer un poco el centro de Córdoba emprendimos el regreso, con la imagen de todo lo que se puede y debería hacerse en el barrio y con las caritas de los chicos grabadas en nuestros corazones.

Esta experiencia se encuentra totalmente atravesada por el espíritu de la PSE, ya que cada una de las tríadas que articulan la propuesta se encuentran reflejadas o están presentes en el Proyecto. Evidentemente no puede ser de otro modo si, lamentablemente, una villa miseria es el nombre argentino para una realidad extendida en el continente y en el Tercer Mundo, realidad que nos confronta con la exclusión y nos interpela como educadores “lúcidos-comprometidos-agentes culturales” que no pueden hacer caso omiso de esta

situación o naturalizar un mal estructural. Es atentos a la propuesta pedagógica de Pedro Poveda que nos urge entonces desde la “memoria-identidad-proyecto” a pensar esta experiencia concreta y buscar los modos de fortalecer el trabajo que se realiza allí. Es desde la fe que nos lleva a la “resistencia-celebración-esperanza” a interpretar este signo de los tiempos y leer en clave sacramental esta presencia institucional.

El mayor logro en este primer contacto es el descubrimiento de lo que implica la empresa y el compromiso que genera en cada uno de los que participamos como agentes multiplicadores y promotores en el colegio del fortalecimiento de esta red. Este es, así mismo, el desafío principal ya que la distancia y la falta de un mayor número de personas comprometidas que residan en el lugar dificulta la tarea y la profundización del proyecto. Es también un desafío a la creatividad en la búsqueda de soluciones.

Por ahora nos queda continuar la preparación del próximo viaje, conociendo un poco más las necesidades de la gente del barrio y del proyecto en general, lo que facilita la canalización de ayuda como primer paso en la búsqueda de un compromiso mayor que involucrando a la comunidad toda proyectamos para el próximo año.”

IV. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE CÓRDOBA:

Nos comparte Marta Olmedo, coordinadora del Proyecto:

“Entre los logros e impacto de este primer intercambio valoramos la mayor posibilidad de incidencia en las actividades desarrolladas por el equipo del proyecto. También observamos cambios en el ánimo y compromiso de los integrantes de la comunidad del

barrio (niños y algunos adultos) que a partir de la experiencia realizada han tenido una mayor participación. Prevemos mejores resultados en las acciones planteadas en Córdoba y un aporte al cambio de mirada y compromiso con la realidad, en quienes vienen desde Buenos Aires, a partir del conocimiento más profundo del lugar y las personas.

Entre las dificultades o inquietudes que vislumbramos están el sostenimiento económico, la continuidad y el acompañamiento,

Vemos a esta experiencia con muchas posibilidades y prospectiva de futuro a través de acompañamientos concretos en campañas para materiales necesarios para el Proyecto, intercambio y formación de jóvenes colaboradores, asesoramientos en las distintas áreas según posibilidades de los distintos actores y niveles de la Comunidad Educativa del Colegio (formación para voluntarios, docentes, trabajo de los padres en relación a posibles microemprendimientos y otros tipos de apoyo).”

NOTAS

- 1 *La nueva ley nacional de educación, sancionada en 2007, estructura la enseñanza secundaria obligatoria en dos ciclos: Secundaria Básica (12 a 14 años) y Secundaria Superior (15 a 17 años)*
- 2 *Habilidad para enfrentar adecuadamente situaciones adversas y eventos traumáticos que favorece el desarrollo del potencial de ajuste individual o del sistema.*
- 3 *Este comportamiento conlleva ayudar y cooperar con otras personas que lo necesitan aportando a la construcción de un tejido social positivo. Es una conducta en que la experiencia vital y la educación son decisivas.*

ANEXO

BREVE DESCRIPCION DEL PROYECTO PARA INCLUIR EN UN RECUADRO:

Breve aproximación al PROYECTO GUADIX

Problemática que aborda:

- * Escolaridad precarizada, repitencia y deserción escolar de niños de escuela primaria en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba.
- * Analfabetismo de las mujeres, realidad de exclusión, desempleo o sub-empleo, falta de oportunidades para su empoderamiento y desarrollo.
- * Deterioro en la calidad de la salud, altos índices de déficit nutricional y falta de atención y educación en relación al cuidado de salud y medio ambiente entre la población del barrio.

Contexto:

- Lugar de intervención: Villa Barranca Yaco en el B° Alto Gral. Paz, zona al sureste en la periferia de la ciudad de Córdoba.
- Población aproximada de la villa: 450 familias
- Características de la población: oriunda de la provincia, impacto del gran crecimiento de las villas en la periferia de la ciudad con la crisis de 2001. Alto porcentaje de delincuencia y desocupación. Predominio de mujeres, en su gran mayoría analfabetas o de muy bajo nivel educacional, que ocupan el lugar de jefas de hogar, con numerosos hijos. Mayoría de los hombres en la cárcel, ausentes por abandono del hogar o por conformación de nuevos hogares. Entre los niños altos índices de fracaso y deserción escolar.

- Horizonte de los adolescentes: deserción escolar, droga, violencia y delincuencia.

Objetivo general:

Colaborar en la promoción socio - cultural y educativa de las familias que viven en la Villa, facilitando un acompañamiento sistemático que permita revertir la situación de repitencia y deserción escolar de los niños de 6 a 12 años que cursan la Escuela Primaria y la formación integral y capacitación que favorezca el desarrollo y empoderamiento de las mujeres .

Servicios que brinda:

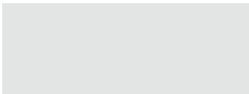
El Proyecto Guadix es una propuesta que, en la búsqueda de alternativas audaces y creativas que puedan ser transformadoras de esta realidad de injusticia, exclusión y marginación desarrolla, en un ámbito de Educación no formal, tres líneas de acción.

APOYO ESCOLAR y EDUCACIÓN INTEGRAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES (Talleres de pintura, danza, tejido,

cocina, canto). Con docentes a cargo del Apoyo y de los talleres y con jóvenes secundarios y universitarios voluntarios que también llevan adelante el apoyo escolar y algunos talleres.

PROMOCION DE LA MUJER: ALFABETIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL (Talleres de cocina y de peluquería profesional). Los talleres están a cargo de profesionales que dictan clases semanalmente. Si bien es un espacio pensado “para la promoción de la mujer” está abierta a la participación de toda la comunidad.

EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD. A cargo de una Médica Pediatra este espacio de educación para la salud se trabaja en conjunto con la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Córdoba y con profesionales de la salud que prestan un servicio voluntario para el tratamiento de distintas problemáticas que se intentan abordar como resultado de la inserción del Proyecto en este barrio.



Iván Mollinedo Lobatón¹
Colegio Santa Teresa - La Paz - Bolivia

AMPLIANDO LOS HORIZONTES: LA EXPERIENCIA DE LA OLIMPIADA DE ORTOGRAFÍA Y VOCABULARIO

I. CONTEXTO NACIONAL Y LOCAL

Bolivia ha sido un país marcado desde sus comienzos con el estigma de la pobreza y la desvinculación. Inexistente conexión caminera en la gran mayoría del territorio, geografía difícil de amansar, y una escisión étnica que a la par de frenar el desarrollo de las fuerzas productivas, frenó la educación del país con mayor densidad indígena de América del Sur.

El marco institucional de la república ha sufrido durante muchos años un proceso de descomposición que impide la consolidación de los proyectos macro como la Reforma Educativa. Esa descomposición responde a la incapacidad de los gobiernos de turno de desarrollar un plan eficiente o, si se lo tenía, a ejecutarlo, pues el flagelo institucional de la corrupción o los intereses creados facilitó cualquier fracaso. A esto se une la falta de una tradición cultural sólida y expansible hacia las mayorías, que supla de algún modo el vacío, o se convierta en la base material de algún proyecto revolucionario en el plano educativo. Si esto sucede en la estructura más genérica, imaginemos el efecto en

las capacidades específicas que constituyen la oferta social y laboral a que responden en última instancia los fines educativos del Estado.

El lenguaje, que es la materia a la que pertenece el tema de la experiencia que aquí resumimos, es una de las áreas problemáticas resultante de aquella descomposición. De ahí que una de las falencias de nuestro diseño curricular haya sido la poca o casi nula atención al problema de la lectura comprensiva² (más en referencia a los textos teóricos que a los literarios), el vocabulario y la ortografía, entre otros; todos urgentes en el marco de las necesidades comunicativas con crecientes alcances los últimos años.

1. Ámbito de la experiencia: el Colegio y el Departamento de Humanidades

La experiencia se realizó en el Colegio Santa Teresa, de la Institución Teresiana. Está ubicado en la zona de Miraflores de La Paz. La zona y la mayoría de los estudiantes son de extracción media. El colegio cuenta con instalaciones modestas pero suficientes para desarrollar los fines educativos concentrados en la formación de valores. Comprende un solo curso por nivel, cualidad fundamental para el desarrollo de una educación humanista pues el contacto cercano entre profesores, alumnos y padres de familia, permite, a nuestro entender, una dinámica comunicativa eficiente.

El Departamento de Humanidades de nuestro colegio es responsable de la formación en el área del lenguaje y la comunicación, y de buscar soluciones en ese ámbito que se puedan ejecutar en nuestro núcleo educativo en el corto y mediano plazos. Por ejemplo, para el tema de la lectura comprensiva, se ha dispuesto una carga horaria para que los estudiantes de

los dos primeros niveles de secundaria se capaciten en la lectura de textos teóricos. A esto le sigue en consecuencia el acercamiento de los estudiantes de secundaria a fuentes directas quitando el exclusivismo de las enciclopedias, resúmenes y textos de segunda mano. Para el tema de la ortografía y el vocabulario, cuyo conocimiento posibilita la lectura comprensiva y la construcción de textos, estamos tratando de institucionalizar la “Olimpiada de Ortografía”.

II. Marco de relación con la PSE

El Colegio Santa Teresa viene desarrollando diferentes experiencias que trabajan temas clave de la propuesta socioeducativa. Una de las triadas más claramente asimilada: Diálogo Intercultural-Interreligioso-Pluridimensional, ha sido trabajada desde charlas, ferias de exposiciones, investigación y congresos. El diálogo intercultural e interreligioso sin embargo exige de los interlocutores ciertas condiciones. Procesos como la globalización pueden ser tan peligrosos como beneficiosos. En esas condiciones es necesario que los estudiantes comprendan las posibilidades del lenguaje.

El Departamento de Humanidades participó con algunos aportes. Y es en el marco de estas experiencias que vimos directamente la necesidad e importancia de las herramientas del lenguaje y la comunicación, como transversales a todos los proyectos identitarios, dialógicos, etc.

III. Objetivos de la experiencia

Lo que nos puede ofrecer el lenguaje, más allá de las satisfacciones intelectuales, es la posibilidad del intercambio, la construcción de una comunidad dialógica, la ampliación de las libertades, etc. Un vocabulario amplio, por ejemplo, es la ampliación de un horizonte

de contenidos, y por tanto, de mayores posibilidades de elección. Por otro lado, si bien las comunicaciones han avanzado en tecnologías que incluyen la comunicación oral, que es aún indispensable, la comunicación escrita no ha retrocedido sino que se ha potenciado.

Con la Olimpiada de Ortografía básicamente pretendíamos tres cosas: 1) que el estudiante mejore su ortografía, 2) que amplíe su vocabulario y 3) que tenga un marco interdisciplinario de trabajo. Los dos primeros objetivos los desarrollaríamos principalmente en castellano y secundariamente en inglés y aymara. El tercer objetivo tiene que ver con los contenidos del material de estudio y las pruebas, pues su selección respondía a la lógica de las materias de cada ciclo (en este caso, primaria superior y secundaria) y no al azar, por lo que no era aleatoria.

Accesoriamente aparecieron, a modo de ideas complementarias, otros fines particulares como el control sistemático de la evolución de las capacidades que medimos con la prueba, la necesidad de institucionalizar la experiencia, etc.

IV. Características generales de la experiencia

La duración de la Olimpiada fue programada para extenderse durante el primer semestre de la gestión. Sufrió algunos percances (que se señalarán adelante) que alteraron en parte la programación.

Los organizadores y animadores fueron los docentes del área de humanidades y los participantes todos los estudiantes desde Sexto de Primaria hasta Cuarto de Secundaria (último curso) comprendiendo edades entre los 11 y 18 años.

Se establecieron dos categorías: la primera para

estudiantes de primaria superior (de sexto a octavo de primaria; de 11 a 14 años aproximadamente), la segunda para estudiantes de secundaria (de 14 a 18 años).

El trabajo de los docentes fue trascendental, pues aportaron a los fascículos, compusieron los exámenes (cada profesor/a tenía asignado uno o dos ítems) y revisaron las pruebas.

La Olimpiada comprendía tres fases:

Primera Fase:

Se entregó el material de estudio (Fascículo 1) que comprendía términos de dudosa escritura y vocabulario.

Tres semanas después se llevó a cabo la primera prueba en la que participaron todos los estudiantes simultáneamente desde 6to de primaria a 4to de secundaria. Los/as estudiantes de primaria contaron con 45 minutos, mientras que los de secundaria con 35.

Segunda Fase:

Se entregó el material de estudio (Fascículo 2) con similares características que el primero.

Los estudiantes debían estudiar el fascículo 1 y 2 para la segunda prueba.

Tres semanas después de entregado el material dieron la prueba los/as estudiantes que hubieran obtenido más de 15 puntos de los 20 en disputa.

El examen tenía el mismo grado de dificultad en la parte de castellano salvo la parte de dictado (ver adelante), aumentó la dificultad de idioma aymara y se hizo una prueba diferenciada en este idioma para

octavo de primaria pues los estudiantes de este curso tendrían un nivel similar a los de primero de secundaria en las pruebas consideradas.

Tercera Fase:

La prueba final la rindieron los estudiantes que alcanzaron un puntaje desde 17 sobre 20. No se les repartió un nuevo material de estudio pero se elevó el nivel de dificultad de los exámenes.

Dos estudiantes de primaria superior y dos de secundaria fueron elegidos como los estudiantes con mejor ortografía y vocabulario del colegio.

Los materiales, como ya señalamos, fueron elaborados por los maestros y maestras del Departamento de Humanidades. Comprendían principalmente los fascículos de estudio y las pruebas.

Los fascículos de estudio fueron elaborados con el aporte principalmente de los/las miembros del departamento quienes nos dimos la tarea de escoger términos que consideramos problemáticos en su escritura detectados en nuestra experiencia docente y términos especiales que considerásemos necesarios que comprenda el estudiante en nuestras disciplinas. Esto último contó también con el aporte de profesores de asignaturas de otros departamentos.

Los fascículos de estudio tenían, en una buena parte, contenido diferenciado en función de la categoría.

Fascículo 1. Para secundaria comprendía 220 palabras de escritura dudosa, 85 términos de uso especial (correspondientes a las materias de Filosofía, Educación Musical, Computación y Ciencias Sociales), 50 palabras en inglés y 50 en aymará. Los 85 términos especiales venían acompañados de los significados

escogidos del Diccionario de la Real Academia Española o de diccionarios especializados según correspondiese.

En primaria superior las mismas iniciales 220 palabras de escritura dudosa, 40 términos de uso especial (correspondientes a las materias de Lenguaje y Ciencias Naturales), 50 palabras en inglés y 50 en aymará.

Fascículo 2. Para secundaria 15 términos de uso académico general, 15 prefijos, sufijos y elementos compositivos, y 45 términos de uso especial (correspondientes a las materias de psicología, matemática y cívica); además de 20 términos en aymará y 30 en inglés.

Los exámenes de las dos categorías contenían 5 ítems:

- Dictado
- Selección
- Vocabulario
- Aymará
- Inglés

Cada ítem contenía 20 ejercicios.

El dictado tuvo la finalidad de medir el conocimiento ortográfico de acuerdo al contexto. Ciertamente el nivel del dictado se elevó para la prueba de segunda fase y aún más para la prueba final. En la primera prueba el dictado consistió en oraciones. Para la segunda fase se elevó el nivel del dictado con párrafos y términos de conocida dificultad. En la tercera fase, primaria superior mantuvo la relación de la segunda prueba mientras que en secundaria compusimos un dictado en el que se trabajó con términos homófonos, lo que elevaba el nivel de dificultad pues, debían atender a la ortografía, pero también y fundamentalmente al

contexto en el que se hallaba el término.

La prueba de selección tenía el fin de medir también la ortografía, pero en relación a los errores clásicos de los términos considerados, así logramos hacerlos evidentes. El nivel de dificultad fue promedio en todas las pruebas pues la intención era exponer la mayor cantidad posible de casos.

La prueba de vocabulario tenía como fin ampliar el horizonte de significados del estudiante. Como señalamos arriba, teníamos la necesidad de acercar al estudiante a la comprensión de términos de uso general pero también del lenguaje especializado. Así, este ítem consistió, para casi todas las etapas y niveles, salvo la tercera prueba de secundaria, que se modificó, en asignar el dígito de unos términos numerados a las definiciones y significados correspondientes que eran precedidas de un espacio en blanco. La prueba final de secundaria tuvo un cambio que consistió en que en diez de los veinte ejercicios se diera solamente el significado, precedido de un espacio en blanco en el que se debía escribir el concepto al que hacía referencia.

Las pruebas de Aymará e Inglés tenían como fin tres ámbitos específicos: ortografía, traducción y vocabulario (consistente, en este caso, en ubicar el término adecuado en el texto dado). La mayoría de los términos empleados tenían antecedentes que señalaban problemas en su uso.

V. Resultados

Los mayores logros de la experiencia tuvieron que ver con el entusiasmo que le ponen los/las estudiantes. Entusiasmo que demuestra que los objetivos han sido alcanzados, por lo menos en parte, pues el estudio

es uno de los más importantes vehículos³. El colegio íntegro sintió la dinámica del momento, un notorio cambio de ambiente.

Con referencia a la evaluación técnica, los datos de los resultados de las pruebas fueron vaciados y promediados por su utilidad como herramienta de evaluación. Hemos estado revisándolos y preliminarmente hemos detectado una veta muy rica que nos puede orientar más allá de lo que prefijan los objetivos inmediatos. Las cifras arrojan información que puede ser cotejada con la de los resultados de los siguientes años.

Cuantitativamente se puede saber:

- El rendimiento global general y en cualquiera de los ítems propuestos (dictado y selección con relación a la ortografía, vocabulario, inglés y aymará).
- El rendimiento global por niveles y por ítems de cada nivel (de sexto de primaria a cuarto de secundaria)
- El rendimiento individual en promedio y por ítems.

Lo que nos permite realizar un seguimiento general, específico e individual, además de proyecciones con los futuros datos.

Todo esto que señalamos es posible a nivel comparativo pues un índice, al estilo de las pruebas psicométricas, debe ser elaborado con mayores insumos técnico-científicos si se pretenden dar mayores orientaciones. Evidentemente podemos pensar que alguna vez alcancemos esos estándares.

Cualitativamente estas fueron algunas de las conclusiones (preliminares) extraídas de las pruebas:

- El rendimiento de los estudiantes muestra que el aprovechamiento es en general proporcional al

nivel cursado. Evidentemente los cursos no son iguales, ni tendrán necesariamente el año que viene la nota de sus predecesores, lo que significa que el dato debe ser entendido en un marco relativo. Es decir, tomándose en cuenta la proporción de estudiantes que salen del promedio en cada caso.

- La práctica constante parece ser un atenuante cuando hablamos de los niveles. Por ejemplo, los estudiantes de sexto de primaria tienen menor promedio general que los de séptimo y octavo, pero en dictado el mayor. Esto quizá debido a que el dictado es una práctica más constante en primaria inferior (de primero a quinto cursos).
- No hay una relación directa sino más bien relativa entre los estudiantes que alcanzan un rendimiento alto en los promedios anuales de las materias regulares con los estudiantes que clasifican. Muchos estudiantes subestimados por su rendimiento académico habitual, han demostrado que pueden destacarse en estas habilidades. Algunos estudiantes conocidos por sus éxitos académicos se quedaron en la primera etapa.
- Afecta notoriamente la falta de continuidad del idioma aymará en los cursos superiores a primero de secundaria⁴.

Evidentemente también hubieron errores y problemas, lo que nos lleva a considerar que:

- Las pruebas deben ser elaboradas con un margen mayor de tiempo, pues los/as maestros/as no siempre entregan el trabajo requerido en los plazos asignados lo que ocasiona retraso en la programación.
- Se deben revisar varias veces los contenidos de las pruebas, ya que tuvimos la ingrata experiencia en la primera de ellas de verificar algunos errores (el cambio de una letra por otra, la autocorrección

de los procesadores de texto que empleamos) aún cuando lo hicimos dos veces.

- Debemos mejorar la comunicación para el caso de reprogramaciones. Algunos estudiantes se quejaron en el sentido de que no fueron anoticiados con suficiente anticipación sobre la fecha de la prueba final que fue reprogramada.

Pero también es importante adelantar algunas ideas que mejoren la experiencia. Por ejemplo es necesario:

- Estudiar más técnicamente la elaboración de los fascículos de estudio y las pruebas de evaluación.
- Mejorar la comunicación con los demás departamentos e involucrarlos en la construcción de un vocabulario especializado pero interdisciplinar.
- Crear una base de datos permanente que apoye la construcción de una malla curricular eficiente.
- Repensar la forma en la que el trabajo con el área de idiomas sea más eficiente.

Para saber si los objetivos principales se han cumplido o no, deberemos cotejar antiguas y nuevas pruebas. Las antiguas, porque son nuestro elemento de control, y las nuevas, porque nos señalarán el camino recorrido. Deberemos pues los maestros y maestras hacer el seguimiento correspondiente para verificar la situación en cada caso particular.

VI. Conclusiones

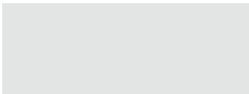
La experiencia que transmitimos en este ensayo responde en parte a las necesidades constantes de afirmación del carácter individual y colectivo que nos plantea la realidad social local y mundial en la que vivimos. En parte, a preceptos culturales posibles de transmitirse que coadyuven a satisfacerlas. Las ne-

cesidades son productos de una determinada época y circunstancias; y en estos tiempos apremian: el desarrollo de la tecnología de comunicaciones, la globalización y los procesos socio-culturales que están contemplados en las triadas de la PSE y que tienen, como dijimos atrás, gran relación con la comunicación y, de ese modo, con el lenguaje. La experiencia responde, además, a preceptos culturales altos como el conocimiento de nuestra lengua, lenguas secundarias y el enriquecimiento del vocabulario.

Dotar al estudiante de herramientas del lenguaje de significados, adentrarlo en el mundo de los conceptos y las definiciones son cualidades que pretende tener la experiencia de la Olimpiada de Ortografía y vocabulario. En ese sentido creemos estar cooperando con los modelos educativos que se ha puesto como objetivo la Institución Teresiana a la luz de Pedro Poveda.

NOTAS

- 1 Coordinador del Departamento de Humanidades del Colegio Santa Teresa de La Paz-Bolivia*
- 2 El currículo atiende más al lenguaje literario que al lenguaje teórico o lenguaje de contenido.*
- 3 Aún así somos concientes de que los verdaderos resultados los tendremos a mediano plazo, con la institucionalización de la experiencia.*
- 4 Este problema, creemos que es verificable para una buena cantidad de materias que, si tuviéramos la posibilidad de evaluar, nos mostrarían que algunos conocimientos son empleados a nivel de memoria corta o media, y que luego de empleados no son practicados o son impracticables, lo que determina su olvido.*



*Marília C. Dias, Maria Christina C. Egger e
Nadia A. F. Freire
Colégio Teresiano - Rio de Janeiro - Brasil*

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

I. INTRODUÇÃO

A discussão em torno dos processos de aprendizagem remete à problemática atual da qualidade da educação.

Nos anos recentes, a valorização dos processos de construção do conhecimento marcou várias experiências escolares na tentativa de romper com a fragmentação dos conhecimentos escolares, a distância entre escola e sociedade, as relações autoritárias entre professores e alunos, o desconhecimento de novas subjetividades e das diferentes configurações familiares.

Por outro lado, a preocupação em preparar os alunos para os exames nacionais e vestibulares, o ingresso em escolas técnicas e em outras escolas de grande procura no cenário educacional, aliada à preparação para o mundo do trabalho e os apelos da globalização e das relações entre educação e mercado, parece se

contrapor às buscas de questionamento dos paradigmas educacionais vigentes.

As escolas que acreditam na formação humanista e no desenvolvimento de valores morais vêm refletindo sobre como trabalhá-los no contexto atual, fortemente marcado pela lógica competitiva e individualista. Situadas no contexto da globalização, pretendem manter suas crenças e identidade, desenvolvendo a construção da aprendizagem de forma dialogada, participativa, reflexiva, crítica e criativa. Essas escolas desenvolvem um trabalho relevante nos espaços sociais em que atuam, contribuindo para a transformação social, por meio da formação reflexiva e crítica das novas gerações.

É nesse horizonte de diálogo com o contexto da globalização e na crença de que é possível desenvolver uma proposta sócio-educativa centrada em correntes pedagógicas transformadoras, voltadas para a “construção de identidades pessoais e sociais capazes de ser sujeitos de sua própria vida, autônomas e solidárias, de atores sociais que se comprometem com a transformação da realidade e a construção de uma nova cidadania, nas esferas local e global” (Proposta Sócio-educativa da Instituição Teresiana na América Latina, 2002, p21), que se fundamenta o presente artigo.

Ele apresenta uma proposta de trabalho que articula projetos de investigação e disciplinas com a formação continuada dos educadores, elementos centrais para o desenvolvimento curricular. Tal proposta está baseada em correntes pedagógicas de cunho transformador que têm grande influência nos países da América Latina e apresentam características em comum, quais sejam: “conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com

outros projetos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir nossa história e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, problematizadoras e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica, política e transcendente da educação” (Proposta Sócio-educativa da Instituição Teresiana na América Latina, 2002, p22)

Essa perspectiva transformadora da educação entende a escola concebida como um espaço de reflexão crítica e de diálogo, e o conhecimento como uma construção histórica, complexa, dinâmica, em contínuo processo de reelaboração e ressignificação. Conseqüentemente a aprendizagem é concebida como um processo ativo que possibilita a inserção social, que proporciona elaboração e reelaborações de significados sobre um objeto ou sobre a realidade, a partir de experiências pessoais e interações com o contexto sócio-cultural. Por sua vez, o ensino é entendido como uma atualização permanente, supõe a diversificação de linguagens para favorecer a compreensão crítica e a construção de conhecimentos, trabalhando no plano cognitivo, afetivo e sócio-cultural. Os educadores são vistos como agentes sociais, profissionais atuantes no contexto social, competentes, atualizados, comprometidos com os processos de crescimento pessoal e social, e imbuídos na construção de práticas pedagógicas que conduzam os alunos a ultrapassarem o estágio da informação para o do conhecimento, desenvolvendo vínculos interpessoais significativos, éticos, estéticos, transcendentais e utópicos (Teresiano em Ação, 2003).

II. A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO TERESIANO

O Colégio Teresiano, colégio de aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, situa-se no bairro da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, há cinqüenta e três anos e atende a uma clientela de, aproximadamente, mil e duzentos alunos, oriundos de camada social média alta da população, em sua maioria. Atua na formação de alunos a partir de quatro anos até os dezoito anos, quando se conclui o ensino médio e a formação básica, tal como definida pela legislação brasileira.

O trabalho educativo do Teresiano sempre foi reconhecido pelas demais escolas e pelas universidades, por sua excelência no ensino e na formação de seus alunos. Seus ex-alunos são sempre citados em diferentes espaços sociais e de trabalho pela sua competência acadêmica e solidária.

Em relação aos modelos curriculares adotados, o colégio tem uma história de vanguarda ao longo de sua trajetória, principalmente no ensino da língua portuguesa e das ciências sociais e humanas. Nesse modelo, o papel das disciplinas é preponderante na estruturação curricular, seja em relação à organização e seleção dos conhecimentos escolares, seja na escolha das metodologias empregadas.

Os professores do Colégio Teresiano têm um forte vínculo com o estudo e com sua qualificação profissional, vários são doutores e/ou possuem o mestrado em suas áreas específicas; outros vão se sentindo estimulados a aprofundar seus conhecimentos e práticas na vida acadêmica e profissional. Em sintonia com essa formação, o compromisso ético, solidário e humanizador constituem critérios de seleção de professores (em momentos de contratação) e da formação em serviço.

A proposta de renovação curricular, voltada para a articulação entre os projetos de investigação e as disciplinas é decorrente das discussões e estudos em torno da Proposta Sócio-educativa da Instituição Teresiana na América Latina, apresentada em 2002, e de inquietudes e reflexões anteriores, realizadas pela direção, equipe técnico-pedagógica e equipe docente do segmento do Ensino Fundamental II, que atua com alunos de onze a catorze anos.

Esta articulação tem como foco a interdisciplinaridade e a contextualização, ambos apoiados numa visão transformadora e holística da educação, em que as aprendizagens devem ser significativas, ou seja, uma aprendizagem que compromete a totalidade do ser: seu intelecto, seu corpo, sua afetividade, seu ser vivencial, seu ser individual e social. E ainda, que os processos de construção dos conhecimentos sejam favorecidos, “no âmbito pessoal e coletivo, no diálogo entre as ciências, nos saberes sociais e nos avanços tecnológicos, bem como na perspectiva interdisciplinar de análise da realidade. (Proposta Sócio-educativa da Instituição Teresiana na América Latina, 2002, p23-24)

A estruturação curricular articulando projetos de investigação a disciplinas, de uma forma “híbrida”, envolve duas lógicas, que referindo-se à classificação da estrutura curricular feita por Bernstein (1998) compreende duas possibilidades - o currículo de código seriado, compartimentado ou por coleção e o currículo por código integrado.

A primeira possibilidade delimita fortemente as fronteiras entre disciplinas, o tempo, o espaço e as relações pedagógicas, papéis hierarquizados e conhecimentos escolares pouco afeitos a críticas. A segunda, o currículo por código integrado, apresenta

possibilidades de troca entre as disciplinas, papéis menos hierarquizados, relações pedagógicas mais horizontais, dialogadas, participativas, conhecimentos escolares inter-relacionados.

Considerando a importância da classificação de Bernstein e propondo uma proposta alternativa a esta é que se situa a proposta que envolve os projetos de investigação e as diferentes disciplinas. Essa perspectiva parte do princípio que conhecer a realidade atual se faz por meio de uma investigação a partir do levantamento de temas-geradores a serem trabalhados ao longo do semestre, subsidiados pelas diferentes ciências para sua elucidação. Inspira-se nos projetos de trabalho de Hernandez (1998) na perspectiva das relações entre saberes, compreendendo as relações entre as diversas informações na perspectiva de sua transformação em conhecimentos. A relação entre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento possibilita resolver problemas e dar significatividade à aprendizagem (Teresiano em Ação, 2003, p.62).

III. DISCIPLINAS E PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA

Os projetos de investigação desenvolvidos no Colégio Teresiano são inspirados nos estudos e experiência de Hernández e Ventura (1998) acerca dos projetos de trabalho e sua concepção curricular. Consideram a globalização e a interdisciplinaridade na perspectiva da articulação dos conhecimentos escolares e da organização das atividades de ensino-aprendizagem.

Já os projetos de investigação adotam um modelo próprio, centrados na metodologia de pesquisa, na escolha de um tema eleito por alunos e a equipe de professores da série, para cada semestre, que articula-dos aos conhecimentos escolares da série em questão,

desenvolvem atividades de pesquisa relacionadas aos conhecimentos escolares.

Os temas têm um eixo condutor articulado não só aos conteúdos e conceitos disciplinares como, também, a questões da realidade atual, de interesse dos alunos, que permitem uma reflexão crítica do presente, e apontam caminhos/iniciativas na direção de uma sociedade mais justa, humanizadora, democrática e solidária. Alguns dos temas estudados pelos projetos de investigação nos últimos anos foram: juventude, tecnologia, África(s), meio ambiente, questões regionais e culturais, dentre outros.

Em todos os projetos trabalhados, a investigação contextualiza uma situação social de complexidade, são analisados seus diversos fatores e implicações, e identificadas iniciativas/alternativas sociais que visam minimizar/superar/ contribuir para um modo de vida mais sustentável e humano, com vistas a preparar os alunos para uma atuação social possível e transformadora.

Tal proposta refaz a composição dos tempos e espaços escolares, introduzindo um momento de pesquisa, conduzida pelos professores da série, chamado trabalho pessoal, em que as atividades de investigação, propostas coletivamente pelos professores, são realizadas. Além dos dois tempos diários do Trabalho Pessoal, são previstos os momentos específicos, das disciplinas tal qual o modelo curricular mais usual. A metodologia da pesquisa escolar trabalhada envolve momentos de coleta de dados, construção de sínteses parciais com esses dados, socialização com os colegas e reelaboração de conhecimentos. Enfatiza também a busca de informações em diferentes fontes: bibliotecas, museus, teatro, cinema, áreas ambientais, instituições.

Essa metodologia utiliza ainda linguagens distintas como parte da proposta das atividades acadêmicas, artísticas, etc. (produção de vídeos, animações, curtas-metragens, documentários, etc).

A seleção e organização dos conteúdos sociais e escolares que serão alvo da pesquisa e do projeto são discutidas e elaboradas pelos professores e apresentadas aos alunos na forma de “índice” (roteiro de estudo) e no mapa conceitual. A organização das atividades de pesquisa, bem como outros materiais, são montados num dossiê/ portfólio que acompanha o trabalho diário dos alunos.

Os conhecimentos escolares são trabalhados no momento do trabalho pessoal e sistematizados nas disciplinas, que aprofundam nos conceitos específicos de cada área curricular.

Nessa concepção de trabalho, o conceito de sala de aula é expandido para além da convencional sala, incluindo a biblioteca, laboratório de audiovisual, laboratório de informática, entre outros, onde diferentes recursos tecnológicos se fazem presentes: DVD, datashow, internet, etc. O encontro/entrevistas com profissionais de áreas específicas do tema, bem como as visitas a campo, análises de filmes, são também considerados espaços de aprendizagem.

A relação entre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento possibilita compreender e resolver problemas, dar significatividade à aprendizagem, na qual a interdisciplinaridade, na perspectiva da prática educacional, envolve conhecimentos, sentimentos e atitudes.

A avaliação do projeto ocorre sistematicamente nas atividades cotidianas, por meio de registros diários dos professores durante as atividades onde são ob-

servados a participação, colaboração nas tarefas, empenho nas atividades, respeito às diferenças entre o modo de ser dos colegas, organização do material e auto-avaliação. Tais observações integram o boletim escolar do aluno por meio de frases que recomendam novas ações para o próximo semestre. Além disso, há momentos coletivos sistemáticos dos professores em reuniões, quando tais observações são discutidas, avaliadas e são encaminhadas ações para dinamizar o trabalho.

Articuladas à avaliação formativa dos alunos, são desenvolvidas outras atividades de avaliação somativa, relativas à correção e devolução, análise e verificação da aprendizagem das atividades de pesquisa e de um relatório individual feito a cada final de bimestre. Este propõe uma reelaboração dos itens pesquisados naquele período.

A conjugação dos diversos elementos que compõem a citada proposta é que caracteriza a interdisciplinaridade, que vai além da integração entre conteúdos escolares, tal qual propõe Ander-Egg (1999), que destaca como aspectos relevantes para a construção dessa prática interdisciplinar os seguintes: operacional (trabalho em equipe e aprendizagem cooperativa), conceitual (perspectiva globalizante e sistêmica da realidade), integração do tempo e espaço, inter-relação dos atores na busca de um bom clima pedagógico e, ainda, a construção de uma linguagem interdisciplinar (princípios epistemológicos comuns).

IV. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CAMINHO DA TRANSFORMAÇÃO

A ênfase da formação continuada de professores, dentro da proposta já mencionada, está na transformação do papel dos professores, em geral voltado

para a transmissão de conhecimentos adquiridos na universidade e a reprodução de práticas pedagógicas, enfatizando a repetição e a memorização. Favorecer a construção de outro modelo significa reconfigurar a formação dos professores. Afirmando um novo caminho que os educadores, considerados como educadores lúcidos, comprometidos e agentes culturais, que são chamados “a não reduzirem o seu papel à dimensão técnica ou cognitiva. Nossa lucidez, reside em saber descobrir, entre as novas mentalidades e buscas do presente, as expressões de uma sensibilidade profundamente amorosa e solidária que transcende o momento ou prazer imediato, que vai além do instante e que está voltada para a integralidade do ser humano” (Proposta Sócio-educativa da Instituição Teresiana na América Latina, 2002, p35).

Em se tratando de professores que trabalham no segmento escolar do ensino fundamental II, sua formação universitária está fortemente marcada pela especialização de conhecimentos de sua área de interesse. Geralmente sua formação pedagógica, oriunda dos cursos de licenciatura, pouco valoriza as experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, e suas experiências com a prática de ensino são, muitas vezes, uma formalidade para compor o estágio obrigatório. Essas impressões iniciais vão se configurando com a máxima “é na prática que se aprende”. Sem dúvida, mas quando dissociadas de uma reflexão sobre ela e da busca de novas formas de aprender e de ensinar, vão “cristalizando-se” no mesmo modelo que os próprios professores viveram na sua trajetória escolar.

Outra dificuldade na construção de novas práticas, são as condições de trabalho e a busca de melhores salários, a partir de organização de uma carga horária

semanal bastante grande e com atuações em diversas escolas, cada uma com sua proposta e concepções filosóficas e metodológicas.

Há ainda a necessidade de estar qualificado cada vez mais com cursos universitários complementares, na área da pós-graduação, em geral na área de conhecimento específico, que não contemplam a discussão de problemas relacionados ao ensino e à problemática educativa.

Em vista desse contexto de trabalho dos professores e a preocupação das escolas em envolver mais seus professores em suas propostas é que a ênfase e o investimento em formação em serviço tem sido promovida, caracterizando-se, muitas vezes, como centros de estudos, espaços de discussão, fortalecimento do grupo e de inovação das práticas pedagógicas.

O Colégio Teresiano, coerente com a proposta de seu fundador, Pedro Poveda, tem como princípios essenciais a relação entre a ciência e a fé e a centralidade no trabalho educativo do educador como agente de mudança, entre outros. Assume o estudo e a formação permanente como uma atitude a ser desenvolvida por toda a vida, numa perspectiva dialogante, ativa, participativa e lúcida. De acordo com a proposta povedana, o educador nos tempos atuais é desafiado à responsabilidade do estudo, buscando honestidade e empenho intelectual, assim como desenvolver uma perspectiva interdisciplinar e comprometida com a justiça na abordagem dos diferentes aspectos da problemática da nossa sociedade. Tal postura exige de cada um abordar a ciência e o estudo de outra maneira:

Romper com o modelo da busca de conhecimento como uma atividade isolada de indivíduos e assu-

mi-la como trabalho no qual se geram construções coletivas que são fruto da cooperação. (Decálogo do Educador e Educadora da Instituição Teresiana- jun-2006- p47).

Assim sendo, as reuniões pedagógicas semanais, incluídas na carga horária dos professores, tem como objetivo principal, promover estudo, trocas de saberes, de experiências docentes que levem a reformulação de suas práticas, ressignificando-as no contexto das novas subjetividades dos alunos e nas suas modalidades de aprender .

Os primeiros momentos desse trabalho voltaram-se para a construção de uma nova maneira de atuar na sala de aula, no momento do trabalho pessoal, na condução das atividades de pesquisa, cuja atuação requeria uma postura de mediação e orientação da atividade proposta, algumas vezes, fora da sua área específica de conhecimento. Vieram à tona muitas atitudes de estranhamento, desconfiança, medo do novo, insatisfações e resistências à mudança.

As dificuldades variavam entre traduzir uma idéia de trabalho em atividade de pesquisa, outras vezes, no gerenciamento da própria sala de aula, na distribuição da tarefa, na formação de grupos de alunos, no uso diversificado de espaços de trabalho (sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, etc). Outra dificuldade também ocorria em relação à construção de uma atividade organizada por vários ou alguns professores conjuntamente.

Acrescidas a essas questões , havia outras relativas a critérios de avaliação formativa dos alunos feita por todos os professores da equipe, além do levantamento de critérios de organização, gestão do tempo da atividade, socialização de informações coletadas pelos

alunos e posterior organização de dados para gerar sínteses pessoais e grupais.

Vários processos grupais foram vividos- avanços, elaborações, paralisações, novas construções, lideranças. Nem todos os professores se adaptaram a esse modelo, como todo projeto desafiador. No entanto, todos os envolvidos relatam suas experiências de crescimento pessoal e profissional. Os professores novos que passaram a integrar as equipes de professores de série vivenciam esse processo com muito acolhimento, liberdade para expressar idéias, sentimentos e contribuir com novas propostas, geralmente muito bem aceitas.

O sentimento coletivo partilhado nas reuniões, as ajudas mútuas e as descobertas de possibilidades foram cedendo lugar às grandes dúvidas e receios e fortaleceram-se num processo grupal.

As reuniões ganharam novo sentido. São consideradas hoje como essenciais, reclamadas quando há algum feriado.

Gradativamente, nesse momento tem sido feitas trocas em relação às experiências e propostas de trabalho das diferentes disciplinas, cada professor em relação a sua respectiva área de conhecimento, aspecto essencial do processo de integração dos conhecimentos. Este aspecto é colocado como um grande objetivo a ser ampliado e reforçado.

Viver a experiência da busca da integração/renovação curricular, seja na sala de aula com os alunos, seja no planejamento com seus pares, o horizonte é o mesmo: fortalecer elementos de cooperação e de equipe, valorizando o conhecimento em suas diversas dimensões.

