



SABERES ANDANTES

Investigación en acción

SABERES ANDANTES

REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 2, Número 6, año 2019
"INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN"

Revista anual de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

La revista comenzó siendo de formato impreso y periodicidad semestral, a partir del número 6 se ha publicado de forma impresa y electrónica con periodicidad anual.

Coordinación: Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

Entidad editora: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

Director General:

Carlos Vargas

Editora Responsable:

Beatriz García

Comité editorial

Vicente Palop (Investigador externo Instituto Interuniversitario Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España)

Marielsa Ortiz (Universidad del Zulia, Venezuela)

Paulina Morales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Christian Ubilla (Fe y Alegría Ecuador)

Fabrizio Alaña S.J. (Director de Educación de la Red de Colegios Jesuitas. Ecuador)

Carlos Corrales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

María Noelle Acosta (Fe y Alegría Ecuador)

Emely Benavides (Fe y Alegría Ecuador)

Soporte técnico, webmaster y comunicación

Flavio Paladines

Colaboración

María Dolores Briceño. Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador.

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

Investigación en acción

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 2, N° 6 Diciembre 2019

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>La Investigación como estilo de vida</i> Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador
8	EDITORIAL <i>Investigar para transformar</i> Equipo Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador
11	ENSAYOS E INVESTIGACIONES
12	<i>Estrategias activas de aprendizaje en centros educativos de Fe y Alegría Ecuador</i> Mg. Liliana E. Ordoñez T. y Mg. Gabriela P. Serrano P.
28	<i>El docente frente a la innovación</i> Lic. Betsi Arechua, Prof. Oleida Hurtado e Int. Irma Solar
41	<i>Las limitaciones para abordar la violencia entre estudiantes: un acercamiento desde los educadores y educadoras</i> Lic. Carlos Pailacho
55	<i>Realidad matematizada, fuente inagotable del hacer matemática</i> Lic. Máximo Baque Parrales e Ing. Alba Vera
76	<i>Educar para incluir</i> Dr. Antonio Pérez Esclarín
89	SISTEMATIZACIONES
90	<i>La gente sí lee: propuesta de re apertura de biblioteca en Tío Paco de Fe y Alegría</i> Abog. Fernando Insua Erraéz
105	ENTREVISTA
106	<i>Investigar la realidad educativa</i> Esp. Juan Samaniego. Universidad Andina Simón Bolívar
114	RESEÑAS DE LIBROS

PRESENTACIÓN

La investigación como estilo de vida

Beatriz García

*Coordinadora del Centro de Formación e Investigación
Fe y Alegría Ecuador*

Investigar es ante todo una actitud, una forma de estar en el mundo, se trata de una necesidad de preguntarnos por los hechos, las personas, los fenómenos... por todo lo que nos rodea, por aquello que nos produce inquietud; actitud que interroga, pero también que nos coloca en busca de respuestas para crear, construir, innovar o cambiar.

Grandes transformaciones en la historia han sido posibles por aficionados(as) que se han hecho preguntas y han querido responderlas para resolver problemas que les aquejaban. Esto se ha puesto de manifiesto desde el origen de la humanidad, desde la creación del fuego o la rueda hasta el invento del celular o la cura de enfermedades como la tuberculosis. Entre unos hechos y otros ha transcurrido mucho tiempo y con él, han cambiado radicalmente las condiciones históricas de vida, pero en ese transcurrir de tiempo y condiciones, ha permanecido la actitud de interrogar integrada al espíritu humano, el afán de comprender y resolver situaciones para mejorar.

En este sentido, la investigación está unida a la vida, está presente en la cotidianidad de las personas cuando queremos conocer, comprender, inventar, saber, analizar... porque esta actitud nos lleva a buscar datos e información de diversas fuentes, a reencontrarnos con el espacio físico y cultural, a procesar información para reflexionar sobre lo que nos aporta, a construir interpretaciones sobre vivencias, hechos, acontecimientos o fenómenos y a aportar para el conocimiento y el cambio. Aunque no tengamos un método riguroso vamos haciendo ejercicio de estos elementos que están presentes en los procesos de investigación.

La investigación no es un acto exclusivo de expertos académicos, pues la actitud que venimos describiendo está presente en toda aquella persona que ha alimentado en su ser el gusto por descubrir sentidos e interpretaciones sobre sí mismo y el mundo que le rodea. Actuamos como investigadores cuando queremos saber porqué nuestro hijo está triste o enfermo, o qué hacer para evitar la violencia en la familia o la comunidad. Los saberes ancestrales y populares devienen de este germen que se ha sembrado en sus culturas y que han dado paso a un modo de estar. Son saberes que se transmiten, se alimentan de generación en generación y que hoy tienen mucho que enseñar a la ciencia.

En las organizaciones también puede y debe asumirse la investigación como parte de su funcionamiento y de su esencia. Quienes forman parte de la organización, en particular de centros o instituciones educativas, junto a la realización de las tareas o funciones consideradas propias de sus cargos, los sujetos que hacen vida en ella, también deben integrarse en una dinámica de pensar la organización, su mejora, su incidencia, el logro de sus objetivos, su contexto, los problemas que enfrenta, sus desafíos... ello supone preguntas, búsqueda, reflexión, propuestas, ensayo y error, sistematización, aprendizaje... es decir, supone una dinámica de investigación. Necesitamos privilegiar el proceso creador, potenciar la actitud de participación e involucramiento, no para simplemente ejecutar tareas, si no para construir, reflexionar, analizar y actuar en consecuencia. Esto es parte del empoderamiento de los sujetos que en Educación Popular tenemos como propósito.