O papel das lideranças nas equipes é fundamental para seu funcionamento, aprendizagem de papéis, circulação de idéias, entendendo-se que a participação de todos e o desenvolvimento de lideranças também se aprende no grupo, a partir de vivências e oportunidades. Sendo assim, se antes um representante de equipe técnica conduzia as reuniões, progressivamente se foi reconfigurando esta dinâmica, atribuindo-se à equipe a gestão de seu funcionamento, mediante uma coordenação feita por rodízio, em que cada semana um deles assume a coordenação da reunião.

Semanalmente é elaborada uma pauta de assuntos levantados a partir das necessidades do planejamento e elaborada pela equipe técnica, quando também são propostos temas de estudo e de aprofundamento, sempre associando-se o conhecimento com discussões, diálogo, participação e elaboração pessoal e coletiva.

O papel da equipe pedagógica na perspectiva da integração é assessorar e participar do cotidiano do trabalho, dos processos de desenvolvimento dos alunos e da equipe de professores, propiciando elementos de reflexão, balizando as experiências junto aos professores, apontando os referenciais mais amplos, questionando e oferecendo caminhos que façam brotar iniciativas inovadoras. Portanto, trata-se de um trabalho conjunto, de diversas parcerias.

Dessa forma, a reflexão teórico-prática vai se construindo, voltada para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, favorecendo a troca de saberes específicos, bem como o estudo de temas correlacionados ao currículo, trabalhando-se as necessidades apontadas pelo grupo e/ou pela instituição. Essa reflexão faz brotar o desenvolvimento de habilidades de cooperação, unidade de procedimentos, sentido

de equipe, respeito às diferenças, aspectos essenciais ao trabalho que valoriza um processo de construção coletiva.

V. DESAFIOS DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO CURRICULAR

Apostar na transformação significa pensar, reconsiderar e seguir em frente, cada dia um pouco. Assim tem sido nosso caminho... Muitas conquistas, incertezas, o desafio continua.....

Muitos avanços foram percebidos ao longo desses anos – maior integração dos temas com a realidade dos alunos, maior habilidade de reflexão pessoal e coletiva nas discussões e trabalhos, uma percepção de mundo ampliada e diversa, incluindo realidades variadas.

Da parte dos professores, são nítidas as conquistas: relacionamentos mais cordiais, co-responsabilidade no trabalho, sentimento de coletividade e de equipe, compartilhamento de idéias e sentimentos, interesse em conhecer outros temas antes desconhecidos, um planejamento mais integrado e sintonizado com as questões da contemporaneidade.

No momento atual, o principal desafio é superar as dicotomias ainda presentes entre a lógica do processo de construção do conhecimento e a da apropriação dos conhecimentos socialmente reconhecidos, a lógica /dinâmica do trabalho pessoal e a lógica das disciplinas, a articulação horizontal entre as diferentes áreas curriculares e a verticalidade prevista para as seqüências de aprendizagens dos conhecimentos escolares de cada disciplina. Somente superando estas dicotomias e trabalhando estas tensões poderemos promover a a criação de novas práticas pedagógicas.

De uma parte, a dinâmica do projeto de investigação está focada na horizontalidade das relações pedagógicas, no aspecto organizacional, relacional e epistemológico. Prevê a organização de grupos de trabalho, espontâneos e/ou organizados pelos professores, com ênfase nas atitudes de colaboração, no trabalho de equipe, no valor da construção coletiva, nos momentos de socialização e sínteses em torno do conhecimento escolar, na atuação dos professores como orientadores do trabalho escolar.

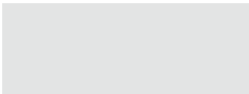
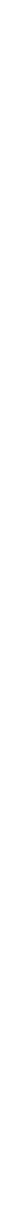
De outra parte, está o desafio de integrar a dinâmica da horizontalidade com a dinâmica da verticalização da disciplina, centrada no desenvolvimento dos conhecimentos escolares específicos, muitas vezes, concebidos de forma linear, distribuídos sequencialmente pelos anos/séries e estruturados a partir dos livros didáticos, na dinâmica da sistematização e formalização dos conceitos/conteúdos. Essa perspectiva é desenvolvida, em geral, em aulas expositivas, trabalhos em grupo, exercícios, tendo por base na afirmação do professor como especialista de cada disciplina específica.

Consideramos que essas duas lógicas não são incom-

patíveis. Pelo contrário, são complementares e ambas necessárias. Sabemos que não há aprendizagem realizada, apenas, através de processos de construção, já que estes exigem a apropriação de conhecimentos historicamente construídos, que deverão ser trabalhados visando a aprendizagem significativa.

A combinação destas lógicas requer planejamento de atividades específicas, propostas e conduzidas pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, valorizando-se a precisão conceitual, o aprofundamento de conhecimentos adquiridos, propostas de trabalho sistemáticas e freqüentes de trabalho em sala e em casa, que favoreçam a elaboração pessoal.

Enfim, o grande desafio dessa proposta reside no aprofundamento da práxis revitalizadora do pensar e do fazer pedagógico, movida por um sentimento de inquietude e uma valorização dos processos de construção, sistematização e formalização do conhecimento, colaborando com a formação ampla dos sujeitos sociais, aliando suas conquistas com a preparação dos alunos para a vida social, o que exige uma educação de qualidade adequada às exigências que a sociedade contemporânea impõe.



*Silvana Jacob Muñoz
Colegio Institución Teresiana
Santiago, Chile*

“TRAS LAS HUELLAS DE NUESTROS MIEDOS” DE PEDRO POVEDA

I. CONTEXTUALIZACIÓN

Tras las Huellas de Nuestros Miedos. Así se llamó el proyecto educativo que presentamos el año 2007, en el seminario realizado en Lima referido a la utilización de tecnologías en los diferentes proyectos educativos y sociales de la Institución Teresiana. En torno a esta actividad escolar, se unieron la Historia, el Arte, el Estudio de la Sociedad y el uso de las TICs.

Debo reconocer que, con la perspectiva del tiempo, este proyecto se me ha vuelto a recrear, provocándome nuevos sentimientos y emociones, no solo por la innovación pedagógica realizada, sino también por la apertura, la creatividad y el trabajo que las alumnas llevaron a cabo.

¿Cómo se genera una actividad de este tipo? ¿Qué motivaciones tuve para realizarlo? La respuesta para las interrogantes es simple, fueron una mezcla de elementos que desde mi experiencia docente sólo he encontrado en el Colegio de la Institución Teresiana. La libertad que lleva a la creación, la búsqueda de la perfección en el saber, la fe en Dios y en la perfectibilidad de la Humanidad, y, el estar con la mente, el cuerpo y el espíritu en el momento presente. Estos

elementos que se dan en el Colegio IT, se tornan en una dinámica casi inconsciente, que en lo personal, me ha permitido sentirme libre en la creación y con una actitud abierta al cambio y a la innovación.

Trabajando en Historia Medieval de Europa con el nivel de Tercer Año de Enseñanza Media, se presentó la oportunidad de realizar un perfeccionamiento novedoso y atractivo. Este consistió en participar de una experiencia en la cual uno de los diarios de mayor circulación en Chile “El Mercurio” y la Universidad “Diego Portales” se unieron para realizar un curso llamado “Prensa y Educación”. Este estaba destinado a mejorar la calidad del aprendizaje en nuestro país, a través del uso de la prensa escrita y electrónica. Para aprobar el perfeccionamiento era necesario realizar una actividad en el aula utilizando prensa escrita y enfatizando la expresión de las emociones y sentimientos en los alumnos.

Las preguntas que me desafiaron se centraban en ¿cómo unir la información dada por la prensa con el período histórico medieval? Y en ¿cómo asignar el factor tiempo de una manera óptima? Esto porque el Ministerio de Educación en Chile, propone ciertas habilidades y contenidos mínimos que los profesores debemos enseñar a los alumnos de todos los niveles. Por lo tanto, hacer actividades que nos demanden un tiempo extra es una variable importante a considerar.

Bien, es aquí en donde la inteligencia creativa empezó a dar frutos logrando unir, a través de distintas estrategias pedagógicas, lo que parecía a primera vista imposible: comparar la Edad Media y el período Post Moderno.

II.. ARTICULACIÓN CON LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA. TRIADAS CON LAS CUALES DIALOGA.

“Construir en tiempos difíciles es un arte que se conjuga con varios verbos...” Este pensamiento sacado de la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana (PSE), refleja ciertos rasgos a alcanzar de quienes trabajamos en el Colegio IT. Cabe destacar entre otros, el afán de búsqueda, la innovación, la contextualización, la empatía y la inclusión. Estas ideas se encarnan directamente en nuestros alumnos dándoles las herramientas para crecer y desarrollarse plenamente en sociedad.

La experiencia pedagógica realizada se vincula especialmente con dos de las triadas presentadas en la PSE de la IT. En primer lugar la que señala que la pedagogía ha de ser situada y contextualizada con la realidad, participativa e interdisciplinar. En segundo lugar la que explica que los procesos educativos deben incorporar las nuevas tecnologías promoviendo redes de solidaridad.

Utilizar un medio de comunicación masivo y moderno, como es la prensa escrita, generó en las alumnas una cierta identificación con la realidad provocando una actitud participativa e interesada; dialogante con el pasado y el presente; en empatía con sus hombres y mujeres; provocadora de sus sentidos y de la razón. Además, con la prensa ya sea escrita o digital, se produce una dinámica interdisciplinar ya que se mezclan informaciones de diversa índole más allá de la periodística. En este contexto me decidí por dar mayor énfasis a las disciplinas de Historia y de Artes Plásticas.

Como Colegio IT reconocemos que estamos insertos en un mundo en donde el uso de las nuevas tecno-

logías del conocimiento y de la información se ha masificado intencionando en las personas un proceso de autogestión de sus aprendizajes y en la ampliación y diversificación de sus habilidades, abriendo nuevas perspectivas de desarrollo personal y social. En este sentido los procesos educativos deben impulsar el buen uso de estas herramientas, fortaleciendo una mirada crítica en los alumnos, reconociendo en ellas todas sus ventajas y posibilidades, pero también todas sus limitaciones. Promoviéndolas, entre otras cosas, como herramientas educativas, de desarrollo ciudadano y de gestión solidaria.

III. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

Esta experiencia se llevó a cabo con alumnas de Tercer Año de Enseñanza Media (penúltimo nivel de enseñanza secundaria) en edades que fluctuaban entre los 16 y 17 años. Ellas optaron por intencionar su aprendizaje escolar a través del área artística propuesta por el colegio, siendo mediana su motivación por la asignatura de Historia Universal.

3.1 *Objetivos del trabajo*

- Reconocer la experiencia medieval como una etapa decisiva en la formación de la cultura occidental.
- Reflexionar acerca de la evolución espiritual del Hombre, desde el Medioevo hasta nuestros días, dándole énfasis a los miedos que nos afectan en la actualidad.
- Realizar un análisis comparativo con los elementos de continuidad y cambio históricos existentes.

3.2 *Habilidades a desarrollar*

- Reconocer las emociones y sentimientos generando vínculos más allá de la razón entre el pasado medieval y el presente.

- Desarrollar y validar el arte como una expresión transversal a los tiempos históricos en que hombres y mujeres nos desarrollamos.
- Fortalecer el trabajo en equipo, enfatizando la creatividad, el diálogo y la toma de decisiones grupales.

3.3 *Tiempo*

El trabajo se programó para ser realizado en ocho horas pedagógicas (45 mín.). Sin embargo, este fue insuficiente y para concluir el proyecto, se debió trabajar fuera del horario de clases.

3.4 *Materiales utilizados*

- Prensa escrita y electrónica.
- Para la evaluación final del trabajo hubo libertad en la elección de los materiales dependiendo de cada grupo y su propuesta artística.
- Blog electrónico.

3.5 *Bibliografía*

- Texto historiográfico: Georges Duby, “Año 1000, Año 2000. La huella de nuestros miedos”, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1995.

3.6 *Etapas*

- La primera etapa, tenía como objetivo que las alumnas reflexionaran sobre sí mismas y sobre la sociedad en que estaban insertas. Para ello se utilizaron imágenes y titulares de la prensa escrita que mostraban ciertos aspectos de la realidad chilena. Junto con esto tuvieron que leer prensa escrita y digital, visualizando a través de ellos los posibles miedos presentes en nuestra sociedad, miedos que podían estar implícitos o explícitos. La información recogida era necesario clasificarla por temática, por ejemplo, miedo a la pobreza, miedo a la vejez, a la inseguridad, etc.

- La segunda etapa se programó en torno a la fuente historiográfica que íbamos a utilizar, el libro del historiador francés Georges Duby “*Año 1000, Año 2000 La huella de nuestros miedos*”. Como primera actividad, las alumnas conocieron una síntesis de la totalidad del texto y posteriormente leyeron en forma individual el capítulo referido a los miedos.
- En la tercera etapa ya estaban constituidos los grupos de trabajo los cuales compararon los miedos contemporáneos con los medievales y sacaron conclusiones sobre la evolución espiritual y social del ser humano y los elementos de continuidad y cambio presentes en ellos. Durante este proceso debían analizar sus propios miedos (causas y consecuencias), estableciendo una posible relación que pudiesen tener con los miedos del resto de la sociedad.
- La cuarta etapa fue para definir el proyecto artístico y los materiales a utilizar.
- La quinta etapa se realizó una vez terminados los proyectos. En una puesta en común durante la clase de Historia, cada grupo presentó su trabajo explicando el contenido del mismo y las relaciones de continuidad y cambio entre los hombres y mujeres que vivieron en el medioevo europeo y nosotros.
- El último paso y final se produjo al año siguiente en un blog construido en el Colegio y referido al proyecto en sí mismo. Las alumnas tuvieron que escribir y opinar sobre la actividad. Lo notable fue que se recordaban perfectamente de lo realizado el año anterior, provocándome un fuerte cuestionamiento sobre la promoción de aprendizajes significativos en nuestros alumnos :¿cómo hacer que la mayor parte de los aprendizajes sean significativos para los alumnos y los impacten del modo que lo hizo este proyecto?

3.7 Evaluación

Este trabajo fue evaluado con una calificación, utilizando los siguientes criterios :

- trabajo grupal e individual realizado en clases
- creatividad y belleza en las formas
- contenido y análisis en la presentación
- participación y expresión oral en la puesta en común
- puntualidad en la presentación

3.8 Conclusiones y resultados a los que llegaron las alumnas con respecto al tema , rescatadas desde el blog electrónico.

- Produjo aprendizajes significativos y empatía con los otros del pasado.
- Logró penetrar en niveles de memoria profunda en la mayor parte del grupo.
- Mantuvo la motivación en las alumnas, especialmente por el tipo de evaluación requerida.
- Desarrolló el espíritu crítico.
- Fomentó el trabajo en equipo.

IV. REFLEXIÓN A LA LUZ DE LA PSE

¿Para qué escribir Historia si no se lo hace para ayudar a nuestros contemporáneos a confiar en el porvenir y a encarar mejor armados las dificultades que se encuentran día a día? El historiador, por lo tanto, tiene el deber de no encerrarse en el pasado y de reflexionar asiduamente en los problemas de su tiempo (...) La Historia tal cual se la escribe hoy, se esfuerza por descubrir, por penetrar en lo que esos hombres y esas mujeres creían, sus sentimientos, el modo como representaban al mundo, el espíritu de una sociedad para la cual lo invisible estaba tan presente, merecía tanto interés, poseía tanta potencia como lo visible. Y sobre todo por ello se aparta de la nuestra. Discernir las diferencias pero también las concordancias entre

lo que les infundía miedo y lo que nosotros tememos nos puede permitir encarar con mayor lucidez los peligros de hoy.” (Georges Duby).

La introducción anterior nos señala una tarea ineludible e inalienable para los profesores de Historia, trabajar por la perfectibilidad de nuestros alumnos haciendo viva una memoria que nos permite estar lúcidos y atentos en el tiempo que nos tocó vivir, recordando con serenidad y sin nostalgia un pasado que nos enseña y nos da luces para el presente. Un pasado que en definitiva nos conecta con nuestra esencia humana y divina.

A la luz del Proyecto de la Institución Teresiana, ¿cómo entiende Poveda el tiempo presente? Él señala que se trata de estar conectado, situado, con los ojos, la mente y el alma abiertos a las necesidades y oportunidades del tiempo que nos tocó vivir. Implica por tanto, tener una visión esperanzadora, atenta a los cambios que se van generando para propiciar otros nuevos, marcados por el amor, la fe, la justicia, la libertad. No para algunos, sino para toda la sociedad.

En este sentido la actividad realizada nos permitió cuestionar el presente mirando hacia el pasado. Un pasado que se vitalizó y se proyectó en nosotros, un pasado que nos interpeló acercarnos desde los miedos a lo íntimamente humano, en toda su magnitud y con todas sus implicancias.

Generalmente en Historia se estudian los grandes procesos políticos, sociales, culturales dejando un poco de lado a “los otros”, aquellos que no construyen la Historia Oficial pero sin los cuales esta tampoco podría existir. El conocimiento de estos actores sociales anónimos le dio mayor validez al proyecto realizado, ya que las alumnas se sintieron interpeladas en sus

vidas permitiendo que los sentimientos y las emociones personales y grupales se expresaran con mayor facilidad. De esta forma, estudiaron a la persona y no al personaje del pasado, de ahí que el proyecto se enraíce en el pensamiento povedano, en el cual la persona es vista en su integralidad como ser corpóreo y espiritual; intelectual y psicológico; ético y cultural más allá de su relevancia histórica.

Por otro lado, la Historia vista como fruto de lo hecho por nuestros antepasados, debería promover el respeto a la persona y la cultura. A la diversidad presente y pasada, valorando y cuestionando lo realizado por otros, reconociendo en estas experiencias la base para la formación cultural actual y para la constitución de nuestras identidades y mentalidades. Al finalizar el proyecto, las alumnas se sintieron más vinculadas con el Medioevo, reconociendo aspectos culturales comunes con ellas, aspectos que habían continuado en el tiempo como las esperanzas, la familia, la fe, los miedos. Además de descubrir elementos culturales que habían cambiado y que mostraban la evolución de la sociedad y la cultura en el presente.

Vivir en la cultura de la imagen no es algo menor, es una provocación constante en educación, las herramientas visuales captan la atención de nuestros alumnos y de ahí la necesidad de utilizarlas. Son una forma de comunicación potente, válida y necesaria, pero a la vez pueden limitar otros tipos de comunicación como la escrita. El proyecto al incorporar dos tipos de fuentes escritas no sólo intencionó habilidades intelectuales sino también sociales. El hecho de haber trabajado con prensa escrita y digital intencionó la formación de sujetos críticos, creativos, reflexivos y situados que lograron reconocer en la sociedad ciertos miedos que se vinculaban con sus propios sentimientos generando una visión de grupo, de inclusión, de pertenencia.

Junto a la utilización de la prensa, se utilizó Internet. No fue una decisión simple atreverme a utilizar un blog de la web como herramienta pedagógica, tuve que cortar con los miedos a lo nuevo, a lo desconocido (uno de los más fuertes para la sociedad medieval) y al fracaso. En este ámbito evidentemente mis alumnas sabían más que yo, el riesgo de que no resultase existía pero de no haberlo hecho, habría perdido la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente, utilizando una nueva herramienta al servicio de la educación y además, habría perdido la oportunidad de retroalimentarme con la evaluación que las alumnas hicieron del proyecto.

Otra habilidad a desarrollar fue la de fortalecer el trabajo en equipo, enfatizando la creatividad, el diálogo y la toma de decisiones grupales. La pedagogía povedana nos señala que construimos nuestro aprendizaje en un doble proceso: individual y colectivo, personal y social, íntimo y global. De ahí la importancia de variar el trabajo pedagógico dándole dinamismo y realismo, ya que la vida nos exige trabajar con otros, tomar decisiones. Y esto va aún más allá, trabajar en equipo implica dialogar, escuchar, aceptar ... en definitiva, es trabajar por el fortalecimiento de la democracia y de la cultura de la paz.

En la PSE de la IT, Educar en Tiempos Difíciles se explicita lo anterior, ampliándolo a las estrategias de aprendizaje que deberíamos intencionar en el trabajo escolar: “La perspectiva transformadora parte de la convicción de que todos aprendemos mejor lo que tiene sentido para nosotros cuando realizamos actividades, investigamos, hacemos preguntas y buscamos soluciones. Cuando dialogamos, cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas para nosotros mismos. Cuando se reconocen y valoran nuestras propuestas y opiniones. Cuando

confrontamos nuestras búsquedas con los demás y somos capaces de caminar juntos/as”. Y más adelante recalca que es fundamental para lograr la perspectiva transformadora de la educación partir de la realidad, de conocer las características de las personas, sus necesidades, intereses, experiencia de vida, problemas. En el caso del proyecto que nos atañe, conocer además los miedos que vivenciaban las alumnas.

“El educador comprometido con la escuela de Poveda está llamado a ser un intelectual. Para Poveda la dedicación al estudio es connatural al compromiso social. Constituye una actitud y una práctica a ser desarrollada a lo largo de toda la vida, en la perspectiva de la formación permanente (...) Los educadores de la escuela de Poveda están llamados a ser creadores y productores culturales.” (PSE).

Difícil tarea la encomendada por el fundador de la IT si se la mira desde la perspectiva del materialismo e individualismo actual. Pero si se la aborda como una realización comunitaria, como un trabajo de los diversos equipos que conforman el Colegio IT, lo que parece a primera vista inalcanzable es finalmente alcanzado. Los tiempos en la actualidad corren rápido, tanto, que si los educadores no estamos abiertos a los cambios que se generan en esta vorágine, nos vamos a quedar fuera del sistema, y esto no solo implica arriesgar nuestra fuente laboral sino más aún para aquellos que tenemos vocación o por lo menos creemos tenerla nos vamos a desvincular progresivamente del centro de nuestra labor: los alumnos.

Hoy estamos educando en tiempos difíciles, y a la vez tiempos ansiosos de proyectos y acciones que promuevan un mundo más justo, un mundo sin miedo. Desde la sala de clases podemos recrear el espíritu de Poveda que nos invita a “estimar la justicia tanto

como la vida” ¿Cómo veo lo anterior? ¿Cómo darle a cada alumno/a lo que necesita? Durante mucho tiempo escuche la necesidad de que todos mis alumnos/as debían aprender. Desde mi pensamiento más concreto encontraba que esto era un idealismo, que se nos pedía algo desde la teoría, que nos estaban pidiendo lo imposible. ¿Cómo todos van a aprender, si todos son diferentes? ¿Cómo medir de igual forma a niños/as con dificultades de aprendizaje y que no están motivados por la asignatura con el resto que si lo están y que por lo mismo se les facilita el aprendizaje? Hace no mucho tiempo atrás, respondí concientemente a esta inquietud : cada alumno/a tiene su tiempo, tiene sus propias habilidades y formas de aprehender el mundo que lo rodea y lo que tenemos que hacer es respetar el ritmo de ellos. Quizá no comprenderá la Edad Media a los doce años cuando curse Séptimo de Enseñanza Básica, quizá todo lo que hagamos en innovación solo llegue a algunos, pero el tiempo no pasa en vano y ese mismo alumno/a que a los doce años no comprendió los contenidos o habilidades que le presentamos, a los 18 años seguramente los va ha

adquirir con una mirada intelectual crítica que logró desarrollar con el tiempo.

Entiendo así la justicia en educación, un trabajo marcado por la equidad dentro de la sala de clases, pensando que equidad es darle la oportunidad que cada uno reciba lo que necesita y cuando lo necesita. Justicia además implica trabajar por la libertad de nuestros alumnos/as, dándoles todas las herramientas a nuestro alcance para abrirlos al conocimiento actual y ayudarlos a generar su propia comprensión de lo que se les comunicó.

Al terminar este trabajo quisiera compartir que cuando comencé el proyecto lo hice con una serie de elementos ya adquiridos y que a medida que han pasado los años se me han ido incorporando a mi desarrollo personal y profesional. Por lo tanto esta reflexión me ayudó a hacer consciente las adquisiciones intelectuales, sensitivas, morales que he tenido y que he intentado traspasar a mis alumnos/as a través de la Historia y de diversas herramientas educativas aplicadas.

Liceo Segovia
Bogotá - Colombia

“La memoria es elemento esencial para construir la identidad, las raíces y el sentido de la vida, teniendo en cuenta la tradición como factor de liberación y apertura al futuro” (Susana Sacavino). Es cierto que “la memoria pasa por la mente y el corazón. Remite a los orígenes, a nuestra historia personal y colectiva” (PSEIT) y es desde allí el punto de partida para entendernos y configurarnos como latinoamericanos”.

MEMORIA- IDENTIDAD- PROYECTO EN TIEMPOS DIFÍCILES

I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO EN QUE SE REALIZÓ: CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES, CUESTIONES Y MOTIVACIONES PARA LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Realizar una mirada crítica a la experiencia nos empuja a reflexionar, con comprensión y aprehensión, descubriéndonos como una comunidad educativa, que crece y se cuestiona. Que no sólo queda en un asunto teórico, sino que es un asunto surgido de la praxis, del quehacer diario.

En enero 2008, iniciando el año escolar estudiamos de nuevo la PSE IT, para intentar hacerla vida y que las personas que inician nuevas su trabajo en el Liceo Segovia la vayan viviendo y sintiendo suya. Igualmente hicimos un análisis de la realidad colombiana, que nos retaba a mantener viva la MEMORIA, a no perderla. En este mismo contexto igualmente celebramos la fe y tuvimos presente qué vivía toda la Institución Teresiana en ese momento y qué proponía para el año. Partimos de una lluvia de ideas alrededor de los aspectos sobre los cuales nos convoca la Institución Teresiana, la PSE, el PEI y la realidad social en la que día a día nos encontramos inmersos/as y en la que es necesario actuar como agentes de cambio, generando

transformaciones en todos y cada uno de los participantes de esta comunidad educativa, planteándonos qué retos existen para encontrarnos de manera interdisciplinar y de qué manera hacer partícipes de este trabajo a las familias. Se discutieron diferentes propuestas y se llegó a la conclusión de que se podía abordar el primer proyecto, todo el colegio, desde la tríada **Memoria – Identidad – Proyecto**.

“Los jóvenes y los niños/as de hoy viven en contextos socioculturales en muchos aspectos marcados por fuerte individualización de la vida, las nuevas tecnologías, la pluralidad cultural, la nueva búsqueda de sentido y referencias plurales. Es urgente dar especial atención a los procesos de construcción de estas nuevas identidades y subjetividades, favoreciendo la construcción de sujetos capaces de integrar las distintas dimensiones de la persona, de trabajar con otros y compartir ideas, sentimientos y búsquedas, abiertos a la trascendencia y con un testimonio de compromiso social”. (PSEIT)

Partiendo de lo anterior y de nuestro fuerte compromiso por contribuir al desarrollo de la PSEIT en América Latina, nos aventuramos a desarrollar en el Liceo Segovia, durante el primer período de 2008 el Proyecto **MEMORIA – IDENTIDAD –PROYECTO**. Las metas del proyecto buscaban de manera interdisciplinar, dar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes para que se reconozcan como actores sociales de un colectivo, resultado de su historia y de las interacciones con otros y con el ambiente; que valoren la diversidad como eje fundamental en la construcción de una sociedad justa, incluyente y solidaria y que asuman también actitudes críticas y propositivas frente a hechos de injusticia y exclusión.

Se inició con un acercamiento y análisis de las problemáticas generales de nuestro país, reconociéndonos

como actores sociales, y corresponsables de este contexto en el que vivimos. Dicho reconocimiento, nos invita a afectar de manera directa e indirecta a todos los miembros de la comunidad educativa, para ello, los/as estudiantes y Padres/ Madres de familia hicieron el camino de “reconstrucción y reparación” de su propia historia y del país.

Articulación con la PSE: triadas con las cuales dialoga, aspectos en que profundiza, etc.

El poder explicitar algunas triadas, nos deja evidenciar cómo a partir de éstas, es posible aunar conocimientos en torno a una problemática social, desde las diversas áreas del conocimiento, haciendo que éste sea parte del análisis y solución de dichas problemáticas. Desde el inicio del proyecto, surgieron interrogantes en torno a ¿quién soy?, ¿qué es identidad?, ¿qué conozco de mis antepasados?, por considerar que el entender quiénes somos pasa por comprender nuestras raíces como un principio fundamental en la construcción de identidad en **tiempos difíciles**; ello nos llevó a enmarcarnos en un horizonte más amplio; pasamos de lo individual a contemplar que “los otros también cuentan”; de lo **local a lo regional y de lo regional a lo global**, dando así un énfasis distinto por grado, desde una triada como base y común a todos los cursos.

Las triadas abren la posibilidad de educar desde las raíces compartidas, olvidadas y/o desconocidas, configuradas en luchas, sueños, cosmovisiones y esperanzas de un pueblo que necesita de arraigo, tratando de conformar aquello que llamamos identidad que junto con la memoria debe ayudar en la planeación del proyecto de sociedad que todos/as necesitamos.

Consideramos que la triada con la que mayor énfasis se dialoga es “**Memoria-Identidad-Proyecto**” De acuer-

do con la triada “Hacer memoria pasa por la mente y el corazón. Remite a los orígenes a nuestra historia personal y colectiva”.¹ La memoria no es sólo la capacidad de recordar algo que ya pasó, nos remite a lo vivido, es un cúmulo de experiencias que de una u otra forma nos llevan al reconocimiento de la vida, situaciones, sucesos, actividades, personas, objetos y conceptos impregnados de sensaciones y sentimientos que dejan una huella en la mente y en el corazón. Listos para recuperar todos aquellos acontecimientos que nos permiten forjar un futuro, viviendo el presente sin olvidar el pasado, pues éste nos permite construir nuestra vida con todas las fortalezas y debilidades que cada experiencia en el tiempo nos va brindando.

Profundizar en el aspecto de hacer **memoria**, es encontrarse en el mundo, es de alguna manera, incorporar al hombre/mujer en la historia, ya sea personal o colectiva, es dar testimonio de su existencia para no sucumbir al olvido; la memoria posibilita el pensamiento, lo articula. Pensar sobre lo que existe permite la conciencia. Y con relación a los procesos académicos, esta conciencia se transcribe así mismo en la **identidad**, en acciones concretas de transformación, en análisis de realidad y a su vez en pensar como construir un nuevo horizonte, una intervención en el contexto del que se hace parte, motivando al accionar, a pensar hacia adelante, hacia el futuro, a intervenir en el contexto, a desarrollar un **proyecto** que de paso a la justicia, equidad, igualdad, a nuestro sentir desde la PSE.

Sin memoria no hay historia y recurrir a ella hace que las cosas que se han vivido sirvan de experiencia para una proyección futura, lo cual nos lleva a tener sueños que en algún momento los podemos hacer realidad pues somos gestores de nuestra propia vida de nuestra propia historia, ello me permite dar lo mejor de mí para que las personas que están alrede-

dor sientan que podemos establecer relaciones que llevan a una transformación de mi propia realidad y la de los demás.

Teniendo en cuenta que la memoria es el primer elemento de la triada, no se debe hablar de la importancia del trabajo educativo alrededor de ésta, sin dejar de lado los demás elementos, ya que uno conlleva al otro “*Identidad y memoria mutuamente se exigen*” y “*El proyecto nos lanza hacia adelante*”.² El ejercicio de la memoria es importante para el reconocimiento de la vida, de la historia y de la realidad, ya que la persona no existe en el vacío, cada persona tiene una ubicación espacio temporal en una época precisa, la memoria permite la conciencia de una condición humana específica que genera identidad, no es posible hablar de identidad si no se tiene una memoria. También es importante reconocer que sin memoria e identidad no se puede construir el proyecto. Lanzarse hacia adelante implica conocer un presente, en ese conocer se involucra el comprender, pues es necesario entender el por qué de las cosas, el cual se encuentra en su historia.

Un trabajo educativo alrededor de la memoria se hace necesario para el descubrimiento, conocimiento y formación de una identidad y esto se hace preciso en el reconocimiento y reflexión de una realidad para transformarla.

Igualmente fortalecieron el camino, para lograr lo que en principio nos propusimos: conocer nuestra historia personal y formar parte de esa sociedad que podemos transformar, la triada “**Dimensión global - regional - local**”. Con este proyecto se hizo evidente el que formamos parte de un tejido, que somos un punto dentro de una colcha gigante familiar – social y que identificarnos y reconocernos como tal, nos convoca a dar lo mejor, a dar todo lo posible de acuerdo a

nuestras posibilidades para hacer de nuestro entorno, nuestra familia, nuestra ciudad, nuestro país, nuestro continente y nuestro planeta un lugar en el que vale la pena vivir.

Lograr comprender y reconocer que somos seres sociales, vinculados a una colectividad que nos ha heredado a través de los tiempos su cultura, raíces, costumbres, nos permite tener una identidad y un nombre y nos permite ser ciudadanos pertenecientes a un país y a un continente. Por tal razón es nuestro deber tratar de brindar nuevas posibilidades de cambio, fomentando continuamente el sentido de pertenencia, democracia e inclusión.

Otras tríadas estuvieron presentes, por ejemplo: ***Evangelización - Compromiso Social - Proyecto Educativo***. El construir historia a partir del hoy, del ahora, genera en cada un@ la necesidad de incidir en la comunidad, a partir de sus propios cuestionamientos frente a la realidad que vive, donde reconoce que es con el otro con quien puede brindar posibilidades de cambio a esta sociedad.

No obstante, el cuestionarse sobre lo que fue la historia y lo que es en la actualidad genera grandes inquietudes, pero a su vez, expectativas de lo que podrá ser su existencia, generando así una concientización y una crítica sobre lo que le rodea, promoviendo cambios. Este proyecto nos llevó a recrear la vida de nuestra familia ***Institución Teresiana***, conocer más profundamente qué es, cómo lleva a cabo su misión transformadora en la sociedad, conocer más a ***Pedro Poveda, Josefa Segovia, Victoria Díez***.

Otra tríada presente fue: ***Pedagogía situada - Participativa - Interdisciplinar***. Intentar construir una realidad partiendo de la historia personal que conlleva

a la historia colectiva, permite reconocer en cada un@ el sentido social y trascendente capaz de vivir el presente y permear el futuro.

Por lo tanto se hace necesario promover los procesos participativos donde el eje sea la visión detallada de una realidad social actual convirtiéndonos en seres actuantes desde nuestras acciones educativas, entendiendo que éstas no obedecen solo a criterios personales ni homogéneos sino a la formulación diferenciadora de ideas, cuestionamientos, propuestas, que van de acuerdo con la diversidad social y personal que requiere la práctica del momento.

La realización de la Propuesta Socioeducativa está inspirada o inscrita en un proyecto social, que articula objetivos y expectativas de toda la comunidad educativa y estos a su vez con los requerimientos de la sociedad.

Otra triada que nos compete igualmente es: ***Construcción de saberes - prácticas sociales - articulados a otros***. Al descubrir las historias personales, recordamos las familiares y construimos las colectivas, fomentando espacios de integración familiar, de re-encuentro con lo olvidado, de búsquedas y hallazgos, de sueños y proyectos que hacen parte de la esencia de cada una/o.

La idea es profundizar en los diferentes saberes y extender la perspectiva de ese análisis de la realidad, más allá de los aspectos fundamentados y trillados, que no llevan sino a la repetición y a ver a un grupo como masa, sin diferenciar que cada ser es único e irrepetible y su labor es construir sociedad con otras/os, ser gestores de una realidad mejor.

Otra tríada que tuvimos presente en el desarrollo del

proyecto fue: *Resistencia – Celebración – Esperanza*. Convertirse en constructores de esperanza es la gran meta, saber de dónde se viene, quién se es y hacia dónde se va, ayuda a ubicarse como agente constructor y transformador de una realidad acompañado por el otro, donde juntos superen los diferentes obstáculos, creando una resistencia a caer y seguir adelante y lo más importante poder celebrar la vida misma.

También está presente en el proyecto la tríada: *Procesos educativos – Nuevas Tecnologías – Redes de solidaridad*. Nada más decidir el proyecto se abrió en red un espacio para compartir todos los materiales que se iban encontrando pertinentes para el desarrollo del proyecto, para los diferentes cursos. Alguien de once podía encontrar algo que pudiese servir para primero y/o al revés...Lo importante fue sentir de todos/as el proyecto en todo momento...Es un modo que tenemos en el Liceo Segovia de aprovechar las nuevas tecnologías para crear al interior del centro una gran red de solidaridad.

Igualmente está presente *Diálogo intercultural –interreligioso –pluridimensional*.

II. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el Liceo Segovia tomando como base el proyecto educativo institucional, enfocado hacia la *“Formación de Agentes de cambio, Agentes de Transformación Social”* el proceso de trabajo académico de todas las áreas ha encontrado como vehículo la interdisciplinariedad, vista ésta como la metodología que permite analizar problemáticas del contexto sociohistórico en el que se desarrollan. En este sentido la situación del mundo, de América Latina y en especial de Colombia,

un país con una democracia capitalista, con altos niveles de inequidad e impunidad, han sido contextos motivantes y sugestivos para las discusiones y las investigaciones académicas, si se trabaja hacia la transformación social en el marco aula - realidad.

En el **I nivel**, el de los pequeños-as, se buscó que al terminar el proyecto, los niños/as comprendieran que sus historias personales son importantes dentro de la sociedad y que forman parte de una memoria colectiva que al reconocerla les permitirá transformar su realidad. Como *objetivos* iniciales desde la formulación del proyecto, se tuvo en cuenta, el reconocimiento de que cada persona es importante, única, y que hace parte de una historia familiar, donde puede contribuir al progreso de la misma y de la sociedad. Otro objetivo en este nivel fue integrar a los padres/madres de familia, en las dinámicas y lógicas que comprendieron esta experiencia, a partir de vivencias colectivas que implicaron una intervención directa con las actividades propuestas por el Liceo Segovia.

El objetivo de este proyecto en el **II nivel** (1º, 2º, 3º) fue el trabajo educativo alrededor de la memoria, para descubrir, conocer y formar en cada uno de nosotros-as una identidad que nos permita reconocer y reflexionar sobre nuestro presente, nuestra realidad y así buscar la forma de transformarla en pos de un futuro mejor.

En el **III nivel** (4º y 5º) mediante el desarrollo de esta experiencia se pretendía que el estudiante comprendiera que es un ser histórico que aporta en la construcción de un futuro mejor, y que el aporte de todos y cada uno es fundamental en la transformación hacia una sociedad justa y equitativa.

Dentro de la estructura del proyecto, se plantean

metas, que buscan niveles de comprensión en torno a los hilos conductores, al tópico y a la triada, a las que deben llegar los estudiantes durante el proceso de desarrollo del proyecto. La meta planteada en el **IV nivel** (6°, 7° y 8°) fue “Comprender que el sujeto social hace parte de un contexto que tiene un pasado histórico, biológico y socio-cultural que le permite identificarse, vivir, crear y transformarlo”.

Las *ETAPAS* del proyecto fueron variadas, dependiendo de los cursos y niveles. Como “base general” se dieron las siguientes:

Sensibilización: En el **V nivel** (9°, 10° y 11°), el de los mayores, para la jornada de sensibilización, los estudiantes comenzaron construyendo un árbol familiar, teniendo en cuenta más o menos tres generaciones e incluyendo toda la información posible haciendo uso de las convenciones que estimaran convenientes. A partir de dicha construcción, cada uno escribió una historia en la que narraron acerca de los miembros que han conformado su familia, las relaciones que han establecido, la importancia que las mismas han tenido a lo largo de su historia personal y los acontecimientos históricos que conocen y que enmarcaron las diferentes épocas.

A partir de la historia, los estudiantes identificaron palabras claves contenidas en la construcción del relato como: pasado, familia, recuerdos, genética, historia, parentesco, cultura, costumbres, herencia, etc.; que luego describieron de acuerdo a sus preconceptos.

Al finalizar el trabajo individual, se socializó y se compartió la información, concluyendo lo valioso de la experiencia porque permitió recobrar momentos y seres que han sido importantes para sus vidas.

Exploración: Durante esta etapa, los estudiantes del **V nivel** consultaron diversas fuentes con el ánimo de clarificar y revisar conceptos como identidad (cultural y nacional), cultura, interculturalidad, multiculturalidad, cosmovisión, cultura popular y alteridad.

Resultado de este ejercicio, cuya duración fue de una semana, los grupos fueron convocados a una socialización en la que mostraron los conceptos anteriormente mencionados, articulando sus vidas personales con las familiares, como un ejercicio de memoria; en el que los estudiantes se sentían sujetos de sus procesos históricos y a su vez detectaban la necesidad de estudiar sus propias raíces.

Con los/as estudiantes del **IV nivel** se revisan los preconceptos para determinar la consulta de cada una de las áreas. En grado **sexto** se cuestionó acerca de lo que los estudiantes conocían de Bogotá, sus habitantes, lugares, cambios y costumbres. En grado **séptimo**, los cuestionamientos fueron similares pero con respecto a Colombia. En grado **octavo**, las preguntas iban orientadas a la identificación de los rasgos latinoamericanos y el reconocimiento de su identidad. La etapa ubicó el proyecto en un contexto específico e inquietó a los estudiantes de cada grado en el aspecto histórico y cultural de cada una de las regiones escogidas.

Al momento de hacer la planeación del proyecto en el **III nivel** se discutió sobre la necesidad de hacer una actividad que motivara a los/as estudiantes. En tal sentido se decidió que lo mejor sería presentar la historia de vida de cada tutor/a en su respectivo curso, para que los estudiantes también se motivaran a indagar sobre la suya, enmarcada en un contexto familiar, local y nacional.

Cada profesor/a se preparó su autobiografía recurriendo a fuentes como fotografías, cartas, recuerdos familiares (árbol genealógico), anécdotas, etc., reforzando la historia que se iba contando de forma cronológica de acuerdo a los sucesos ocurridos en la vida de cada profesor/a. Al tiempo que se contaba la historia de vida, se hacían ciertas relaciones con hechos de orden local, nacional o internacional. Esto con el fin de que los estudiantes se fueran haciendo la idea, que cada persona tiene su historia personal, pero que ésta se encuentra enmarcada en un contexto en el cual vive y se desarrolla. De igual forma se podían empezar a dar cuenta que todos tenemos una historia familiar que se refleja en una serie de relaciones y parentesco de sangre, que las hacen extensas mas allá de los padres, tíos y abuelos. Con ello se empezaba a entender lo que significa árbol genealógico.

Al contar la propia historia de vida al grupo del cual se es tutor/a se recordaron los sueños y planes que se gestaban y aquellos que hoy día se lograron, así como los que todavía aún se persiguen y aquellos que se han trasladado de generación en generación; los gustos tanto musicales como culturales y gastronómicos; árbol genealógico con los integrantes de la familia con quienes se ha compartido los años vividos; las nuevas personas que son parte del núcleo; y momentos alegres y tristezas que poco se comparten con otros pero que ayuda a superarlas. Al compartir con los niños/as todos estos ítems pueden llegar a acercarse más y establecer la calidad humana que se tiene como docente.

Indagación: En el V nivel , desde cada una de las áreas se hacen algunos énfasis de acuerdo a las disciplinas, teniendo como ejes los hilos conductores del proyecto y las triadas antes mencionadas. Por ejemplo, se hizo énfasis en ciertos autores que citan las migraciones de los primeros aborígenes desde diferentes puntos

del mundo por distintas vías llegando al continente americano. Es importante destacar desde las ciencias naturales cómo ocurren, cómo ocurrieron y cómo están incluidos en nuestro código genético, en nuestra memoria y en nuestra identidad. Es interesante ver cómo la información se puede guardar a medida que crece con los procesos evolutivos físicos y personales de cada individuo. La naturaleza tiene guardada información en el ADN de cada célula para cumplir una función determinada en el tiempo preciso. Al hablar de memoria se involucra el pasado y con él, el camino que hace posible la construcción de una identidad propia y que a la vez refleja la identidad de un pueblo.

Recurrir a la memoria se convirtió en las diversas áreas en fuente de inspiración para plasmar a través de la imagen, del color, del lenguaje, de la música, de la comida, de los juegos, del conocimiento, de la historia misma; no sólo recuerdos del pasado sino el sentir propio frente a una realidad circundante.

Reconocer los grandes aportes de las culturas indígenas, valorar sus trabajos como parte esencial de esa construcción colectiva de identidad, visualizar cómo desde sus conocimientos hemos logrado explicar aún más nuestro propio entorno, comprendiendo así, cómo todo es resultado de una construcción histórica y social de los pueblos, fue otro de los énfasis del proyecto.

La construcción de identidad está estrechamente vinculada al lenguaje, así como al contexto social de las personas. Las distintas formas como los individuos expresan su identidad están contenidas en buena parte en el léxico, en el habla, en los dialectos; es el lenguaje precisamente el que permite darnos cuenta de nuestra sociedad, de nuestros grupos de pertenencia. La construcción de identidad no puede hacerse sin considerar la memoria como herramienta

que permite construir la historia, por ello, uno de los hilos conductores del proyecto estuvo relacionado con la recuperación de la memoria con el objetivo de llevar a los estudiantes a explorar el pasado para conocer mejor su propia historia, y reconocerse en ella; para ello nos valimos de escritos desde la historia del nombre; escritos sobre cicatrices marcadas en la piel que como un libro, cuenta historia y revela las huellas *de un tiempo transcurrido*; construcción de árboles familiares con resultados muy variados, desde los simples de muy pocas ramas hasta los frondosos pero con una constante: ramas de las cuales no se tiene memoria o conocimiento, ramas vacías.

La historia misma, permite hacer una nueva mirada de la historia en su conjunto, en donde lo campesino y lo urbano, lo obrero y lo estudiantil, lo indígena y lo mestizo, las organizaciones sociales y populares, son algunos de los rostros, de las diversas entidades socioculturales de lo popular en América Latina, que necesita ser reconocido, si de formar una identidad se trata. Pero esta identidad no entendida como una esencia perdida o por rescatar, sino del reconocimiento del *quiénes somos* en la lucha con los otros, los diferentes de nosotros. De ahí la necesidad por establecer el derecho a la **diversidad**, a la originalidad, a la soberanía, a la **alteridad** y a la **liberación** como tareas fundamentales de la identidad nacional y latinoamericana.

El proyecto condujo a un recorrido personal, en un tiempo y en un contexto, pero también a contar con la participación de los padres/madres para que poco a poco se construyera la historia de familia a través de la memoria y de las fuentes primarias.

En las distintas etapas del proyecto se destacó la importancia de hacer conciencia en la construcción

de identidad. Hacer conciencia de nuestra historia personal así como comprender que la familia es “el sistema primario al que pertenecemos”. Si tenemos una identidad personal podremos contribuir en la construcción de una identidad colectiva y de una sociedad más justa y solidaria.

En el **IV nivel** se consultan temas específicos y pertinentes a los hilos conductores del proyecto y que a partir de la etapa de exploración se han visto como necesidad de abordar. En grado **sexto**, autobiografía, rasgos físicos, herencia cultural, cambios en estructuras urbanas, hechos socio-políticos, económicos, sentido de pertenencia y compromiso social. En grado **séptimo**, de Colombia: mestizaje, origen y evolución de la población, grupos étnicos, lenguas, pluriculturalidad y multiculturalidad, problemas sociales y económicos, cambios climáticos, contexto político y compromiso social. En grado **octavo**, de Latinoamérica: herencia, razas, cultura, descripción física y geográfica, organización social, movimientos sociales, grupos indígenas, problemáticas políticas, sociales y económicas.

La consulta permitió conocer y aclarar algunos aspectos sociales y políticos que hoy en día se desarrollan en nuestro entorno: ciudad, país o continente, al igual que el reconocimiento de una identidad a partir del trabajo en cada familia.

Esta etapa en el **III nivel** se inició con el concepto general de historia, el tiempo (cronológico e histórico), el espacio y las fuentes históricas. También se hizo un recorrido general de los principales acontecimientos ocurridos en Bogotá y Colombia entre 1997 y el 2008, a nivel social, económico, político y cambios físicos que ha sufrido la ciudad y el país. Esta cronología corresponde al tiempo transcurrido de vida de los

estudiantes de este nivel.

Los estudiantes consultaron qué es un árbol genealógico, y sus fuentes para elaborarlo, y cuál es la importancia de conocer las personas que nos han precedido, su origen geográfico y por qué las migraciones.

En relación a este punto fue necesario aclarar lo relacionado con las fuentes documentales históricas y las que tienen que ver con el árbol genealógico, pues varios colocaban como ejemplo de fuente documental para el árbol, los periódicos o los libros, se les indicó que en estas no encuentran datos de su vida pero sí de la historia, y que las fuentes documentales para el árbol genealógico, corresponden a registros civiles, o de nacimiento o archivos eclesiales donde se encuentran datos de las familias, sin embargo para el trabajo que debían realizar se utilizarían fuentes orales provenientes de sus padres, abuelos o familiares cercanos, se les solicitó recopilar información con su familia, quienes la conformaban, parentesco, lugares y fecha de nacimiento. Esta información la recopilaron en una tabla para luego ser utilizada en la elaboración de su árbol genealógico.

Se continuó el desarrollo del proyecto trabajando en relación al desarrollo biológico y su historia de vida, donde los estudiantes debían traer a su memoria con ayuda de sus padres aspectos de su vida desde el momento de la fecundación, dialogar básicamente con su mamá y su papá sobre su proceso de embarazo cambios o situaciones de la madre durante esta etapa, así como consultar bibliográficamente cambios fisiológicos durante esta etapa, aspectos importantes de su proceso de nacimiento y cambios que habían tenido en sus primeros meses de vida, hasta la edad actual. Igualmente se les solicitó que tuvieran en cuenta sucesos importantes de su vida, momentos

alegres y tristes, sitios importantes y su proyecto de vida hacia el futuro.

Leyeron el libro “Pantalones Cortos” escrito por Lara Ríos, el cual narra la historia de un niño y sus vivencias familiares, escolares y personales en forma de diario personal, lo cual permitió un vínculo directo con el proyecto y alguna actividad específica, en la que los estudiantes debieron escribir su propio diario a lo largo de quince días. Leyeron el libro “Lástima que Estaba Muerto” escrito por Margarita Mainé, el cual se relacionaba de manera directa con el proyecto, al abordar la historia de un chico que busca reconstruir los orígenes de su existencia, recurriendo a fuentes como fotografías, diarios personales, hemerotecas, etc.

En el **II nivel** se partió de un taller de sensibilización, donde era importante la expresión de sentimientos y emociones, viajaron por los recuerdos, apoyados en ritmos, melodías y fraseo. Esto facilitó la elaboración de autorretratos y autobiografías, que más que un ejercicio de memoria cronológica, fue un espacio para dialogar con uno/a mismo/a, un conocer y enriquecer la vida personal y colectiva como seres sociales, a través de un recorrido familiar y cultural, teniendo como eje principal la línea del tiempo. De igual modo, se trabajó una actividad titulada “me cuento de diversas maneras” donde los niños escribieron lo que percibían por medio de los sentidos, aquellas expresiones que eran recogidas a través de los sonidos, texturas, olores, sabores e imágenes que hacían parte del contar una historia personal. Así mismo se hicieron los semanarios personales en el que escribían las anécdotas y hechos significativos de la semana. De igual modo se hicieron líneas de tiempo, donde se relacionaban los hechos personales con hechos de la vida nacional, teniendo en cuenta las unidades de tiempo; también pensaban qué que-

rían ser cuando grande y de qué manera ese rol podría afectar la sociedad. Paralelo a esto se desarrolló vocabulario relacionado con la familia.

En el **I nivel** la indagación se hizo por medio de consultas, investigaciones y datos generales, que permiten una mirada amplia hacia el tema. En este momento, cada niño/a presentó de manera creativa los datos que se encuentran en un registro civil (lugar de nacimiento, fechas, nombres completos de los padres, huellas y demás), permitiéndoles saber que este documento los hace ciudadanos de un país, y además contribuye a reconocer su identidad. Posteriormente, se involucró a las familias, a través de un taller, con el fin de conocer de donde había partido el proyecto, como una forma de acercarse a la PSE. La actividad consistió, en observar objetos antiguos (planchas de carbón, ropa antigua, etc.), fotos familiares, frases reflexivas sobre el proyecto, e imágenes de la realidad nacional, además, se les invitaba a reflexionar sobre la canción (*A quien engaña abuelo*), alusiva a los problemas sociales y políticos que ha vivido el país a lo largo de todos estos años. Para finalizar, las familias aportaron ideas acerca de cómo podían participar y vivenciar el proyecto desde casa.

Profundización: En el **V nivel**, teniendo en cuenta los hilos conductores y las metas de comprensión de cada uno de los cursos, se propuso una forma esquemática de información: mapa mental, en el que se analizara la identidad y el ser nacional para grado **noveno**, y latinoamericano para grado **décimo**, a partir de seis criterios a saber: lo que ha sido, lo que es hoy, lo que debería ser, lo que no debería ser, lo que aportó y el país o continente que queremos.

Sin olvidar el compromiso y la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo y en especial,

con el ánimo de propiciar espacios de integración familiar, que se presumen cada día más ausentes entre nuestra comunidad, se propuso que durante el tiempo de receso de Semana Santa los estudiantes compartieran con sus familias, juegos tradicionales practicados en la infancia de los abuelos y padres, música favorita, recetas de cocina, visitas a sitios históricos; que hacen parte de nuestra historia personal y colectiva.

En **IV nivel**, los estudiantes de grado **sexto** construyeron un árbol en el que junto a sus características personales y familiares analizaban su papel de ciudadanos, su responsabilidad con la historia, compromiso y sueños a realizar. En grado **séptimo**, elaboraron de forma creativa una muestra artística en la que reflejaron su propuesta para reforzar la identidad y la pluriculturalidad colombiana, así como su compromiso para que exista la equidad y la justicia en su territorio. En grado **octavo**, los estudiantes analizaron los diferentes aspectos de América Latina: a nivel político, económico, cultural, enfatizando en aspectos como el idioma y algunas celebraciones que no corresponden a las raíces latinas. Además propusieron una integración más concreta entre los países para sostener la identidad y permitir el desarrollo del continente.

Como equipo en el **III nivel** se vio conveniente la elaboración de la autobiografía de cada estudiante, de dos maneras, una visual y la otra escrita, pues su historia personal estaría llena de muchos elementos que se habían planteado desde la lógica de la reconstrucción de la memoria como elemento que permitía el desarrollo de la identidad, tanto personal como de pertenencia a un colectivo; y de acuerdo con este precepto, el planteamiento de un proyecto de vida personal y social futuro. Esto lógicamente en consonancia con el asumir la historia de forma crítica, para poder tomar conciencia de la necesidad de cambio

y transformación social, que es fundamental en el proyecto Povedano.

En esta etapa se contó en el **II nivel** con la ayuda y la participación de toda la comunidad, quienes a partir de algunas actividades como "La Visita de los Abuelos" (abuelitos), "Narrar y contar pasa por la mente y el corazón" (padres de familia), "Taller de Cicatrices" (Padres, alumnos y maestros), nos permitió buscar en la memoria, re-vivir momentos en algunos casos dolorosos en otros jocosos o emocionantes que hicieron posible recordar el pasado, reflexionar en el presente y soñar con el futuro.

En el **I nivel**, **Kínder** trabajó un cuento dividido en cinco periodos con la historia de cada niña/o, iniciando desde el nacimiento hasta la edad actual, haciendo un paralelo con los momentos más trascendentes de la historia del país; se utilizaron fotos, videos, recortes de periódicos, frisos, hojas impresas con diferentes motivos infantiles e información de internet sobre las noticias.

Por su parte, en **Preparatorio**, se le pidió a los niños/as, que consultaran con sus padres y abuelos algunos aspectos cotidianos de su infancia, tales como la descripción física del lugar donde estudiaban, cómo eran las clases, el modo de enseñanza, el vestuario, de qué forma cada integrante de la familia desempeñaba roles, cuáles eran los alimentos que prevalecía, etc. Posteriormente, los niños/as debían realizar creativamente su propio árbol genealógico, el cual permitió identificar relaciones de parentescos.

Desde el Departamento de **Orientación** se desarrollaron talleres para los/as estudiantes de **preescolar a 11º** "*Soy un ser multidimensional*", se analizaron las distintas dimensiones del ser humano: biofísica, inte-

lectual, afectiva, volitiva, social, sexual, ético-moral, vocacional y productiva

Socialización: En **V nivel** se organizaron grupos en los cursos y compartieron el trabajo que habían realizado junto con sus familias. De los trabajos compartidos escogieron uno de los temas y elaboraron un nuevo producto de grupo, durante la etapa de Áreas de Trabajo Socializado (ATS), teniendo como parámetros los hilos conductores del proyecto.

Con el objetivo de integrar los diferentes grados, se planeó la socialización con grupos conformados por estudiantes de **9º, 10º y 11º**. En plenario se presentaron los productos finales que involucraron recetas de cocina, juegos tradicionales, lecturas de bitácoras, montajes de las visitas a sitios históricos, entre otros.

En el **IV nivel** en esta etapa se escoge un tema pertinente al proyecto, en el que por grupos se profundiza y realiza una presentación a los demás compañeros. Los temas escogidos evidenciaron aspectos básicos de cultura y sociedad, problemas de pérdida de identidad, de derechos humanos, pero también de historia y memoria familiar. Cada tema de acuerdo a la región trabajada durante el proyecto.

En general, cada una de las etapas del proyecto reconstruía una parte del territorio, desde lo personal hasta lo colectivo y dio la posibilidad de analizar la riqueza cultural de los diferentes grupos étnicos así como valorar su historia y reconocer los rasgos de identidad que aún poseemos.

En esta etapa se buscó integrar los estudiantes de los cinco grupos del **III nivel**. Los estudiantes debían presentar de forma creativa su autobiografía, teniendo en

cuenta los ítems que se habían indicado previamente. Lo anterior con el fin de que se conocieran un poco más en los diferentes aspectos que se trabajaron en la autobiografía. Algunas de estas biografías fueron posteriormente depositadas en la Capilla del Colegio por sus autores y autoras... *“es tierra sagrada la vida de cada persona”*.

En el **II nivel** la socialización se planteó y organizó con los niños/as dentro de los salones, distribuidos en 4 espacios así: **Museo de la Memoria:** recopilación de datos interesantes y objetos valiosos de las familias. **Cajas cronológicas:** su objetivo era crear conciencia en los niños/as que todos nosotros y nuestro presente en unos años será historia y que otros seres se interesarán en conocer cómo era nuestra vida. **Mi línea de vida:** para revisar hechos históricos tanto personales como desde el contexto nacional, se realizó la línea del tiempo, actividad que consistió en pensar en fechas importantes dentro de la historia de vida de cada uno/a y a la vez en indagar sobre hechos y acontecimientos ocurridos en nuestro país, de esta manera se quería abordar la simultaneidad, que los niños relacionaran hechos y fechas en diferentes contextos dentro de tiempos definidos. **Cicatrices:** se partió de re-conocer las cicatrices de su cuerpo, al pensar en ellas muchos narraron el origen, el dolor que les produjo y el aprendizaje que les dejó. **Los Árboles Genealógicos:** presentación de su familia y de alguna manera dar una mirada a sus orígenes y relaciones a nivel genético. Los niños/as del nivel convocaron a sus compañeros/as de primaria y bachillerato, para socializar con ellos/as su trabajo.

Para la socialización en el **I nivel** se planteó un segundo taller en el que las familias fueron las protagonistas, intentando involucrarlos desde sus propias vivencias e historias de vida, y de esta manera otorgarles un sen-

tido más profundo al proyecto, sentando las bases de una acción colectiva donde las huellas de su cuerpo y los registros emocionales representados en cicatrices físicas, dieran cuenta del mundo interior que alberga cada ser humano.

Posteriormente todas las maestras/os del Liceo Segovia se reunieron a compartir cómo se había vivido este proyecto en cada nivel, las vivencias que se habían tenido, cómo se habían involucrado las alumnas/os y sus familias... Fue un proyecto que todos y todas gozamos, definitivamente. Hay un “apartado” del Foro virtual de la PSE que habla mucho de este proyecto vivido en el Liceo Segovia de Bogotá.

DURACIÓN: El proyecto se desarrolló durante un bimestre académico desde febrero 5 hasta abril 11 de 2008.

PARTICIPANTES: El proyecto estuvo dirigido a los/as estudiantes de todo el colegio, con edades comprendidas entre los 4 y los 17 años, aproximadamente. Igualmente estuvieron implicadas las familias de una u otra forma, dependiendo de cada nivel y también otros/as colaboradores/as fuera de la institución que quisieron hacer su aporte o vincularse a algún momento de discusión académica referida al proyecto.

III. REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA

Consideramos importante el impacto social que tuvo en las familias, y la integración del proyecto a la PSE, articulando elementos afines en acciones concretas, permitiendo además despertar una conciencia crítica, humanizadora y propositiva. Otro aspecto fueron las diversas actividades planteadas, y el pretexto de que los padres y demás familiares colaboraran en la ejecución

de las mismas, se fomentó el diálogo y la unión familiar, al retroceder en el tiempo y encontrarse con eventos que marcaron a hijos, padres y abuelos, por tanto reconocieron la historia familiar; resultó imprescindible haber traído a la memoria de los niños aquellos recuerdos, ya que a partir de éstos, construyen su identidad, permitiendo ubicarse en diferentes tiempos.

El proyecto sí produjo efectos, formó con las familias una verdadera comunidad de aprendizaje, donde cada miembro, desde el mayor hasta el recién nacido, tuvieron un puesto de privilegio, fueron actores principales en un proyecto que sin lugar a dudas y con la certeza de no estar exagerando, trascendió las puertas del colegio, de lo académico a las familias. Los recuerdos, las anécdotas y los objetos de todos y de todas, incluso de quienes ya no comparten físicamente nuestro día a día, estaban allí, contando una historia, haciéndose vida en las palabras de sus hijos/as, nietos/as e incluso en la de algunos bisnietos. De la misma manera, el proyecto permitió remitirnos a situaciones y experiencias relacionadas con nuestro país, la comunidad, nuestra tierra natal, nuestra casa, nuestro hogar... lo público y lo privado, con ideas de pertenencia o ajenidad, pero sobre todo, con un profundo involucramiento afectivo. La dimensión de los afectos es el eje que recorre nuestras experiencias, pasiones y vivencias de la vida cotidiana y por eso este proyecto se enmarcó tan bien con nuestro PEI, dentro de un estilo Povedano de alegría y espontaneidad, de clima de familia, diálogo, participación y apertura a todo lo que implique transformación y formación de la identidad.

Esto hizo que se nos volviera a presentar la posibilidad de tener un buen reto para que desde los encuentros de reflexión y diálogo con nuestros estudiantes y padres de familia, pudiéramos potenciar procesos en la formación de la identidad de las nuevas generaciones

de este mundo complejo y hermoso en el que vivimos, comprometidos porque ellos y nosotros contribuyamos a un desarrollo social sostenible, formando una conciencia crítica que parte del análisis de la realidad para llegar a incidir y transformarla, preparándonos a potenciar una calidad humana que haga transparente en el diario vivir los valores que se proclaman y creciendo en reconocimiento y valoración de la propia realidad personal y social (identidad).

De la misma manera, nuestro proyecto permitió ser un espacio de encuentro donde se hizo interacción entre la cultura experiencial adquirida en la familia y la cultura escolar. Desde el objetivo general de la transformación de la realidad y desde el principio metodológico asumido de interacción realidad-aula, los niños pudieron conocer sus raíces, aprender y hacer reflexión sobre las historias y anécdotas contadas por abuelos y padres, saber de la evolución de los objetos que hoy gracias a la tecnología ellos pueden disfrutar para vivir bien; por ello se crearon espacios de diálogo y reflexión constantes donde casi a diario se vinculó la cultura escolar con la familiar y viceversa, para que con el trabajo realizado, los niños/as interpretaran la realidad con la mezcla de estos aprendizajes significativos, conectados también con la realidad social. Fueron estos contenidos los que nutrieron los verdaderos principios de la identidad personal.

La percepción en general es muy positiva ya que cada uno/a se vinculó recordando historias, momentos, espacios de evocar lo que cuentan otros (textos, familiares, padres, amigos, o hitos históricos) que también hablan acerca del proceso del pueblo, la ciudad, el país y Latinoamérica; encuentran diversas formas de expresión cultural como la música, las costumbres, las fiestas y los rituales de familia y comunidad y que hoy siguen contando sueños, historias y luchas.

Otro logro significativo fue el abordar la recuperación y reconstrucción de memoria a partir de lo destruido, acudiendo a la música como muestra cultural de pueblos olvidados. Los estudiantes relacionaron conceptos del proyecto con hechos significativos en las comunidades desplazadas; este espacio permitió a los niños/as y jóvenes mostrar su interés una vez más por asumir un papel protagónico como agentes de cambio y de transformación social.

Como docentes, uno de los aspectos más significativos fue la experiencia vivida en el taller elaborado por el **departamento de Lenguaje**, en el cual cada uno de los profesores/as se acercó a su historia personal a través del cuerpo, la memoria y los sentidos.

De igual manera los encuentros con Padres/Madres, brindaron la posibilidad de recordar las vivencias familiares y compartirlas con otros/as, involucrándose de una manera más cercana a la PSE y en particular a este proyecto.

El desarrollo de este proyecto permitió el acercamiento y conocimiento de la historia, realidades y perspectivas de vida propias y de los otros/as; no solamente de los estudiantes, sino de los padres/madres y de los maestros/as, siendo este reconocimiento parte fundamental para entablar relaciones más humanas y fraternas. Haber realizado el recorrido desde nuestras raíces, hacer memoria, recorrer la historia dio elementos para desarrollar un sentido de pertenencia que obliga a reconocer, valorar, resignificar, es decir atribuir sentido a un contexto que es propio y cuya circunstancias interpelan las acciones con el fin de contribuir a la transformación de nuestro entorno.

Se resalta que en la búsqueda de esa identidad individual y colectiva, en donde la persona sea capaz

de construir con otros/as y comprometerse a ser un agente de transformación social, el estudio de la PSEIT por parte de maestros/as y estudiantes, está dando herramientas que desde el análisis de una realidad nos permita ser críticos/as y constructores de otras realidades transformadas por nosotros/as mismos/as, realidades incluyentes y en donde las relaciones horizontales permitan construir una Latinoamérica con identidad, con memoria y con proyectos.

La PSE plantea un acercamiento a la realidad, permite que todo proyecto que se realice integre cada una de las áreas, con un fin, con un propósito específico, respondiendo a parámetros claros establecidos por la conciencia de pertenecer a una institución que cuestiona normas establecidas por una sociedad y un medio consumista.

Nuestros/as jóvenes son conscientes del rol que deben adoptar como ciudadanos, son ellos quienes deben actuar más activamente desde su profesión futura, frente a los desafíos en la construcción de sociedades democráticas, justas y solidarias.

Comprometidos como colectivo, inspirados en el pensamiento de Poveda, trabajamos para ofrecer a la sociedad colombiana jóvenes transformadores sociales, haciendo posible desde nuestra práctica pedagógica nuevos espacios de diálogo, reflexión-acción para que nuestros jóvenes junto con sus potenciales individuales estén en un futuro al servicio de una sociedad más humana y justa.

NOTAS

1 PSE. p.p. 33

2 *Ibid.* Pag 33.

*Colegio Pedro Poveda - Funddèl
León - México*

LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE, DE LUCHA E INCIDENCIA EN POLÍTICA PÚBLICA.

I. CONTEXTO

Es una comunidad escolar de 158 alumnos y alumnas, 6 docentes y 127 familias. Enclavada en un área marginal de la ciudad de León, Guanajuato, México, donde habitan 13,970 personas de los cuales 3,608 el 26 % son niños y niñas de 6 a 12 años.

Esta área está clasificada de alta marginalidad, no cuenta con los servicios básicos de agua potable, drenaje y electricidad, sobre todo en las colonias más retiradas de la urbanización más próxima.

La población mayor de 15 años, en un 58% sólo cuenta con educación primaria y el 35% de nivel secundaria, sólo el 3% cuenta con educación media o bachillerato y educación técnica. Por ello el nivel promedio de escolaridad es de 4.86% esto es, no llega ni a quinto de primaria. El 15% de esta población es analfabeta.

Es una comunidad integrada por obreros, albañiles, choferes, empleados, cargadores y en el caso de las mujeres son trabajadoras domésticas. Los ingresos que obtienen son de 1 a 3 salarios mínimos con problemas para contar con los satisfactores básicos, centrándose en cubrir la alimentación precariamente. Las familias que asisten a la escuela tienen que trabajar ambos padres para poder cubrir los 120.00 pesos al mes (11.4 dólares) de cuota de recuperación.²

Esta comunidad no cuenta con áreas recreativas, en casa no hay espacio para estudiar, las condiciones no son propicias para generar aprendizajes significativos. La realidad educativa en esta zona es de mala calidad, los aprendizajes en sexto de primaria de la educación pública, sería equivalente a cuarto año de un colegio particular de esta misma ciudad.

Como en distintas realidades esta población es importante en el conteo de votos en periodo de elecciones y la organización y participación promovida por los gobiernos municipales se centran en una política de control de la pobreza y el otorgamiento de dádivas como becas, leche a bajo precio, apoyos para auto construcción, juguetes y dulces para celebraciones. No interesa la formación, participación y concientización de este tipo de población. Manteniendo colonias irregulares y por ello sin servicios, calles sin pavimentar, sin medidas de vialidad, con salarios mínimos que no cubren las necesidades básicas.

El gobierno en el Estado de Guanajuato es de Acción Nacional partido de derecha y con fuerte apoyo de la iglesia jerárquica, dónde los dirigentes forman parte del sector industrial y en especial de un grupo de ultraderecha. La participación, la diversidad y la presencia de las nuevas subjetividades no tienen cabida, pues constantemente recurren a prácticas

coercitivas y autoritarias.

En esta realidad de inequidad en la oferta y permanencia de la educación en México, la Institución Teresiana, optó por ofrecer la propuesta socioeducativa a esta población en situación de pobreza, articulada con otras organizaciones.

El contexto demanda una escuela que no solo se ocupa de su quehacer pedagógico e intelectual sino que le exige una apertura a esta realidad de pobreza, injusticia, y exclusión y la urge a generar procesos formativos de participación ciudadana, relaciones democráticas, en interrelación con otras organizaciones que favorecen la inclusión de otros espacios educativos, donde se desarrolla una educación contextualizada a realidades campesinas, indígenas ó en áreas urbano populares a nivel local y nacional.

La escuela Pedro Poveda se va concientizando de su papel transformador desde el enfoque socioeducativo. Llevar a cabo este enfoque conlleva prácticas democráticas, participativas donde la comunidad educativa sea tomada en cuenta, se escuchen sus voces, se enriquezcan sus saberes, se promueva la defensa de sus derechos. Donde los procesos de formación partan de ellas y ellos como sujetos, comprometidos en generar procesos de formación con sus hijos y con ellos mismos y se empoderen en su participación en los comités de colonia, en las instituciones municipales, esto es se reconozcan como ciudadanos con derechos.

II. Articulación con la PSE: triadas con las cuáles dialoga, aspectos en que profundiza, etc.;

Pedagogía situada – Participativa – interdisciplinar; Educadores lúcidos – Comprometidos – Agentes culturales

Mirando el contexto y buscando una educación de calidad que promueva los derechos humanos, relaciones participativas y democráticas, se decide desarrollar el método de proyectos desde la propuesta de la didáctica operatoria.³

Educadores lúcidos – Comprometidos – Agentes culturales

La experiencia aplicada con la Metodología de Proyectos parte del educador como: Mediador, su intervención en la prevención del fracaso escolar. También en favorecer relaciones democráticas, incluyentes y de amistad en la constitución del vínculo pedagógico y del grupo de aprendizaje. Y ser un acompañante cognitivo de los estudiantes.

La re-significación de la práctica docente, se convierte en la re-significación de la vida de las maestras en este espacio educativo.

La construcción de ciudadanía, alfabetización científica, formación crítica se va desarrollando de manera conjunta con el proceso de formación continua de las maestras, en metodología, contenidos y prácticas democráticas. Va dando significación y sentido a la realidad – historia de vida – problemática social que los niños y niñas aportan a la escuela y que no solo requiere de su comprensión sino de la transformación en experiencias de sentido y liberación.

Constructores de saberes – Prácticas sociales – Articulados a otros

Desde una experiencia participativa se lleva a cabo el trabajo con un grupo de madres de familia que cuentan con saberes y prácticas como agentes evangelizadores y llevan a cabo la formación humana cristiana de los

alumnos. En un espacio de aprendizaje cooperativo donde se retroalimenta y se nutre a partir de su propia experiencia y los nuevos conocimientos.

Con otro grupo de mujeres se van identificando las dinámicas organizativas establecidas en las colonias, se integran en la formación y participación en un instituto de planeación del municipio, se recuperan espacios de empoderamiento en los comités de sus colonias, se construye el trabajo conjunto con otros comités y se definen acciones a favor de la educación y de las problemáticas de las colonias ante las autoridades.

Articulados con otros educadores de propuestas de educación alternativa se define una agenda de intervención para trabajar la modificación de la Ley General de Educación en su consideración de centros comunitarios.

II. DESARROLLO

La experiencia comienza en febrero del 2007 durante una reunión de 4 días de trabajo que nos permitió dar inicio con el proyecto de formación docente en el Centro Pedro Poveda de León Guanajuato. La aplicación del proyecto consta de tres etapas: vivencial, de apropiación y construcción.

A partir del mes de agosto del mismo año, se planean reuniones de 2 sesiones mensuales cubriendo así un total de 23 sesiones de 5 horas cada una; tiene un acompañamiento constante por la Dirección del Centro, por vía electrónica con el facilitador, y mensualmente de dos formas distintas: de forma colectiva e individual.

Los objetivos del programa se plantean para generar

análisis de las experiencias en el aula, al currículo y hacia la construcción de una propuesta pedagógica y didáctica alternas que permitan consolidar espacios abiertos y de construcción del aprendizaje.

Objetivos

- Llevar a cabo un programa de formación crítica y reflexiva sobre los problemas actuales que enfrentan las instituciones educativas, en la práctica docente y en la participación de los involucrados.
- Establecer un programa permanente, constante y sólido, atento a la realidad de la comunidad.
- Generar un espacio de análisis al currículo oficial, con el fin de fijar una postura en la forma de abordarlo.
- Conocer una propuesta pedagógica alternativa que con base en sus proposiciones teóricas permita responder y atender al estado actual del conocimiento.
- Identificar y Analizar la propuesta didáctica que de soporte a la propuesta pedagógica presentada.
- Consolidar una Comunidad de práctica docente que planea estrategias didácticas para operar la propuesta, que en colaboración pueda influirse en cada uno de sus miembros en pro de una educación inclusiva, comprometida y democrática.
- Consolidar el perfil del docente que requiere la comunidad y el centro a la luz de la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana

Actualmente el programa está en función bajo la misma modalidad y en él participa la dirección y psicóloga del centro, las docentes de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º grado.

Como se ha mencionado el programa se estructura en tres etapas (vivencial, apropiación y construcción) las

cuales se trabajan simultáneamente en cada sesión, mediando el trabajo según el requerimiento de las etapas, de acuerdo a la evaluación de las reuniones, la presentación de cada trabajo y la expresión de las necesidades docentes.

La etapa vivencial nos ha permitido abrir la puerta a las expectativas de cambio en las docentes, por la sospecha de la puesta en práctica de la propuesta y las características de la comunidad; nos permitió vislumbrar su interdisciplinariedad y la pertinencia de las narraciones para hacer significativos los contenidos del currículo, vivenciar la posibilidad de generar la participación efectiva de los niños en los proyectos al partir de acontecimientos relevantes y singulares, que parten de sus intereses, expectativas y que atienden a las inquietudes desarrollando una participación comprometida en muchos de los casos.

Ha permitido que las docentes vivencien el proceso de la propuesta: la construcción de historias de vida, pasando por la narración, la elaboración de cuestionarios, estructuración del proyecto y la elaboración de las tareas de investigación-aprendizaje.

La etapa de apropiación siempre acompañó a la vivencial para dar soporte y sustento teórico al trabajo. Encontrar los referentes de la propuesta pedagógica ha permitido apropiarse del lenguaje y conceptualización teórica.

Se han identificado las orientaciones didácticas, el perfil de los alumnos/as y del docente, la conceptualización actual de aprendizaje, Acontecimiento Situado (relato), Situación de Aprendizaje Escolar, Estrategias Heurísticas, Unidad Didáctica y la concepción de Proyecto que tiene como soporte la elaboración de un cuestionario, (objeto de investigación), que da

línea a la tarea de investigación, razón misma de la experiencia de aprendizaje.

Hoy se reconoce la valía de cada recurso pedagógico, planteado en la propuesta y esto permite subsanar en la planeación el aspecto burocrático que plaga el trabajo docente desvinculando la práctica docente del currículo.

La etapa de construcción nos permitió generar verdaderas estrategias heurísticas con las docentes, al enfrentarse a construir y planear proyectos basados en relatos con sentido y al mismo tiempo vincular dicha teoría con su práctica.

En la creación de dichos relatos nos enfrentamos a reconocer el desconocimiento de quiénes son nuestros alumnos/as y cuales sus intereses, por lo que se ha organizado un programa continuo sobre el conocimiento de las historias de vida de los alumnos fortaleciendo las relaciones entre docentes y alumnos con base en la colaboración, el trabajo y la investigación. Resignificando así la visión humanizante de los alumnos/as.

Se ha revisado y analizado el sentido y necesidad de dominar la didáctica para abordar los contenidos del programa oficial; el cual hoy se vislumbra en un panorama general y no segmentado, reconociendo desde el inicio sus objetivos y alcances.

Ha sido la etapa más enriquecedora, fructífera y sin embargo la más prolongada, hemos replanteado y regresado las veces necesarias ha trabajar desde lo vivencial y la teoría para subsanar las necesidades y retos de la etapa de construcción.

Como resultado de esta etapa cada docente reconoce

necesario y fundamental acercarse a la literatura infantil y científica para estructurar los acontecimientos con sentido (narraciones) sustento del proyecto a trabajar y de la propuesta pedagógica. Poco a poco las narraciones tienen mejores estructuras y mayor éxito entre los alumnos/as.

Las docentes realizan la lectura por convicción y se espera con entusiasmo la llegada de libros de ciencia que permitan sustentar la narración que se presentará a los alumnos/as.

La evaluación forma parte de cada etapa y ha sido imprescindible. Se ha llevado de forma colectiva en plenarias con el fin de generar retroalimentación en el grupo, vislumbrar el trabajo de cada docente, estructurar ideas y ampliar panoramas, sugerir, clarificar, justificar el por qué de lo planeado, presentar resultados y dificultades e identificar los elementos de la propuesta de cada trabajo.

El momento de evaluación personal nos permite centrar la atención en las dudas específicas de la propuesta pedagógica, de la didáctica y de la inclusión como medida para prevenir el riesgo al fracaso escolar.

III. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS, MATERIALES, BIBLIOGRAFÍA

Las estrategias utilizadas a lo largo de la experiencia derivan de poner en práctica la propuesta pedagógica que se pretende llevar a cabo en el centro, el “Aprendizaje Operatorio”, en su versión más desarrollada “Didáctica Mínima”; haciendo vida con las docentes el proceso de construcción y vivencia.

Se estructuran historias con sentido o narraciones con

base en un **Acontecimiento Situado** e Integrador que hemos construido a partir de los intereses y expectativas del colectivo al que se presentan.

Dichos intereses y expectativas se indagan a partir de un programa de conocimiento de nuestros alumnos permanente y a través del diálogo y escucha constantes en los espacios del centro.

En el caso de las docentes se plantean estrategias en cada sesión para reconocer sus intereses y expectativas para abordar narraciones que deriven de dichos conocimientos.

Una vez analizada la información se contrastan, seleccionan y organizan los contenidos del programa para crear una “transmisión comprensiva de los conocimientos escolares”(1). Después procedemos a la realización del relato cuyas características pedagógicas y literarias propician una estructura significativa para los participantes, desencadenando motivos de participación.

Dentro de los elementos propios de la narración se encuentra: la relevancia y singularidad, es decir, las tramas particulares inusitadas, bajo un contexto de aventura, de misterio, con personajes verosímiles dotados de características especiales, quizá heroicas, únicos que rompen con la cotidianidad de los contenidos por trabajar y que se circunscriben en la singularidad. En escenarios lejanos inaccesibles a la simple vista del hombre como es el macrocosmos o el microcosmos.

Del mismo modo y desde la perspectiva constructivista en que se apoya la propuesta se vuelve imprescindible la necesidad de incluir las creencias y nociones propios de los niños/niñas como base para construir

conceptos y modelos conceptuales en un segundo momento derivados de las experiencias de aprendizaje.

En el relato se presenta información científica actual y sencilla, con ejemplos cotidianos de su manifestación, “recuperando el lado humano de la ciencia” (2). Propiciando así un acercamiento a ella, al poner en práctica por los personajes del relato estrategias o problematizaciones que dan respuesta en su uso.

Con dichas condiciones se presentaron narraciones a las docentes en los diferentes encuentros las cuales versaron sobre necesidades por atender dentro del aula, como fue la Narración sobre Carlos un alumno con TDHA, o María una alumna con cáncer.

Algunas otras incluyeron personajes cuyas características se asemejan a las docentes, o bien a narraciones de cuentos ya estructurados de la literatura mexicana actual que sin embargo fueron oportunos por las temáticas o el desarrollo narrativo que presentan, Amadis de Anís y Triptofanito.

Se escribieron algunas más para evidenciar cómo una narración puede construirse a partir de temáticas sociales como es “Yum Kin”, “Tonatiuh e Itzel”.

Finalmente también se reconstruyeron las presentadas por las docentes como es el caso de “Mateo y su Abuelo” o “Quido, el pequeño, gran dinosaurio”.

Como punto central hemos colocado la problematización de los personajes planteando tramas y encrucijadas con los protagonistas suscitando problemas que se convierten en objetos de investigación y propician experiencias y procesos de aprendizaje dando sentido a la creación del proyecto.

El fin es reivindicar a la pregunta, como medio para acercarnos al conocimiento, en un diálogo y actitud heurísticos, que desarrollan la posibilidad y actitud de preguntar propiciando así verdaderas investigaciones para dar respuesta a los problemas planteados.

Dentro de la narración se establecen problematizaciones, posteriormente se socializa el relato, y se procede a una conversación con el fin de generar expectativas, preguntas, análisis, y acercamientos. El **cuestionario** se deriva de las preguntas de los niños y con la acción mediadora el docente procede a planear las experiencias de aprendizaje en una **Unidad Didáctica** implicando la realización de tareas de investigación.

Hasta aquí el proceso de socialización de los relatos ya mencionados llegaba y daba paso a la conversación generando cuestionarios con las docentes tal y como se desarrollaría con los alumnos y alumnas.

En las dos primeras reuniones procedimos a la clasificación de las preguntas, planteadas por las mismas maestras, de acuerdo a las seis tareas de investigación antes mencionadas sin trabajar aun la fase teórica planteando su clasificación desde el referente de cómo podríamos dar respuesta a las preguntas; qué deberíamos planear para encontrar información que nos sirva de pauta para aclarar las dudas; a quienes y en donde podríamos acercarnos para indagar o contrastar nuestras preguntas.

Iniciamos la etapa de apropiación de la conceptualización de las tareas para dar forma al proyecto de trabajo y así reconocer sus objetivos:

El **Trabajo de Campo** tiene como objetivo acercar a los alumnos con argumentos sobre el tema de indagación. Expertos en el área o bien los adultos de

su comunidad que tienen vivencias al respecto, son entrevistados: propiciando así una recopilación de información privilegiada, negociando significados, evaluando pertinencia y generando diálogos de conjetura y reconocimiento de posturas.