El investigador o investigadora exitoso(a) no es quien más sabe, es quien mejor pregunta, incluso aunque no llegue a obtener respuestas a pesar de buscarlas; esto supone humildad, capacidad de escucha y de observación, de autenticidad. Supone para la organización capacidad de diálogo, de apertura al pensamiento crítico, la creatividad y el cambio. Por ello es importante que en investigación, sí como en la vida, podamos asumir que aprendemos de todo lo que hacemos, incluso y mucho más de los errores, por lo cual la persistencia es otra actitud de vida necesaria para un investigador(a) o una organización que asuma la investigación como parte de su ser.

La resolución de problemas, los cambios y transformaciones para mejorar el mundo que vivimos se hace posible a través de la investigación, esto no significa que todo el conocimiento que se genere del proceso investigativo sea absolutamente nuevo, pues podemos recrear para proponer respuestas a los problemas o situaciones que necesitamos atender. En educación esto tiene especial significado, una genuina innovación va de la mano con procesos de investigación que atiendan los problemas y dificultades que tenemos desde nuestras realidades en las aulas, centros educativos, comunidades o diversas instancias de gestión. Para ello la experiencia de otros ayuda mucho, pero es importante hacernos las preguntas que necesitamos para ajustar, adecuar o releer esas experiencias que pueden dar luces desde la mirada que nos ubica en el territorio propio.

En el presente número se recogen investigaciones educativas, sistematizaciones de experiencias, ensayos y reflexiones que nos van diciendo que la investigación puede salir del pedestal en el que se ha colocado para ir de la mano con los sujetos que hacen vida en los propios centros educativos, para ir asumiéndola como herramienta de cambio real y posible. Junto a ello, van palabras que proponen reflexiones educativas sobre temáticas que nos llevan a pensar la inclusión o experiencias que nos dibujan maneras de reinventar espacios en la escuela como lo puede ser la biblioteca escolar. Les invitamos a encontrarse con los saberes que andan por estas páginas, de seguro serán alimentados con la propia experiencia de quien los lee.

EDITORIAL

Investigar para Transformar

EQUIPO CENTRO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN (CFI)¹

Asistimos a un cambio de época que se materializa en la revolución científico- tecnológica, en las nuevas formas de comunicación, en las nuevas culturas juveniles y de formas de relación y socialización con la emergencia de nuevos valores, entre otras manifestaciones; pero al propio tiempo nos mantenemos enquistados en viejas contradicciones sociales, económicas y políticas que profundizan la existencia de pobreza y exclusión, las diversas matrices de neocolonialismo en nuestras sociedades que nos siguen sumergiendo en desigualdades y relaciones de dominación, entre otros factores, van imponiendo la necesidad de repensar el papel de las instituciones y organizaciones, para construir nuevas respuestas que se deben dar ante los nuevos escenarios.

Desde esta perspectiva, es necesario repensar la educación para construir respuestas innovadoras de cara al nuevo contexto, necesitamos cambiar la escuela tradicional, promover transformaciones de las prácticas educativas en un horizonte de aprendizaje significativo, de búsqueda de mejores condiciones de vida y de bienestar para las mayorías. En este sentido, reflexionar la educación, promover la investigación para construir-recrear conocimiento y promover innovaciones educativas pasa a ser una tarea sustancial.

Siguiendo a Fals Borda desde su enfoque de pedagogía crítica, optamos por la investigación acción participativa, y la comprendemos como proceso sistemático de búsqueda de respuestas a problemas e

1 El equipo del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador: Emely Benavides, María Noelle Acosta, Flavio Paladines y Beatriz García.

interrogantes que se plantean desde la práctica educativa y conllevan a la construcción de conocimiento y a la acción transformadora de la realidad. Este proceso de investigación es netamente participativo; es decir, se integran como protagonistas los propios educadores, quienes se asumen como investigadores en interacción con el objeto de estudio y quienes, a su vez, van involucrando la acción y construcción de conocimiento. Se involucran educadores, pero también estudiantes, familias, comunidad y todos aquellos que intervienen de alguna manera en los procesos educativos.

Toda investigación en nuestra instancia y desde nuestro rol de educador(a) debe partir de una contextualización y problematización de la realidad educativa, es decir, de la detección de contradicciones de la práctica que conducen a generar interrogantes sobre la misma con el propósito de transformarla, de modo que la situación inicial desemboque en una mejora sustancial.

De la problematización pasamos a planificar y poner en desarrollo las líneas de acción propuestas, decididas y diseñadas en el colectivo de educadores para la mejora de la práctica, esto supone implementar posibles alternativas de innovación, ensayar, equivocarse, asertar, replantear o fortalecer las acciones puestas en desarrollo.

Una vez que hemos implementado la propuesta de acción debemos evaluar y sistematizar el proceso vivido para lo cual durante el mismo desarrollo de la propuesta innovadora seguimos procedimientos para observar y registrar, reflexionar sobre reacciones, interacciones, incidencias, dificultades, etc.; de modo que podamos detectar aprendizajes, conocimientos adquiridos, dificultades, avances y logros. Todo esto nos conduce a valorar lo que hemos implementado y tomar decisiones para avanzar en las prácticas que siguen, detectando nuevas contradicciones que darán lugar a nuevas interrogantes para continuar reflexionando la práctica educativa en una espiral permanente y sistemático.