En el **Trabajo Bibliográfico** se reconoce el valor de acercar a los niños a textos y mirar en la lectura una posibilidad invaluable de acceder al conocimiento de objetos, acontecimientos y lugares. De mirar en la investigación bibliográfica un recurso invaluable que desarrolla habilidades sociales, operativas y del pensamiento.

La **Exploración de Paisaje Geográfico, zona arqueológica y lugares simbólicos** acercan a los escenarios en donde la ciencia y los hechos culturales encuentran su expresión, por lo que, desarrollan en los alumnos habilidades científicas, de hipótesis, observación, conjetura, análisis, registro y de reconstrucción de los hechos quizá encontrados en el trabajo bibliográfico.

La **Experimentación** pone a prueba habilidades matemáticas de medición y cálculo, de observación de fenómenos físicos y químicos, que ponen al descubierto la valía de la respuesta o sorpresa generada por los cambios que suscita el trabajo sobre la materia, planteando nuevos retos.

El uso de la **Medición y el Cálculo** apoyan la resolución de incógnitas que se presentan en la narración acercando a los algoritmos y conceptos matemáticos como acciones contextualizadas en el proyecto de investigación.

Por medio de la tarea de **Dibujos y Diagramas** se reconstruyen los hechos, se ordenan los conceptos, se elaboran explicaciones y se construyen versiones

explicativas de lo realizado durante el proceso de investigación.

Dicho proceso de apropiación incluyó la conceptualización sobre los referentes teóricos del proyecto, las experiencias de aprendizaje, las tareas, los acontecimientos situados, las estrategias heurísticas, historias de vida y la estructura propia de la narración analizando sus recursos pedagógicos y literarios.

Del mismo modo se analizó la información científica que en las narraciones vivenciales se incluye y procedimos a analizar la relevancia de la “tercera cultura” como necesidad imperante para un acercamiento hacia la ciencia y sus referentes teóricos.

Se contrastaron los contenidos temáticos de las distintas áreas: matemáticas, español, historia, geografía y ciencias abordados en las narraciones y en ellos se distinguieron las nociones planteadas y los indicios conceptuales.

Formamos espacios de lectura sobre los puntos de la propuesta hasta aquí descritos, estructuramos esquemas, mesas de análisis, de debate, de exposición con espacios de preguntas y respuestas.

La etapa de construcción se consolidó cada sesión y tomamos acuerdos que permiten llevar a la práctica la construcción de evidencias de trabajo y enfrentarse a los referentes teóricos. Iniciando por la creación de estrategias para conformar historias de vida, de reconocimiento de intereses y expectativas de los alumnos/as a fin de generar una relación distinta con ellos y ellas.

Estas estrategias permitieron resignificar la relación docente y entre pares, creando andamiajes y estra-

tegias de colaboración. Se inició con el trabajo por equipos en las aulas dentro, para lo cual también se consolidaron estrategias y orientaciones didácticas que nos permitieron hacer las veces de pruebas para estructurar un verdadero trabajo cooperativo, que permitiera la participación efectiva de cada miembro y que a la vez resultara las veces de apoyo entre los más expertos/as y habilidosos/as y los/las que requieren apoyos estratégicos.

Como todo proceso implicó ensayo y error pero se logró al final del ciclo consolidar equipos de alumnos más equilibrados y consolidados como unidades de aprendizaje sustentados en relaciones fraternas de solidaridad y apoyo (andamiaje).

El programa de indagación sobre las historias de vida e intereses nos permitió conocer los ambientes particulares incluso de los hogares de los niños y reflejaron en estrategias como “¿que pasaría si tuvieras una varita?”, “¿qué cambiarías con ella?”, “¿a qué lugar te gustaría viajar? ”, “¿a qué época del tiempo viajarías en una máquina del tiempo?”, respuestas que nos permitían vislumbrar aspectos culturales y expectativas relevantes lejanas en algunos casos a lo pensado desde una visión adulta.

IV. LOGROS, METAS Y EXPECTATIVAS

Actualmente seguimos con la indagación y estructura de historias de vida y podemos vislumbrar cambios de relevancia en los intereses y expectativas de los niños.

A mediados del ciclo 2006-2007 se construyeron los primeros bosquejos de narración apoyados en los esquemas elaborados sobre los elementos pedagógicos

y literarios tomando en cuenta las historias de vida y los resultados de las estrategias de reconocimiento obteniendo muy buenos logros en lo que a significación se refiere.

Sin embargo se retomaron las concepciones teóricas acerca de la inclusión de información científica en la narración, el planteamiento de nociones y conceptos y la problematización como base y soporte para la estructura de los verdaderos proyectos de investigación, ya que las narraciones no propiciaban la elaboración de cuestionarios que suscitaran verdaderas preguntas de investigación, o bien, dieran motivos de participación en el proyecto.

El acompañamiento en las asesorías particulares, y la retroalimentación con la etapa vivencial resultaron piezas clave para dar claridad a los conceptos y estructuras.

Otro elemento fundamental para salvar los retos en la construcción de narraciones fue el acercamiento a la literatura infantil y textos de divulgación científica que permitieron dar sustento científico y literario, aportando elementos de aventura, fantasía y singularidad.

Al inicio del ciclo escolar 2007-2008 se implementó la propuesta al 100%, creando narraciones para cada grado, que tienen una duración bimestral, en los encuentros se presentan las narraciones, se genera retroalimentación, se complementa o reestructura si es necesario y se pone a prueba con los niños, quienes construyen un cuestionario y proceden la implementación de las tareas de investigación construyendo evidencia de sus construcciones teóricas y conceptuales.

La importancia del acompañamiento recae en la

dirección del centro y en plenaria mensual se presentan el seguimiento y evaluación de los alcances y resultados.

Hoy después de un año nos damos cuenta de los logros en el aprendizaje de los niños/niñas, en su acercamiento a los libros como un medio y no un fin, en la participación activa dentro de sus tareas, en la calidad de sus aportaciones, del empoderamiento que construyen, de las relaciones fraternas entre todos los miembros de la comunidad pero sobre todo en la consolidación de una comunidad que aprende y se da motivos para aprender.

Describir la experiencia vivida en León Guanajuato, México, es darnos la posibilidad de vislumbrar la puesta en práctica de una propuesta pedagógica y didáctica alternas, que responden a las necesidades socioculturales, científicas, ecológicas, y por qué no, económicas de la comunidad. Es traspasar el discurso y operar la formación de ciudadanos comprometidos consigo mismos, responsables de su participación en la construcción de sus aprendizajes, que conocedores de sus derechos se van empoderando, desde la realidad a transformar de Los Castillos.

Es hablar de transformar un colectivo en una comunidad de práctica docente y práctica que se fortalece, se compromete y ve en la formación permanente su mejor estrategia para hacer del aprendizaje y la vida en la escuela una oportunidad de vida.

Es reconocer que los docentes son el eje rector que posibilita el cambio, que es a través de ellos y con ellos como se pueden plantear estrategias heurísticas significativas.

La vivencia nos permite trazar una formación contex-

tualizada, basada en la reflexión de las necesidades de las docentes, que se decide y opera para los destinatarios, que responde al Proyecto Educativo, pero que elige el camino de las aproximaciones para acceder a la apropiación del mismo, que tiende puentes que nos permiten circular y regresar si es necesario para apropiarnos con paso firme de la propuesta didáctica y pedagógica.

Que parte de las posibilidades de los involucrados y que se vivencia en un ambiente que da motivos para la participación, socializando así expectativas de cambio y construyendo una participación democrática, de controversia y libertad que atiende constantemente a sus miembros y les acompaña reconociendo la diferencia.

Es darnos cuenta que comenzamos a alejarnos de las referencias actuales del estado de las instituciones educativas, tantas veces reiteradas como son la poca relevancia de los contenidos, el autoritarismo docente, el tedio y sin sentido de los participantes.

Es por lo tanto, vislumbrar en los resultados un cambio de actitud y visión de la educación en nuestros propios docentes, es reconocerse como aprendices de los propios alumnos, que ceden espacios de participación, sin miedo a perder la figura representativa del docente, transformándola en un acompañante, que tiende redes de colaboración y solidaridad, que es apoyo y amigo de sus alumnos y alumnas.

Es vislumbrar una unidad que aprende a partir de la reflexión de sus propias participaciones, que no teme críticas ante sus exposiciones, que comparte sus saberes y que es capaz de unirse para apoyar el proceso de los nuevos miembros, que construye un andamiaje particular que se refleja entre la comunidad en general.

Es identificar que el Centro Pedro Poveda no solo es un espacio para estar, sino un espacio para hacer, saber y ser.

Los retos se presentan todos los días seguimos construyendo y reconstruyendo la práctica nos acercamos una y otra vez a la teoría para dar sustento al trabajo nos quedan retos por vencer en torno a la problematización en la construcción de las narraciones; a la función mediadora de las docentes para hacer relevantes las preguntas de los niños evitando lo esquemático de las mismas; sobre la contrastación del currículo, sobre la construcción conceptual de los alumnos y las alumnas.

Nos planteamos como meta lograrlo durante el presente ciclo escolar con base en un programa específico de seguimiento y acercamiento a otras comunidades de aprendizaje que repliquen lo trabajado, que nos muestren su trabajo, preparando diálogos y encuentros con quienes ponen en práctica la propuesta en otras entidades del país que como nosotras tienen fe, mucha esperanza, no dejan de soñar y hasta realizan algunos sueños.

BIBLIOGRAFÍA

- *Decálogo del Educador y de la Educadora. Propuesta Socioeducativa de la IT en América. 2006.*
- *Hidalgo Guzmán, J.L. "Aprendizaje Operatorio. Ensayos de una Teoría Pedagógica. Ed. CCMM 1992. México.*
- *Hidalgo Guzmán, J.L. "Aprendizaje y Desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar". Ed. Castellanos 1999. México.*
- *Hidalgo Guzmán, J.L. "Didáctica Mínima Teoría Pedagógica. Ed. CCMM 2000. México.*

NOTAS

- 1 *Enriqueta Castro Hernandez, Norma Angélica Carreón, Jeniffer Castillo Nucamendi, Marisela Licea Gutierrez, Ma. Mercedes Monterrubio Torija e Marisela Sánchez Perez*
- 2 *La ley Gral de Educación de México considera solo educación pública y privada. No existen experiencia de concertación educativa con ninguna institución u organización, por ello se requiere de cooperaciones en dinero o en especie en las experiencias de educación alternativa.*
- 3 *Hidalgo, Guzmán Juan Luis. Pedagogía de Proyectos como propuesta didáctica aplicada en México en la Casa de la cultura del maestro y desarrollada en aproximadamente escuelas de educación pública de 12 estados de la República.*

*Ana María Tuesta, Leonardo Piscoya,
David Sandumba
Colegio Isabel Flores de Oliva - Lima- Perú*

PROYECTO: HISTORIAS OCULTAS EN LA ARENA

I. CONTEXTO: ¿DENTRO DE QUÉ SITUACIÓN SE REALIZÓ?

El Colegio Isabel Flores de Oliva (CIFO) es una obra corporativa de la Institución Teresiana (IT). Sus propuestas en el campo educativo tienen su sustento en la Pedagogía de Pedro Poveda, fundador de la IT, y en las ideas recogidas en la Propuesta Socio Educativa de la Institución Teresiana en América Latina (PSEIT). Ésta última es el resultado del trabajo conjunto de educadores de todo América Latina, que a la luz de las propuestas de Poveda, de una concepción de la educación que reconoce el valor de la persona y de las pedagogías críticas, ha dado origen a experiencias que tienen como finalidad dotar a las personas de herramientas para actuar sobre sus contextos y transformarlos.

En esa misma línea, el Proyecto Educativo del CIFO reconoce la centralidad de la persona, y sus principios educativos y de gestión están orientados a generar procesos que permitan humanizarse a todos los actores involucrados en el acto educativo.

La formación de maestros es, en consecuencia, una tarea que se asume en los centros de la IT con especial

atención. Es desde ella que se facilitan las posibilidades de reflexión sobre las prácticas educativas y su innovación.

En ese marco, el CIFO realiza a lo largo del año diferentes sesiones de formación, capacitación y actualización docente. Cada una de ellas procura obtener resultados concretos que se vinculen directamente con el currículo y con la creación de un clima educativo propicio para el aprendizaje y la humanización.

En el verano de 2004, la Jornada Pedagógica de los maestros del CIFO puso el énfasis en:

- La necesidad de lograr que los y las estudiantes establecieran nexos entre sus acciones de Pastoral y Proyección Social con el trabajo curricular formal.
- El cuestionamiento a las acciones de Proyección Social que se reducían al asistencialismo a los pobres y excluidos.
- La necesidad de promover una forma de Proyección Social vinculada al compromiso cristiano y que partiera del conocimiento de la realidad y la reflexión sobre ella, y que diera paso a acciones concretas de transformación del contexto.
- La demanda, desde la PSEIT, de promover acciones educativas que concretaran el sentido evangelizador que debe animar a sus colegios.

Así, como resultado de la Jornada Pedagógica, los maestros propusieron proyectos y unidades didácticas que permitieran dar respuesta a estos desafíos.

Un grupo de maestros de los estudiantes de 5° de secundaria propuso modificar sustancialmente el tipo de atención que, hasta entonces, se había dado a un grupo de adultos mayores de Villa El Salvador. Su intención era generar una interacción más fluida entre

ancianos y adolescentes para promover paulatinamente la visión de que el encuentro con el otro pasa necesariamente por la entrega de un bien material o un proceso que se reduce a la sensibilización.

Los maestros de Artes Plásticas, Educación para el Trabajo (Informática) y Estudios Sociales y Ciudadanía, acordaron adecuar sus programaciones curriculares de aula para facilitar la ejecución del Proyecto “Historias Ocultas en la Arena”, una experiencia de recopilación de historias orales con adultos mayores de Villa El Salvador.

Durante la Jornada Pedagógica, y luego de ella, identificaron las coincidencias en sus programaciones y diseñaron un nuevo orden temático para el trabajo en sus áreas. Así mismo, acordaron qué productos obtendrían (narraciones escritas, documentales artesanales, afiches publicitarios y páginas web) y qué impactos esperaban alcanzar entre sus estudiantes y con los adultos mayores involucrados en la experiencia.

El trabajo implicó, además de a los responsables directos, a otras personas del centro que acompañaron y sugirieron estrategias para implementarlo y mejorar nuestros desempeños.

En ese sentido, Ivonne Salas, Coordinadora Académica del Tercer Nivel (3°, 4° y 5° de secundaria), estuvo permanentemente cercana del proceso de planificación, ejecución y revisión de este Proyecto Interdisciplinar. De otro lado, Cecilia Valdés; responsable del Departamento de Pastoral y Proyección Social que acompañaba a los estudiantes de nuestro nivel académico, gestionó todas las cuestiones administrativas y logísticas necesarias para la realización del Proyecto.

II. ¿ESTÁ EN PROCESO DE EJECUCIÓN AVANZADA O SIGUE REPLICÁNDOSE LA EXPERIENCIA?

La experiencia culminó en Diciembre de 2004, y actualmente se le está dando continuidad a través del Proyecto “Una historia, una vida; un tesoro” con los estudiantes de 5° de secundaria. Esta experiencia recoge muchas de las lecciones aprendidas en el 2004, y se centra en la recopilación de narraciones, tradiciones populares, cuentos, leyendas, creencias y mitos que forman parte de la cultura de los adultos mayores del Programa de Atención Integral al Adulto Mayor Oscar Romero – Los Martincitos.

La finalidad de este nuevo Proyecto es generar una publicación rudimentaria que recoja las narraciones de los adultos mayores entrevistados y las ilustraciones realizadas de manera conjunta con nuestros estudiantes.

¿Cuál es el perfil de los sujetos educativos involucrados en la experiencia?

En la experiencia que describimos estuvieron involucrados tres actores. Los estudiantes de 5° de secundaria, los adultos mayores que fueron entrevistados y el equipo de maestros responsables del diseño, ejecución y evaluación.

Estudiantes del CIFO

- El grupo de estudiantes de 5° de secundaria del año 2004 se caracterizaba por el entusiasmo, la receptividad frente a lo novedoso, la creatividad y el ejercicio de la solidaridad entre ellos y con otras personas, demostrado durante la Proyección Social realizada en años anteriores.
- Una parte importante del grupo siempre mostró disposición para preparar las actividades de Pro-

yección Social.

- No todos los estudiantes tuvieron el mismo nivel de disposición para asistir al Proyecto y algunos de ellos mostraron preocupación por el tratamiento de la información que iba a recogerse en Villa El Salvador, pues temían que pudiera convertirse en un ejercicio de movilizar a los adultos mayores a expresar sus sentimientos, sin poder asegurar la prudencia necesaria ni el respeto a la privacidad y dignidad de las personas por parte de todos los estudiantes.
- Entre los estudiantes había varios con tendencia al desorden y el quebrantamiento de las normas, motivo por el cual era necesario involucrarlos directamente en las actividades para que asumieran responsabilidades durante todo el proceso.
- Por otro lado, el grupo ya había tenido una experiencia anterior de contacto con los adultos mayores de Villa El Salvador. Como resultado de ella, los adultos mayores habían agradecido por escrito la oportunidad de aprender de los estudiantes. Este material se encuentra recogido en el Anuario del colegio del año 2001. Esta información fue aprovechada para motivar a los estudiantes a que había llegado el momento de mostrarle a “los martincitos” que ellos también eran una fuente de sabiduría y que se podía aprender mucho de ellos.
- El encuentro entre los estudiantes y “los Martincitos” logró que algunos de ellos cambiaran su disposición porque la experiencia exigía que interactuaran de manera personal y ya no en un grupo numeroso como en años anteriores.
- Una parte reducida de los estudiantes no comprendía el sentido de la experiencia ni lograba calcular las repercusiones que ésta podía tener sobre ellos y sobre los adultos mayores con los que se trabajó. En algunos de esos casos la situación no cambió radicalmente al culminar la experiencia.

Maestros involucrados directamente:

El equipo de maestros que tuvo a su cargo la realización del Proyecto incluyó a:

- Ana María Tuesta, profesora del área de Educación por el Arte.
- Leonardo Piscoya: profesor del área de Estudios Sociales y Ciudadanía.
- David Sandumbí: profesor del área de Educación para el Trabajo – Informática.

Como parte de los procesos formativos seguidos en el CIFO, habían logrado reconocerse como personas:

- Con capacidad para resolver dudas de los estudiantes y para propiciar condiciones de escucha y atención hacia personas de la tercera edad.
- Con capacidad para trabajar en equipo. Así como para proponer, pero también para renunciar a algunas de sus propuestas, reconociendo que es una construcción colectiva, y que lo central fue lograr los objetivos y finalidades educativas.
- Con capacidad para saber negociar con los estudiantes que tenían intereses y preocupaciones propios de quienes están próximos a culminar su vida escolar.
- Atentas a intercambiar información sobre los avances que cada miembro del equipo iba dando durante el proceso.
- Con convicciones basadas en valores universales y, en más de un caso, motivados por su filiación cristiana y católica, así como por la convicción de continuar promoviendo una Escuela en Pastoral.
- Que conocen y se sienten identificados con el Proyecto Educativo Institucional y el marco pedagógico y ético que le da sustento.

Adultos mayores del Programa Oscar Romero

- Participan de un Programa de Atención Integral al Adulto Mayor que abarca las áreas de alimentación,

salud, alfabetización, animación y recreación, talleres productivos, trabajo social y cuidado del medio ambiente.

- Asisten a un programa parroquial y formativo que no se centra en lo asistencial.
- El 95% son migrantes y en su mayoría tienen más de 60 años.
- De los cerca de 140 adultos mayores que asisten al Programa fueron atendidos 65. Ellos fueron seleccionados por los coordinadores del programa teniendo en cuenta su disposición para ser entrevistados y su capacidad para hablar español. Un grupo de adultos mayores habla quechua en sus diversas variantes y su español es sumamente restringido, motivo por el cual no pudo ser atendido debido a nuestras propias limitaciones en el manejo de esa lengua.
- El programa funciona 3 días a la semana. Los otros días, “los martincitos” se quedan en casa con sus familias o a cargo de la comunidad organizada para atenderlos.
- La experiencia realizada fue posible gracias a que nuestro Centro Educativo viene interactuando con este programa desde hace más de diez años y existe un fuerte vínculo entre las instituciones y entre sus responsables directos.

III. MARCO CONCEPTUAL: ¿CUAL ES LA FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA?

“Nos comprometemos a desarrollar procesos que promuevan el reconocimiento del otro, el acercamiento y diálogo con distintas realidades culturales y religiosas” (PSE-IT-2002).

El Proyecto “Historias Ocultas en la Arena” fue un

intento de vincular las experiencias educativas que llevamos a cabo desde nuestras Áreas de Desarrollo Personal con la propuesta de Pastoral y Proyección Social del Colegio.

Ello supuso asumir que la misión de nuestra escuela va más allá de la formación académica, y se orienta especialmente al desarrollo de algunas capacidades y disposiciones que consideramos necesarias para la convivencia fuera de la institución.

Por eso, recogimos lo sugerido en la tríada Pedagogía Situada - Participativa - Interdisciplinar de la PSEIT acerca de la necesidad de contextualizar los aprendizajes, generar procesos en los que nuestros “actores” se impliquen en diversas maneras y que las responsabilidades sean compartidas. Al mismo tiempo era necesario promover el concurso de diferentes perspectivas para comprender lo que sucede en la realidad y ser capaces de generar respuestas frente a ella.

La experiencia que llevamos a cabo procuró que nuestros estudiantes modificasen la manera en que usualmente se percibe la Proyección Social, que rompieran con la mirada de “el que sabe y puede” que va a ayudar a “el que no sabe ni puede”. Intentó cuestionar un modo de relación en el que el acercamiento al otro, al diferente, es sólo en términos de altruismo, para que fuese más bien en términos de reconocimiento del valor del otro, de su dignidad y de lo que sabe desde su propia experiencia.

Al plantear este proyecto deseábamos que nuestros alumnos descubriesen como esencial, en la tarea de Proyección Social, ofrecer una experiencia de conocimiento del otro para saberse querido y hacerle sentirse querido.

Nuestra estrategia consideró diferentes momentos: la preparación de los estudiantes para acercarse a un “desconocido”, averiguar o saber más sobre él, registrar la información recopilada, recrearla y representarla usando medios audiovisuales... y de manera simultánea interesarse por la historia de y por “el otro” en sí mismo.

Esperábamos que, al finalizar la experiencia, el desconocido, “el desvalido”, “el pobre” se hubiese transformado paulatinamente en alguien que también sabe, que también “tiene” (no sólo bienes materiales) y que es capaz de darnos, y que por lo tanto podemos aprender de él.

Así como nuestros estudiantes iban a aprender, deseábamos que los “beneficiarios” de este Proyecto en Villa El Salvador (en realidad, los protagonistas del mismo), reconocieran su valor y su saber construido a lo largo de tantos años de experiencias. En otras palabras, que revalorasen una dignidad que muchas veces les es negada, o en términos de la PSEIT; quisiéramos promover “el derecho a la felicidad de todas las personas”.

La experiencia “Historias Ocultas en la Arena” encierra una nueva visión de los Estudios Sociales y el desarrollo de la ciudadanía. La mayoría de los latinoamericanos hemos sido socializados en una visión tradicional para acercarnos a nuestro pasado así como en los métodos utilizados, alejándonos y tomando distancia de otra memoria, la de la sociedad en un sentido más amplio.

Para esta nueva visión es más importante el papel que juegan las personas y los movimientos sociales. En la medida que se amplía el campo de interés, se amplían sus fuentes, valorando el testimonio y la Historia

oral. La memoria entonces cobra real importancia constituyendo “un valioso patrimonio, un privilegio que legitima nuestra condición de humanidad, que se reconstruye en el ámbito de lo intersubjetivo y apunta a la búsqueda de la identidad... se trata además de un intento de configurar visiones de mundo y de deseos compartidos”¹.

Otra área que incluye este proyecto es la de Educación Artística. Por ese motivo se intentó generar procesos educativos vertebrados por el arte, orientándolos a afinar la sensibilidad de los jóvenes adolescentes, ya que el Arte constituye emoción, acción creativa que nos acerca a la concepción del mundo que tiene nuestra cultura y nos aproxima a la memoria de otros pueblos... a descubrir nuevos sentidos, a una lectura escrutadora de los fenómenos que nos devuelven lo más sagrado, lo más original y valioso de los grupos y de sus culturas.

Educación para el Trabajo, orientada al aprendizaje y aplicación de herramientas informáticas debía lograr mostrar cómo, la tecnología puede y debe sostener una actividad humanista y humanizadora. Los valores que inspiran esta línea y que se replican en las diversas actividades desarrolladas, se ponen de manifiesto en el producto final. Reta a la Informática el hecho de que por ser el nuestro un Colegio en Pastoral, logremos relacionar el acontecimiento tecnológico con lo educativo, en orden a la formación de personas cuyos valores sean correspondientes con el ser cristiano y católico en el mundo actual.

IV. ¿QUÉ SE INTENTÓ Y PARA QUÉ FINES?

Mediante este proyecto esperábamos que nuestros estudiantes logren:

- Revalorar la dignidad de los adultos mayores del Programa de Atención Integral a la Tercera Edad “Los Martincitos” de Villa El Salvador, desde el reconocimiento de su participación en los procesos sociales, culturales, políticos y económicos del país, promoviendo su desarrollo humano en la perspectiva de nuestro PEI.
- Desarrollar habilidades de recopilación, registro y análisis de datos a partir de fuentes orales y escritas.
- Desarrollar habilidades para acercarse e interesarse por personas diferentes a las de su entorno inmediato.
- Aprender y aplicar programas informáticos que permiten desarrollar y aplicar habilidades que sirvan para diseñar, elaborar y mostrar páginas web, en las que se afirme la dignidad de las personas, la esperanza, la paz y la justicia, a partir del acontecimiento humano recogido como testimonio.

Y como consecuencia de la interacción con nuestros estudiantes deseábamos que los adultos mayores se sintieran respetados y apreciados, desarrollaran una relación personal con algunos de nuestros estudiantes y se sintieran motivados por reconocer su propio aporte en la construcción de la historia del país.

V. PROCESO: ¿CÓMO SE PREPARÓ Y PREVIÓ SU REALIZACIÓN?

- La Institución Teresiana, entidad promotora del CIFO, publicó a fines de 2002, su Propuesta Socio-educativa, en el supuesto de que educar actualmente exige actuar a través de una pedagogía que se comprometa en la solución de diversos patrones de conflictos, enraizados en la cultura, economía, política y estructura social de nuestros países.

- Se nos pidió articular esta propuesta con proyectos de aprendizaje, que, a su vez, logran enlazar eficazmente el quehacer cotidiano con el currículo de las diversas áreas curriculares.
- A principios de 2004, durante la planificación del año académico, propusimos lograr a través de un proyecto interdisciplinar de aprendizaje la vivencia de la tríada “Metodología Situada - Participativa – Interdisciplinar” de esa propuesta Socioeducativa.
- Luego de intercambiar ideas y de reunirnos, un grupo de profesores correspondientes a los cursos de Arte, Estudios Sociales y Ciudadanía, así como de Educación para el Trabajo – Informática, establecimos con qué estudiantes se realizaría el proyecto, el tiempo aproximado que necesitaríamos, los contenidos y las metodologías iniciales. Todo ello se iría especificando, desarrollando y perfeccionando luego; en el transcurso de los meses y de las acciones.
- Este proceso se tradujo en un primer momento de elaboración de un documento pensado desde cada curso en el que se formulaban nuestros contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y fue puesto en común con los otros maestros utilizando la técnica del museo (exposición abierta a comentarios).
- En el momento de redactar el documento final del Proyecto, hubo que buscar un nombre que, al mismo tiempo de ser atractivo para los chicos, expresara con fidelidad la intención y los valores que queríamos recoger. Así surgió la propuesta de “Historias ocultas en la arena”. El nombre pretendía responder el contexto (Villa el Salvador, un arenal extenso domado por una comunidad ejemplar de personas) y también nuestra intencionalidad de rescatar historias de vida.

¿Cómo se aprobaron y decidieron las propuestas para

su puesta en ejecución?

- En la reunión de profesores del tercer nivel de estudios (3º, 4º y 5º de secundaria), se presentó esta propuesta dirigida a los estudiantes de 5º de secundaria; del mismo modo que los demás maestros presentaban las propuestas correspondientes a sus grados.
 - En la toma de decisiones tuvimos el acompañamiento (durante todo el proceso) de la Coordinación Académica. El equipo acogió y puso en práctica sus aportes.
 - El cronograma de visitas y las facilidades para asistir fueron coordinados desde el Departamento de Pastoral y Proyección Social del CIFO con los Coordinadores del Programa de Atención al Adulto Mayor Oscar Romero – Los Martincitos.
- ¿Cómo se ejecutó y qué modificaciones se introdujeron en el proceso de la ejecución de la experiencia?
- Desde cada Área se presentaron las unidades didácticas con los temas que correspondían al Proyecto de Aprendizaje. Desde el área de Estudios Sociales y Ciudadanía se motivó, a través de una guía, a reconocer la necesidad de llevar a cabo una experiencia de reconocimiento a los adultos mayores.
 - En una sesión de trabajo realizada en las horas de trabajo de los tutores de grado, se presentó a todos los y las estudiantes el proceso que se iba a seguir y los productos que se debía obtener. Esta tarea estuvo a cargo del equipo de profesores responsables del Proyecto.
 - Para conocer como se realizaba un vídeo se invitó al ex alumno Erick Salas K., especializado en el tema, quien sugirió al grupo una serie procedimientos concretos de organización y producción de video.
 - Desde cada área se produjeron materiales y se incluyó en las Unidades de Aprendizaje las actividades que se tenía que realizar para realizar el proyecto y obtener los productos deseados. Los pasos

propuestos en el planteamiento inicial del Proyecto pueden observarse en el siguiente cuadro:

Actividades y estrategias metodológicas (Nombre de la actividad)	Producto / Resultado	Recursos / Tareas previas	Tiempo / calendario
1. Recogemos información <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de entrevistas y documentos de registro. • Visitas a Villa El Salvador / Registro de entrevistas. • Investigación bibliográfica y en otras fuentes para confrontar la información. • Estudio de los elementos de la página web. 	Fichas de registro. Grabaciones de audio. Archivos en FrontPage. Carpetas y archivos de Internet Explorer.	Contactar a responsables del Programa. Grabadoras. Cassettes. Cámara fotográfica. Computadoras. Software Diskettes.	Fechas acordadas con el Departamento de Pastoral y el Programa. Cada estudiante realizó tres o cuatro visitas.
2. Procesamos los datos <ul style="list-style-type: none"> • Narración escrita a partir de los testimonios orales y verificación de datos históricos de los testimonios. • Selección de testimonios a filmar / depuración. • Elaboración de una página web de ensayo 	Narraciones elaboradas por estudiantes. Fichas de registro depuradas. Archivos en FrontPage	Textos de la biblioteca de aula e Infocentro. Diskette. Scanner. CD.	En cada semestre, luego de cada visita a Villa El Salvador.
3. Preparamos el vídeo / página web <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de los elementos del lenguaje audiovisual. • Elaboración del guión y del plan de grabación. • Elaboración de las páginas web con los testimonios. • Grabación y edición del vídeo. 	Guión. Grabación de vídeo (formato analógico o digital). Archivos en FrontPage. Software de video (JPG y MPEG2).	Computadoras del laboratorio. Diskettes. Scanner. Grabadora de CD. CD's en blanco. Cámara digital. Cámara de vídeo. Cintas de vídeo.	En cada semestre en clase de Artes Plásticas o de Informática según corresponda al grupo (la mitad de la sección en cada semestre).
4. Difundimos el resultado <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de la página web oficial. • Preparar el estreno de los reportajes / Realizar la difusión / Preparar la publicidad • Realizar el estreno del documento filmico y la muestra de la web. 	Página web. Reportajes. Carteles publicitarios.	Computadoras del laboratorio. Sala de proyección. Materiales para los carteles.	Primer semestre: Agosto (dos grupos). Segundo semestre: Noviembre o Diciembre (dos grupos).
5. Evaluamos el resultado <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las sensaciones generadas en el público • Evaluar procesos y resultado al interior de los grupos (cada sección dividida en dos). 	Ficha de evaluación. Registro de intervenciones de los estudiantes.	Ficha de evaluación y de registro.	Primer semestre: Agosto. Segundo semestre: Noviembre o Diciembre.

VI. ¿QUÉ PROBLEMAS SE CONFRONTARON?, ¿CÓMO SE SOLUCIONARON O EN QUÉ FORMA AFECTARON LA EJECUCIÓN?

- Algunos estudiantes sugirieron que cuidáramos que las historias recogidas pudieran ser mostradas con morbo (respecto al sufrimiento de las personas) y que el trabajo tuviera un efecto contrario al esperado. Por ello, se puso especial cuidado en el contenido que se mostraba, tanto a nivel escrito como visualmente.
- La propuesta inicial de confrontar toda la información recogida para elaborar documentales tuvo que ser modificada por la dificultad que supuso para los estudiantes encontrar testimonios con una carga de subjetividad muy grande. Por ello se optó por elaborar reportajes, en los que se mostraba lo dicho por los adultos mayores tal como fue presentado.
- El tiempo dedicado a esta actividad empezó a ser recortado por los alumnos a partir del segundo semestre. Ello fue consecuencia de sus nuevas responsabilidades académicas (preparación para exámenes de ingreso, academias preuniversitarias) y por sus actividades sociales (propias de la promoción). Esto se solucionó ampliando los plazos inicialmente previstos; así todos los reportajes y páginas web tuvieron que estar listos a fines de noviembre y no dentro de los plazos inicialmente establecidos. Al concluir el año solamente contamos con cuatro reportajes, los demás estudiantes prefirieron preparar páginas web.
- Por el tipo de narraciones orales recogidas no era posible hacer transcripciones literales de lo escuchado. La mayoría de historias estaban referidas a la propia vida, a las dificultades enfrentadas y los problemas actuales de los adultos mayores. Por ello, los escritos no quedaron en formato de entrevista, sino que se convirtieron en la impresión

de los autores (los y las estudiantes) respecto del testimonio de vida de los ancianitos. De ser textos informativos, pasaron a convertirse en textos literarios con acabados impresionantes. Este producto no estaba planificado pero fue aprovechado para animar a otros a escribir valiéndose de recursos literarios y producir páginas web y reportajes de mejor calidad.

- Ante las dificultades que se presentaron para realizar el producto en el plazo establecido, los alumnos se organizaron de manera voluntaria para preparar un material de despedida y agradecimiento. Así mismo, planificaron una celebración de adviento que marcaría el cierre del Proyecto. La visita, la cuarta durante el año, fue de asistencia voluntaria... y reunió a mucho más de la mitad de la promoción.
- El producto final fue modificado, convirtiéndose en una presentación multimedia en la que se planteaban los aprendizajes de vida que los estudiantes reconocían en “los martincitos”. Las páginas web, reportajes, narraciones y carteles publicitarios quedaron como productos de trabajo y reflexión para los estudiantes del colegio.

VII. RESULTADOS Y BALANCE

¿Cuáles son los principales resultados de la experiencia?

Los y las estudiantes:

1. Registraron testimonios con fidelidad y fueron capaces de insertar sus propias apreciaciones y de emitir juicios de valor sobre las personas que habían entrevistado.
2. Mostraron interés por las personas que entrevistaron y por sus testimonios. Nos sorprendió la actitud

- de algunos estudiantes que regularmente no manifestaban disposición para escuchar a otros, pero que en este caso se esforzaron y lograron establecer una comunicación fluida con los adultos mayores. En algunos casos los esfuerzos de los estudiantes implicaron pasar por alto problemas físicos de “los martincitos”, como la sordera, e incluso ayudarlos a manejar limitaciones para movilizarse y expresarse.
3. Establecieron comparaciones, por escrito y verbalmente, entre los testimonios (historias orales no oficiales) y la información obtenida por otros medios (historia oficial que suele ser recogida por los textos escolares).
 4. Explicaron con sus propias palabras y utilizando figuras literarias, los sentimientos y emociones que les suscitó escuchar los testimonios.
 5. Adjudicaron valor a los testimonios y descubrieron el valor de las personas a las cuales estos pertenecían.
 6. Conocieron y valoraron las diferentes aplicaciones del vídeo y del lenguaje audiovisual y las pusieron al servicio de un Proyecto de carácter humanizador.
 7. Produjeron vídeos espontáneos, aplicando a proyectos en equipo los conocimientos básicos adquiridos en el manejo del vídeo como medio de comunicación.
 8. Diseñaron y elaboraron carteles publicitarios de tipo social, recurriendo a metáforas y símbolos que expresaban lo que ellos habían sentido durante la experiencia.
 9. Demostraron responsabilidad y organización en la presentación y exposición de sus trabajos artísticos.
 10. Crearon páginas web usando documentos simples y plantillas de FrontPage.
 11. Aplicaron formatos al texto, agregaron elementos gráficos, modificaron propiedades de todos los

elementos usados y procesaron fotografías.

12. Administraron hipervínculos, elementos HTML dinámicos y objetos multimedia
13. Lograron crear páginas web con contenidos de valor, organizando sus ideas, comunicando respeto, promoviendo la dignidad humana y aplicando su sentido crítico.
14. Lograron convertir los textos literarios en páginas web cuyo diseño (color, fotografías, objetos dibujados, etc) propiciaba el redescubrimiento del testimonio, tanto como la comunicación de emociones y afectos del autor, así como los valores de la PSEIT.

¿Cuál es el perfil de conclusiones? Balance entre lo intentado y lo logrado.

Cerca del fin del Proyecto (noviembre de 2004) tuvimos la oportunidad de ser invitados a participar en un “Encuentro de Interaprendizaje” organizado por el CIFO. Para dicho encuentro, en el que participaron profesores de otros centros educativos, tuvimos que iniciar la reconstrucción de toda la experiencia y el acopio de materiales que nos permitieron caer en la cuenta de que:

- Nos animó permanentemente la convicción de que este proyecto interdisciplinar aportaba en la línea de formar personas.
- Logramos aportar a la revaloración de los adultos mayores del Programa de Atención Integral a la Tercera Edad Oscar Romero - “Los Martincitos” de Villa El Salvador, desde el reconocimiento de su participación en los procesos sociales, culturales, políticos y económicos de nuestro país. Todo ello fue posible por el marco conceptual que nos daba el PEI del CIFO y la PSEIT.
- Logramos que los alumnos desarrollen habilidades de recopilación, registro y análisis de datos a partir

de fuentes orales y escritas.

- Logramos que nuestros estudiantes y personas en contacto con el proyecto movilicen y desarrollen habilidades para acercarse e interesarse por personas diferentes a las de su entorno. Al presentar los resultados en otros espacios y momentos ha sido de particular importancia recordar los agradecimientos de los estudiantes a “los martincitos” por la oportunidad que tuvieron de conocerlos más.
- Logramos que nuestros estudiantes aprendan y apliquen programas informáticos que han permitido desarrollar y aplicar habilidades útiles para diseñar, elaborar y mostrar páginas web, en las que se ha afirmado la dignidad de las personas, la esperanza y la justicia, a partir de los testimonios recogidos.
- La interacción con nuestros estudiantes ha permitido que los adultos mayores involucrados se sientan respetados, apreciados y motivados a reconocer su aporte en la construcción de la historia del país. Esto se hace evidente en el gran interés que existe entre ellos para participar en la continuación del proyecto que se está llevando a cabo durante el año 2005.

VIII. PROYECCIONES: ¿QUÉ LECCIONES SE PUEDEN EXTRAER DE LA EXPERIENCIA Y CÓMO SE APROVECHARON O SE PUEDEN APROVECHAR EN UNO O MÁS ESPACIOS EDUCATIVOS?

- Hemos aprendido que sí es posible diseñar y elaborar un Proyecto Interdisciplinar articulando las Áreas Curriculares con la Pastoral y Proyección Social del centro educativo, vinculándolas así mismo a una realidad socioeducativa desafiante.
 - Consideramos que es fundamental la capacidad de motivarnos y sensibilizarnos para llevar a cabo un proyecto de este tipo, dejándonos interpelar y llamándonos a vivir más solidariamente con los que nos necesitan.
- Vemos que es necesario que los maestros cuenten con un conjunto de habilidades y destrezas específicas para poner en marcha un Proyecto Interdisciplinar que articule sus áreas con Pastoral y Proyección Social.
 - Constatamos que se puede poner en contextos reales y prácticos las capacidades ligadas a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada una de las Áreas involucradas: Estudios Sociales y Ciudadanía, Educación por el Arte (Artes Plásticas) y Educación para el Trabajo (Informática).
 - Reconocemos la importancia de aprender haciendo y compartiendo con otros, vinculando las áreas educativas con la vida cotidiana de las personas beneficiadas con la Pastoral y Proyección Social del colegio.
 - Hemos experimentado la alegría que demuestran los adultos mayores sintiéndose escuchados, apreciados y valorados al compartir sus historias, vivencias y sentimientos, acompañados y fortalecidos para seguir viviendo con más esperanza.
 - Confirmamos que en este tipo de proyectos se generan otros aprendizajes ligados con la vida, las experiencias de la comunidad y las necesidades de nuestro país.
 - Nos reafirmamos en que a pesar de los problemas que nuestros entrevistados viven, conservan su fe, alegría, esperanza y disposición a ofrecer amor.
 - Consideramos que las cosas que se logran en esa realidad se hacen gracias al esfuerzo solidario, corporativo y de gestión de parte de sus líderes y voluntarios.
 - Consideramos que es posible que hayamos motivado y despertado futuras vocaciones profesionales en nuestros estudiantes. Así mismo, pensamos que

el ejercicio profesional al que se sientan llamados, incorporará la acción solidaria al servicio de los más necesitados y el respeto y la promoción de la dignidad humana.

Centro Neike
Paysandú- Uruguay

EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC'S EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

*“Lo pequeño es semilla
de lo que va creciendo”*

Cuando nuestra mirada atenta a lo que va creciendo en nuestro contexto más cercano (Paysandú, Uruguay) y más lejano (América Latina, el mundo globalizado) la colocamos junto al corazón, se generó un movimiento que nos hizo pasar de “mirar por la ventana” los cambios que van ocurriendo, a “salir fuera y hacer” que esos cambios sean positivos y sean una oportunidad de crecimiento para tod@s.

El Neike -que está próximo a cumplir 50 años- ofrece actualmente Educación Inicial (de 2 a 5 años) y Educación Primaria (de 6 a 12 años) a un total de 380 alumn@s. Está situado en una zona céntrica de la ciudad de Paysandú que cuenta con 100.000 habitantes aproximadamente, siendo una de las principales del país. Es una ciudad industrial y comercial que tuvo su apogeo a mediados del siglo XX.

Uruguay, a través del plan CEIBAL “Conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje

en línea”, se ha convertido recientemente en pionero en América Latina en hacer que cada niño/a disponga de una computadora para su uso dentro y fuera del ámbito escolar. La implementación de dicho Plan está generando un intenso debate y unos desafíos que afectan de forma intensa a la escuela y la educación.

La participación en el Seminario de Lima 2007, con sus acuerdos, afirmaciones y compromisos, y la posterior comunicación a todos los docentes del Colegio, nos animó a acometer los cambios que eran necesarios para convertir en realidad la afirmación del Seminario

“Las TIC’s pueden también contribuir a la renovación curricular favoreciendo una visión integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo colectivo de los profesores/as. Es importante que su utilización no se limite a momentos específicos y sí favorezca una visión más articulada y globalizante del currículo escolar”.

Hasta final del curso 2007 la opción que el Centro tenía con respecto a ello era la de un *entrenamiento en el uso de la computadora*, y esto alcanzaba a todos los alumnos hasta 3º nivel, siendo opcional y fuera del horario lectivo para el resto de *alumn@s*. Al comienzo de curso 2008 se inicia un camino hacia una *integración de esta herramienta como un recurso más a utilizar en el desarrollo de las unidades didácticas*.

Tomamos conciencia de que, en el contexto en que vivimos, las TIC’s son ya una realidad en toda nuestra vida, pero como recurso y no como finalidad, que están integradas en los procesos de enseñanza aprendizaje al igual que están integradas en la vida cotidiana cuando las utilizamos para comunicarnos, para hacer gestiones, escuchar música, buscar información, etc. En este momento el acceso y uso de las computadoras

no se aprende dentro de los Centros educativos.

Entre las ventajas que tiene esta herramienta está la fuerza motivadora y el acceso inmediato a la información actualizada. Siempre tenemos presente que para los niños no es algo nuevo, sino que es incorporar al aula aquello que ya están utilizando en otros lugares (chat, correo electrónico, navegación en Internet...).

Los docentes vamos tomando conciencia de esta realidad progresivamente. Como educadores nos corresponde asumir el cambio y ser “mediadores” entre las nuevas tecnologías, los procesos educativos y la sociedad que queremos construir. Este reto requiere de los docentes estar atentos, actualizados, en formación permanente, dar el paso de *mirar por la ventana*, a *salir fuera y hacer* que los cambios sean positivos.

La triada “Nuevas Tecnologías – Proyecto Educativo – Redes de Solidaridad” quedó fijada como prioridad del curso 2008, lo que nos llevó a centrarnos en los procesos educativos que se generan, y considerar las nuevas TIC’s como un recurso más al servicio de los valores que pretendemos.

Lo que ha supuesto esta opción, cómo la hemos implementado y el punto en que nos encontramos actualmente es el objeto de la comunicación de esta experiencia.

Comenzamos replanteándonos la manera de estar trabajando en el Colegio, asumiendo el reto que enfrentan tanto las instituciones educativas como los educadores en el salón de clase que es descubrir la forma o las formas de diseñar y operar esos ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC’s, descubrir la forma o formas de integrar las TIC’s al currículo. Pasamos de la “clase semanal de informática” a la nueva

perspectiva del currículo que requería plantearnos el proceso gradual de ir integrando las TIC's en el aula, y los factores que había que tener en cuenta:

- el apoyo administrativo, pedagógico y técnico que ofrece la institución educativa,
- los recursos tecnológicos propiamente dichos, hardware y conectividad,
- la disponibilidad y correcta utilización de los contenidos digitales apropiados,
- método de enseñanza la competencia tecnológica de los educadores.

1. ¿CÓMO CONCEBIMOS ESTOS FACTORES Y CÓMO SE CONCRETARON EN ACCIONES?

Un primer requisito era el apoyo institucional, decidido y constante, para poner en juego los medios necesarios en cuanto a personas, profesionales, infraestructura de TIC's adecuada y elementos organizativos. Y todo ello en base a criterios que orientan las diferentes opciones que se van tomando.

Del coordinador

Es fundamental que la institución tenga un docente de informática. Este docente debe convertirse en un *Coordinador de Informática* que pueda atender con solvencia tres retos muy importantes para el éxito del proceso: a) transformar positivamente la enseñanza de las TIC's de forma que los estudiantes logren real competencia en estas; b) comprender el alcance y potencial de transformación que tienen las TIC's en la educación, esto es, tener claridad sobre la manera como las TIC's pueden apoyar efectivamente el aprendizaje en otras áreas curriculares básicas y cuáles son las estrategias pedagógicas adecuadas para hacerlo; y c) apoyar tanto a los demás docentes de informática,

como a docentes de otras áreas académicas en la incorporación de las TIC's a sus procesos de aula. Esto último se refiere a estar en capacidad de persuadirlos en el uso y apropiación de las TIC's, mostrándoles las ventajas de utilizarlas para enriquecer sus clases y capacitándolos en las estrategias didácticas adecuadas para lograrlo.

Del docente

El docente cumple una labor fundamental: diseñar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes desempeñen un rol activo utilizando las TIC's como herramientas para resolver problemas, tomar decisiones, organizar y procesar información, investigar y crear.

Las actividades de clase se centran en el alumno; el maestro es el guía, el colaborador, el que formula preguntas y el que también a veces es aprendiz; el estudiante es un participante activo, responsable de su propio aprendizaje y en ocasiones es el experto; la instrucción se enfoca en las relaciones entre conocimientos, en la búsqueda y en la investigación; la información no se transporta, se transforma en conocimiento después de evaluarla, analizarla y sintetizarla; el éxito se mide por la calidad de la comprensión.

Cuando los alumnos están aprendiendo “de” la computadora (instrucción dirigida), esta funciona esencialmente como guía. En esos casos las TIC's apoyan la transferencia de información y el desarrollo de habilidades básicas en TIC's de los estudiantes. En cambio, cuando éstos están aprendiendo “con” la computadora, las TIC's asumen el papel de *herramientas* que pueden *potenciar* la construcción de conocimiento por parte del estudiante y usarse para alcanzar una variedad de objetivos en el proceso de aprendizaje.

Formación y capacitación

Ante este nuevo enfoque detectamos como prioridad y nos centramos en la necesidad de actualización de los docentes. Al inicio de curso se realizaron talleres con docentes que tenían como objetivo principal el focalizarnos en el cambio de rol que conlleva una metodología diferente y no la sola aplicación de las herramientas. Estos talleres ayudaron también a que cada docente tomara conciencia de sus necesidades formativas para encarar el nuevo enfoque y puso de manifiesto la diversidad de ritmos con que los adultos/docentes se van incorporando a los cambios.

Una consecuencia de estos talleres en relación a la necesidad de formación permanente es que, los espacios de trabajo conjunto de cada docente con la coordinadora del área, asumen, entre otras cosas, ese valor formativo por lo que implica el uso de esas tecnologías.

Al servicio de una prioridad

Asumir como prioridad 2008 la triada “Nuevas Tecnologías – Procesos Educativos – Redes de Solidaridad” supone que todo el Centro en su conjunto se direcciona en ese sentido y todos los aspectos del mismo se ven afectados de una u otra manera. El tamaño del Centro, el número de alumn@s, la cantidad de salas y los recursos disponibles se conciben en relación a unos valores que justifican unos criterios que son los que nos conducen a una organización y un funcionamiento. En concreto este año:

- *se amplió el horario escolar afectando a niños, padres, docentes y todo el personal del Colegio;*
- *se invirtió lo posible en infraestructura;*
- *realización de talleres de formación;*
- *una persona dedicada a la coordinación del área de las*

TIC's;

- *dedicación de tiempos específicos de los docentes a la coordinación;*
- *se reorganizan los tiempos y espacios del Colegio;*
- *todos los niños en el horario escolar tienen acceso a la utilización de las tecnologías disponibles en el Centro;*
- *se producen modificaciones en la forma de trabajo de los niños.*

II. NUESTROS RECURSOS: ¿CON QUÉ CONTAMOS?

Los recursos tecnológicos necesarios para maestros y alumnos son de dos tipos, hoy igualmente importantes: los equipos o hardware y la conectividad, tanto entre sus propios equipos como con Internet.

En el Centro contamos con 7 computadoras interconectadas, en una distribución perimetral, los equipos se encuentran contra la pared y el docente desde el centro del salón puede seguir el trabajo de los alumnos y dar apoyo a los mismos. El aprendizaje se basa en guías o solución de problemas, cada alumno es el protagonista.

Por otra parte la conectividad, para lo que tenemos que considerar las dos dimensiones: por una parte, la cantidad de computadoras, oficinas que tienen acceso a Internet; y por otra parte, el ancho de banda o la capacidad de conexión.

Junto a estos elementos están otros recursos como software de presentaciones, procesadores de textos, enciclopedias, programas educativos, películas, cañón o proyector, cámara digital, reproductor de DVD, televisión, impresora.

Al principio de curso el Centro estaba en condiciones de trabajar con todo ello.

Espacios y tiempos

Dado que los recursos son limitados y compartidos, se hace necesaria una ajustada distribución de tiempos y espacios y una utilización responsable, equitativa y solidaria de los mismos.

La distribución de horarios tiene en cuenta no sólo los espacios y tiempos sino las modalidades de trabajo de alumnos, docentes e instancias de coordinación que se tienen.

El **cronograma** distribuye:

- trabajo personal de los niños;
- trabajo en grupos con la maestra y la persona que realiza el seguimiento en la sala de computación;
- horarios opcionales para participación en foros o completar guías de trabajo;
- coordinaciones entre maestra y coordinadora del área;
- trabajo de los niños de Inicial hasta 2º con la profesora de informática. Este se refiere a la franja de edades de 4 a 8 años, alumnos/as de Inicial a 2º, que cuentan con una profesora especialista que trabaja con ellos en el uso de la herramienta informática, con esta profesora también se establecen coordinaciones en el sentido de orientación metodológica.

III. MODOS DE TRABAJO

La propuesta pedagógica de nuestro Centro desde

hace años es la educación personalizada. Incorporar la informática como metodología y no como simple tecnología viene a enriquecer y reforzar este método retroalimentándose mutuamente.

El uso de TIC's en un Modelo de Aprendizaje Activo y centrados en el estudiante y en la construcción de conocimiento, satisface necesidades educativas fundamentales:

- Resolver problemas de motivación exigiendo a los estudiantes asumir roles activos en lugar de pasivos.
- Enseñar a los estudiantes cómo trabajar en equipo o de manera colaborativa para resolver problemas mediante actividades grupales, de aprendizaje cooperativo en las que cada integrante se responsabilice de una parte del proceso.
- Enfatizar actividades comprometedoras y motivadoras, que demandan simultáneamente, habilidades de mayor o menor complejidad, integrando diferentes áreas.

Los modos de trabajo están referidos al trabajo de los docentes, al de los alumnos, y al de la persona que realiza la coordinación con docentes y el seguimiento de alumnos en esta área (en nuestro caso es la misma persona pero no necesariamente tiene que serlo).

En la educación *personalizada*, las *Guías de Trabajo* son instrumentos orientadores. A través de ellas:

- Se enfocan en *temas y conceptos fundamentales* del área a integrar y se apoya en diferentes estrategias metodológicas y recursos de las TIC's para abordarlos de la mejor manera (Aprendizaje activo, software, Internet y sus recursos, presentaciones, simulaciones, visualizaciones, etc.).
- Facilitan que los estudiantes apliquen en otros contextos y situaciones las competencias adquiridas

en el uso de las TIC's.

- Promueven el Aprendizaje Activo por parte de los estudiantes, es decir, les permite explorar, descubrir y construir conocimientos de manera autónoma, al tiempo que los docentes actúan como orientadores del proceso.
- Impulsan el espíritu investigativo, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades.
- Intervienen conocimientos fundamentales de los temas éticos y legales involucrados en el acceso y uso de información (respeto a los derechos de autor y del trabajo de los compañeros).
- Fomentan el trabajo en equipo.
- Promueven el desarrollo de fundamentos de estética y de diseño.
- Las Guías de clase se fundamentan en objetivos de aprendizaje del área o áreas específicas, claros y evaluables, concretos.

Modo de trabajo con docentes

En base a la Unidad Didáctica que se está trabajando se prepara una guía de un tema que integra distintas áreas; previamente los docentes con la coordinadora debaten cuáles serían los recursos tecnológicos más adecuados y se hace una selección de acuerdo a la finalidad que se pretende, o aquellos que sean más motivadores, o aportan mayor claridad, o se adaptan mejor a sus intereses, etc.

Este modo de trabajo conlleva un proceso formativo de conocimiento de recursos de búsqueda de información, desarrollo de habilidades y capacidades. Todo esto nos ofrece elementos que están presentes en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Los aspectos presentes en esta **evaluación** se refieren a:

- Valorar el uso adecuado de las herramientas informáticas que se utilizan para realizar las guías.

- Evaluar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos, además del contenido del trabajo elaborado por el estudiante y la claridad en la exposición oral del mismo, si corresponde.

Modo de trabajo de los alumnos

Los alumnos/as desarrollan diversos modos de trabajo acordes con la educación personalizada:

- Las guías de trabajo combinan formas de trabajo de clase y aula de informática.
- Dentro del trabajo personal, a veces se necesita utilizar el recurso de la informática para la resolución de una guía de trabajo, y cada niño puede estar realizando una guía diferente; en todo momento los alumnos son acompañados en la sala de informática por la persona que realiza el seguimiento y apoyo en el aprendizaje.
- Una vez al mes, trabajan todos los niños junto con la maestra y quien realiza el seguimiento, en una misma guía de trabajo, haciendo uso intencionado de esta herramienta.
- En ocasiones determinadas se lleva una computadora u otras tecnologías al aula y se realizan trabajos en equipo.
- Para socializar los trabajos en las puestas en común se utilizan diversas tecnologías de presentación y que requieren haber utilizado antes diversas tecnologías y herramientas para su elaboración.

Un **ejemplo de una actividad** desarrollada por un alumno@s de sexto con este enfoque es la que se generó con motivo del Día de la Tierra, el 22 de abril.

Desde el momento de coordinación entre maestra y coordinadora del área de informática se plantea una Guía de Trabajo que incorpore la perspectiva de integración de las tecnologías en el proceso. Así,

el trabajo conjunto de las docentes se centra en la búsqueda de objetivos y la selección de recursos y actividades. Se requiere una fase de investigación para poder incorporar los elementos más adecuados a los objetivos. Así mismo se tienen en cuenta todas las áreas involucradas en esta situación de aprendizaje y los valores que se quieren potenciar en relación al cuidado de nuestro Planeta.

Una vez señalados los objetivos y recursos disponibles se diseña una secuencia de actividades para la adquisición de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), que contemplan trabajo de campo con un recorrido por el barrio, trabajo de sala de informática y trabajo de aula común, todos ellos en grupo. Todas ellas conllevan aspectos de observación y registro de la realidad, investigación de factores que producen los efectos observados, valoración de las situaciones y compromisos. El resultado de trabajo grupal se socializa mediante una presentación al resto de compañer@s.

La utilización de tecnologías está presente en diversos momentos de la Guía, en la fase de recogida de información (registros fotográficos realizados por ellos mismos), en la fase de análisis de los datos de la realidad (Internet, enciclopedias...), en la fase de organización de la información y también en la presentación de los resultados del trabajo grupal.

IV. ALGUNOS RESULTADOS

En realidad hablar de resultados es hablar del momento del proceso en que estamos. Sentimos que el avance es mucho mayor de lo que es visible y tangible ya que un cambio de perspectiva como el que se pretende afecta a las mentalidades y eso no se ve ni se toca pero es lo que hace posible que el cambio se

vaya haciendo progresiva y armónicamente.

Exponemos algunos **logros y dificultades** que forman parte de este proceso y nos guían en los pasos a seguir.

Logros

- Hemos superado el miedo a una organización de tiempos y espacios complejos.
- Se normalizó el uso de las tecnologías, el punto de partida de la planificación docente cuenta con ellas.
- En los niños está normalizada la movilidad para hacer las guías y el trabajo personal fuera del aula.
- Los padres perciben motivación en los niños al realizar sus trabajos.

Dificultades

- El diferente ritmo de docentes para incorporarse a la propuesta y el defasaje con el ritmo de los niños.
- Se avanza progresivamente, pero falta bastante en la concientización del nuevo rol del educador.
- Los recursos son escasos y antiguos lo que conlleva un trabajo añadido de mediación entre la sala de informática y otras tecnologías a las que los niños acceden fuera del colegio.
- Además, el tiempo de que dispone cada niño para la utilización de las computadoras es escaso y sería deseable más. Esta limitación afecta también a la complejidad de la organización que requiere. Estas dificultades son vividas como posibilidad de otros valores.

Desafíos

- La implementación del Plan Ceibal para todos los

Colegios privados durante el próximo 2009 supone un enorme desafío que afecta a muchos factores: la economía, el entorno informático diferente, una diversidad en la forma de acogida por padres, docentes y niños, así como entrar en coordinación con otros Colegios para instancias de debate, formación e información, entre otras.

- Repensar lo que estamos implementando en nuestro Centro desde otros parámetros.
- La utilización de la sala de informática en horarios de contraturno.
- Que toda la Comunidad Educativa, docentes, familias, alumnos, personal de administración y servicios comprenda el enfoque con el que se afrontan las TIC's en el Colegio y caminemos en la misma dirección, conscientes de que a todos compete el uso crítico y responsable de estas herramientas.
- El mayor desafío es no perder el horizonte de lo que queremos alcanzar al integrar las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

V. REFLEXIÓN EN TORNO A LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

La PSE para nosotros no es un adicional, es el espacio de reflexión, la brújula que nos orienta. El sentirnos en este MOVIMIENTO SOCIO EDUCATIVO nos da sentido de pertenencia e identidad en un **ser, hacer** y una **misión** común. Lo que más nos da sentido de movimiento, de marcha, es que somos muchos y juntos en la misma perspectiva.

La elección de esta triada como prioridad del año no fue al azar sino nos sentíamos viviendo eso, nosotros

y más allá de nosotros. Junto a esta prioridad establecimos otra de carácter transversal, la "identidad".

El subrayado que hizo el Seminario al colocar las Redes de Solidaridad como primer elemento de la triada nos hace tomar conciencia de que no es solo cuestión de estar en red, o de facilitar espacios de inclusión social, sino de estar en red y en espacios de inclusión solidarios. Formar parte del Movimiento Socioeducativo posibilita establecer más redes de solidaridad. Y concebimos que nuestra identidad, para serlo, tiene que ser solidaria.

En este sentido, nuestra propuesta educativa de educación personalizada, que marca nuestra identidad en este contexto, queda articulada con esta manera de integrar las TIC's al proceso educativo, y que también conlleva valores de solidaridad (por el mismo hecho de contar con escasos recursos) y trabajo con otros.

BIBLIOGRAFÍA

- *Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina: Educar en tiempos difíciles. Consejo de Cultura 2002.*
- *Plan CEIBAL CEP* <http://www.ceibal.edu.uy/portal/proyecto.htm>
http://www.ceibal.edu.uy/portal/proyecto/documentos/Proyecto_CEIBAL.pdf
- *EDUTEKA, (2003, Ene 25), Un Modelo para Integrar TIC's en el Currículo, Recursos; EDUTEKA, Edición 16.*
- *Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes (2007).*

Ana Osimani, Adrián Arias
Colegio Pedro Poveda - Montevideo-Uruguay

MEDIACIÓN SOCIO EDUCATIVA. SER EDUCADOR EN UN CAMBIO DE ÉPOCA.

PREÁMBULO

La propuesta socioeducativa ha generado una corriente de pensamiento provocadora de múltiples e interrelacionados movimientos de recuperación, interpelación y construcción de prácticas, saberes y metodologías.

A partir de estos movimientos, la experiencia de la mediación recoge y recrea algunos aspectos de la propuesta:

- Educar para la Paz y la Solidaridad.
- Desarrollar nuevas subjetividades.
- Promover sujetos integrados, críticos, activos, creativos, capaces de construir con otros y de participar activamente.
- Articular la educación en derechos humanos, ética y Paz.
- Realizar (y construir) un diálogo con las familias.

Animada por toda la pluralidad de aportes, nuestra experiencia presenta e intenta encarnar desde hace más de nueve años, algunos aspectos de nuestra pedagogía povedana transformadora.

I. INTRODUCCIÓN

La mediación Escolar es una herramienta para la resolución positiva de los conflictos en el ámbito educativo. Pero más allá de las formas, la misma se inscribe en un contexto de cambios, de tensiones y transformaciones de la institución escuela y especialmente en la representación social de que se encuentra investida actualmente.

Cuando hablamos de Mediación, no sólo hacemos referencia a un conjunto de herramientas para la resolución de conflictos sino a una forma de concebir el vínculo educativo, la construcción de la autoridad y el desarrollo de habilidades que hagan a una escuela resiliente, tanto para los alumnos como para los padres y educadores.

Estamos en un cambio de época, con todas las incertidumbres y sorpresas que esto genera y por lo tanto, necesariamente, llamados a generar nuevos pensamientos sobre nuestro ser y estar en la escuela.

II. PENSAR LA ESCUELA.

Pensar la escuela en un cambio de época, exige reconocer que las formas de construcción de la subjetividad cimentadas sobre ciertas instituciones (Estado - Familia - Escuela) han cambiado. Esto se manifiesta en el desvanecimiento de la solidez que sustentaban estas instituciones modernas y en las transformaciones socioculturales, muy marcadas por el desarrollo de modelos de mercado, la aceleración de los tiempos y el auge de nuevas formas comunicacionales, provocando que lo estático se torne fluido y que lo relativo se instale como estable.

La escuela, como institución de carácter moderno,

vive estas transformaciones de manera tensa. Debe asumir sus límites, reconocer los nuevos modelos de familia y las presiones que esta le transfiere, los cambios en lo que la sociedad espera de la educación y los intereses de los niños y adolescentes de este tiempo.

Navegar en esta incertidumbre plantea a su vez una gran oportunidad de asistir de manera activa a un tiempo de cambios, de conflictos, de propuestas y apuestas, de advertir los signos de lo nuevo y desde allí proponer espacios, estrategias y experiencias.

Quienes trabajamos en este ámbito hemos conversado reiteradas veces sobre la sensación de soledad y desvalorización que los educadores y las educadoras perciben en medio de esta crisis, sintiendo que el “saber” sobre ciertas situaciones, especialmente aquellas asociadas con la violencia, el desafío a la autoridad o las relaciones con las familias, no da respuesta.

Cuando se agota el saber sobre las situaciones emerge la necesidad imperante de pensar sobre ellas.

Pensar estas nuevas situaciones parte de reconocer:

- Que la situación educativa no esta asegurada.
- **Que hay que producirla continuamente y en condiciones difíciles.**

La propuesta de la mediación se enmarca en una escuela que se reconoce como un territorio capaz de pensar y pensarse y no como la suma de individualidades que sólo vienen a hacer su tarea.

El pensamiento colectivo no es posible si cada cual piensa solamente desde sí, sin asumir la naturaleza colectiva de las situaciones. Muchas veces quienes

trabajamos en centros educativos reclamamos más espacios de participación, de escucha pero no siempre estamos abiertos a la escucha del otro, a la participación del otro. Pensar en colectivo implica una apertura interna y un desarrollo del respeto profesional.

Pensar en colectivo no es solamente defender posiciones. Es participar de un proceso, dispuesto a “cambiar”. Esto implica:

- Saber escuchar.
- Saber y reconocer que los otros (todos los otros) también están pensando.
- Asumir que el pensamiento no brota sólo de mi cabeza.
- Pensar en colectivo necesita dar lugar a un entramado afectivo e intelectual que surja sinceramente de un reconocimiento de la diversidad no como fuente de disputa sino como riqueza de miradas.

III. ¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN SOCIO EDUCATIVA.?

Entendida en medio de este entramado coyuntural, la mediación socio educativa aparece como una propuesta que intenta aportar a una convivencia más pacífica desde la participación activa de los niños / as y los adolescentes.

Nuestra experiencia surge en el año 1999 con un abordaje que intentaba dar respuesta a una realidad de conflictos permanentes en los sextos años de primaria. Allí analizábamos con los niños la frecuencia que se establecía en la dinámica grupal frente a cada situación de conflicto:

Conflicto – violencia- sanción – conflicto.

Como veíamos, las situaciones conflictivas no sólo

quedaban sin resolver, sino que el vínculo se deterioraba cada vez más.

Ante esta realidad y a la luz de aportes teóricos sobre Mediación, iniciamos con el apoyo de la dirección de primaria, una experiencia piloto sobre resolución positiva de conflictos, aportando a un grupo voluntario de alumnos, herramientas de mediación. Esta experiencia fue evaluada y al año próximo se propuso dar comienzo al programa de Mediación Escolar que hoy lleva nueve años de trabajo.

La definición que hemos ido construyendo desde la experiencia del colegio Pedro Poveda es :

“Un proceso mediante el cual, alumnos que han tenido un conflicto, se reúnen a dialogar con dos alumnos mediadores y juntos buscan las posibles soluciones para llegar a un acuerdo mutuamente aceptable”.

Hoy sumamos a estos conceptos la idea de una actitud mediadora de todas las personas que integran la comunidad educativa, desde los docentes, los alumnos/as hasta los padres. Esto implica que veamos el conflicto como posibilidad de aprendizaje y crecimiento, en la medida que utilicemos herramientas pacíficas y de colaboración para resolverlos, que estimulemos las habilidades sociales, la escucha activa y el desarrollo de la empatía en todos los protagonistas.

Iniciado este proceso, podemos decir que trabajamos para transformar las relaciones interpersonales, produciendo un efecto dentro de la comunidad del colegio, con resonancias fuera del centro y generando un movimiento en la construcción de ciudadanía hacia el entramado social – local.

IV. MEDIACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

Un encuentro para dialogar

Cuando comunicamos a otros nuestra experiencia de Mediación escolar y expresamos que consiste en una herramienta útil de resolución de conflictos entre alumnos, las personas que nos escuchan quedan encantadas por tan magnífico recurso. Acto seguido nos preguntan *¿cómo lo hacen?*

Allí respondemos qué es lo que se hace en una mediación, que es un encuentro entre los alumnos que han tenido un conflicto y dos alumnos mediadores en donde se favorece el diálogo entre todos.

Tal vez ante esta respuesta muchos pensarán: *¿y para eso tanto lío?... eso, yo ya lo hago con los alumnos (pedirles que conversen) y muchas veces no da ningún resultado...*

Es que la palabra diálogo, es muy nombrada, todos sabemos a que refiere y tenemos la idea ingenua de que para dialogar se necesita poca cosa: más de una persona, que posean un aparato auditivo adecuado y un código lingüístico común, fácil ¿no?

Pero el diálogo, la conversación, actividad humana por excelencia, no es simple, es una actividad compleja, donde podemos observar desde los axiomas de la Comunicación hasta la gestación de grandes malentendidos y desencuentros. Las palabras tienen poder en nuestro imaginario y en nuestras acciones.

Y... para qué queremos dialogar? Para **llegar a comprender** fundamentalmente, puede ser una temática, una idea, a otra persona. Ahora, ¿qué ocurre si parto de una verdad que creo objetiva por tanto la única

posible? ¿voy a escuchar la verdad que otra persona me plantea?

Lo mismo puede ocurrirme, cuando dialogo e intento comprender a ese otro que es distinto, lo escucho, pero desde mis creencias, prejuicios, sistema de valores, lo que me gustaría oír... entonces realmente ¿escuché lo que me dijo?

A todo esto se le suma que los seres humanos frecuentemente intentamos dar explicación a los hechos partiendo de una **causalidad lineal**, tipo “A se enojó porque B le hizo X”, o sea que la causa del enojo de A se circunscribe solo a la conducta mantenida por B. Esto no es cierto, ni desde las ciencias, ni desde la teoría de la Comunicación humana o la teoría de los Sistemas.

La comunicación humana se entiende desde la **causalidad circular**, donde la recurrencia y la retroalimentación son la esencia de los intercambios comunicacionales entre las personas.

Siguiendo con el ejemplo y aplicando la causalidad circular, podríamos pensar que seguramente B actuó de esa forma porque antes A había dado una señal negativa hacia él, que a su vez tenía que ver con algo que C le había contado de B, que le hizo pensar...

Como vemos cuando operamos de esta manera, tenemos que atender, todas las acciones, toda la red de relaciones y el contexto. Y aún así no tendremos la certeza de poder explicar todo, siempre nos moveremos entre las fronteras de la incertidumbre y de la complejidad de las relaciones humanas.

Así lo enuncian Ceberio y Watzlawick, “*en la conversación, emisor y receptor, intercambian continuamente sus*

papeles sin que, una vez iniciado el proceso, sea posible separar causas y efectos. Los actores que intervienen en ella alumbran así una nueva cualidad relacional que les trasciende...”

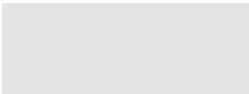
Por eso decimos que dialogar no es tan fácil como podemos a veces pensar, y es necesario tener cierto entrenamiento en “el arte de conversar”, que tiene que ver con ciertas habilidades sociales, con la empatía, con la capacidad de escucha activa y con una intencionalidad.

Dialogar, conversar es una actividad que los humanos vamos cambiando por otras formas de comunicación, valiosas por cierto, (sms, chatear, correo electrónico) pero que no sustituyen el encuentro “cara a cara” con el otro, con su verdad, con sus sentimientos, sus creencias, dificultades y fortalezas y allí después de escucharlo, descubrirlo, llegar a darnos cuenta que podemos construir juntos, una verdad que contiene mi forma de ver el mundo enriquecida y ampliada por la forma de ver el mundo de la persona que conmigo dialoga.

*“Nuestra palabra es una voz plural. Detrás de cada palabra dicha hay un coro de voces, de múltiples voces, reconocibles, audibles. No estamos solos ni solas. Caminamos con otras y otros. Y aunque el plural disuene, no se excluyen las demás voces ni se acallan, ni se marginan, ni se mutilan. La cuestión es hacer de la disonancia un acuerdo posible y necesario: **una palabra plural, para un mundo plural, para caminar en plural.**” (“Educar en Tiempos Difíciles”. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina).*

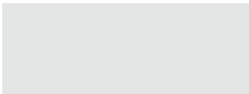
BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, JOSE M. (2004), *Una educación para el diálogo*. Barcelona. Ed. Paidós.
- ROZEMBLUM, SARA. (2007), *Mediación: Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona. Ed. GRAO.
- WATZLAWICK, P; BEAVIN J.B. Y JACKSON, D.D. (1997) *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona. Ed. Herder.





Proyectos sociales



*Centro “Yachay Tinkuy”
Cochabamba-Bolivia*

FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS LÍDERES PROMOTORES DEL CAMBIO

I. INTRODUCCIÓN

Desde nuestra experiencia de trabajo como Centro Yachay Tinkuy, consideramos esencial contribuir a la creación de una cultura escolar democrática, que pueda incidir en la conformación de sujetos críticos, capaces de comprender y abordar el mundo que les rodea, teniendo el valor de cambiar el orden social donde sea preciso.

Este proceso, sin embargo, supone comenzar con la formación de la identidad personal y cultural tanto del estudiante como del docente. La construcción de esas identidades, desde una perspectiva crítica y propositiva permite contrarrestar la hegemonía cultural desplegada por los grupos dominantes.

La educación y, en particular la escuela, debería traducirse en un espacio de posibilidades en el que no sólo se pretenda brindar la oportunidad a niños, niñas y jóvenes, de nutrirse de conocimientos socialmente aceptados sino, y ante todo, se promueva una formación ética, política, en función del ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.

Desde esta perspectiva, la escuela está llamada a propiciar, a impulsar aprendizajes orientados hacia el desarrollo humano, entendido desde el crecimiento personal y comunitario, desde la transformación de la persona “objeto” en persona “sujeto” de desarrollo, capaz de comprometerse con el bien común, desde la solidaridad, la equidad, la justicia.

Este modo de concebir la educación, desde el enfoque socio-crítico, requiere prestar especial atención a la formación de maestros y maestras y es, precisamente con ellos, con quienes se ha desarrollado la presente experiencia, con el propósito de coadyuvar en la formación permanente del profesorado sobre todo, de aquellos que trabajan en el área de la educación pública en zonas suburbanas y rurales de Cochabamba.

II. CONTEXTO

En Bolivia existe un elevado porcentaje de docentes que no cuenta con formación pedagógica, a estos docentes se los denomina interinos dentro del Servicio de Educación Pública boliviano. En el año 2002 el porcentaje de docentes interinos se tradujo en un 19,3%. En el área rural este porcentaje se duplicó respecto al área urbana: la proporción de docentes interinos en el nivel inicial fue de 14,5% en todo el país, 24,8% en el área rural y 10,7% en el área urbana, en el nivel primario esta tasa fue de 20,2% en el país, 26,5% en el área rural 14,0% en el área urbana, siendo el nivel con la mayor tasa de interinato.

Desde las instituciones públicas no existe una oferta de formación permanente para los docentes, destinada

a facilitar su actualización pedagógica y la mejora de su práctica docente, así mismo, muchas de las escuelas no cuentan con recursos didácticos (libros, material audiovisual) como complemento y apoyo a su práctica docente. Por otra parte, los salarios de los docentes son muy bajos obligando, a la mayoría de ellos, a tener que trabajar turnos dobles, mañana y tarde, lo que repercute en la calidad de su enseñanza, ya que no les deja tiempo para su formación.

Los sueldos bajos que perciben los maestros y maestras –en el área rural oscilan entre 800 y 1.040 bolivianos al mes, aproximadamente entre 80 y 100 -, y las condiciones adversas en que, muchas veces, tienen que desempeñar su labor educativa, les dificulta el acceso tanto a procesos como a recursos de actualización pedagógico-didáctica. Otro factor que complica el desarrollo de su trabajo, es la distancia en la que se encuentran las escuelas, muchas veces, la falta de medios de transporte o los caminos de difícil acceso, los dejan incomunicados. Los maestros y maestras, prácticamente, viven en una situación de abandono educativo por parte de las autoridades públicas.

III. LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO: UNA NECESIDAD

Tomando en cuenta la realidad descrita una de las preocupaciones constantes, como equipo del Centro “Yachay Tinkuy”, es la posible insuficiencia de espacios consolidados destinados al desarrollo y potenciación de reflexiones crítico-propositivas por parte de maestros y maestras en ejercicio.

Desde nuestra experiencia en el campo de la formación de formadores, hemos podido evidenciar la necesidad, expresada por ellos, de contar con dichos espacios, de manera que les permita debatir, deconstruir y reconstruir, no sólo pensamiento, sino también, propuestas pedagógicas alternativas.

Sin un proceso dialéctico, en el que la práctica educativa se nutra de elementos teóricos para retornar renovada, la labor del maestro queda circunscrita, simplemente, a la repetición de contenidos y estrategias aprendidas desde sus años de formación académica, en el mejor de los casos.

Como respuesta a la necesidad de los maestros y maestras, mencionada en líneas precedentes, nos embarcamos en la tarea de diseñar un plan de formación que, consensuado con ellos y ellas, les brinde momentos de reflexión para que, a partir de la lectura crítica de la realidad nacional, local y escolar, generen propuestas educativas tendientes a mejorar el ejercicio de la ciudadanía, a través de la participación, el diálogo y la concertación entre todos los actores de la comunidad educativa, *respondiendo así al desafío de realizar procesos educativos participativos que, partiendo del análisis permanente de la realidad, permitan a maestros y maestras revelar e interpelar situaciones concretas de desigualdad e injusticia y, proponer una acción educativa transformadora. (Triada Pedagogía situada – Participativa – Interdisciplinar).*

Así mismo, concebimos a este proceso como un encuentro de intercambio, de socialización y de toma de conciencia sobre las diversas necesidades y expectativas del entorno multicultural boliviano, promoviendo

la valoración de experiencias y realidades de los diferentes contextos en los que, los y las docentes participantes, se desenvuelven, *a través de la promoción del reconocimiento del otro, el acercamiento y el diálogo con las distintas realidades, intentando comprenderlas desde su totalidad, con una mirada abierta, sin valorar unas en detrimento de otras, sino más bien buscando la complementariedad de los diferentes. (Triada Diálogo intercultural – Interreligioso – Pluridimensional).*

Consideramos que la apertura de este espacio, ha contribuido en la formación y en el fortalecimiento de un grupo de maestras y maestros, considerados líderes promotores de cambio, haciendo eco del compromiso de la **Triada Educadores lúcidos – Comprometidos – Agentes Culturales de promover procesos de formación continuada de educadores, capaces de desarrollar la capacidad de acoger críticamente los procesos de construcción de nuevas subjetividades e identidades, especialmente entre los jóvenes; a colaborar en la construcción de un pensamiento en perspectiva alternativa**, en suma, maestros y maestras líderes que están impulsando propuestas educativas alternativas contextualizadas.

IV. PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA

Suscitar un espacio de formación de maestras y maestros líderes promotores de cambio para que, a partir de la lectura crítica de la realidad nacional, local y escolar, generen propuestas educativas tendientes a mejorar el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación, el diálogo y el consenso entre todos los actores inmersos en sus comunidades educativas.

Objetivos de la experiencia

- Efectuar una lectura crítica sobre la realidad nacional, local y escolar.
- Rescatar las experiencias y realidades de los diferentes contextos en los que las y los participantes se desenvuelven, a fin de promover la socialización y la toma de conciencia de las diversas necesidades y expectativas, resultado del entorno multicultural boliviano.
- Elaborar y desarrollar propuestas educativas alternativas, que generen un ejercicio ciudadano participativo y comprometido.

V. QUIÉNES PARTICIPARON

Durante la gestión 2007, de febrero a noviembre, participaron en el proceso, cuarenta y tres maestras y maestros de ocho unidades educativas públicas de zonas periféricas y rurales del departamento de Cochabamba:

- Siete de la unidad educativa “13 de Noviembre” de la localidad de Colomi.
- Cuatro de la unidad educativa “Prudencio Araujo” de la zona de Santiváñez.
- Seis de la unidad educativa “Luis Guzmán Araujo”, igualmente, de la zona de Santiváñez.
- Tres de la unidad educativa “Andrés Moreno Siles”, de la localidad de Tijrask’a.
- Una de la unidad educativa “Ciudad de los Niños”, de la zona del Cruce Taquiña.
- Siete de la unidad educativa “Santa María Magdalena Postel” de la localidad de Cuatro Esquinas.
- Siete del kinder “María Alborta” de la localidad de Sacaba.
- Ocho de la unidad educativa “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.

La coordinación, la producción del material y la sistematización de las reflexiones vertidas por los maestros y maestras, estuvo a cargo del equipo de Formación del Centro “Yachay Tinkuy”.

VI. EL PROCESO

Si bien, en un inicio, los Círculos de Estudio estuvieron diseñados para ser implementados a nivel presencial, con la participación de 20 docentes de las diferentes unidades educativas, la ubicación dispersa de éstas, determinó un replanteamiento de las estrategias para llevar a cabo dicha propuesta, sin afectar la socialización de ideas y el intercambio de experiencias de los actores inmersos en el proceso.

Llevar adelante los Círculos de Estudio, bajo la modalidad a distancia, creemos que fue la solución más acertada pues, permitió una mayor participación y compromiso por parte de maestros y maestras.

Los Círculos de Estudio, entonces, se organizaron en cinco módulos a distancia y un encuentro presencial.

Cada círculo de estudio estuvo conformado por un documento teórico-reflexivo, una guía de trabajo y la síntesis, producto de los aportes vertidos por los y las participantes.

En el **primer círculo**, titulado “**Reflexiones sobre la Realidad Boliviana**”, se deliberó sobre algunos aspectos de la realidad boliviana como ser: la Asamblea Constituyente; la interculturalidad; el problema de las autonomías departamentales; los movimientos sociales; la migración.

Las opiniones de los y las docentes, sobre el contenido de este primer módulo, reflejaron su preocupación e interés por involucrar a la escuela en el contexto de la comunidad. De igual manera, afirmaron que la reflexión de todas estas problemáticas les interpelan, motivándoles a luchar desde su labor de aula, desde su cotidianeidad, promoviendo un trabajo conjunto entre familias y estudiantes; fortaleciendo la interculturalidad a partir del respeto y la equidad; rescatando y valorando los conocimientos locales en la escuela; suscitando el desarrollo y el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes; proponiendo la asunción, por parte de la comunidad educativa, de valores éticos y humanos; en suma, dando de sí para ser parte del cambio.

El **segundo círculo**, “**Reflexiones sobre la Educación Boliviana**”, estuvo destinado al análisis de aspectos de la realidad educativa boliviana, con temáticas relacionadas a las repercusiones de la Reforma Educativa de 1994; la propuesta de la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”; la formación del maestro y la influencia de los medios de comunicación.