Esta es una dinámica en sí misma formativa, por ello entendemos que la investigación y formación son procesos que van enlazados constituyendo parte de la cultura a fortalecer en los centros

educativos y organizaciones que tienen interés en generar cambios y mejoras.

En medio de esta dinámica constatamos que el docente es ante todo un investigador, es alguien que reflexiona su hacer para mejorarlo, que ve en sus alumnos personas a quienes debe acercarse para conocer, para preguntarse sobre sus modos de aprender, sus necesidades e inquietudes, para dar respuesta atendiendo su mundo, sus problemas y posibilidades. El docente lleva adelante esa dinámica de contextualización, problematización, diálogo, acción transformadora e innovadora y sistematización; desde la misma va tejiendo una nueva manera de educar haciendo ejercicio de investigación. El docente investiga su práctica, pero también enseña a investigar a sus estudiantes desde un proceso similar que lleva adelante en la construcción y ejecución de proyectos de aula, a partir de ellos ayuda a sus estudiantes a tener el gusto por investigar, por aprender a aprender, por indagar olvidándose de la copia y la rutina escolar desgastante y poco educativa. Para transformar la educación necesitamos del docente que investiga desde esta dinámica de acción y participación propia, de sus estudiantes y demás sujetos educativos.

Es imperativo dejar atrás el papel del educador como consumidor y ejecutor de políticas y cambios curriculares que piensan otros, para comenzar a actuar con autonomía tomando como bandera la investigación para la transformación educativa.



ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Estrategias activas de aprendizaje en centros educativos de Fe y Alegría Ecuador

Liliana E. Ordoñez T.²

liliana.ordonez@feyalegria.org.ec

Gabriela P. Serrano P.³

gabriela.serrano@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en septiembre y aprobado en diciembre 2019

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo evaluar la aplicación de estrategias activas de enseñanza en veintiún centros de educación básica en Fe y Alegría Ecuador cuyos educadores (as) han participado de procesos de formación, acompañamiento y seguimiento desde un enfoque de desarrollo de inteligencias múltiples. El estudio es cualitativo cuya información ha sido recogida a través de entrevistas a grupos focales, observación de clases, análisis de producciones de docentes y estudiantes y reflexiones en grupos base. Se ha podido evidenciar que en su mayoría los educadores vienen aplicando estrategias activas en

2. Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) España. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa (UCE). Estudios en Innovación en el Aula, Prevención de Abuso Sexual de niños, niñas y adolescentes, Gestión de talento humano, otros. Experiencia en Asesoría Académica, talleres en Técnicas de estudio, Autoestima, Comunicación, otros. Instructora de Laboratorio de la carrera de Psicología Educativa en Universidad Central del Ecuador. Docente y psicóloga de centros educativos. Actualmente Coordinadora Nacional de Educación General Básica Fe y Alegría Ecuador.

3. Máster en Orientación Psicológica Educativa por la Universidad Católica del Táchira (UCAT) Venezuela. Licenciada en Educación Integral (UCAT). Diplomada en Psicología Infantil, Especialista en Terapia Familiar e infantil. Estudios en innovación educativa y coaching Positivista. Experiencia en consultoría de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), Maestra de aula, docente universitario y Asesora Psicológica. Ponente y conferencista en temas psicoeducativos. Se desempeñó como Coordinadora Nacional de Educación General Básica Fe y Alegría Ecuador. Docente de apoyo en la Universidad Pontificia del Ecuador (PUCE) y Asesora en tekman Education.

los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre las que se encuentran el uso de paletas, rutinas del pensamiento, destrezas de pensamiento y proyectos de comprensión, entre otros. Los educadores y educadoras se encuentran en una fase de apropiación de tales estrategias por lo que es natural que evidencian fortalezas y debilidades en la aplicación, lo cual hace necesario mantener una dinámica de reflexión permanente sobre la práctica de tales estrategias en función de la mejora en el uso de las mismas.

Palabras clave: Estrategias activas, enseñanza - aprendizaje, innovación educativa.

Abstract

The aim of this paper is to evaluate the application of active teaching strategies in the twenty-one elementary schools of Fe y Alegría Ecuador, whose teachers have participated in training, accompaniment and follow-up processes from a multi-intelligence development approach. The study is qualitative where information provided has been gathered from interviews with focus groups, observation of classes, analysis of learner and teacher and reflections in grassroots groups. It has been shown that most of the teachers has pursued active strategies in the teaching and learning processes, among which there are the use of palettes, thinking routines, thinking skills and comprehension projects, among others. Teachers are in a phase of appropriation of such strategies, so it is natural that they show strengths and weaknesses in the application, making it necessary to maintain a dynamic for permanent reflection on the practice of such strategies based on the improvement in the use of them.

Keywords: Active strategies, teaching - learning, educational innovation.

Introducción

Las transformaciones curriculares que se han generado en los últimos años en el Ecuador y en general, en América Latina, han estado acompañadas de procesos de formación docente con la intencionalidad

de crear las capacidades en los educadores y educadoras para que se produzcan los cambios educativos esperados; sin embargo, estos procesos formativos no necesariamente se han traducido en mejoras de las prácticas pedagógicas. En las aulas siguen imperando prácticas apegadas a modelos transmisivos de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante se asume como receptor del conocimiento del educador sin promoverse aprendizajes significativos, siendo la exposición, las copias y dictado, el examen escrito, la enseñanza por áreas, entre otras, las prácticas docentes más repetidas.