Este análisis puso de manifiesto diferentes puntos de vista, sobre todo en el tema referido a la Nueva Ley de Educación. En todo caso, a pesar de la divergencia de opiniones, existe gran preocupación, por parte de las maestras y de los maestros, sobre los principios filosóficos, pedagógicos y normativos que regirán la educación boliviana en un futuro próximo. Son éstos los cimientos sobre los cuales será posible la construcción de una Bolivia desde una nueva perspectiva, más inclusiva y solidaria. El camino para la vivencia de una verdadera interculturalidad, es la búsqueda de espacios que desarrollen y fortalezcan la identidad personal y cultural de las comunidades, desde el

diálogo, el respeto y la aceptación.

La temática del **tercer círculo** fue: “**La Educación desde la perspectiva de la Pedagogía Comunicativa**”, donde se propusieron las bases teóricas para promover procesos educativos tendientes al cambio.

Al respecto, reconocieron otras formas de encarar los procesos educativos formales que apuestan por la innovación y el cambio, como la formación en valores como una herramienta y, al mismo tiempo, como un bastión, capaz de provocar la toma de conciencia, por parte de la comunidad educativa, en relación a la urgencia de comprometerse por la construcción de una sociedad más humana. El trabajo cooperativo desarrollado en los procesos de aprendizaje cotidianos, según las maestras y maestros, permite la búsqueda de soluciones creativas, contextualizadas y pertinentes, a problemáticas que surgen al interior de las comunidades, no sólo escolares, sino también de la sociedad civil. Llegando a la conclusión de que las maestras y los maestros que se consideran **intermediarios-constructores**, requieren de la toma de conciencia sobre su propia práctica educativa, a fin de identificar actitudes y acciones que fortalecen el círculo de la dominación. Esta toma de conciencia, en un inicio, a nivel personal, debe tender, luego, hacia la reflexión colectiva, generando procesos de trabajo cooperativo.

El **cuarto círculo**, bajo el título: “**De la Reflexión a la Acción**”, planteó los lineamientos básicos para la acción, es decir, para la elaboración de propuestas educativas alternativas.

La lectura de este círculo, propició la elaboración de los proyectos de innovación pedagógica, correspon-

dientes a las escuelas donde trabajan las maestras y los maestros participantes en este proceso:

CUADRO SÍNTESIS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Unidad Educativa	Nombre del Proyecto	Objetivos
"13 de Noviembre"	Identidad cultural	Fortalecer la identidad cultural de la comunidad educativa, mediante actividades participativas y cooperativas, que permitan el rescate y la valoración de los saberes culturales de la región.
"Prudencio Araujo" y "Luis Guzmán Araujo"	Sabemos por qué leemos y leemos para saber	Promover la apropiación y el fortalecimiento de valores éticos y morales en la comunidad educativa, a fin de que puedan ser vivenciados en su vida cotidiana. Brindar herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de la lecto-escritura, motivando aprendizajes significativos, tomando en cuenta la realidad concreta de los estudiantes y la integración de la familia en la formación de sus hijos e hijas. Propiciar, en los y en las docentes, un análisis reflexivo y propositivo sobre los alcances y limitaciones de la práctica docente, respecto de la promoción de valores y la lecto-escritura.
Kinder "María Alborta"	Los valores en la educación inicial, como eje en el desarrollo integral de la infancia	Fomentar en el niño, niña, el conocimiento y la vivencia de los valores éticos y morales, con la participación de la comunidad educativa.
"Andrés Moreno Siles"	Haciéndonos personas responsables	Promover la responsabilidad, desde una visión integradora de la educación, a través de la aplicación de estrategias que permitan potenciar los procesos de aprendizaje cooperativo.
"Ciudad de los niños"	Lo que en nuestra escuela hacemos lo escribimos	Desarrollar, en los niños y niñas, con la participación de las familias y de la comunidad, la comprensión lectora y la producción de textos escritos, aplicando estrategias propias de la educación-trabajo, a fin de integrar el "saber" y el "hacer".
"Santa María Magdalena Postel"	Educación ciudadana	Fortalecer la conciencia ciudadana de la comunidad educativa, aplicando las normas y leyes establecidas en la Constitución Política del Estado para una convivencia pacífica dentro de una sociedad cambiante.
"San José de Calasanz"	Estrategias para mejorar la lectura y escritura	Fortalecer la lectura y escritura de los idiomas quechua y castellano, poniendo énfasis en la lectura comprensiva y crítica, en la escritura creativa, a través de la aplicación de estrategias y metodologías activas que estimulen y motiven a los y a las estudiantes.

El **quinto círculo**, “**La Acción compartida**”, proporcionó elementos de socialización para promover la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

Los planes de socialización de los proyectos de innovación pedagógica, elaborados por las maestras y maestros participantes, constituyen el primer paso para la integración de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje escolares.

En el **encuentro presencial**, maestros y maestras de las ocho unidades educativas participantes, valoraron positivamente el proceso, destacando su importancia como espacio de intercambio de experiencias, de creación de pensamiento pedagógico, de expresión de ideas, en suma, de conformación de líderes, promotores de cambio.

VII. CONCLUSIÓN

La participación en los círculos de estudio, ha significado, lo han expresado maestras y maestros, una forma diferente de actualización y de reflexión. Han sentido que sus aportes son valiosos y son tomados en cuenta para la realización de propuestas educativas alternativas y contextualizadas. Igualmente, han expresado la necesidad de continuar con este tipo de formación.

A partir de los resultados alcanzados con esta experiencia, este año 2008, se continúa con la formación a distancia, siguiendo camino adelante en la integración de la familia y de la comunidad en el contexto escolar. El objetivo de los círculos es suscitar un espacio en el que, maestras y maestros líderes promotores de cambio, generen la conformación de grupos dialógicos

en sus escuelas, con la participación de la comunidad educativa, a fin de reflexionar sobre la importancia de impulsar un diálogo intra e intercultural auténtico y proponer estrategias que permitan la creación y el fortalecimiento del nexo escuela-familia-comunidad.

Con el convencimiento que todo este trabajo se constituye en un aporte a la educación boliviana, respondemos a la tríada **construcción de saberes – prácticas sociales – articulados a otros**, puesto que al brindar espacios donde los maestros y maestras puedan compartir y expresar su vivencia y sus conocimientos, se está propiciando el escenario donde se pueda *reconocer y valorar los saberes construidos en las prácticas sociales cotidianas... comprometidos con la construcción de propuestas alternativas orientadas a hacer posible sociedades más justas y fraternas*. Propuestas contenidas en los proyectos de innovación pedagógica planificados y actualmente desarrollados por los y las docentes participantes del proceso.

Ha nacido así una pequeña fuerza, un aire de renovación en estas escuelas. La reflexión y acción de maestras y maestros, ha entrado en una etapa más profunda. El trabajar temas relacionados a los Derechos Humanos y los valores democráticos, está logrando un cambio sustancial, no sólo en su labor de aula, sino también en su vida personal. Se ha observado un trato más horizontal, por parte del personal docente hacia sus estudiantes, de igual manera, en los procesos de seguimiento se nota actitudes que develan mayor seguridad, entusiasmo, alegría y una motivación por trabajar en equipo, de manera cooperativa.

Se ha percibido que las y los maestros líderes están asumiendo su rol de manera consciente, comprometida y crítica. Son ellas y ellos los que impulsan

los procesos que están siendo desarrollados en cada una de las escuelas.

Por otra parte, la participación de las familias, a raíz de los grupos dialógicos, se está haciendo más visible y sus aportes brindan una nueva perspectiva educativa. En este sentido, las familias están desarrollando una nueva visión de su participación en la escuela, las madres, padres o apoderados, ya no se acercan a las maestras/os sólo para averiguar las calificaciones de sus hijos e hijas, por el contrario, se han vuelto propositores de actividades relacionadas al aprendizaje escolar. Así mismo, maestras y maestros se sienten más confiados de integrar a las familias en los procesos educativos, dejando de lado el recelo y la idea de que las familias son sinónimo de control y de fiscalización, haciéndolas partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos/as, mejorando por tanto, la relación familia-escuela-comunidad.

Nosotros, como equipo de Formación del Centro “Yachay Tinkuy”, seguimos avanzando y *nos comprometemos a ser constructores de Esperanza. (Triada Resistencia – Celebración – Esperanza)*

Centro de Educación Alternativa Jaihuayco
Cochabamba- Bolivia

“Soñar es articular utopía y compromiso”

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: COMPATIBILIZACIÓN DEL PROYECTO CON LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En las culturas originarias, particularmente la andina, no se puede proyectar una actividad, no se puede construir el futuro sin antes mirar el pasado, la historia. Para hablar del CEPJA no podemos dejar de mencionar su historia.

Rompiendo cadenas

Nos remontamos a 1984, época de transición socio-política en el país. Los primeros años de intento de cambio de vida: salir de los oscuros años de dictaduras para intentar construir democracia, por supuesto con sus vaivenes. Convulsión social, paros, huelgas, manifestaciones, bloqueos..., convulsión económica, agio y especulación, hiperinflación... eran el PRECIO que se debía pagar para transitar de un sistema de vida a otro, supuestamente “más mejor”.

Había que parir nuevas ideas, nuevas propuestas por parte de los diferentes actores sociales en diferentes

campos y aspectos. Las demandas se fueron sectorializando, campesinos por su lado, obreros por el otro, politiqueros (antes dictadores) con las mismas artimañas.

En río revuelto...

Quién podía tener una lectura global de la situación del país, cuando la visión es mezquina y lo que se hace es priorizar intereses de clase y de grupo. Todos sugieren, analizan, critican la reconfiguración del “nuevo Estado”. El proyecto de la UDP (agrupación de partidos denominados de izquierda), como primer gobierno democrático luego de largos años de dictaduras, va de picada por las fisuras al interior de la misma agrupación.

Las demandas de décadas, de los sectores populares, pensaban se podía resolver en los primeros meses y hasta en las primeras semanas de gobierno de la UDP, por sentido común, cosa imposible.

Esas demandas, muchas de ellas alimentadas por los partidos de derecha y empresarios que se habían beneficiado con los favores de las dictaduras y por dirigidos intransigentes, conspiraban y estrangulaban al nuevo gobierno democrático que surgía con muchas expectativas. Los sectores populares que apostaron por la UDP, una vez en el poder querían su “parte” en el reparto de la torta (ministerios, prefecturas, alcaldías...), el caos político empañaba las necesidades de un país pobre y postergado en sus aspiraciones.

Empezar dando

Al mismo tiempo que va surgiendo un nuevo estilo de vida (nada fácil), basado en el ejercicio democrático, van surgiendo organizaciones, instituciones y agru-

paciones de carácter social, con distintos matices y enfoques, por ejemplo ONGs asistencialistas, otras desarrollistas, otras “concientizadoras” con la finalidad de formar ciudadanos críticos de la realidad, feministas y de otra índole.

En cuanto al aspecto educativo, las experiencias de la educación popular, que concuasan en algunos vértices con la teología de la liberación, las cuales tuvieron mucho que ver con la Revolución nicaragüense, fueron vistas con simpatía por las organizaciones populares sin desmerecer el aporte de las comunidades eclesiales de base en los albores de la década de los años ochenta.

A nivel mundial se ha estigmatizado a los países del sur como los malos de la película, por su enclaustramiento en la pobreza y la miseria. El desarrollo, desde la perspectiva del eurocentrismo, ni se ha asomado para muchos países centroamericanos y del Cono Sur, entre ellos el nuestro.

Por analogía, la zona sur de la ciudad de Cochabamba, también padece del “estigma sureño”. Su población de escasos recursos le delata como marginada con relación a los barrios céntricos y residenciales de la ciudad. Jaihuayco es “sureña”.

Como si este sur de Cochabamba fuera Guadix, la IT emprende la tarea: dar al que tiene menos o casi nada. Muchos escolares no tienen posibilidades de desplazarse al centro de la ciudad y visitar bibliotecas, no tienen un respaldo u orientación para realizar sus labores escolares, no tienen suerte con las autoridades que benefician a los ciudadanos céntricos en desmedro de los periféricos. Es así que en 1984 un baúl de libros para los escolares de la zona de Jaihuayco es el inicio del proyecto educativo CEPJA:

II. EL CONTEXTO

Aquí sí cabe el Ver, el Juzgar y el Actuar.

En un cerrar y abrir de ojos, nos encontramos en la primera década del nuevo milenio. La zona de Jaihuayco, ha aumentado en su población con gente que ha emigrado del interior, particularmente con gente de provincias andinas. Las calles se han maquillado con asfalto flexible, algunas plazuelas y parques procuran ser pintorescos. Más el hacinamiento en el que viven muchas familias se ha multiplicado. Parece un barrio moderno por las fachadas de las casas, más no hay maquillaje que disfrace la pobreza de mucha gente.

La apertura de las fronteras de Argentina, Brasil, Chile, particularmente, y en los últimos años España o algún otro país europeo, sin dejar de lado el país del sueño norteamericano, han modificado el “concepto” de familia. Ahora muchas familias están conformadas de niños que viven con sus abuelos, tíos o vecinos, mientras sus padres están en el exterior del país trabajando y ganando, supuestamente mejor que aquí.

Por otro lado a otras familias que aún “tienen la suerte” de estar bajo el mismo techo, no les va mejor, pues como muchos viven del comercio informal, tienen que ganárselas la comida y el vestido en jornadas largas, salen por la mañana y retornan por la noche. Mientras tanto los hijos ¿cómo se la pasan?. Las calles y la plazuela principal del barrio acogen a niños, adolescentes y jóvenes que pululan por los salones de juegos electrónicos, de Internet y los famosos juegos de red, sin ser alarmante ni novedoso el consumo de las bebidas alcohólicas y de marihuana, pues suelen ser parte de la cotidianidad del barrio y/o zona.

Cada vez que hay elecciones generales y/o municipi-

pales, los candidatos a ocupar un cargo son “los más conscientes” de las necesidades de los barrios de la ciudad. Prometen mejorar a cambio del voto. Si por fortuna han sido elegidos, las promesas se quedan en eso: promesas. Hay dirigentes del barrio, OTBs, que entre las actividades de su gestión, priorizan la mejora de su calle, tal vez esa es su obra estrella. Entienden que el cargo de dirigente o autoridad es para servirse y no para servir. Los barrios periféricos salen del anonimato en vísperas de Elecciones, a sus pobladores les regalan “espejitos” (1 kilo de fideos, una galletita hasta una gorra con el nombre del candidato).

Las Unidades Educativas, agrupadas en Red, trabajan aplicando los contenidos y programas que el Ministerio de Educación les otorga. Muchos maestros indican que conocen la nueva Reforma Educativa que se implantó en el país en 1994, sospechamos que ese conocimiento les sirve para presentarse en los exámenes de ascenso de categoría pues, la realidad muestra que hay una distancia entre la teoría y la práctica. Los alumnos, en muchos de los casos, están siendo “instruïdos”, una de las características de la educación tradicional. Claro que cuando se generaliza, existe el peligro de no reconocer a profesoras y profesores que van rompiendo con la estructura tradicional, innovando sus prácticas de aula: Sí que hay actores que reman contra corriente.

Junto con el proceso democrático, han ido surgiendo desde el anonimato las culturas andino-amazónicas. Tantos años reducidos a ser ciudadanos de segunda y tercera categoría. Las políticas, desde la colonia pasando por la república, han calado hondo. Civilizar y blanquear, es lo que necesitaba el país para salir del atraso, según sus gobernantes de turno. Un botón de muestra: José Manuel Pando presidente liberal de Bolivia (1898 -1904) decía “los indios son seres

inferiores, y su eliminación no es un delito sino una selección natural”

Para sobrevivir había que negarse así mismo, negar el nombre, las costumbres y la lengua. Es así que hoy se tienen padres y madres que prefieren sepultar la lengua materna no transmitiendo a sus retoños y los que saben hablar, prefieren negar para así franquear la frontera hacia la “civilización”. El sistema educativo, priorizando en el academicismo, al no preocuparse por una educación que trabaje contenidos desde la intra e interculturalidad de manera explícita, fortalece la negación de la identidad. Las Unidades Educativas de la zona no están ajenas a este hecho, por supuesto con sus bemoles.

III. UNA PEDAGOGÍA SITUADA

Manos a la obra

Hacer algo frente a esta situación de la zona y del barrio es nuestro compromiso. Año 2004, elaborar el plan estratégico trienal institucional que responda a las demandas de la comunidad. Había que poner todas las cartas sobre la mesa. Estas cartas se traducen en algunos de los antecedentes acumulados en varios años de prácticas educativas:

- Es en este trajinar, que CEPJA viene trabajando en aspectos que tienen que ver con el fortalecimiento de la identidad, recuperando y valorando las diferentes manifestaciones culturales y propiciando relaciones de interculturalidad en el ámbito educativo, como por ejemplo participando de los Encuentros nacionales de interculturalidad de facilitadoras/ facilitadores y jóvenes de Centros educativos y Unidades Educativas de la Institución Teresiana, Ferias Interculturales, q'ooas y otros ritos que son

parte de las nuestras culturas ancestrales..

- El Equipo, luego de haber pasado por el período de construcción de identidad, se lanza al aprendizaje del idioma quechua, lengua materna de muchos de nosotros y de la comunidad en la que estamos insertos, dedicándole tres horas semanales
- Otro hecho importante es el estar participado en el Curso de Pedagogía Intercultural de la institución KAWSAY que tiene la perspectiva de fundar la Universidad Indígena. Esta participación converge en la realización de una investigación del contexto de Jaihuayco para recrear una propuesta educativa para CEPJA. Dicha investigación, en su primera fase sirvió para recoger información y así ampliar nuestro conocimiento sobre la realidad de la comunidad de Jaihuayco.
- El percatarnos constantemente de que no somos la “única” institución en el barrio, menos en la ciudad, hace que optemos por optimizar recursos humanos y materiales, lo cual nos induce a trabajar en ayni (nos colaboraremos: hoy a ti mañana a mí), donde cada uno da lo mejor que tiene. Para ello se firman convenios con otras instituciones que trabajan en favor de los derechos humanos, los derechos de las mujeres, de la comunicación alternativa y popular, con el municipio, entre otros.
- La Incorporación de participantes en los procesos de toma de decisiones, en reuniones o encuentros, en la programación y evaluación de actividades, son formas de ir creando comunidad. El trato horizontal es fundamental en la inserción: Hay que romper con las barreras, de los títulos académicos, para llamarnos por nuestro nombre, en las relaciones del cara a cara.

Construyendo la propuesta

Nos planteamos, como equipo, una renovación en

el ámbito pedagógico-social o lo que hemos llegado a denominar: *acción educativa contextualizada* que responda a la comunidad y donde sus actores sean participantes activos y proactivos.

Por tanto nuestra propuesta educativa tiene tres enfoques:

- a) Enfoque holístico humanista.
- b) Enfoque desde la cosmovisión andina
- c) Enfoque desde la educación popular.

Y tres fases:

- 1) Organización y coordinación de la propuesta
- 2) Elaboración de planes de acción
- 3) Ejecución de planes de acción
 - Planes de acción para facilitadores/facilitadoras
 - Planes de acción para participantes

IV POR EL CAMINO DE POVEDA

Hemos transitado por varios años las vías de la educación popular, tal vez más en el ámbito de la metodología. Las dinámicas y técnicas de grupo logran la participación de la gente. Vemos por ejemplo, con madres y padres de familia, que personas que no saben leer ni escribir o que su formación escolar se reduce a los primeros años de la primaria, participan desde su experiencia en cómo se va devaluando las relaciones humanas en las familias y en la sociedad en su conjunto. Que los jóvenes se sienten más a gusto vivenciando temáticas que memorizando textos escolares que no significan importancia en su vida. Participantes de todas las edades, particularmente los niños y adolescentes, que se entretienen aprendiendo jugando.

También hemos transitado, a nuestra manera, la

interculturalidad, reflexionando en eventos, cursos... hasta convencernos que nuestras prácticas culturales tienen mucho que ver con nuestra cosmovisión. Somos cristianos con espiritualidad y ritos andino-amazónicos.

Viene la propuesta socioeducativa de la IT a constatar que la dispersión de nuestras prácticas educativas - puesto que nuestras actividades, aunque tenían temas transversales (Derechos Humanos, medio ambiente, cultura, paz...), no apuntaban a objetivos comunes sino "sectoriales": el área de niños con sus objetivos, los de jóvenes con los suyos y por otro lado los objetivos de los adultos-, comulgan en muchos aspectos con la pedagogía povedana.

Para evitar la dispersión de nuestras prácticas educativas, había que tener un referente un *sur* al cual apuntar. Una educación que humanice la cual se refleja en las tríadas de la propuesta socioeducativa y lo asumimos así:

EVANGELIZACIÓN – COMPROMISO SOCIAL – PROYECTO EDUCATIVO

Elaboramos una propuesta, tomando en cuenta la situación coyuntural: Octubre de 2003 la convulsión social en el país que derroca a un gobierno con una mentalidad neoliberal que estaba empeñada en seguir negociando los recursos naturales a espaldas de la población y que anchaba la distancia entre ricos y pobres. El espectro político social, con la participación de los movimientos sociales y populares, va desplazando a la tradicional manera de hacer política.

DIALOGO INTERCULTURAL – INTERRELIGIOSO – PLURIDIMENSIONAL

La interculturalidad es el aspecto más explícito que trabajamos. Partimos de la autoafirmación de nuestra identidad, como equipo de facilitadoras y facilitadores. Somos diversos, pero nos complementamos.

La organización de algunas áreas basada en la estructura de la Chakana (La Cruz del Sur), la práctica de los ritos a la Pachamama el primer viernes de cada mes, el nombramiento de representantes de los participantes que cumplen la función de kamanis (colaboradores de las autoridades en las comunidades indígenas), entre otros, son manifestaciones culturales andinas que las vivenciamos.

PEDAGOGIA SITUADA – PARTICIPATIVA – ITERDISCIPLINAR

El diagnóstico, en base a encuestas y entrevistas, de la zona de Jaihuayco nos llevan a plantearnos objetivos reales que tienen que ver con:

- Incentivar el compartir en comunidad y reciprocidad, el fortalecimiento de la identidad, interculturalidad y cosmovisión, de los participantes para que la motivación pueda darse desde el inicio.
- Compartir a través de una construcción colectiva de saberes familiares, escolares y de la comunidad en los que están inmersos los participantes: Áreas Niños, Jóvenes y Formación Comunitaria.
- Recrear y plasmar elementos espirituales y saberes colectivos aprendidos en productos que sirvan para el proceso de aprendizaje de los facilitadores/as y participantes.
- Tomar decisiones y planificaciones conjuntas en base a las necesidades y demandas de los participantes de cada comunidad (Niños, jóvenes y adultos) de tal manera que fortalezca e incida en el desarrollo proactivo y de liderazgo.

EDUCADORES LUCIDOS – COMPROMETIDOS – AGENTES CULTURALES

Nos propusimos comenzar por casa. Tenemos espacios de formación para los facilitadores y facilitadoras. Reflexionamos sobre la identidad de la IT, a través de la vida de Poveda desde las cuevas de Guadix. También estamos en permanente formación en cursos sobre la pedagogía intercultural, y tomamos algún curso afín a la formación que tiene cada facilitadora/facilitador.

Dos propuestas específicas para participantes: Un curso orientado a dirigentes, líderes o representantes de organizaciones o instituciones que tienen que ver con la educación alternativa, lo denominamos “Curso para animadores socioculturales”. Y otro, talleres de capacitación para “profesores guías”, quienes van por el camino de la innovación educativa a partir del aula y con la perspectiva de sistematizar sus experiencias, es decir que puedan producir conocimiento a partir de su práctica de educativa de aula.

PROCESOS EDUCATIVOS – NUEVAS TECNOLOGÍAS – REDES DE SOLIDARIDAD

Reorientamos la enseñanza y manejo de computadoras hacia un uso interactivo: “La computadora propone y yo razono”, frente a la pasividad de usuario. En esta era la pasividad consiste en echar mano de la información, imprimir la información y presentar la información sin cuestionar su veracidad, sin criticar su fuente, sin repensar sobre lo que ya esta pensado.

Nos comprometimos a democratizar las tecnologías comunicacionales, estamos en eso. Contamos con un radio alternativa en la información, donde el excluido, con prioridad, use los micrófonos, donde el ciudadano salga del anonimato por la interacción que se da en la mayoría de los programas. Por tanto no es una radio

neutra y no debería serlo si se empeña en formar la conciencia crítica.

RESISTENCIA – CELEBRACIÓN – ESPERANZA

Navegamos contra la corriente:

- Las fiestas y costumbres populares, como por ejemplo el Día de los difuntos y Todos Santos, son espacios de reflexión comunitaria que celebramos la vida con la “llegada” de las almas de nuestros difuntos. La alienación e interposición sobre esta fiesta viene de los barrios del norte: la noche de brujas, con lo que se pretende cambiar el sentido de esta fiesta de encuentro.
- Los días aciagos, por los tiempos de cambio que suceden en nuestro país, muestran un panorama muy oscuro. El resistirse a los cambios, a las exigencias de las mayorías, que son los que han ostentado el poder y el control de todo un país, no aceptan perder sus privilegios y utilizan cuanto recurso ilegal e ilegítimo tiene a su alcance: manejan los medios de comunicación para confundir y manipular la información; provocan violencia física y psicológica, compran conciencias de jueces, autoridades y ciudadanos comunes. Menuda tarea para promover justicia y transmitir visos de esperanza.

V CONCLUSIONES

Sin la pretensión de ser exitistas, estamos convencidos que hemos avanzado un buen trecho:

- El Proyecto educativo nuestro fue reorientado con las líneas de acción de la propuesta socioeducativa, en algunos casos y en otros complementado con la práctica educativa desarrollada hace varios años.
- Nos vamos quitando la idea de que la educación

popular no se limita a la metodología, es más, es un instrumento que promueve y señala transformaciones sociales, por tanto es un instrumento ideológico que aporta en la formación de la conciencia crítica de una sociedad.

- Pueblo sin cultura es como pueblo sin alma. Estamos en el proceso de autoafirmación de nuestras identidades, de vivenciar las culturas, no de describirlas.
- Nuestro país esta atravesando tiempos de cambios, hay un gobierno por primera vez en nuestra historia, respaldado por los más pobres y surgido de los movimientos populares. Se están logrando cambios significativos a favor del país, sin embargo se están manifestando actos de discriminación, de violencia y de racismo. Son tiempos muy difíciles.
- Los padres y madres de familia han reconocido que el trabajo que realiza el cepja, en cuanto a la formación de valores humanos desde los niños es un elemento muy valioso, pues podemos pensar en avanzar de a poco en la construcción de una cultura de la paz, de respeto, tolerancia...
- El mundo necesita humanizarse, la globalización económica se esfuerza por deshumanizar. La propuesta socioeducativa es la herramienta del educador alternativo: educar para la paz, en solidaridad, educar para que haya justicia, educar para evitar la discriminación, el racismo... educar para el “sumaj kawsay” (el vivir bien).

Cochabamba, vísperas de la primavera de 2008

*Novamerica
Rio de Janeiro - Brasil*

MOVIMENTO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA SÓCIO-EDUCATIVA

O Movimento de Educadores em Direitos Humanos (MEDH) é uma iniciativa da Novamerica, organização não governamental que atua na área da educação em direitos humanos desde 1991. Realizando ações em diferentes âmbitos, especialmente na formação de agentes sociais multiplicadores comprometidos com a transformação social, desde sua fundação a Novamerica dedica-se à luta pela promoção de uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência dos direitos humanos na sociedade brasileira. Um aspecto essencial da sua proposta é contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os direitos humanos como referência fundamental, a nível teórico e prático, investindo no educador como agente disseminador e multiplicador desta cultura.

Nos caminhos de idealização, construção e organização contínuas do MEDH, a Proposta Sócio-Educativa da Instituição Teresiana (PSE-IT) nos serviu não apenas de inspiração e fundamento, como também representou apoio e fonte de energia para o processo

constante e necessário de renovação de nossa crença na possibilidade de construção de outra realidade, mais justa e igualitária.

Esse texto tem por objetivo apresentar o MEDH a partir da contextualização do âmbito de sua realização, da descrição do seu desenvolvimento, da articulação com a PSE-IT, e da reflexão sobre seus alcances e contribuições para o fortalecimento da proposta.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: NOSSAS QUESTÕES E MOTIVAÇÕES PRINCIPAIS.

*“Pois saibam: é o momento oportuno,
é a época crítica, a ocasião precisa.”*
(Pedro Poveda, 1913)

As realidades sócio-econômica, política e cultural das sociedades atuais podem, ao mesmo tempo, criar descrença e desesperança profundas ou gerar resistências e reações emancipatórias. Parece-nos que a definição de nossa atitude diante do mundo é, em grande parte, determinada pela intensidade de nossa fé no potencial transformador de nossas ações. Queremos acreditar que práticas educativas contextualizadas e apoiadas numa cultura de paz e direitos humanos sejam capazes de impulsionar cada vez mais pessoas para o segundo grupo de atitudes. E é no âmbito dos projetos e ações movidos pela indignação contra situações de injustiça e desigualdades que se insere a experiência apresentada aqui.

Contexto geral de desigualdades e o papel da educação

“Estima a justiça tanto quanto a vida”
(Pedro Poveda, 1909)

As desigualdades sócio-econômicas, de raça e de gênero parecem ser características marcantes na realidade das sociedades contemporâneas. Se nossa atenção volta-se para a América Latina esse quadro tende a ficar ainda mais grave. As últimas décadas do século XX foram marcadas pela implementação de projetos de desenvolvimento econômico e reformas políticas baseados numa perspectiva neoliberal, que ao mesmo tempo em que prometiam a inclusão da América Latina no mundo globalizado da sociedade do conhecimento, também inseriam as economias locais no volátil mundo do capital financeiro. Essa opção contribuiu fortemente para o aprofundamento do quadro de desigualdades que marca nossas sociedades nesse início de século. E diante disso, somos interpelados a considerar as possibilidades de transformação dessa realidade encontrando novos pontos de intervenção.

As reformas políticas de orientação neoliberal ao mesmo tempo em que buscaram adaptação dos Estados latino-americanos à racionalidade do mercado, promoveram o fortalecimento de regimes democráticos que trazem em si a potencialidade de ampliação da participação da sociedade nos espaços de decisão. No entanto, ainda se verificam a permanência de valores ligados à tradição clientelista e patrimonialista, que impedem a efetiva implantação dos princípios constitucionais garantidos na lei. Esse cenário nos coloca o desafio de propor nova concepção de democracia que institua e garanta práticas alternativas de participação visando à construção de uma nova cultura política.

Se entendermos que são muitas as dimensões afetadas pelo processo que comumente vem sendo chamado de globalização, podemos aceitar, para além da dimensão dos fatores políticos e econômicos, que há nesse contexto uma globalização de representações culturais. Esses movimentos se realizam em contextos assimétricos de relações de poder, gerando a subordinação de práticas econômicas e de valores e representações culturais pela força hegemônica dos “localismos globalizados”². Ao mesmo tempo, essa força hegemônica provoca resistências que fazem emergir forças de grupos sócio-culturais até então subjugados. Diferentes sujeitos têm se organizado para lutar por direitos básicos, como saúde, trabalho, educação, como também por direitos de nova geração, como aqueles referentes às múltiplas identidades e diferenças culturais. Vemo-nos, portanto, diante da necessidade de desvelar esses processos e lutar pelo reconhecimento das diferenças sócio-culturais e religiosas.

No Brasil, esse quadro de desigualdades, injustiças e opressão vem sendo convertido em graves manifestações de violência, tanto na sua dimensão estrutural – revelada nos altos índices de pobreza e concentração de renda – como na sua vertente cultural e simbólica, onde subjetividades e mentalidades são forjadas, afetando de modo particular crianças e jovens, através de vivências e processos de socialização marcados por altos níveis de agressividade e diferentes manifestações de violência e negação do outro.

No Estado do Rio de Janeiro e, mais concretamente, em sua região metropolitana, esta problemática é especialmente aguda. As desigualdades sociais são marcantes e têm graves conseqüências no que toca os indicadores sociais referentes à situação de saúde, moradia e acesso à escolaridade. A população se vê

resignada a viver e (re)produzir uma cultura de violência, assentada no desrespeito e violação dos direitos humanos. A experiência cotidiana desses cidadãos e cidadãs mostra um quadro complexo em termos da viabilização de mecanismos sociais de superação e apontam para a fragilidade em termos da exigibilidade dos direitos sociais, provocando uma forte sensação de desesperança e descrença em qualquer possibilidade de mudança.

É diante dessa complexa e contraditória realidade que nos vemos na exigência de defesa do importante papel da educação. Como afirma a PSE-IT:

“Em meio a muitas dificuldades e contradições, está se fortalecendo no continente a busca de alternativas na construção do pensamento, de modelos sócio-econômicos e de práticas sociais. (...) A educação é chamada a ser um elemento fundamental na consolidação deste processo” (Educar em tempos difíceis. Proposta Sócio-Educativa da Instituição Teresiana na América Latina. Instituição Teresiana, América Latina, 2002, p.21)

Educação essa capaz de promover uma cultura da paz e da solidariedade e dos direitos humanos. Capaz de enfrentar a cultura da violência presente no tecido social e, cada vez mais fortemente, no interior das escolas. Educação comprometida com a formação de cidadãos ativos, mobilizados para fazer da radicalização da democracia e do diálogo as únicas armas na luta contra a violência, o preconceito, a intolerância, a prepotência e a negação do outro em qualquer dimensão. Uma educação capaz de promover práticas educacionais que tenham a vida como referência radical e a cidadania ativa como exercício que se experimenta no cotidiano escolar.

A educação em direitos humanos como prática emancipatória

*“(...) resolvemos pôr mãos à obra e fazer, que é a melhor maneira de ensinar e progredir”
(Pedro Poveda, 1912)*

Tendo como fundamento uma concepção de educação que se articula a mudanças estruturais profundas, “Somos chamados/as a oferecer à sociedade discursos e práticas pedagógicas e políticas que proponham horizontes de transformação capazes de ter um impacto qualitativo sobre mentalidades, contextos, estruturas, processos e resultados” (Idem, p. 16)

Isso implica numa concepção de educador como intelectual, como agente cultural e social com capacidade propositiva, criativa e criadora. Educador que seja capaz de mobilizar os dispositivos pedagógicos na direção de oferecer respostas ao atual contexto que nos desafia e nos exige urgência na proposição de alternativas. Parece-nos, portanto, de fundamental importância a valorização do seu trabalho cotidiano e de sua capacidade de expressar idéias, análises e propostas.

Acreditamos que o processo de formação desse educador precisa estar norteado por uma pedagogia contextualizada e transformadora, que ao mesmo tempo em que conhece as necessidades, os problemas, os interesses, as limitações e as possibilidades das pessoas, possa favorecer reconhecimento da pessoa em seu valor único e individual, e a construção de sujeitos sociais coletivos comprometidos com a transformação da realidade.

Nesse sentido, defendemos uma proposta de educação em direitos humanos como prática emancipatória,

na esperança de conseguirmos despertar nossa sensibilidade para questionar o mundo e nos sentirmos motivados à ação. Essa compreensão de educação em direitos humanos permite-nos a revisão dos nossos pensamentos, sentimentos e atitudes, desenvolvendo em nós a capacidade de olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo de forma crítica e solidária.

A educação em direitos humanos é uma realidade recente na história brasileira, surgindo na segunda metade da década de 1980, no clima de mobilização social e afirmação da sociedade civil inerentes ao processo de redemocratização do país. Havia nesse momento a convicção profunda da necessidade de construção, a partir do cotidiano, de uma cultura dos direitos humanos. E nesse sentido, o papel da educação era visto como fundamental. A década de 1990, por sua vez, assiste a um claro avanço na articulação de práticas educativas em direitos humanos e, nesse contexto, a Novamerica, organização não governamental orientada a apoiar processos de construção democrática e desenvolvimento da consciência latino-americana, propôs-se a participar desse avanço.

É importante lembrar que a educação em direitos humanos nasce na década da consolidação do projeto neoliberal, que termina com uma forte recessão econômica, elevados índices de desemprego e exclusão, multiplicação das formas de violência, desencanto e hegemonia da perspectiva do pensamento único. Esse contexto desalentador repercutiu na escola, expressando-se realidade marcada pelo desalento, acomodação, insatisfação de professores, pais e alunos, passividade e falta de diálogo construtivo. Por outro lado, é fundamental destacar que este momento também estava atravessado por tensões dialéticas que revelavam as diferentes forças ainda em jogo. Não por acaso se observava a existência de focos expressivos

de resistência, indignação, vontade de reconstrução e discussão de novos caminhos. Tampouco foi por acaso que algumas experiências de educação em direitos humanos se afirmavam em algumas escolas, envolvendo seus profissionais e contaminando mais amplamente a comunidade escolar.

Frente a esta realidade e reconhecendo a importância dos movimentos sociais na conquista das mudanças desejadas, a Novamerica investe na criação do MEDH, movimento que reúne, articula e oferece formação a educadores que ainda têm fé na capacidade humana de construção de um outro mundo possível. Ao longo dos últimos anos, o MEDH evidencia-se como um lugar de afirmação e formação de práticas educacionais contextualizadas, ao mesmo tempo em que se converte em espaço de lutas por uma escola e uma sociedade que afirme os direitos humanos, favoreça o desenvolvimento da cidadania e da democracia como estilos de vida, e assuma o respeito e o reconhecimento das diferenças como princípio norteador.

II. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA: CARACTERÍSTICAS GERAIS, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS

“Deixemo-nos permear pela energia transformadora do risco, para gerarmos nova vida no presente e no futuro que nos cabe construir.” (PSE-IT)

Para Pedro Poveda, os educadores ocupam o lugar central de qualquer proposta educacional que pretenda se configurar como alternativa e oferecer alguma contribuição de mudança. Nessa direção, ele afirmava que,

(...) para traduzir-se em fatos, nossos esforços devem

voltar-se para a organização de uma ação em que os professores de fato sejam os iniciadores e executores” (Pedro Poveda, 1911)

Na intenção de seguir a orientação povedana, a estrutura e a organização do MEDH apresentam-se em constante movimento de avaliação e revisão. No entanto, há alguns elementos que se constituem como eixos vertebrais nesse movimento. A seguir, os apresentamos na intenção de oferecer suas características gerais, suas principais estratégias e alguns de seus resultados.

1. Objetivos

- Formar educadores como agentes sociais e culturais multiplicadores, promotores dos direitos humanos, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.
- Promover a socialização e intercâmbio de experiências em direitos humanos desenvolvidas nas escolas com os alunos.
- Favorecer a aglutinação de forças, através da formação de redes de educadores que se apóiam nas lutas por uma educação comprometida com a qualidade e os direitos humanos.
- Contribuir para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos e da Paz

2. Duração, abrangência, participantes e beneficiários

O MEDH, entendido como um movimento da sociedade civil organizada, teve início no ano de 2000 e não há previsão para o seu término. Sua abrangência é local e estadual, já que suas atividades são desenvolvidas na capital do estado – a cidade do Rio de Janeiro –, em municípios da região metropolitana e em municípios do interior do estado³.

Participam diretamente do movimento educadores das redes públicas de educação, tanto a estadual quanto as diferentes redes municipais. Porém, considerando a perspectiva da multiplicação, um dos eixos das estratégias de atuação do MEDH, também são beneficiários dos processos de formação direta alunos e alunas, além de suas famílias e a comunidade local.

3. Estratégias de ação, articulação e mobilização

O MEDH, entendido como um dos movimentos organizados da sociedade civil, tem como principais preocupações desenvolver processos formativos a partir de uma educação na ação e constituir um sujeito coletivo que luta por uma cidadania e uma democracia como estilo de vida a partir do compromisso com a educação. A opção por essa perspectiva de atuação e organização se justifica em nossa mais profunda crença na força transformadora dos coletivos sociais. Crença que encontra inspiração nas palavras de Pedro Poveda:

“O trabalho coletivo e a troca de impressões e iniciativas fazem surgir estímulos e desenvolverem-se energias que existem, mas não se traduzem em fatos, permanecendo, no máximo, em estado latente.” (Pedro Poveda, 1911)

Na busca permanente de converter em fatos as energias latentes, o MEDH está estruturado a partir de um amplo programa de formação concebido com diferentes estratégias que se inter-relacionam e colaboram para a sua consolidação e desenvolvimento.

A organização é uma estratégia importante para o desenvolvimento do Movimento e tem por base núcleos locais aglutinadores dos educadores participantes. Esses **núcleos** se constituem segundo as realidades de cada localidade, assumindo formatos específicos e características próprias. Integraram o MEDH, em

2007, os núcleos de Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias (envolvendo os municípios de Japeri e Belford Roxo), Rio de Janeiro (envolvendo as regiões centro-sul, norte e oeste da capital e o município de Itaboraí), Sapucaia (envolvendo as cidades de Carmo, Chiador, Jamaparã, Sapucaia e Três Rios), São João de Meriti e Valença.

Outro espaço importante que também faz parte da estratégia de organização do MEDH são os **Encontros de Educadores em Direitos Humanos**, realizados anualmente, em âmbito regional e estadual. Os Encontros favorecem a troca de experiências e saberes entre os educadores e se constituem em espaços privilegiados de ampliação e de fortalecimento do MEDH, através da sinergia experimentada por seus participantes na troca de experiências, na cumplicidade da esperança renovada, no aprofundamento teórico e no compromisso refletido nas ações conjuntas.

O **ciclo de oficinas pedagógicas** é, por sua vez, uma estratégia fundamental para a formação dos educadores. A metodologia de oficina pedagógica favorece um espaço de construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confronto e intercâmbio de experiências e de exercício dos direitos humanos. O programa do ciclo de oficinas é estruturado anualmente através do lema de trabalho escolhido pela equipe e os participantes das atividades da Novamerica. Esse lema orienta as atividades e os conteúdos produzidos pela instituição e são concebidos na linha de construção de um conhecimento desde a ótica dos direitos humanos, que contribua para o fortalecimento da democracia emancipatória.