En efecto, según un análisis de diversos estudios sobre prácticas docentes realizados en varios países, se concluye sobre el predominio de prácticas transmisivas, es decir, centradas en el educador, mismas que se encontraban disociadas de los discursos que los propios educadores tienen sobre lo que debe ser una buena práctica docente (Montes, 2017). Las investigadoras encontraron que en los estudios analizados había similitudes en cuanto a las conclusiones a las que llegaron, por ejemplo, en áreas de enseñanza del lenguaje: las actividades que realizaban los educadores no guardaban coherencia con un enfoque comunicativo planteado, tanto en los currículos, como en los aprendizajes que los educadores manifestaban haber adquirido.

En estas prácticas educativas subyace un enfoque de educación conductista, que se mantiene a pesar de que diversos autores han venido haciendo grandes aportes teóricos sobre el aprendizaje que propugnan la necesidad de un cambio sustancial en educación. Gracias a diversos estudios de la psicología genética de Jean Piaget (Hersh, 1984), el cognitivismo y constructivismo en sus diversas ramas trabajados por Vygotsky y Ausubel (Domenech, 2001), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, de procesamiento de información de Gagné (Sarmiento, 2007) y, en las últimas décadas, a estudios desde las neurociencias, que han planteado la diversidad de inteligencias en el ser humano (Gardner.H., 2012) y del aprendizaje creativo, se han dado grandes avances en el conocimiento sobre cómo se produce el aprendizaje en las personas y se ha ampliado la comprensión del aprendizaje generando incidencias importantes en la pedagogía. Sin embargo, ¿qué ocurre, que a pesar de estos desarrollos teóricos no se generan transformaciones en las prácticas? Es una de las preguntas que

se presentan ante el panorama que arroja la realidad de la acción en las aulas.

Esta inquietud se ha hecho manifiesta en diversos espacios de reflexión pedagógica. Algunos autores plantean que es necesario que existan cambios sistémicos si queremos cambios en las prácticas docentes (Díaz-Barriga, 2012) , de lo contrario, a pesar de los esfuerzos de formación, la práctica docente mantendrá su modo de hacer, aunque los discursos pedagógicos en el lenguaje de educadores(as) se transformen.

Por otra parte, estudios sobre la situación educativa en América Latina realizados por Unesco y Educación de Calidad para todos indican que existen serias dificultades en cuanto al logro de aprendizaje de los estudiantes de la región, por lo que el desafío en la mejora de la calidad educativa sigue siendo muy alto (Unesco, Prelac, 2012). Estos resultados también son indicadores de que las prácticas que se desarrollan, en su mayoría tradicionales, no logran los resultados esperados.

Esta situación no ha sido diferente en centros educativos de la red educativa de Fe y Alegría en Ecuador. Así se ha constatado en evaluaciones realizadas en 76 centros educativos a partir de la implementación en el 2010 de un Sistema de Mejora de la Calidad Educativa que implicó una fase evaluativa en centros. Esta fase tuvo como resultado, entre otras cosas, el uso de metodologías y estrategias tradicionales de aprendizaje, el bajo rendimiento de los estudiantes en lenguaje y matemática y la necesidad manifiesta en los educadores de implementar nuevas estrategias que produzcan mejores resultados.

Como respuesta a esta situación la institución Fe y Alegría ha promovido diferentes espacios de formación docente en los que ha privilegiado estrategias de enseñanza lúdica en lectura y expresión (Fe y Alegría, 2016) y de desarrollo del pensamiento lógico matemático (Fe y Alegría, 2016). Más adelante ha venido implementando una formación a 21 centros piloto que se ha centrado en el enfoque de inteligencias múltiples trabajado en centros educativos, formación que ha sido apoyada por las Hermanas de Nazaret; con esta formación los educadores han estado participando de encuentros formativos sobre

metodologías y estrategias activas, al propio tiempo que se ha puesto en marcha un proceso de acompañamiento y seguimiento a las prácticas para valorar y mejorar la puesta en práctica de lo aprendido en los espacios de formación.

La presente investigación pretende hacer una valoración de la implementación de metodologías y estrategias activas en el aula por parte de los educadores de los 21 centros educativos que han estado participando en procesos de formación desde el enfoque de Inteligencias Múltiples.

Para la institución y en general para cada centro educativo esta valoración es totalmente relevante por cuanto sus resultados les permitirá tomar decisiones sobre el proceso formativo y de acompañamiento que se realiza ajustando lo necesario, permitirá detectar avances y dificultades para la continuidad del proceso de cambio que se espera lograr en las prácticas educativas basadas en la transmisión pasiva de conocimiento enciclopédico.

Esta investigación también es importante para otros centros e instituciones que deseen generar cambios significativos en su pedagogía por cuanto se puede vislumbrar procedimientos para lograr dichos cambios.

Metodología

Fe y Alegría Ecuador cuenta con 71 centros educativos formales y no formales, de los cuales 21 están incorporados en un proyecto de innovación educativa que incorpora formación e implementación de estrategias activas. La investigación se realizó en estos 21 centros educativos que están llevando el pilotaje del programa de innovación, mismos que están distribuidos en 6 regionales/zonas geográficas donde se encuentra la institución en el país. Trabajamos con la población completa dado que el criterio para realizar el estudio fue abordar los centros piloto del programa formativo y de implementación.