Outra estratégia importante para o processo de formação dos educadores, e o conseqüente fortalecimento do MEDH é a produção de **materiais pedagógicos**

que dão suporte e enriquecem a formação. Um desses materiais é o boletim *DDHH na Sala de Aula*, publicação mensal de apoio pedagógico que se propõe apresentar sugestões práticas para o trabalho cotidiano dos professores na ótica da educação em direitos humanos, além de divulgar as atividades desenvolvidas nas escolas e oferecer subsídios teóricos que possam dar apoio às práticas docentes.

Há ainda uma estratégia criada mais recentemente e que diz respeito à formação à distância, oferecendo mais uma oportunidade de diálogo, estudo e troca de experiência. Trata-se do **MEDH em Rede**, um espaço virtual disponível na página da Novamerica⁴ na Internet. Esse espaço oferece diferentes formas de interação: uma seção de notícias e informações sobre o MEDH e outros movimentos ou eventos ligados ao tema dos direitos humanos, uma seção de livre postagem de experiências e projetos realizados pelos professores, uma biblioteca que disponibiliza textos acadêmicos, documentos e/ou materiais pedagógicos de interesse para os membros do movimento, e um fórum virtual de discussão de temas relacionados à educação em direitos humanos.

Alguns resultados

Considerando as atividades realizadas em 2007, podemos apontar aqui alguns dos resultados obtidos por meio das ações do movimento nesse ano. Tendo como eixo norteador as ações de formação, podemos concluir que o MEDH vem se afirmando como espaço privilegiado de realização de práticas sistemáticas de educação em direitos humanos.

O ciclo completo de oficinas, com dezesseis horas de formação, foi desenvolvido em escolas parceiras e grupos de educadores/as dos núcleos já citados

anteriormente. Ao todo foram realizados 22 ciclos de oficina, num total de 352 horas de formação direta. Sendo assim, as ações do movimento no ano de 2007 atingiram diretamente 566 professores, que participaram dos processos formativos oferecidos e, indiretamente, aproximadamente 2000 professores das escolas que participam dos pólos de formação através de representantes, num total de 2566 docentes atingidos direta e indiretamente. Ao todo foram 170 escolas envolvidas, sendo 16 diretamente e 154 através dos agentes multiplicadores. Como beneficiários desse processo contabilizamos 71875 alunos e alunas.

Neste ano de 2007 foram realizados três encontros regionais – Rio de Janeiro, Cachoeiras de Macacu e Sapucaia. Um dos destaques desses encontros foi a socialização de experiências apresentadas através de comunicações orais, pôsteres e atividades culturais e artísticas. A exposição de trabalhos de unidades escolares dos núcleos participantes, em número e diversidade bastante expressivos, alimentou ricas discussões entre os presentes.

O IX Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos, com 9 horas de duração, congregou 70 educadores/as, envolvendo representantes de todos os núcleos do MEDH. A efetiva participação de educadores/as do interior foi um indicador de fortalecimento do Movimento. Um ponto de destaque neste encontro foi a mesa redonda: “*Caminhos de afirmação da cidadania e dos direitos humanos na educação*” – integrada por representantes de três núcleos: Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Valença. Ainda nesse encontro foi realizada uma Primeira Assembléia de Educadores/as em Direitos Humanos para discutir os caminhos futuros do MEDH.

No que se refere ao MEDH em Rede, podemos desta-

car que atualmente existem 85 usuários cadastrados, dentre eles professores que participam das atividades de formação direta e também outros educadores que, à distância, se beneficiam das experiências e das produções do movimento. Dessa forma, além de expandir a área de abrangência do MEDH – há usuários de diferentes estados do Brasil e um usuário do Equador – essa é uma importante estratégia de formação, articulação e mobilização do movimento.

Às estratégias regulares já descritas de formação acrescentaram-se atividades de enriquecimento realizadas pelos Programas *Direitos Humanos, Educação e Cidadania e Integração Latino-americana e Construção Democrática*. Estas atividades representaram um total de 9 horas de formação, distribuídas em três encontros de 3 horas cada.

III O DIÁLOGO COM A PROPOSTA SÓCIO-EDUCATIVA

*“Nossa regra é fazer tudo de coração”
(Pedro Poveda, 1912)*

Na constante tentativa de construir e desenvolver nosso movimento sob inspiração da Proposta Sócio-Educativa, buscamos dialogar com as linhas estratégicas propostas como ênfases comuns, e entendo as tríades como processos abertos de articulação entre nossas ações, nossos sonhos e nossas esperanças, descrevemos abaixo a forma como entendemos e realizamos esse diálogo, destacando os aspectos aprofundados pela dinâmica do MEDH.

1. *Evangelização – compromisso social – projeto educacional*

O questionamento da realidade de injustiça, exclusão

e indiferença de nossa sociedade é um eixo orientador de todas as ações do MEDH, especialmente no que se refere à realidade educacional brasileira. Nosso projeto educacional, realizado nos diferentes espaços de atuação do movimento, está comprometido com o carisma povecano e não renuncia à necessidade urgente de contribuir para a transformação social no sentido da construção de estruturas mais justas e igualitárias.

2. *Dimensões global – regional – local*

Apesar de o MEDH ter como cenário predominante para suas ações espaços locais e regionais, a repercussão que desejamos alcançar não se limita nessa configuração. Considerando a complexidade da sociedade em que vivemos, não há dúvidas sobre a intrínseca relação entre as dimensões global, regional e local, daí acreditarmos que nossas ações podem afetar âmbitos mais amplos. Para além disso, o movimento também tem se convertido em espaço de informação, discussão e denúncia dos processos de globalização excludente em curso em nossa sociedade. Nesse sentido, procuramos firmar parceria com outros movimentos sociais e redes de instituições da sociedade civil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Ação pela Cidadania e a Associação Brasileira de Organizações não Governamentais.

3. *Memória – identidade – projeto*

O MEDH está se aproximando de seu 10º aniversário e esse é um momento que nos convida a comemoração e nos interpela a fazer o movimento de memória-identidade-projeto. Nesse sentido temos trabalhado nos últimos anos, como na realização dos encontros regionais e estadual de 2007, e nos ciclos de oficinas pedagógicas de 2007 e 2008. Nessas atividades tenta-

mos recuperar nossa trajetória no sentido de fazer memória e fortalecer nossas identidades coletivamente, bem como planejar nossos próximos passos visando ampliar nossas ações. Além de textos elaborados pela equipe e relatos de participantes do MEDH, nesses momentos pudemos contar com um vídeo produzido pela Novamerica que apresenta o movimento com dedicado cuidado e competência.

4. Diálogo intercultural – inter-religioso – pluridimensional

Verificamos hoje que a sociedade brasileira não consegue mais negar sua constituição multicultural. Nos mais diversos espaços sociais e simbólicos as diferenças se fazem presentes e nos exigem respeito e reconhecimento. No entanto, o que se observa, na maior parte das vezes, é que o encontro com o diferente é marcado pela discriminação e pelo preconceito, pela negação da subjetividade e da dignidade do outro na sua diferença. Diante disso, assumimos a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de processos de mudança de mentalidades; processos que questionam tudo aquilo – ou aquele – que nega, inferioriza e exclui o outro; processos que visam promover respeito, diálogo e reconhecimento das diferenças nas suas diversas formas de manifestação. Essa tentativa se realiza em todas as nossas ações, inspiradas pela crença na possibilidade de conciliação entre igualdade e diferença, mas verifica-se mais explicitamente em algumas propostas específicas, como as relacionadas abaixo:

a) Ciclos de Oficinas Pedagógicas

- “Afirmar a igualdade, reconhecer a diferença: diga não a discriminação” (2001)
 - “Iguais e diferentes: democracia para tod@s. (2002)
- “Mulheres e homens em parceria: cidadania em plural” (2004)

b) Publicações

- ANDRADE, Marcelo e LUCINDA, Maria da Consolação. *Diferentes e Desiguais*. Oficinas pedagógicas sobre preconceito e direitos humanos. Editora Novamerica: 2007.

A publicação tem como objetivo facilitar a organização e a realização de encontros de reflexão, debate e compromisso com ações que visem superar atitudes, comportamentos e valores considerados preconceituosos e discriminatórios.

- CANDAU, Vera Maria (coord), SACAVINO, Susana (coord), GUERSOLA, Marilena Varejão, MELO, Laura Cristina C. do Amaral. *Multiculturalismo e Educação*. Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores. Editora Novamerica, Rio de Janeiro, RJ 2004.

Esta publicação está dirigida à formação inicial e continuada de professores/as, elemento que consideramos fundamental para que a educação intercultural penetre e transforme o cotidiano da escola. Inclui roteiros de cinco oficinas, assim como textos de apoio, a indicação dos materiais necessários para o desenvolvimento de cada oficina, textos de aprofundamento e alguns documentos, internacionais e nacionais.

- CANDAU, Vera Maria (coord), SAAVEDRA, Anita, LUCINDA, Maria Consolação, RAMIREZ, Janett, SOUZA, Marcelo de, GUERZOLA, Marilena, SACAVINO, Susana. *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. DP&A Editora, Rio de Janeiro, RJ 2003.

Estudo de caso realizado no Brasil, do qual tomaram parte docentes de escolas públicas de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

- PAULO, Iliana Aida e GUERSOLA, Marilena Varejão. *Conviva com a diferença! Diga não à discriminação!*

Oficinas pedagógicas para Crianças do Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série. Editora Novamerica, Rio de Janeiro, RJ 2006.

Subsídio prático para educadores e educadoras comprometidos/as com a formação de crianças capazes de reconhecer-se como sujeitos de direitos. Através de histórias, jogos, brincadeiras propicia a reflexão sobre situações de preconceito e discriminação na escola e na sociedade.

5. Pedagogia situada – participativa – interdisciplinar

As ações do MEDH tem se convertido em tentativas de compreensão da nossa realidade com vistas ao empoderamento dos sujeitos envolvidos no movimento. Dessa forma privilegiamos estratégias e metodologias participativas, capazes de favorecer a integração de todos nos processos de tomada de decisão, buscando a constituição de atores sociais com autonomia para interagir com seu meio e sua história. A opção pela metodologia de oficinas pedagógicas que além de valorizar a construção coletiva faz uso de diferentes técnicas de integração; a incorporação de contribuições de diferentes tipos de conhecimento, especialmente aqueles produzidos pela área das humanidades na produção de materiais pedagógicos e de apoio para os ciclos de formação; o incentivo à produção intelectual dos educadores; a valorização dessa produção através de publicação em meio impresso e digital; o estímulo ao reconhecimento e inserção em diferentes esferas de participação no espaço escolar e fora dele; são exemplos de estratégias adotadas pelo movimento para promover uma pedagogia situada, participativa e interdisciplinar, que é ao mesmo tempo concepção teórico-metodológica que informa nossas ações, como também conteúdo de trabalho nos processos de formação propostos pelo MEDH.

6. Educadores lúcidos – comprometidos – agentes culturais

A complexidade da realidade educacional brasileira exige da escola e dos educadores o exercício de papéis que não correspondem mais aqueles tradicionalmente atribuídos a eles. Atualmente, manifestam-se de forma cada vez mais forte, especialmente entre os jovens, novas subjetividades e identidades, que nem sempre são compreendidas e reconhecidas como tal e muitas vezes são tomadas como desvios ou distúrbios. Esses fatos, na maior parte dos casos, geram ansiedade, dúvidas e alguns conflitos nos ambiente escolar e/ou familiar. Por isso, o MEDH assumiu o compromisso de promover o desenvolvimento de uma sensibilidade amorosa e solidária, capaz de acolher criticamente esses novos processos e respeitar a integralidade do ser humano. Nesse sentido, as ações do MEDH pretendem proporcionar processos de formação continuada de educadores no sentido de envolvê-los na construção de um pensamento alternativo, que tenha por princípio a possibilidade de intervenção transformadora na realidade.

7. Processos educacionais – novas tecnologias – redes de solidariedade

Considerando que, atualmente, as novas tecnologias são capazes de proporcionar novas dimensões aos processos de construção do conhecimento, não se pode mais negligenciar seu uso e suas contribuições. Nessa direção, o MEDH optou por incorporar recursos das novas tecnologias desenvolvendo um espaço virtual que é ao mesmo tempo estratégia de constituição de redes de interações múltiplas capazes de articular idéias, experiências e perspectivas diversificadas, como também se converte em espaço de produção e auto-gestão coletiva de conhecimentos. Esse espaço,

o MEDH em Rede, está disponível na página da Novamerica na Internet, e, a partir da socialização de informações e reflexões, da mobilização para ações conjuntas, e da divulgação e valorização da produção dos envolvidos no movimento, pretende se converter em *locus* de promoção de solidariedade e democratização de saberes.

8. Construtores de saberes – práticas sociais – articulados com outros

Debates atuais no campo das humanidades discutem com especial atenção os processos sociais de silenciamento de determinados saberes em favor da afirmação da pretensa universalidade atribuída a outros. Nesse sentido, comunidades e grupos culturais vêm sendo desprestigiados na constituição do conhecimento considerado socialmente válido. Na direção de desvelar esses movimentos de discriminação epistêmica, o MEDH vem tentando estimular e promover a valorização dos saberes constituídos nas práticas sociais cotidianas, especialmente aqueles produzidos pela prática docente. Para isso, fazemos uso freqüente do registro das propostas e reflexões realizadas nas oficinas pedagógicas, bem como incentivamos o hábito regular do registro entre os professores.

9. Resistência – celebração – esperança

O conjunto de dificuldades que caracteriza a realidade educacional experimentada pelos profissionais da educação, bem como pelos alunos e suas famílias vêm tornando cada vez mais duro o enfrentamento do cotidiano. Frente a isso se torna imperativo manutenção de nossa capacidade de resistir com alegria e esperança. Capacidade que o MEDH se dedica a cultivar em todas as suas ações de formação e de interação com os educadores. Celebrar as pequenas conquistas do

dia-a-dia, difundir a crença na vida e a alegria de viver, valorizar os movimentos diários de resistência muda e contínua, aprofundar as possibilidades de construção de alternativas viáveis são estratégias presentes nas oficinas e nos materiais pedagógicos, especialmente os boletins mensais. Essas são estratégias não apenas dos processos de formação implementados pelo MEDH, mas também de alimentação e renovação de nossas energias na direção da reconstrução coletiva da esperança e da utopia.

IV. REFLEXÕES PROVISÓRIAS

*“Quase todas as grandes iniciativas foram pequenas no começo”
(Pedro Poveda, 1912)*

Tendo como inspiração as ênfases comuns e os destaques específicos da PSE-IT, tentaremos fazer aqui algumas reflexões em torno da experiência apresentada. Como o MEDH é um movimento social em fase de fortalecimento e expansão, qualquer análise suscetível de ser realizada nesse momento é certamente provisória e parcial, dadas as condições do processo. Mas isso não nos impede de arriscar a explicitação de algumas idéias.

1. Impactos positivos

Hoje podemos afirmar como algumas de nossas mais importantes fortalezas:

- O aprofundamento crescente de suas ações junto aos professores nas escolas através da realização sistemática do ciclo de oficinas pedagógicas, do boletim de apoio pedagógico e de outras estratégias como seminários, publicações.
- A construção de um processo de formação inspirado por uma proposta de investimento compro-

metido na constituição de sujeitos e atores sociais, articulando a dimensão cognitiva com aspectos sócio-afetivos, simbólicos e celebrativos.

- A possibilidade de articulação do movimento com outros movimentos na área da educação que tenham também incorporado a proposta de uma educação para a cidadania, de defesa do direito à educação e afirmação de uma prática educativa dialógica, participativa e democrática.
- A criação de espaços de ação-reflexão-ação sobre os direitos humanos nas escolas que reforça o compromisso com a democracia e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos aqueles dispostos a desenvolver uma prática educativa emancipatória.
- O empoderamento dos educadores por meio da valorização do trabalho educativo e da formação continuada que os reconhece como sujeitos ativos e participativos e os compromete com práticas educacionais que tem por objetivo formar sujeitos igualmente ativos e participativos.

2. Dificuldades e inquietudes

Dentre os muitos desafios a serem enfrentados e as muitas questões que nos inquietam atualmente, gostaríamos de destacar aqui:

- A dificuldade de integrar a questão da educação em direitos humanos às políticas públicas educativas e sociais em um país marcado pela descentralização educativa.
- A existência de diferentes marcos ideológicos que inspiram a educação em direitos humanos e a complexa e necessária distinção a ser feita entre eles.
- A promoção de uma ética do público e da solidariedade em uma sociedade tão marcada por desigualdades, individualismos e injustiças.
- A relutância em afetar a cultura escolar e a for-

mação de educadores com a lógica dos direitos humanos e da solidariedade, frente aos inúmeros desafios enfrentados pela escola, em especial a violência.

- A obstinação em promover uma educação intercultural, que articule a tensão entre igualdade e diferença, a partir dos direitos humanos.

3 – Algumas idéias prospectivas

Reconhecendo que a construção de um movimento social é um processo complexo e contínuo e que, portanto, não se sustenta a partir de promoção de eventos e atividades esporádicas, entendemos a necessidade de podermos contar com uma célula central, com forte compromisso e estabilidade, que garanta a continuidade, promova a renovação, a aglutinação de novos participantes, assim como a contínua atualização do movimento. Desse jeito, torna-se imperativo o investimento na constituição de lideranças capazes de desempenhar esse papel e ampliar os processos de desenvolvimento do MEDH.

Admitindo sua natureza volátil que apresenta um contínuo dinamismo, somos chamados a reconhecer que pessoas se aproximam, circulam, participam, se envolvem, algumas vão construindo uma forte identificação com a proposta e se vinculam de modo permanente, outras marcam presença em algumas atividades de modo esporádico. Esta realidade exige o desenvolvimento de um processo formativo que periodicamente volte às origens e reconstrua a história, atualize a leitura do contexto sócio-político e cultural e alimente o sentido de pertença. Diante disso, é fundamental aprofundarmos no movimento de construção de memória-identidade-projeto, assumindo-o como perspectiva necessária para o futuro, o desenvolvimento e o fortalecimento do MEDH.

Não nos parece precipitado afirmar que a força mobilizadora do MEDH apóia-se, portanto, na qualidade e seriedade dos processos formativos por ele desenvolvidos. Essa inferência nos leva a ver a enorme responsabilidade que assumimos ao tomar como missão o desenvolvimento desse cuidadoso processo educativo; no entanto, nossa profunda crença na capacidade criativa e criadora de uma proposta pedagógica crítica, participativa e situada nos alivia no sentido de poder dividir essa tarefa com o próprio movimento, entendido como sujeito coletivo capaz de atuar nos processos de compreensão e construção da realidade.

E isso exige um cuidadoso processo educativo capaz de gerar agentes multiplicadores comprometidos com a construção cotidiana de uma cultura dos Direitos Humanos.

NOTAS

- 1 Equipe responsável pela experiência: Cinthia Araújo, Iliana Paulo, Laura Amaral Mello, Marilena Guersola, Susana Sacavino e Vera Maria Candau.*
- 2 Esse é um termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para afirmar que todos os elementos que se afirmam hoje como globais são, na verdade, características locais que assumiram posição dominando na correlação de forças em jogo nas relações entre as sociedades e culturas atualmente.*
- 3 A área de abrangência do MEDH está organizada em núcleos, uma estratégia de ação descrita no item 3.*
- 4 www.novamerica.org.br.*

*Blanca Fuentes
Chinautla- Guatemala*

CAMPAÑA DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD: “SI VIVIMOS NUESTROS DERECHOS CONSTRUIMOS LA PAZ” (2006 – 2007)

La campaña fue promovida por la Coordinadora Multisectorial de Chinautla, red de organizaciones comunitarias e instituciones que trabajan por el desarrollo del Municipio de Chinautla. La Fundación Pedro Poveda participa en dicha Coordinadora, concretamente en la Comisión de Educación, Niñez y Juventud que organizó y dio seguimiento a la Campaña.

I. ÁREA DE ACTUACIÓN

Se realizó en Guatemala, en el Departamento de Guatemala que comprende 17 municipios. El área de actuación fue el Municipio de Chinautla, especí-

ficamente en las colonias que se ubican en el área urbana que limita geográficamente con la Zona 6 de la ciudad capital.

II. CONTEXTO GENERAL DEL PAÍS

Guatemala es un país de contrastes sociales y diversidad cultural, con más de 13 millones de habitantes, constituido por 23 grupos etnolingüísticos, en el que la población indígena representa aproximadamente el 41 % del total. Es el país más poblado de Centroamérica y la economía más grande de la región.

Ocupa el puesto 118 en el IDH y es uno de los países más desiguales del mundo con un coeficiente de GINI que alcanza el 0,58. El 57% de la población vive en condiciones de pobreza y el 21,7% en extrema pobreza, concentrándose en el área rural (74%) y en la población indígena (76%).

Más de la mitad de la población es menor de 18 años. El país tiene 5.6 millones de niñas, niños y adolescentes.

Las familias afectadas por la pobreza no pueden satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, lo cual se refleja en los niveles de desnutrición que afecta principalmente a las niñas, niños y mujeres; tampoco pueden satisfacer otras necesidades como vivienda, vestuario y recreación, ni tienen acceso a servicios básicos de salud y educación. La población rural, la población indígena y de las áreas urbano marginales, han sido excluidas del acceso a la salud, educación y a las posibilidades de desarrollo en general.

La inversión en gasto social tanto en educación (2,18% del PIB) como en salud (0,9%) es insuficiente para

afrontar las necesidades de la población. Se estima que el promedio de escolaridad se encuentra en 3,5 años, el más bajo de Centroamérica, y el analfabetismo supera el 28% de los habitantes mayores de 15 años, afectando principalmente a las mujeres indígenas.

Alrededor de un 20% de la población no tiene acceso a ningún servicio de salud institucional, los servicios están fragmentados, la cobertura de seguro social es mínima, y el grado de ineficiencia en el uso de los recursos elevado. Además, hay carencias de medicamentos, médicos y personal sanitario. Es de reseñar la existencia de barreras culturales que restringen aún más el acceso de la población indígena a la atención de salud.

La sociedad guatemalteca transita por situaciones difíciles y complejas de violencia, intolerancia y exclusión social. Con la firma de los Acuerdos de Paz de 1.996 se concluyó con un “conflicto armado interno” de 36 años. Estos Acuerdos equivalen a un gran pacto nacional para acometer un proceso de reformas cuya responsabilidad primordial recae en el Estado. Pero la corrupción, la falta de recursos y la carencia de un funcionariado público estable y calificado han condicionado decisivamente el resultado.

El Estado, sus órganos y las instituciones democráticas padecen una gran debilidad que dificulta la gobernabilidad del país. Los grandes retos se centran en el combate al racismo y a la discriminación, la consolidación del estado de derecho y la erradicación de la pobreza.

III. CONTEXTO DEL MUNICIPIO DE CHINAUTLA

Según el censo del 2002, tiene una población total de 95,312 habitantes (46,468 varones y 48,844 mu-

jeros) de los cuales, 77,071 residen en el área urbana y 18,241 en el área rural.

La población menor de 18 años es casi la mitad de la población total del municipio (44,46 %), con una diversidad cultural de mestizos e indígenas mayas, en su mayoría de las etnias kakchiquel y pokomam.

Esta área se caracteriza por los altos niveles de pobreza: el 50 % vive en comunidades llamadas “asentamientos” y otras conocidas como “colonias”. Los asentamientos son espacios habitados por familias en condiciones de gran precariedad, que ocupan terrenos del Estado que aún no han sido legalizados oficialmente, y que en general se ubican en laderas de barrancos. Las colonias son espacios territoriales ubicados en terrenos más o menos planos y legalmente adjudicados, en mejores condiciones de habitabilidad (con frecuencia, tienen acceso a servicios básicos). Generalmente a las orillas de estas colonias se conforman los asentamientos marginales.

Debido a la situación socioeconómica que afecta a la mayoría de la población en Guatemala, en los últimos años, estas colonias han venido creciendo continuamente como consecuencia del desplazamiento de la población en busca de mejores oportunidades de empleo en la capital de Guatemala, lo cual agrava el problema de vivienda en la zona y la dotación de servicios públicos en estas colonias (agua, alcantarillado, energía eléctrica, recolección de basuras,...).

Con frecuencia, la familia propietaria de la vivienda, alquila habitaciones que son ocupadas por otras familias, por lo que se producen muchos casos de hacinamiento ya que en viviendas destinadas a una familia residen hasta tres (habitualmente cada familia está formada por 5 – 7 miembros).

La pobreza se ha agudizado en estas comunidades, las fuentes de trabajo para sus habitantes están ligadas a la economía informal y al subempleo. Aproximadamente el 60 % de su población trabaja en el sector de la economía informal, con lo que se acrecienta la lucha por la supervivencia en estas áreas.

En cuanto a la situación educativa en Chinautla, un alto porcentaje de niñas/niños, adolescentes del nivel pre-primario, primario, básicos y diversificado no tiene acceso al sistema escolar, por falta de cobertura y situación económica de las familias, aunándose a esta situación la falta de calidad educativa.

Se ha detectado una fuerte desvalorización social de la educación pública por el modelo de escuela que predomina sin proyección a la comunidad, por el alto índice de fracaso y / o abandono escolar, tanto en primaria como en secundaria, y las deficiencias educativas en el ciclo inicial; también son muchos los/as menores y jóvenes en riesgo en el área y con pocas alternativas educativas: se trata tanto de menores que, tras la jornada escolar, permanecen solos en la casa o en la calle, como de menores que no acceden a la escuela o no pueden permanecer escolarizados por dificultades económicas de sus familias; por último, se ha detectado una baja cualificación académica entre la población mayor de 15 años.

Esta situación educativa contribuye a su vez a que un alto número de jóvenes y de adultos estén desempleados o subempleados; en San Julián, muchas familias han habilitado una habitación de la vivienda para vender productos básicos de la canasta familiar, principalmente como estrategia de supervivencia o se dedican a la venta ambulante, es decir, el sector de economía informal.

Muchos jóvenes e incluso familias, emigran a otras áreas del país o al extranjero (principalmente a EE.UU) en busca de mejores oportunidades laborales y de vida.

La violencia intrafamiliar es un grave problema presente en muchos hogares. Niños/ as y mujeres son las víctimas principales del varón que, en muchas ocasiones bajo el efecto de alcohol y por los patrones machistas imperantes, golpean a mujer e hijos. La desintegración familiar con núcleos en los que la figura paterna o materna está ausente, fundamentalmente la primera, también afecta a los niños/ as de Chinautla.

Esta falta de arraigo familiar es una de las causas asociadas a la incorporación a las “maras”, bandas juveniles, en las que adolescentes y jóvenes encuentran un sentido de pertenencia a un grupo y protección.

Es de notar la poca identidad comunitaria de la población local y su escasa participación ciudadana y política, debido al desarraigo de sus poblaciones de origen, por lo que la organización ciudadana es aún incipiente; el analfabetismo de la población adulta y especialmente de las mujeres, limita la participación de éstas, por ejemplo, en los COCODE (Consejo Comunitario de Desarrollo) constituidos recientemente para la gestión de asuntos comunitarios y de desarrollo local.

IV. CUESTIONES Y MOTIVACIONES PARA LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La situación estructural de Guatemala hace que en este país se viva una crisis permanente en materia de derechos humanos. La pobreza crónica es uno de los principales obstáculos para que la niñez pueda

satisfacer sus necesidades y gozar de sus derechos.

La niñez y la juventud de Chinautla sufren las consecuencias de la privación de sus derechos individuales, sociales y culturales, poniéndose en evidencia la falta de acceso a la educación, salud, alimentación, a un nivel de vida adecuado, a un trato con amor y ternura, y a tomar en cuenta sus situaciones especiales.

Al constatar desde la práctica los efectos que esta dinámica presenta, la Coordinadora Multisectorial de Chinautla consideró necesario desarrollar acciones que contribuyan a generar una cultura de paz desde la promoción y respeto de los derechos de la niñez y la juventud. Para ello se realizó un proceso de sensibilización y estudio de los derechos humanos para llegar a transformar la percepción y vivencia de los derechos de la niñez y juventud.

A través de esta Campaña se pretendió contribuir a la formación de una conciencia ciudadana responsable.

V. ARTICULACIÓN CON LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA:

Ahora es tiempo de “tener y dar paz”: promover una cultura de la paz, la solidaridad y los derechos humanos

En medio de la fragilidad de la vida, provocada por condiciones estructurales injustas y desiguales, nos encontramos con la misma fuerza de la vida de nuestro pueblo que históricamente se ha resistido a morir, organizándose y viviéndose desde una cosmovisión maya que integra al ser humano en relaciones armónicas consigo mismo, con los otros/otras, con la naturaleza y con lo trascendente.

Su lucha, su organización y propuesta, aún hoy, en medio de condiciones adversas, tienen por meta crear y generar condiciones que promuevan el desarrollo integral de las personas y de las comunidades así como de la sociedad en su conjunto.

La vida y la sangre de nuestros mártires son un acicate para seguir promoviendo la defensa, la aplicación y vivencia de los derechos humanos de la niñez, adolescencia y juventud de este país.

Como nos plantea la PSE, la educación juega un papel clave para humanizar y transformar nuestra realidad, si se educa para el reconocimiento y vivencia de los derechos humanos, para ejercer una ciudadanía responsable a favor de la vida, y una vida de calidad, y una sociedad donde el respeto, la defensa, la vigencia y aplicación de los derechos humanos de la niñez se empieza a tomar en serio, para que nuestra sociedad sea sustentable y sostenible en el presente y en el futuro.

Así, construiremos una sociedad que se reconoce en su dignidad humana y la reconoce en otros/as y en su condición de pueblo, desde su diversidad y riqueza, con sus límites y posibilidades, sabiéndonos y viviéndonos como poseedores de esa dignidad.

“Los procesos educativos tienen que empezar por favorecer procesos de formación de sujetos de derecho, en el nivel personal y colectivo, que articulen la dimensión ética, política-social y las prácticas concretas”. (PSE 28,19)

Como lo expresa la PSE, otro elemento fundamental de la educación en derechos humanos, es favorecer “procesos de empoderamiento, orientados a actores que han tenido históricamente menos poder en nues-

tras sociedades.” (PSE 28,19)

La Campaña llegó a la niñez y juventud, uno de los sectores menos favorecidos, facilitando procesos educativos y de expresión que ayudaran a percibirse a sí mismos/as como sujetos de derecho y actores sociales; así como despertar la conciencia en las educadoras, educadores, familias, sociedad y autoridad local, en la responsabilidad de reconocer, respetar, promover y defender los derechos de la niñez y la juventud, para que juntos y juntas se contribuya a construir una realidad diferente, donde el compromiso a favor de la dignidad de cada persona y la aplicación de los derechos humanos dé paso a la solidaridad, a una mejor calidad de vida y a una sociedad que incluye a todos y a todas.

“Los derechos humanos aportan la defensa de la vida como valor central y como premisa para realizar el análisis de la realidad y las propuestas de transformación” Con el trabajo a favor de los derechos humanos de la niñez y la juventud, afirmamos que apostamos por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra realidad, no es fácil, pero se pueden ir poniendo bases que generen cambios en las mentalidades, actitudes y percepciones personales y sociales. (PSE 23,10)

La Campaña, inspirada en la PSE, ofreció en la planificación de las estrategias enfoques participativos y lúdicos, teniendo en cuenta la integralidad de la persona en su dimensión cognitiva, afectiva, artística y corporal, viéndose reflejado esto en las actividades que se llevaron a cabo.

Triadas con las que dialoga, aspectos en los que profundiza.

Democracia-derechos de la niñez- articulados a otros/as

Para que haya una democracia sustentable y sostenible hay que garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos humanos de la niñez y adolescencia, empeño que requiere audacia para articular con otros/as, crear redes, aunar esfuerzos.

La Coordinadora Multisectorial plantea en la articulación en redes, el reto de ser incluyentes, con vocación democrática y participativa; creer en la potencialidad de las personas y los pueblos, en la diversidad como expresión de lo múltiple, en la opción por la población más afectada por la injusticia.

Esto requiere un proceso sistemático y organizativo para el seguimiento de las metas propuestas y supone un esfuerzo concertado sociedad civil-Estado; así como de una activa y positiva participación ciudadana, para avanzar en la construcción de una nación intercultural y democrática que busque su propio desarrollo, reconozca su diversidad y promueva una cultura de paz y respeto a los derechos de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Desde el año 2003 Guatemala cuenta con la ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, fruto de un ingente esfuerzo coordinado y propositivo de las organizaciones y sectores, articulados en el Movimiento Social de la Niñez y la Juventud, teniendo la niñez y la adolescencia una participación central en el proceso de formulación de la Política pública Integral y el Plan de acción nacional.

A pesar de este esfuerzo por construir un instrumento legal, se desconoce en general el contenido de éste y no se han elaborado las políticas públicas necesarias

para su puesta en práctica. Más allá del instrumento legal, se requiere de una formación ciudadana que ejerza auditoría, demande y proponga acciones a distintos niveles del Estado y de las mismas organizaciones de la sociedad civil.

Los tiempos actuales, “tiempos difíciles”, y esperanzadores a la vez, demandan el trabajar por el desarrollo de una ética ciudadana, vinculada con los derechos humanos, a partir del reconocimiento y práctica de los deberes y responsabilidades que de ella se derivan, tanto en el ámbito personal como social.

“Tiempos difíciles que nos invitan a revisar convicciones, principios, actitudes y prácticas sociales, así como políticas públicas y la dinámica de las relaciones internacionales. Sin embargo, los tiempos difíciles están llamados a ser tiempos de cambios profundos, de renovación, creatividad y construcción de nuevos caminos” (PSE 25,1).

El construir nuevos caminos a favor de los derechos humanos de la niñez y la juventud también supone dejar emerger la creatividad, la ternura, el amor, la solidaridad y el reconocernos en el “nosotros” “nosotras”, acogiendo la mirada, los anhelos, los sentimientos, las expresiones y las posibilidades de las niñas, niños y jóvenes, dejándoles ser protagonistas en la vivencia de sus derechos.

VI. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

OBJETIVOS:

General: Promover una cultura de paz a través de la sensibilización y conocimiento de los derechos

humanos de niñas/os y jóvenes del área urbana de Chinautla.

Específico: Contribuir al desarrollo integral de la niñez y juventud de Chinautla, a través de acciones educativas que comprometan a todos los agentes sociales que se relacionan con este sector de población.

DURACIÓN: junio a octubre 2006 y de febrero a mayo de 2007

PARTICIPANTES:

Población beneficiaria: participaron niñas, niños, adolescentes, jóvenes, educadoras/res de 6 escuelas públicas de primaria, 4 Institutos de educación básica y 5 colegios de la zona. Niñez, adolescencia y juventud no escolarizada, padres y madres de familia de las comunidades de San Julián, Jocotales, Buena Vista y Santa Luisa. Las comunidades y las Instituciones que participan en la Coordinadora Multisectorial de Chinautla.

ESTRATEGIAS DE LA CAMPAÑA:

Divulgación y difusión de la campaña. Se realizó la divulgación en establecimientos educativos públicos y privados, colonias y comunidades a través de cartas, volantes, bifolios y afiches. Para la divulgación se contó con las organizaciones que participan en la Coordinadora Multisectorial de Chinautla.

Talleres sobre derechos de la niñez y la juventud. Se realizaron tres talleres: Uno para las organizaciones integrantes de la Coordinadora Multisectorial de Chinautla y otros dos para maestros/as de centros educativos públicos fundamentalmente. Participaron 37 maestras/os de 15 escuelas de la zona.

METODOLOGÍA:

Paso 1. Se partió de la realidad de las niñas/os y adolescentes del contexto en el que trabaja cada educador/ a.

Paso 2. Se reflexionó y profundizó sobre la realidad de la niñez.

Paso 3. Se conoció y analizó la ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.

Paso 4. Se determinaron algunos compromisos individuales y colectivos para empezar a transformar la realidad de la niñez.

En los talleres se aprovechó la dramatización como herramienta de sensibilización.

Se motivó a las maestras/os para que difundieran y trabajaran con los niños/as y jóvenes los Derechos y promovieran la participación de estos niños/as en la Campaña.

En cada taller se entregó a cada centro un dossier de material educativo de apoyo en relación a los derechos de la niñez.

Concurso de dibujo, afiches y cuentos. Se promovió un concurso de dibujo y cuentos para menores de primaria y de afiches para estudiantes de secundaria con el fin de favorecer la expresión de su vivencia en relación a sus derechos. Participaron 179 menores y jóvenes.

Exposición de los trabajos realizados por las niñas/os y jóvenes. Como actividad de sensibilización dirigida a la población local, se organizaron dos exposiciones públicas con los dibujos, afiches y cuentos que se elaboraron en el concurso: una, en un centro educativo del área y otra, en un centro comercial.

Caminata por los derechos de la niñez y la juventud. Se realizó una caminata con ocasión del día de la niñez (1 de octubre 2006) que permitió celebrar, expresar y afirmar los derechos de la niñez y la juventud, en la que participaron alrededor de 1000 menores y jóvenes, contando también con la participación de personas adultas de las comunidades.

La caminata fue acompañada por la Banda Musical de un Instituto de la zona y del Colectivo “Buena Onda”, quienes animaron el recorrido, lo que favoreció que los vecinos/as salieran a observar y que otras niños/as se sumaran a la actividad. Los/as niños/as, madres, padres y las organizaciones en la caminata llevaban pancartas alusivas a los derechos de la niñez y la juventud.

Previamente, se realizaron talleres en las diferentes organizaciones y comunidades sobre los derechos de la niñez en los que se elaboraron pancartas alusivas a la defensa de sus derechos.

Después de la caminata se realizaron actividades recreativas y culturales con la participación de las niñas, niños y jóvenes en un centro educativo que facilitó sus instalaciones.

Murales por los derechos de la niñez y la juventud Niños, niñas, adolescentes y jóvenes de centros educativos públicos y organizaciones barriales diseñaron y pintaron murales en sus respectivos establecimientos educativos y en espacios públicos, a través de los cuales expresaron su vivencia de violación de sus derechos así como sus propios sueños.

VII. IMPACTO

En la campaña se involucraron diversos agentes sociales de la comunidad, las niñas/niños, adolescentes y jóvenes que tuvieron una participación central y las personas que directa o indirectamente tienen relación con la niñez y la juventud del área: educadoras y educadores de escuelas públicas especialmente, madres y padres de familia, las comunidades, las organizaciones participantes en la Coordinadora Multisectorial de Chinautla y población en general.

De manera especial ha tenido impacto en las niños/os participantes quienes se sensibilizaron y profundizaron en el conocimiento de sus derechos que tuvieron oportunidad de expresarlos a través de las diversas actividades de la campaña.

Los educadores y educadoras de las escuelas públicas promovieron la Campaña en sus centros educativos después de profundizar en la situación de la niñez y juventud y se comprometieron a iniciar procesos de conocimiento y vivencia de los derechos de la niñez con las niños/as y jóvenes de sus escuelas respectivas.

A una población muy diversa llegó la voz, los sueños y demandas de las niñas/os y jóvenes expresados en la caminata, los murales y exposiciones de sus dibujos y afiches.

La Coordinadora Multisectorial, después de esta actividad, constató que es posible organizarse y articularse para ir creando desde distintos ámbitos las condiciones para promover una cultura de paz desde el respeto y promoción de los derechos de la niñez y la juventud.

VIII. DIFICULTADES

En un contexto de violencia, manipulación política y debilidad organizativa, se hace difícil mantener procesos que requieran continuidad, lo que supone mantener la utopía unida a acciones posibles que vayan permeando mentalidades, actitudes y acciones.

Otra dificultad tiene que ver con la tensión que se genera por el tiempo que se dedica a las acciones articuladas con otros/as, lo que supone mantener un equilibrio entre el trabajo interno de cada organización y las actividades conjuntas.

No todos los agentes sociales convocados a participar en la Campaña respondieron de la misma manera pues aún hay miedo, desconfianza, falta de compromiso y visión de cambio.

IX. INQUIETUDES

El cambiar la realidad respecto a la garantía de los derechos humanos de la niñez, adolescencia y juventud es un gran reto y desafío que requiere del esfuerzo planificado del Estado como principal garante de los derechos humanos, del compromiso de las organizaciones de la sociedad civil y la sociedad en su conjunto.

Por lo mismo, la Coordinadora Multisectorial de Chinautla se plantea cómo seguir apoyando procesos organizativos en las comunidades con participación democrática, que sigan despertando indignación ante rostros de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que claman por una vida más digna, en la que puedan

disfrutar sus derechos en materia de salud, educación, recreación y protección; así como el desarrollo social, fortalecimiento y protección a sus familias.

La incidencia política a favor de los derechos de la niñez se da a diversos niveles y ámbitos, y sin duda habrá que demandar los mismos, pero hay una inquietud que tiene que ver con la vivencia de los derechos en la cotidianidad, con la concreción del enfoque de los derechos de la niñez en las planificaciones, programaciones, actividades en las organizaciones empeñadas en la defensa de los derechos de la niñez y adolescencia

Otra inquietud va en la línea de cómo elaboramos creativamente herramientas pedagógicas que ayuden a realizar procesos educativos que faciliten la apropiación y vivencia de los derechos humanos de niñas y niños.

X. PERSPECTIVA DE FUTURO

La Fundación Pedro Poveda a través de la Comisión de Educación, niñez y Juventud de la Coordinadora Multisectorial de Chinautla, promoverá en el 2009 una campaña por el derecho a la educación y el juego con equidad que se realizará en las escuelas públicas de la zona y las comunidades del entorno de Jocotales.

Otra línea de trabajo consistirá en dar seguimiento a la constitución del Consejo Municipal de Desarrollo para que se ponga en marcha “La Comisión de la Niñez”, como un medio de participación y ejercicio de la ciudadanía a favor del desarrollo integral de la niñez de Chinautla.