Tabla N° 1: Centros participantes.

REGIONAL/ZONA	CENTROS PARTICIPANTES
R. Pichincha	4 centros
Z. Sierra - Centro	3 centros
Z. Santo Domingo	4 centros
Z. Norte	2 centros
R. Sur	4 centros
R. Manabí	4 centros
Total:	21 centros

Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto de Innovación de Fe y Alegría 2018

Tabla N° 2: Educadores por regionales y zonas.

REGIONAL/ ZONA	NÚMERO DE EDUCADORES	TOTAL
PICHINCHA	42	130
	15	
	23	
	50	
ZONA SIERRA CENTRO	16	61
	24	
	21	
ZONA SANTO DOMINGO	72	129
	12	
	35	
	10	
ZONA NORTE	17	27
	10	
REGIONAL SUR	40	123
	37	
	26	
	20	

REGIONAL/ ZONA	NÚMERO DE EDUCADORES	TOTAL
REGIONAL MANABÍ	50	123
	30	
	17	
	26	
TOTAL		593

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de Fe y Alegría 2018

El estudio se centró en indagar sobre tres aspectos esenciales vinculados al programa de innovación educativa: formación, acompañamiento e implementación de estrategias en aula. Alrededor de estos tres aspectos se analizaron organización, contenidos, uso de estrategias, entre otros subaspectos a partir de las apreciaciones de los educadores y educadoras. En la siguiente tabla se presentan los aspectos investigados:

Tabla N° 3: Aspectos considerados, indicadores, métodos e instrumentos aplicados.

Aspectos	Subaspectos	Indicadores	Métodos	Instrumentos
Formación	Organización	Espacios y tiempos de formación Materiales utilizados Dinámica implementada	Grupo Focal	Guía de entrevista colectiva y matriz de recolección de información
	Contenidos	Temas tratados Facilitación		
Acompañamiento	Organización	Espacios y tiempos Estrategias	Grupo Focal	Guía de entrevista colectiva y matriz de recolección de información
	Calidad	Temas tratados Rol de acompañantes		

Implementación	Práctica de aula	Estrategias en uso Aprendizajes Dificultades	Entrevista individual Observación de aula	Guión de entrevista individual, registros de observación y matriz de análisis de documentos
	Transformaciones	Cambios detectados Desafíos a futuro	Análisis de documentos	

Fuente: Documentos de proyecto de Innovación de Fe y Alegría 2018

Para el estudio se realizaron visitas a los centros piloto haciendo uso de entrevistas a grupos focales en cada centro educativo, de manera que se trabajaron 21 entrevistas a grupos; en estas entrevistas se pretendió recoger las apreciaciones de los educadores y educadoras sobre el proceso formativo, de acompañamiento vivido y la implementación de las estrategias y metodologías activas en sus centros.

En las visitas realizadas se hicieron observaciones áulicas y se hizo una breve entrevista a cada educador y educadora para verificar el uso de las metodologías y estrategias implementadas haciendo observación de los medios de verificación de las mismas presentados por cada uno. Así mismo, a través de encuentros y comunidades de aprendizaje con el equipo base, equipo directivo y acompañantes regionales/zonales se recogió información sobre la aplicación de las metodologías y estrategias adquiridas en las jornadas formativas con las Hermanas de Nazareth, estas informaciones compartidas se agruparon en matrices prediseñadas.

Resultados

La siguiente tabla reúne los resultados del uso de metodologías y estrategias en los 21 centros educativos:

Tabla N° 4: Uso de estrategias activas

ESTRATEGIA	MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III		MÓDULO IV				MÓDULO V				MÓDULO VI		
	Paleta	P. Compren	Apre. Coop.	Rúbrica	4 transfor.	Portfolio	P-T	C-C	T-D	PBL	Aps	Emp	DfC	Amb	Work-	Juegos	Ajedrez
Centro educativo 1																	
Centro educativo 2																	
Centro educativo 3																	
Centro educativo 4																	
Centro educativo 5																	
Centro educativo 6																	
Centro educativo 7																	
Centro educativo 8																	
Centro educativo 9																	
Centro educativo 10																	
Centro educativo 11																	
Centro educativo 12																	
Centro educativo 13																	
Centro educativo 14																	
Centro educativo 15																	
Centro educativo 16																	
Centro educativo 17																	
Centro educativo 18																	
Centro educativo 19																	
Centro educativo 20																	
Centro educativo 21																	

Iniciado: En proceso: Consolidado: Programado:

Fuente: Informes de proyecto de Innovación de Fe y Alegría 2018

Como se puede observar se determinó 4 momentos para establecer el avance de las metodologías y estrategias adquiridas en los centros educativos, y como podemos observar hasta el módulo IV el avance en los centros son significativos. Algunas se encuentran en inicio, otras en proceso, en consolidación y finalmente programadas, ya que la recogida de información de esta investigación se realizó en los momentos que se culminaban los procesos de formación de los dos últimos módulos, por tanto, son las que están programadas.

En cuanto a las apreciaciones de los educadores registradas en las entrevistas a grupos focales se arrojan los siguientes resultados:

Tabla N° 5: Información Cualitativa

Apreciaciones sobre formación	Capacidades desarrolladas	Apreciación sobre el acompañamiento	Innovaciones generadas	Perspectivas a futuro
<p>Hay gusto por la formación recibida, muy buena, ha ayudado para mejorar estrategias de aula. Han sido muy rápidas. Sin embargo, hemos salido adelante. Gusto por las herramientas, es algo nuevo para estudiantes y lo toman con agrado. El trabajo en grupo se ha logrado; sin embargo, necesitamos un poco más de claridad para el panorama que viene. Contentos con lo aprendido. Al inicio nervios, preocupación, como lograr este nuevo proceso, pero al transcurrir del tiempo, al implementar ha gustado, no ha sido tan difícil.</p> <p>Una gran satisfacción por el avance de los niños(as). Han lle-</p>	<p>Hemos profundizado en el uso de las paletas, aplicación de los proyectos de comprensión, partes-todo, comparar-contrastar, grupos cooperativos, pero el PBL, ApS no se ha realizado, no se entiende. Mayor seguridad. El trabajo en equipo. Cada vez que planifico me voy divirtiendo, es una capacidad ya que he roto la rutina de tener el texto. En los estudiantes se han</p>	<p>Valoración positiva del acompañamiento. Sugerimos más acompañamiento, las formaciones son buenas, pero nos hace falta más acompañamiento en la adecuación, hemos creado nuestros propios formatos, para poder plasmar lo que queremos hacer en el aula en nuestra planificación. Hemos pedido apoyo a la oficina nacional, Regional/zonal, hemos tenido momentos de apoyo en este sentido de profundización o clarificación de dudas, hemos tenido clases demostrativas, con destrezas, rutinas de pensamiento, esperamos que se mantengan estos momentos con los</p>	<p>Se ha aprendido el trabajado cooperativo, los niños comparten más. Se dejó atrás el conductismo, los niños construyen aprendizajes y conocimientos, se les da libertad a los chicos para esta construcción, en la evaluación hemos mejorado con las rubricas, se toman en cuenta más cosas a parte del contenido. Han aprendiendo a autoevaluarse, aprendiendo a hacer juicios críticos la coevaluación están haciendo conciencia de</p>	<p>Tenemos propuesto continuar fortaleciendo el trabajo realizado, las estrategias que vamos implementando. Queremos ir avanzando hacia la implementación de otras estrategias que no hemos logrado trabajar, involucrando otros actores. Debemos mejorar las evidencias sobre todo los videos y ese tipo de recursos, nos cuesta un poco.</p>

<p>gado al objetivo de formación, ha sido un reto, al principio hubo muchos errores, de los errores hemos aprendido. Lo importante es que ya tenemos técnicas innovadoras y nos vamos mejorando. Se destaca que nos han dado la libertad para ir incorporando, acomodando a la nueva realidad, Hemos tenido la oportunidad de compartir la experiencia, eso hace que nos motivemos, hemos tenido esos espacios de compartir experiencias y así nos animamos a arriesgarnos. Estamos aprendiendo cosas nuevas, buenas e innovadoras. Los niños trabajan y aprenden en el suelo, jugando... a las sillas van de vez en cuando. Nos llevó a investigar más, una cosa es recibir la formación y otra cosa es poner en práctica... Hemos compartido espacio con dos grados, eso ha costado, pero nos hemos dividido y organizado para dominar la disciplina, pero ya están acoplados... Los papás están felices viendo las evidencias del trabajo del año. Veo que hemos trabajado mucho, es esforzado.</p>	<p>desarrollado las habilidades sociales. La capacidad de planificar diferente. Capacidad de articulación entre el MINEDUC y las estrategias innovadoras. Con estas estrategias se han descubierto muchos talentos en los niños y niñas. Entre otros.</p>	<p>proyectos de servicio. Todas estas estrategias deben darse según los contextos de las instituciones. Es necesario adecuar más a nuestros contextos. Mas dificultad en el aprendizaje experiencial, en sus diversas estrategias. Cómo unificar con los proyectos educativos, para no hacer tantas cosas, buscar algunas estrategias para unificar, hemos logrado construir maneras de incorporar en nuestras planificaciones lo que hacemos. En relación al equipo base: nos ha permitido aterrizar, se establecen acuerdos para trabajar de la misma manera, apoyándose unos a otros.</p>	<p>las razones de la calificación. Los niños cuestionan, van teniendo palabra, confianza en sí mismos, para ello ha ayudado de las paletas, la escalera de metacognición. Han visto vinculación de esto en otros espacios para la escuela y familia. La escuela ha venido cambiando en los últimos años de manera más contundente. Todos estamos implementando estrategias innovadoras en el aula, los estudiantes están teniendo aprendizajes significativos, de una manera divertida, interesante, activa, donde se hace uso del juego. Además de las estrategias en aula, estamos implementando el trabajo con varias aulas compartiendo el espacio y trabajo entre varios docentes. Tenemos espacios de trabajo de equipo, de formación, de apoyo mutuos.</p>	
--	---	--	---	--

Fuente: Informes de proyecto de Innovación de Fe y Alegría 2018

Discusión

Los resultados recogidos a través de las entrevistas a los grupos focales (integrados entre 6 y 10 participantes), entrevistas individuales, observaciones áulicas y de documentos en los 21 centros educativos refieren lo siguiente con relación a sus 2 años de formación, acompañamiento y aplicación de estrategias innovadoras:

Apreciaciones generales

Nuestros educadores y educadores en general expresan entusiasmo, alegría y agradecimiento por la oportunidad que Fe y Alegría les brinda para ser parte de estas formaciones. A pesar, de sentirse en un inicio desorientados, confundidos por el cambio vivido a través de las formaciones se sienten más seguros/as, contentos/as y agradecidos/as porque han adquirido nuevas estrategias para efectuar su práctica educativa con mayor habilidad para desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Así mismo, han manifestado que el proceso de acompañamiento les ha brindado mayor seguridad y se han sentido acompañados para abordar estos cambios que permiten la obtención de una educación de calidad.