BIBLIOGRAFÍA:

- *Educación en Tiempos Difíciles. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina. Institución Teresiana, América Latina, 2002.*
- *Política Pública de Protección Integral y Plan de Acción Nacional para la Niñez y Adolescencia. SBSPR y Movimiento Social por la Niñez y la Adolescencia. Guatemala. diciembre 2005.*
- *Agenda de Desarrollo del Municipio de Chinautla. Coordinadora Multisectorial de Chinautla. Guatemala, Octubre 2004.*
- *Censo de Población 2002. Instituto Nacional de Estadística. Guatemala, 2002.*
- *Informe Narrativo: Campaña de los Derechos Humanos de la Niñez y la Juventud en el área Urbana del Municipio de Chinautla. "Si Vivimos Nuestros Derechos Construimos la Paz". Coordinadora Multisectorial de Chinautla. Comisión de Educación, Niñez y Juventud. Guatemala, noviembre 2006.*

*Isabel Alvarez Aranda, Janett Ramírez
Plasencia, Cristina Rios Mimbela
Villa El Salvador - Lima, Peru*

PROPUESTA DE FORMACIÓN “AGENTES CULTURALES DEL CAMBIO SOCIO- EDUCATIVO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD”

I. PRESENTACIÓN

Hablar de innovaciones es hablar de transformaciones, de cambios donde sueños, utopías, creatividad se ponen en movimiento para activar la “imaginación”¹ y tratar de hacer posible lo que, muchas veces, nos parece imposible de ser realizado. En esa perspectiva la Institución Teresiana en Villa El Salvador (VES) ha permanecido durante 37 años dedicada a la formación de educadores en el ámbito formal y no formal a través de sus diferentes formas de estar presente en la realidad del actual distrito². A lo largo de estos años la “pedagogía Povedana” ha inspirado el desarrollo de los procesos educativos ofreciendo referencias fundamentales para nuestra acción como cristianos y educadores. A partir de Noviembre de 2005 se pone en marcha una nueva iniciativa promovida por la Ins-

titución Teresiana en VES: el Programa de Solidaridad y Desarrollo Socioeducativo, **Solydes**. El origen de Solydes está directamente vinculado con la puesta en marcha del proyecto Educadores construyendo ciudadanía. Este proyecto lleva a cabo el desarrollo del programa de formación sistemática “Agentes Culturales Promotores del Cambio Socioeducativo en la Escuela y Comunidad” y la Sala del educador/a que ofrece diversos servicios educativos. Para efectos de esta publicación, se comparte la experiencia sobre el programa de formación sistemática.

II. CUESTIONES, MOTIVACIONES Y CARACTERÍSTICAS

En el *Perú*, el deterioro del tejido social presenta serias rupturas básicas que impiden una convivencia basada en el respeto a la vida y a la dignidad de los individuos y de las culturas. **Tres cuestiones** están en la base de la experiencia:

1. Reconstruir la sociedad peruana pasa indispensablemente por la tarea educativa en todos los ámbitos. Esto exige comprender *que la “educación como proceso generador de valores, actitudes y capacidades tiene lugar no sólo en el espacio escolar, sino también en el ámbito público si quiere ser una **sociedad educadora**”*³.
2. La crisis de **institucionalidad** que vivimos desde décadas, nos desafía a crear diversas formas de organización en las que se ejercite la práctica ciudadana y la interacción democrática. En el caso de las instituciones educativas este desafío se torna impostergable.
3. El problema de la educación en VES⁴ no puede desligarse de la crisis que atraviesa la educación peruana, declarada “educación en emergencia”. Desde los inicios de VES, la cuestión educativa es una pre-ocupación permanente asumiendo no sólo la parte de

la educación formal cuanto lo referido a la educación comunitaria. Asimismo, el deterioro, debilitamiento y destrucción de la organización vecinal y comunal son algunas secuelas de la violencia política en VES⁵. De allí que **educar en y para la ciudadanía** se hace necesario, no sólo en referencia al Estado, sino sobre todo una ciudadanía que mire a la sociedad como lugar privilegiado de creación de relaciones más democráticas y de experiencias que contribuyan a un desarrollo integral y más humano.

Dos motivaciones dan razón de la experiencia:

La realidad de la educación en el Perú reclama redefinir el rol de los educadores y educadoras a fin de estimular su capacidad propositiva de operar cambios en su práctica educativa afectando mentalidades, subjetividades, identidades y no reducir su papel a la dimensión técnica o cognitiva. Es así que se hace indispensable que los educadores puedan **contar con espacios académicos** que les ofrezcan las herramientas conceptuales para situarse frente a la necesidad de recuperar una educación como base del desarrollo y derecho humano para tod@s.

La Institución Teresiana en el Perú al decidir continuar con su presencia en VES ve necesario y oportuno, a partir de la trayectoria en la formación de educadores en la zona⁶, **impulsar un proyecto en la línea de la educación no formal, gestionado directamente y que articule las relaciones creadas** en los diferentes momentos durante los 37 años de presencia en esta realidad.

Algunas de sus principales características son: en el distrito de VES es una *nueva experiencia de formación sistemática* desde el ámbito “no formal” para docentes de la escuela pública primaria; implementa la Propuesta Socioeducativa incidiendo en la formación de educa-

dores de instituciones estatales como *agentes culturales* promotores del cambio⁷; ofrece un espacio de preparación específica y especializada para los educadores que buscan formar en y para la ciudadanía ética, crítica e intercultural promoviendo una convivencia más democrática desde la escuela y comunidad; es una de las estrategias para iniciar y dinamizar el Movimiento Socioeducativo en VES.

III. ARTICULACIÓN CON LA PSE

Desde sus inicios SOLYDES asume el desafío que nos plantea la PSEIT: “ofrecer a la sociedad: - discursos y prácticas pedagógicas y políticas que propongan horizontes de transformación que impacten cualitativamente mentalidades, contextos, estructuras, procesos y resultados; - propuestas participativas, abiertas y flexibles que fortalezcan el carácter emancipador de la pedagogía de Pedro Poveda y aporten significativamente a la formación de educadores constructores de una nueva ciudadanía. Nos invita a proponer respuestas con imaginación y audacia.⁸

La propuesta de formación sistemática dialoga con algunos aspectos de los énfasis comunes y de los aspectos específicos para Proyectos Sociales.

Con relación a los énfasis asume, prioritariamente el compromiso de la tríada “**Educadores Lúcidos – Comprometidos - Agentes Culturales**”: “...promover procesos de formación continuada de educadores..., colaborar en la construcción de un pensamiento en perspectiva alternativa; tener una visión lúcida de la realidad, ser sensible a las diferentes expresiones culturales y audaces para identificar las posibilidades de desarrollar ensayos y acciones transformadoras...” Asimismo, se articula con las siguientes triadas:

- Una **Pedagogía situada – participativa – interdisciplinar** exige que los educadores sean “...*sujetos de su propio proceso y de su propia historia*”.
- El **Diálogo intercultural – interreligioso – pluridimensional** nos invita a “*promover procesos que transformen el espíritu y la forma de las relaciones... promoviendo el reconocimiento del otro*”.

Considera también algunos **aspectos específicos** para Proyectos Sociales:

- ***Acción social y compromiso evangelizador***: “Buscar que los diferentes espacios sociales se conviertan en “escuelas de democracia...ser parte activa de redes y plataformas”.
- ***Sentido educativo de nuestras prácticas***: “construir identidades orientadas a la constitución de sujetos-actores...afectar las subjetividades para promover un nuevo tipo de relaciones...fortalecer procesos de educación formal y no formal creando puentes entre ellos; emplear metodologías participantes...promover una educación en Derechos Humanos, ciudadanía y democracia”.
- ***Agentes sociales multiplicadores***: “Priorizar la formación de agentes multiplicadores y desarrollar procesos de acompañamiento e intercambio de experiencias...organizar programas específicos de formación...apoyar la organización de movimientos y grupos...”
- ***Construcción de un pensamiento alternativo***: “...Hacer pensamiento con otros...capacitación permanente del equipo...investigación, análisis de la realidad y sistematización de las prácticas...”
- ***Gestión institucional***: “...establecer mecanismos que garanticen la viabilidad de los proyectos...poner en marcha propuestas (de) autogestión...promover procesos de planificación estratégica a corto y mediano plazo”.

IV DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La propuesta de Formación “Agentes Culturales Promotores del cambio socioeducativo en la escuela y comunidad” se hace posible y operativa a través del Plan de Capacitación que considera: Contenidos, Participantes, Metodología, Evaluación, Asesoría y Seguimiento. Es importante destacar que uno de los aspectos importantes para garantizar la participación efectiva, sistemática y permanente de los docentes hasta el final del programa, es la realización de convenios con los directores de los Colegios respectivos. Esta propuesta busca lograr:

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la transformación socio-educativa necesaria a la realidad de VES, desde el análisis de la práctica educativa cotidiana y las alternativas de desarrollo integral, impulsando la elaboración de estrategias que favorezcan la producción creativa de propuestas educativas ético políticas en el ámbito personal, grupal e institucional así como, motivar el compromiso ciudadano del educador como agente cultural del cambio socio-educativo en la escuela y comunidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A corto plazo: (1) “Afectar” al participante, desencadenando un “proceso” personal y grupal de autorreflexión y compromiso que pasa por su persona, su familia y su aula; (2) Generar en los educadores y otros profesionales capacidades y actitudes democráticas que le permitan asegurar su autonomía y la transformación de la realidad en la medida que se transforman en agentes culturales con capacidad de incidencia política en el ámbito local, al interior del aula y de sus instituciones educativas; (3) Construir

colectivamente la propuesta de formación, siendo ésta parte de la formación y construcción del equipo de trabajo: “Comenzar haciendo”.

A mediano plazo: (1) Favorecer que los educadores/as pongan en práctica procesos educativos democráticos, éticos e inclusivos y ejerzan su ciudadanía activamente; (2) Profundizar la formación del equipo de trabajo según las necesidades futuras del Programa de Formación y demandas de sistematización de la experiencia.

A largo plazo: (1) Promover que las instituciones educativas y los educadores/as elaboren y apliquen propuestas educativas innovadoras y contextualizadas política y socio-culturalmente.

DURACIÓN

Se inició en noviembre de 2005 y continúa hasta la fecha.

ETAPAS

Cuenta con tres etapas:

- 1. Formulación de la propuesta** realizada en trabajo de equipo y contrastada en reuniones de consulta con las autoridades de la comunidad, directores y docentes de instituciones educativas estatales y miembros de la Institución Teresiana.
- 2. Aplicación del Programa de formación:**
 - **Convocatoria:** Presentación de la propuesta del programa de formación a través del testimonio directo de los participantes (1ra y 2da promoción) constituidos en “agentes dinamizadores”. Se incide en la necesidad del cambio y el compromiso.
 - Se desarrolla en base a un **sistema modular** que consta de 4 módulos formativos en el lapso de 7 meses calendario:

- *Módulo I Retos y desafíos del contexto socioeducativo:* Se identifican los acontecimientos más importantes de la realidad actual que influyen en el desarrollo socioeducativo del país para reflexionarlos y despertar en los educadores/as compromisos conscientes y éticos que contribuyan a la construcción de una educación más democrática.

- *Módulo II El educador: actor social en el Perú de hoy:* Aproximar al docente al análisis de su práctica educativa para asumir su rol como promotor de procesos en y para la ciudadanía.

- *Módulo III Estrategias para el cambio socioeducativo:* Busca dar al docente instrumentos para aplicar una metodología que conduzca al cambio socio-educativo en su labor personal e institucional así como, estimular su creatividad a la vez que su seguridad como profesional para saber dar razón de la labor que realiza.

- *Módulo IV: “Nuestras” propuestas de cambio:* Busca analizar la práctica educativa desde lo cotidiano. Para ello se hace imprescindible analizar los proyectos y propuestas educativas del país y de VES con miras a producir propuestas propias desde cada participante y cada institución Educativa.

3. Formulación de un compromiso de continuidad, como “agentes dinamizadores” hacia la formación del movimiento socioeducativo en Villa.

GRUPOS DE FORMACIÓN

1ª promoción: Agosto 2006-Abril 2007; **2ª promoción:** Junio -Diciembre 2007 y, **3ª promoción:** Mayo - Diciembre 2008.

PARTICIPANTES

El programa está dirigido, principalmente, a profesionales en ejercicio de la educación primaria estatal en VES. También participan, en algún caso, docentes

de educación inicial y/o secundaria, como también algunos agentes sociales que actúan en el campo educativo no formal.

Número y características de los participantes Directos.⁹

Al final de las tres promociones han concluido 46 personas, de las cuales 31 son docentes de Instituciones Educativas de educación primaria, 3 Directores y 2 Subdirectores de Instituciones Educativas y 10 Profesionales varios vinculados a la tarea educativa. Del los 46 participantes el 54% ha nacido en Lima o Callao y un 45% en varias provincias del país. El 77% son mujeres, dado que el nivel de educación primaria en el Distrito está cubierto por mujeres. La realidad socioeconómica de la mayoría de los participantes tiene grandes limitaciones debido a que el sueldo estatal (254 dólares mensuales) no cubre las necesidades básicas. Por este motivo, muchos docentes asumen el pluriempleo (otros turnos educativos en escuelas privadas o actividades del comercio informal) para enfrentar, principalmente, sus compromisos familiares. El total de los participantes trabajan en VES y el 94% viven en el distrito. La mayoría son profesionales con experiencias de compromiso social. Desde que se inscriben hasta concluir el programa perseveran con mucho esfuerzo motivados por el compromiso de aportar como agentes de cambio y el anhelo de potenciar su vocación de educadores/as. Algunos de ellos, dan continuidad a este compromiso al constituirse en la base del movimiento socioeducativo que se inicia en Villa. Como tales, hacen labor de difusión y convocatoria motivando a sus colegas a participar del Programa de Formación e impulsan diversas actividades.

METODOLOGÍA

La metodología está apoyada fundamentalmente en la participación e interacción para la construcción

colectiva de propuestas que articulen los conceptos innovadores con la práctica cotidiana y la acción ciudadana. Articula cinco ejes estratégicos (1) *Interacción reflexiva y crítica* con el medio, articulando pensar, sentir y hacer; (2) Desarrollo de *procesos de investigación-acción* orientados a pensar la educación colectivamente y analizar permanentemente la realidad; (3) *Des)Construcción de conocimientos y prácticas* elaboradas por otras nuevas; (4) *Participación activa en la construcción de una ciudadanía* crítica e intercultural y una convivencia democrática; (5) *Articulación interinstitucional* que promueve el trabajo y compromiso colectivo por el desarrollo socioeducativo de VES.

Se desarrolla bajo una modalidad mixta:

- **Presencial**, a través de talleres pedagógicos 3 veces a la semana con un promedio de 10 horas de trabajo con un total aproximado de 221 horas. Los talleres pedagógicos siguen un proceso que tiene en cuenta el contraste de los datos de la realidad con las bases teóricas y la experiencia del participante. Esto crea condiciones que le permiten asumir un cambio de mentalidad para incidir en la práctica educativa.

- **Actividades de articulación vinculadas al Estudio-investigación- aplicación práctica** que se desarrollan en forma independiente ya sea en su Institución Educativa o en la comunidad con un total de 120 horas. Se denominan actividades de articulación porque tienen como finalidad principal propiciar que los contenidos innovadores desarrollados durante las horas presenciales sean aplicados principalmente en el ámbito de trabajo y en el ámbito social (comunidad, municipalidad, otros.). Las actividades priorizadas son las siguientes: Investigación (30 horas); Práctica educativa (30h); Participación ciudadana (20h); Articulación escuela comunidad (25h) y Participación en eventos (15h). Tiene en cuenta los diferentes procesos de

evaluación (12h) en la que el participante valora ante todo el “proceso” de cambio producido en él/ella, lo que le suscita un compromiso inmediato a plasmarlo en su vida personal, familiar, institucional, comunal. El seguimiento se realiza a través de visitas a las escuelas y entrevistas personales (12h) y la asesoría personal o grupal brindada cuando el/los participante (s) la requiere (n).

EQUIPO

Formado por un equipo interdisciplinar de profesionales con experiencia en trabajos educativos en el ámbito formal y no formal.

ESTRATEGIAS

Contraste de la propuesta con diferentes personas e instituciones; convocatoria; preparación de los talleres pedagógicos; organización de la información para la sistematización; elaboración de propuestas de los participantes; asesoría y acompañamiento al participante en el proceso personal de cambio en las opciones que realiza y en las acciones de investigación que refuerzan los cambios de mentalidad; participación tanto en eventos organizados por el proyecto como en eventos que se dan en nuestra realidad y, articulación con otros proyectos de SOLYDES en los que se participa como voluntariados.

MATERIALES UTILIZADOS

Datos de la realidad (noticias, humor político, acontecimientos de la coyuntura); información bibliográfica especializada en los temas de cada módulo; información audiovisual canciones principalmente del acervo latinoamericano, videos; resultados de la reflexión de los participantes.

IV. PRINCIPALES LOGROS, DIFICULTADES Y PROSPECTIVA

Logros

- Impacto logrado por el desarrollo del Programa:

(1) Los participantes asumen el desafío del cambio: *“Los participantes que lograron llegar al final del programa, han asumido el desafío del cambio, viviendo un proceso muy intensamente y han mostrado su interés de continuar siendo promotores del desarrollo de VES”*¹⁰; (2) La Municipalidad de VES acoge la sugerencia dada a esta institución por los integrantes de la primera promoción: *“Impulsar el desarrollo de VES como ciudad educadora”*¹¹; (3) Tres egresados de la primera promoción asumen la defensa de los derechos de su institución (INABIF: Instituto Nacional de Bienestar familiar) liderando un movimiento para gestionar ante la presidencia de la República y el Congreso Nacional una propuesta alternativa a los cambios que el gobierno proponía. Los participantes manifiestan haber asumido este compromiso reforzados por las motivaciones encontradas en el desarrollo del Programa.

- Articulación interinstitucional: (1) Firma de 14 convenios con instituciones educativas estatales para el apoyo mutuo en acciones de desarrollo socioeducativo; (2) Desarrollo de eventos varios como actividades de articulación con diversas instituciones de Villa (Aniversario de VES, conversatorios sobre procesos de elecciones presidenciales y municipales; organización de seminarios sobre municipalización de la educación (2006), VES, ciudad educadora (2007), Interculturalidad (2008); (3) 7 Instituciones participan en la realización de algunos de los talleres pedagógicos del Programa.

- Participantes del Programa de formación: (1) “Afectación” de la persona del participante del Programa

expresado en reflexiones y compromisos asumidos a partir de ‘la conversión de mentalidades y coherencia reclamada por ello en el nivel personal, familiar y de aula’¹²; (2) Constitución del **“equipo dinamizador”** conformado por los egresados de las dos primeras promociones, quienes han formulado su compromiso de continuidad como inicio del movimiento socioeducativo en VES. Participan activamente en la convocatoria para el Programa de Formación y en la organización y realización de los seminarios-taller anuales.

- Beneficiarios indirectos (alumnos de los participantes): Apropiación de finalidades en cuanto a la conciencia y práctica de la ciudadanía desde el aula. Los alumnos de los participantes han captado en un 65.22% la importancia del respeto a los deberes y derechos del niño, como en un 12% tienen apreciación clara del respeto al “bien común”¹³

- Equipo de trabajo: Formación en acción a partir de la constatación de desafíos desde la práctica y la realidad; apropiación de los objetivos del Programa, mediante el estudio, análisis, reflexión de los mismos realizado en un proceso de construcción colectiva; apropiación de la propuesta socioeducativa en torno a la puesta en marcha de un movimiento socioeducativo en VES, reconociendo que existen “gérmenes” del mismo.¹⁴

- Infraestructura: Firma de un convenio entre SO-LYDES y la Municipalidad de VES para el desarrollo de talleres pedagógicos y acciones conjuntas.

Dificultades experimentadas

- Participantes: Limitaciones de los participantes en prerequisites: investigación, hábito de lectura, capacidad de síntesis. Estructuras rígidas de las Institu-

ciones Educativas de procedencia de los participantes que limitan sus iniciativas.

- **Equipo de trabajo del Programa:** Falta del requisito de maestría para varios de los profesores del programa, exigido por las universidades con vistas a una futura articulación con ellas para efectos de certificación. Limitaciones de tiempo para el seguimiento más cercano de los participantes del Programa, tanto durante el desarrollo de este como al egresar. Lentitud de la Unidad de Servicios Educativos 01 ante los requerimientos del Programa con fines de certificación y firma de un convenio interinstitucional.

- **Infraestructura:** Limitaciones de espacio físico para la realización de talleres debido a que no contamos con local propio.

Prospectiva

Sistematización y socialización de la experiencia; formación del equipo responsable para acceder a la validación del Programa por una universidad luego de cumplir dos años de experiencia; búsqueda de un local más amplio; pensar estrategias viables para la sostenibilidad económica de la propuesta, formación del “equipo dinamizador” como impulsor del Movimiento Socioeducativo en Villa El Salvador.

Análisis valorativo de la efectividad del programa de formación realizado por el Centro de Desarrollo Socioeconómico – DESCO en Diciembre 2007.

- “Consideramos que la propuesta tiene elementos muy importantes que aportan al desarrollo de una política educativa..”.
- “El concepto de ciudadanía activa, ha sido incorporado por docentes como una práctica cotidiana, que ha influido en su vida misma”.

- “Se recomienda la continuidad del programa de formación de docentes por ser un planteamiento solicitado por los educadores ya formados quienes valoran sus contenidos, metodología y al equipo formador. Sin embargo, resulta indispensable contar con una línea de base de estos educadores y niños que establezca la situación de partida de estos”.
- Se recomienda un mayor nivel de acompañamiento...se sugiere que tales actividades sean útiles también para establecer qué cambios se están dando en el profesor, en el aula y en su labor pedagógica e incluso en el centro educativo.
- “Se recomienda especializar a Acompañantes pedagógicos que den seguimiento en el aula a las promociones de los docentes formados. Esto puede provenir de alguien especializado dentro del equipo de SOLYDES o docentes graduados de las promociones que serán seleccionados para recibir un Ciclo de formación complementario”.
- “Recomendamos que SOLYDES promueva espacios formales de intercambio de los docentes formados con otras experiencias de formación y capacitación, sobre diseño de estrategias de trabajo coordinado para desarrollar el eje de ciudadanía y las prioridades de los aprendizajes de los estudiantes para el ejercicio democrático”.

NOTAS

- 1 *“ver una realidad potencial, una realidad mejor a la actual, una realidad imaginaria”, Mariategui, José Carlos. El Alma Matinal. Y otras estaciones del hombre de hoy. Lima: Editora Amauta, 1987, pág.46.*
- 2 (1) Durante 24 años (1971 a 1994), llevó la dirección del colegio Fe y Alegría N° 17; (2) Durante 10 años (1995-2005) coordinó el Centro de Promoción Casa Abierta, espacio alternativo no formal orientado a niños, jóvenes y adultos. El “Centro de Promoción Casa Abierta”, se cierra en junio de 2005. Durante sus últimos años, se insertó en el proceso colectivo iniciado en América Latina para la elaboración de la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana para América Latina – PSEIT así como, iniciar su implementación desde las características de una gestión compartida con los responsables de la Parroquia Jesús Nazareno.
- 3 Tarea, 2003 Pág. 15).
- 4 Desde su fundación, hace 37 años hasta la fecha, VES sigue en su lucha constante por la vida, construyendo día a día la comunidad organizada, solidaria y participativa entre sus más de 380,000 habitantes con el objetivo de fortalecer su identidad solidaria y comunitaria y conservar, en la memoria de las nuevas generaciones, la riqueza organizativa del Distrito. VES ocupa el primer grupo de pobreza muy alto, 9.56 y los más bajos índices de nivel de vida de Lima 13.00. La población, mayoritariamente emigrante de las zonas rurales, principalmente andina, enfrenta no sólo lo agreste de una geografía de desierto sino que también tiene que hacer frente a la ausencia del Estado en la zona. El acceso a los servicios básicos de salud, educación, vivienda, agua, luz y desagüe, continúan evidenciando la precariedad de vida, característica común a todos los asentamientos localizados en la periferia de ciudad de Lima.
- 5 El 28 de agosto de 2003 se hizo público el informe presentado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación. En este informe VES representa uno de los capítulos importantes de la violencia política en el Perú durante 1980 y 2000 al convertirse en una suerte de trofeo para los grupos alzados en armas: era una experiencia de participación y organización diametralmente opuesta a la propuesta de guerra popular de Sendero Luminoso. Asimismo, al ser el distrito popular de mayor población en el cono sur y ser una zona militarmente importante y de descanso para militantes de Sendero que actuaban en otros escenarios, Villa se convirtió, para sendero Luminoso, en un reto político. Actualmente, en VES, el desafío por recuperar el modelo de desarrollo basado en los principios de democracia, dignidad, solidaridad y participación ciudadana en la lucha contra la pobreza y por el desarrollo humano es una tarea urgente.
- 6 *Es fundamental para el inicio del Programa de Formación desde SOLYDES la experiencia que – desde el Centro de Promoción “Casa Abierta”, llevada a cabo por el DIEEPP (Departamento de Investigación y Extensión Educativa Pedro Poveda, del Colegio Isabel Flores de Oliva)- se realizó en el asesoramiento y capacitación a docentes de Instituciones Educativas ubicadas, prioritariamente, en la Urbanización Pachacamac.*
- 7 *Las razones de esta opción fueron las siguientes: (1) La situación de “emergencia educativa” del país, (2) La “mercantilización” de la educación versus “calidad” frente al “sistema de capacitación” existente que hace que los educadores den mayor valor a los papeles (certificaciones de capacitación), busquen ante todo las “recetas” para trabajar; (3) La experiencia de VES como “Comunidad educadora”; (4) La relectura desde el pensamiento de Pedro Poveda de “incidir” en la esfera pública desde una acción privada.*
- 8 *Propuesta Socioeducativa de la Institución para América Latina, Introducción n° 7,8.*
- 9 *Los datos de la I promoción se refieren a los participantes que concluyeron el Programa de Formación (fueron 25 los que empezaron). La segunda promoción, se refiere a los que actualmente están realizando el Programa.*
- 10 *Fuente: Opinión de instituciones (Municipalidad de VES – Instituto Superior Pedagógico Público “Manuel González Prada) en reunión de intercambio acerca de los resultados del Programa.*
- 11 *Fuente: Propuesta Educativa elaborada por los participantes de la primera promoción en la que se incluyen sugerencias a diferentes instituciones (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación; UGEL 01, Municipalidad de VES, Directores de Instituciones Educativas, SOL YDES). Esta sugerencia dada a la Municipalidad ha generado la organización de un Seminario Taller sobre el tema, en articulación con SOL YDES.*
- 12 *Testimonios– Evaluación Módulos I y II: “Percibo claramente que soy sensible a los problemas sociales” (VH), “... puedo y tengo una oportunidad de servicio a mi comunidad. Antes pensaba que mi única labor era la de transmitir conocimientos, ahora voy asumiendo el compromiso que somos ‘actores’ principales del cambio (la pequeña), “Ver con sentido crítico el proceso educativo en el contexto mundial y nacional, entender la educación como parte fundamental del desarrollo humano” (H), “, “ la fuerza vital para vivir la vocación de ser educador nace desde el corazón, el alma y la esperanza de que lo puedo lograr. Además tengo la voluntad del mundo y en mi búsqueda por el cambio me encuentro en Solydes, que es un espacio que contribuye a que podamos crecer y hacer realidad las utopías” (anónimo), ‘ He podido hacer un análisis crítico de mi práctica docente y tomar conciencia de mis*

yerros y aciertos, así también decidir mi cambio personal para poder cambiar mi entorno: hogar, escuela, comunidad, buscando un Perú feliz para todos” (T).

13 Fuente: encuesta a los alumnos de los participantes del Programa.

Muestra: 97 alumnos de primaria, de 3 instituciones educativas estatales de VES.

14 Fuente: Jornada de estudio sobre el tema 7-08-07: Decimos que

existen “gérmenes” de un movimiento socioeducativo en VES, desde SOLYDES porque: Las personas se siente “tocadas” por la propuesta de SOL YDES. Desde el inicio de la IT. Se ha ido sembrando en la comunidad jóvenes, maestros, etc.) la semilla de tomar conciencia del cambio. Reconocemos que circula la vida en niños, jóvenes y adultos. Desde hace 35 años se viene creando una base socioeducativa desde la IT en VES. Reconocemos el trabajo con educadores/as de diferentes instituciones educativas y otras organizaciones de base.

*Argentina Henríquez e Luz Elena Patarroyo López
Centro Cultural Poveda - República Dominicana*

FORMACIÓN DE ANIMADORAS/ES PARA LA AMPLIACIÓN DE LA CULTURA LECTORA Y ESCRITA: UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

I. CONTEXTO

En el barrio los Guandules en Santo Domingo, se encuentra la parroquia Santo Domingo Savio, allí en coordinación con la Sociedad Cultural SCAC, se abre el programa de alfabetización para Jóvenes y adultos y se tiene proyectado el inicio en este lugar, de uno de los 33 grupos que hacen parte del Convenio, el día de la inscripción se esperan entre 20 a 25 personas, la gran sorpresa se la lleva, Luz María, la maestra que llevará el grupo, cuando al llegar las seis de la tarde tiene frente suyo más de 100 personas pidiéndole que los inscriba, entre ellas están 24 jóvenes entre 13 y 15 años que no saben leer y escribir y no tienen

posibilidades de obtener una plaza o cupo para la escuela...

En la República Dominicana para el año 2002 el analfabetismo entre las personas no-pobres se situaba en 5%, esto es, 8 puntos porcentuales debajo de la media nacional, de 13%. Mientras entre los indigentes el analfabetismo se disparaba a 55%, esto es, más de cuatro veces la media nacional. Entre las personas pobres no indigentes el analfabetismo estaba considerado en un 20%, siete puntos por encima del promedio del país. Para la Provincia Valverde el analfabetismo entre los indigentes llegaba a 64%, en Pedernales a 62%, en Monte Cristi a 60%, en La Altagracia, La Vega, Peravia, Puerto Plata y Elías Piña a 59%. (*ENDESA 2002* – citado por Valdez – 2008)

La media nacional para finales del 2007 ha descendido del 13% al 10.8% según la Secretaria de Estado de Educación (SEE), consecuencia de los esfuerzos que tanto las Organizaciones Comunitarias, de Iglesia y del Estado han venido realizando en estos últimos años. Esto, sin embargo no puede hacer que se desconozcan puntos de reflexión sobre la inequidad social que significa el analfabetismo en la sociedad dominicana.

El primero es que el promedio nacional no muestra las particularidades de las provincias y de las poblaciones en situación de indigencia, en donde las cifras siguen siendo cercanas al 50% de la población. A esto se adiciona que la población sin acceso a la alfabetización vive en condiciones de pobreza extrema, que les impide desarrollar cualquier tipo de participación social, comunitaria y política y por lo tanto les niega la posibilidad de ser dominicanos en su propio territorio.

Por otro lado es palpable la constatación de la necesi-

dad de enfrentar el analfabetismo como un problema nacional que permita la construcción de estrategias de envergadura con fondos y metodologías que lean la realidad de la población joven y adulta. De ahí que es necesario superar que los programas estén diseñados para el corto plazo y con la búsqueda de resultados mínimos que aumentan las estadísticas de logro en la erradicación del analfabetismo pero no responden a las necesidades de los y las alfabetizandas que requieren de una lectura compleja e integral de su proceso de aprendizaje. En general la educación de personas jóvenes y adultas se entiende como un tema marginal en las entidades estatales.

A esto se suma que quienes se enfrentan a la ardua tarea de la alfabetización de personas jóvenes y adultas no cuentan con la formación inicial ni el perfeccionamiento necesario para hacer esta tarea o seguir con los procesos de post-alfabetización. Los y las alfabetizadores/as son en general animadores comunitarios, líderes, voluntarios que en la mayoría de las ocasiones no cuentan con la formación necesaria, ni con el reconocimiento económico y social por llevar a cabo esta tarea.

Como bien lo expresa el reciente informe del Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe – CREFAL 2008, “La posición marginal de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas EPJA en las políticas y sistemas educacionales dificulta aún más la conformación de un campo de trabajo profesional específico y, en ese contexto, hay poca demanda e incentivos para la formación inicial de educadores en esta modalidad educativa... La mayor parte de estos informes nacionales declara que, simplemente no hay procesos sistemáticos de formación de esos educadores. En las redes públicas de enseñanza, son los mismos docentes que trabajan

con niños, adolescentes, jóvenes y adultos, muchas veces reproduciendo metodologías, currículos y materiales de enseñanza inadecuados”.

Se hace entonces necesario crear propuestas que posibiliten la formación de los y las alfabetizadores en ejercicio desde una perspectiva integral, inculturada y situada en la realidad de los y las alfabetizandas.

Un cuarto elemento a reflexionar es si los avances mostrados en las cifras se traducen en reales posibilidades de participación en la sociedad democrática. Es decir, si quienes han pasado por procesos de alfabetización tienen nuevas posibilidades de acceso a la información, mayor poder adquisitivo, mejora de la calidad de vida y mayor valoración de sí mismos o si mismas o por el contrario han sido utilizados para llenar las estadísticas requeridas en las instituciones estatales y privadas. Además que estas estadísticas señalan los porcentajes de los iletrados más no muestran los iletrados funcionales que igualmente tienen una participación precaria en la sociedad.

II. OBJETIVOS

A partir de este contexto surgen preguntas acerca de ¿Qué características debe tener un proceso de alfabetización para que las mujeres y los hombres se integren y participen con todos sus derechos en la sociedad? ¿Qué metodologías pueden leer la complejidad del aprendizaje lecto-escritor en adultos y adultas que tienen una cultura y unas formas específicas de comprensión del mundo y de la sociedad? ¿Qué características deben tener los/as animadores/alfabetizadores para generar procesos de aprendizaje significativo y situado?

Estas preguntas, surgen del contexto inmediato y de la necesidad de dar respuesta al reto que constituye para el Centro Cultural Poveda hacer parte del Convenio “Educación básica de jóvenes y adultas/os a través de la universalización de la alfabetización, en el marco de la educación para todos/as, con especial atención a mujeres” financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID, coordinado por InteRed y en el que toman parte la Confederación Nacional de Mujeres del Campo – CONAMUCA, el Centro de Planificación y Acción Ecuménica – CEPAE y La Sociedad Cultural – SCAC.

Este Convenio tiene el propósito de impulsar el ejercicio del derecho a una educación integral en 7 Provincias de República Dominicana, mediante procesos educativos y de alfabetización de jóvenes y adultos, con especial atención a mujeres, bajo enfoque de género, derechos humanos e interculturalidad, que permita a los y las alfabetizandos una inserción real y una participación activa en el desarrollo local y comunitario.

El Centro Cultural Poveda tiene bajo su responsabilidad la asesoría para la formación de las animadoras/facilitadoras en todo el proceso, lo mismo que la creación de un fondo bibliográfico especial dirigido a los y las animadoras que acompañan los grupos y la creación de maletas pedagógicas para el apoyo de los procesos de aprendizaje.

En este esfuerzo se han integrado, en este primer año, 33 grupos de alfabetización con una media de 20 participantes por grupo, haciendo un total de 640 en las provincias de Dajabón, Santiago, La Vega, Elías Piña, San Juan de la Maguana, Santo Domingo y San Pedro de Macorís.

Después del análisis del contexto y la comprensión del reto de la formación de facilitadores/as ha surgido en el Centro Cultural Poveda el programa de formación de los alfabetizadores - facilitadores/as y animadores socioculturales para la educación de personas adultas **AMPLIACIÓN DE UNA CULTURA LECTORA Y ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y POPULAR**, que tiene como propósitos:

- Profundizar y fortalecer la lectura crítica de la realidad y el auto-conocimiento de la misma, identificando sus posibilidades, dificultades y oportunidades.
- Propiciar el sentido de pertenencia a la realidad local y amplia, la práctica de los derechos y la participación en la realidad cercana, desde la perspectiva de género e intercultural.
- Compartir los aportes de la concepción metodológica de educación popular, la formación de la conciencia crítica, la reflexión-acción y las pedagogías transformadoras.
- Identificar cómo se organizan los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura para la apropiación de estrategias y técnicas cognitivas y expresivas.

Desde esta perspectiva la formación es entendida como el ejercicio de la ciudadanía crítica, de los procesos de autogestión organización comunitaria a fin de recuperar el ejercicio de ciudadanía activa junto a la apropiación de la lectura y la escritura, para lo cual se propone a los y las alfabetizandas la integración de pedagogías diversas: la pedagogía crítica, la concepción metodológica de la educación popular y la educación formal, el intercambio, la reflexión y el

análisis de la problemática socioeducativa y la participación de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso.

III ARTICULACIÓN CON LA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

La ampliación de la cultura lectora escrita ha sido inspirada desde la propuesta Socio educativa en tres de sus triadas:

- **Pedagogía situada – participativa - interdisciplinar.** Pretendemos impulsar desde la construcción y valoración del universo vocabular de los y las alfabetizandas un contexto de sentido de la cultura propia hecha de las palabras, los sentires y los sentidos propios. Que luego son traducidos en palabras que tienen sentido para construir una nueva realidad desde el saber propio. Este nuevo sentido de realidad, ha sido construido participativamente y han intervenido en él, las diversas visiones de los seres que integran el diálogo. Así que la pedagogía como relación en el contexto se hace vida en las nuevas palabras y composiciones de lenguaje que realizan cada uno y cada una de las participantes.
- **Educadores/as lúcidos/as - comprometidos – agentes de culturales.** Los y las facilitadoras se les ha propuesto una nueva dimensión y es constituirse en animadores socioculturales, es decir en líderes que animan las transformaciones sociales y culturales en los grupos a partir de la “lectura inteligente creativa, captar los momentos oportunos de discernir la realidad” y en especial de entender el proceso de aprendizaje de los y las alfabetizandas a partir de una lectura situada de la realidad y de la

conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

- **Constructores de saberes – practicas sociales – articulados a otros/as.** La ampliación de la cultura lectora y escrita parte de entender que los sujetos están siendo constructores de saberes y que entrar al nuevo mundo de la lectura y la escritura es un paso más, en la construcción de este saber que puede abrirles posibilidades a nuevas prácticas sociales, a nuevas formas de comprensión, partiendo de la valoración de lo que ya son, sienten y experimentan.

Así la propuesta de Ampliación de la cultura lectora y escrita desde una perspectiva crítica y popular e inspirada en la Propuesta Socio Educativa, considera importante los siguientes elementos:

Primero. Comprender que los y las adultos/as poseen conocimientos y aprendizajes que han logrado construir a lo largo de su vida y esto es lo que les ha posibilitado sobrevivir hasta este momento. Cualquier proceso de alfabetización debe partir de reconocer todo ese bagaje que traen las personas adultas, como un reconocimiento también a su historia de vida y a su dignidad.

Segundo. Es a partir de ese reconocimiento en el que se establece que los hombres y mujeres que se alfabetizan poseen una cultura, han vivido en ella, la alimentan y a veces la interpelan y por tanto el proceso de alfabetización no es abrir los conocimientos a una nueva cultura sino ampliar la cultura que ya se posee.

Este es uno de los elementos fuertes de una propuesta alternativa de alfabetización que se basa en el reconocimiento del saber acumulado de cada persona y en su

inmensa capacidad de transformación y de creación a partir de nuevas oportunidades para el despliegue de sus habilidades.

Un tercer elemento es que la alfabetización o la ampliación de la cultura lectora y escrita, debe proveer apoyos para que cada hombre y mujer elabore una lectura de la realidad desde la perspectiva problematizadora que analiza la organización social como injusta y excluyente. Puestos desde este lugar social los sujetos, hombres y mujeres pueden preguntarse por el qué, el por qué, el quién, el cómo, el para qué de lo que sucede a su alrededor y desde allí fijar su posición para participar en la sociedad, para tomar decisiones y dar sus propias opiniones orientadas al bien social y a una ética pública.

Un cuarto elemento es la apropiación del universo escrito que le posibilite abrirse a nuevos campos del conocimiento, este proceso debe estar acompañado de ejercicios individuales y colectivos que le permitan ir leyendo y escribiendo lo propio y lo colectivo, todo enriquecido con los valores de la literatura, la poesía, el cuento y la narrativa dominicana y latinoamericana. Así que deben ser invitados e invitadas Juan Bosch, Manuel del Cabral, Pedro Mir, Abigail Mejía, Nicolás Guevara, Manuel Rueda, Lucía Amelia Cabral, Carmita Henríquez de Castro, Marcio Veloz Maggiolo, René del Risco, Soledad Álvarez, Manuel Matos, Andrés Mateo, Gabriel García Márquez entre otros ...

El proceso de ampliación de la cultura lectora debe estar acompañado de una permanente formación para la ciudadanía crítica, la autogestión y organización comunitaria, no puede ni debe estar aislado de lo que sucede en el contexto inmediato. Todo esto con el fin de recuperar el ejercicio de ciudadanía activa junto a la apropiación de la lectura y la escritura.

En conclusión los procesos de alfabetización deben partir de la realidad de quienes se alfabetizan y deben ser contruidos en constante diálogo con ese contexto; desde allí ampliar su universo lector y escritor de tal forma que a la par se abran nuevos caminos de participación social y de conocimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Caruso Arlés. Di Pierro María Clara, Ruíz Mercedes, Camilo Miriam. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México 2008

Institución Teresiana. Educar en tiempos difíciles. Propuesta socioeducativa de la Institución teresiana en América Latina. 2002. Consejo de Cultura.

Henríquez Argentina. Propuesta de Formación, Acompañamiento y Asesoría a grupos de Instituciones y Docentes Para la Ampliación de la Cultura Lectora y Escrita (Alfabetizadoras /es) Desde una Perspectiva Crítica y Popular. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. 2007.