Expresaron confianza en el uso de estrategias específicas como es el caso de paletas, proyectos de comprensión, grupos cooperativos, destrezas de pensamiento: comparar-contrastar, partes-todo, rúbricas y rutinas de pensamiento. En otras en cambio expresan dudas y preferencia por ir las incorporando más lentamente, en la medida que puedan ir clarificando mejor la implementación de las mismas, es el caso de: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio, talleres (workshops), portafolios, etc.

Logros alcanzados:

La mayoría de educadores y educadores expresaron que los logros alcanzados han sido a nivel personal y de los estudiantes. Entre estos logros se destacan los siguientes:

Con relación a estudiantes:

- Se evidencian más participación en los estudiantes ya que se ha brindado espacios para ello.
- Se han desarrollado las habilidades sociales de los niños y niñas.
- Algunos/as muestran trabajo cooperativo.
- Aprendizaje enriquecedor y significativo.
- Se sienten contentos, entusiasmados y motivados.

Con relación a educadores y educadoras:

- Algunos apuestan la transformación a través de prácticas basadas en contextos diferentes.
- Los educadores y educadoras se muestran capaces de poder impartir su clase con más tranquilidad, divirtiéndose cada vez que planifican.
- Otros/as compañeras expresaron la capacidad de romper la rutina de tener el texto para realizar planificaciones.
- Algunos/as mencionaron que se ha avivado en ellos/as el pensamiento “pensar para planificar las actividades”
- Han desarrollado trabajo en equipo entre ellos/as
- Se sienten capaces de ser líderes, de llevar a cabo procesos y dirigir grupos.

Con relación al centro educativo:

- En el centro educativo se ha logrado que el grupo de educadores/as sean más unido, permitiendo comunicarse mejor y ayudarse entre sí.
- Han mejorado las relaciones de convivencia a través de los grupos cooperativos.
- Cambios en la ubicación de los asientos en aula.
- Se brinda la libertad para ir incorporando, acomodando las estrategias a la nueva realidad de nuestros centros educativos.
- Algunos padres y madres de familia se muestran contentos del trabajo realizado a través de estas nuevas estrategias.

Dificultades durante el proceso:

Las dificultades en cada centro fueron similares y distintas a la vez, de acuerdo a su contexto, por ello, se recoge dificultades comunes entre los centros educativos.

- Articulación de su práctica educativa a través de las estrategias innovadoras con la exigencia del Ministerio de Educación Nacional.
- Articulación de las planificaciones de las estrategias innovadoras con las planificaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Al inicio se encontraron con la dificultad de trabajar a través de grupos cooperativos.
- Resistencia de algunos padres y madres de familia ya que desconocían el uso de las estrategias.
- Presentación de imprevistos y tiempo para planificar y aplicar las estrategias.
- Escuchar términos nuevos y comprenderlos.
- Estudiantes, educadores/as y familias que siguen con la idea de trabajar individualmente.
- Algunos espacios de aula y falta de recursos.
- Al inicio estas estrategias y metodologías nuevas ha sido complicado por la rutina de trabajo que se ha llevado.
- Resistencia de algunos/as educadoras al cambio.
- Falta de organización y apoyo de los equipos directivos.
- Gran cantidad de estudiantes en algunos centros educativos.
- Educadores/as poco comprometidos y con actitudes pesimistas.
- Salir de la zona de confort y enfrentarse al cambio.
- Ha sido un poco difícil poner en práctica con estudiantes, a pesar que en las formaciones parecen ser fáciles.

Estrategias aplicadas con mayor frecuencia

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias más nombradas durante el diálogo a través de grupos focales fueron las siguientes:

- Paletas
- Destrezas de pensamiento: Comparar-contrastar, Partes-todo.
- Rutinas de pensamiento (propias de Fe y Alegría)
- Proyectos de comprensión
- Aprendizaje cooperativo

Conclusiones

A partir del estudio realizado podemos constatar que existen en general una apreciación positiva en cuanto al proceso de formación recibido y el proceso de acompañamiento en sus diversos niveles: centro, regional/zonal y nacional.

A pesar de que todos los centros han recibido un mismo proceso formativo y de acompañamiento, la implementación se la desarrolla de manera diversa: en unos centros se asume con mayor grado de apropiación, mientras que en otros se manifiestan dificultades para la comprensión y uso adecuado de las estrategias.

En algunos centros el proceso de innovación impulsado a partir del programa formativo y de acompañamiento, se asume de manera puntual, mientras que en otros se ha convertido paulatinamente en un proceso de cambio más global y permanente, se realizan las actividades como parte de un compromiso de transformación y no solo como una tarea que se debe cumplir.

Ha sido imprescindible para generar cambios en las prácticas el proceso de acompañamiento y seguimiento en los distintos niveles, incluyendo del propio centro educativo. No es suficiente la formación asumida como momentos específicos fuera del centro educativo, sino que se hace necesario para una mejor comprensión de las estrategias y para el empoderamiento de los educadores y educadoras que se mantengan espacios de revisión y reflexión de la práctica para detectar avances o mejoras, dudas y dificultades para ajustar mecanismos que ayuden a mejorar en la acción pedagógica en el aula.

Referencias bibliográficas

- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América latina. Una perspectiva político pedagógica*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Díaz B., F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 37-57.

- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, pp 23-40.
- Domenech, F. (2001). *Desarrollo y aprendizaje de la personalidad*. Obtenido de Mi actividad profesional en la universidad Jaume I: <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Fe y Alegría. (2016). *Innovación en el aula. Estrategias metodológicas de lectura y expresión*. Quito: Fe y Alegría.
- Fe y Alegría. (2016). *Una pedagogía de educación popular basada en destrezas*. Quito: Fe y Alegría.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hersh, R. y. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. España: Narcea.
- Montes, L. C. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006 - 2016). CPU-e *Revista de Investigación Educativa*.
- Sarmiento, S. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las TIC. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira I Virgili.
- Unesco, Prelac. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos*. Chile.

El docente frente a la innovación

Autoras:

Betsi Arechua⁴

vero8349@hotmail.com

Oleida Hurtado⁵

oleidahurtado@hotmail.com

Irma Solar⁶

mashi_petto@hotmail.com

Recibido en noviembre de 2019, aceptado en diciembre de 2019

Resumen

Este artículo pretende compartir la experiencia vivida con docentes de básica media que formaron parte de un proceso de investigación-acción-participativa enfocado en la innovación en el aula. En la Unidad Educativa Fe y Alegría ubicada en Santo Domingo de los Tsáchilas – Ecuador, se percibía desinterés por aplicar estrategias innovadoras que actualmente se encuentran institucionalizadas en el centro, tras un largo proceso formativo al cuerpo docente.

Aquella situación motivó a un grupo de educadoras a indagar en sus causas, para posteriormente planificar y ejecutar acciones encaminadas a modificar la desidia ante las nuevas propuestas educativas. De allí surge un breve proceso formativo impartido por docentes y dirigido a otras

4 Licencia en ciencias de la educación mención educación primaria. Educadora en la básica elemental y media.

5 Profesora en educación primaria. Licenciada en ciencias de la educación. Educadora en la básica elemental y media. Ex directora de la Unidad Educativa Fe y Alegría Santo Domingo. Se ha desempeñado como profesora unidocente en la escuela Condorazo Fe y Alegría Manabí.

6 Intérprete de Lengua de Señas Ecuatorianas certificada por FENASEC y SECAP. Candidata a: licenciada en educación por la Universidad de Especialidades Espíritu Santo. Intérprete de LSEC, educadora en preparatoria, básica elemental y básica media en la Unidad Educativa Fe y Alegría Santo Domingo.

compañeras y compañeros docentes titulado: Libro Rojo. Dicho esfuerzo permitió fortalecer la planificación curricular en: estrategias, destrezas y rutinas para innovar en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Palabras clave: Innovación educativa, formación docente, metodologías activas, investigación acción participativa, educadores investigadores

Abstract:

This article is aimed to share the experience with teachers of elementary school that were part of the participative action research process focused on innovation in the classroom. There is a lack of interest in applying innovative strategies that are currently institutionalized in Unidad Educativa Fe y Alegría located in Santo Domingo de los Tsáchilas - Ecuador, after a lengthy training process for the teaching staff.

A group of teachers undertook the situation analysis to find the causes, to later plan and carry out actions aimed at modifying the indifference of the new educational proposals. Consequently, a training process grows. Teachers taught it and aimed at other fellow teachers: Red Book. That effort brought a strengthening curricular planning in: strategies, skills and routines to innovate in the teaching-learning process.

Keywords: Educational innovation, teacher training, active methodologies, participative action research, research teachers.

Introducción

“La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Aguerrondo, 2004, p. 97 en Fullan, 1993).

Los docentes en su accionar cotidiano pueden llegar a reproducir prácticas rutinarias que se corresponden con una actitud pasiva frente a su rol. La rutinización de la práctica educativa puede configurar en el docente cierta resistencia a salir de su zona de confort; este hecho se muestra con mayor fuerza cuando el educador ha enseñado, por varios

años, los mismos temas y lo ha venido haciendo de la misma forma. Persiguiendo la revalorización y mejora del ejercicio docente, Fe y Alegría⁷, organización a la que pertenece el centro educativo donde se ha llevado a cabo la investigación que el presente artículo aborda, ha implementado, desde hace algunos años, una serie de talleres de formación con miras a responder a las nuevas necesidades del educando actual.

A partir de este proceso formativo se esperaba tener como resultado maestros(as) motivados y deseosos de aplicar las nuevas metodologías y estrategias aprendidas, sin embargo, en la Unidad Educativa Fe y Alegría de Santo Domingo (Ecuador) persiste la monotonía y falta de interés por parte de algunos educadores y educadoras. Por otro lado, puede identificarse que los docentes no aplican de manera continua las estrategias metodológicas institucionalizadas al momento de impartir la clase y utilizan poco o nada los recursos y herramientas tecnológicas.

Al interior del centro, concretamente en el subnivel medio donde se centra el estudio, el desinterés mostrado por algunos docentes respecto a la aplicación de estrategias innovadoras ha influido en el desarrollo de la clase y en el rol asumido por los estudiantes, quienes tienen limitadas posibilidades de desempeñarse como agentes del proceso de enseñanza aprendizaje. La limitada aplicación de estrategias innovadoras ha repercutido en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, hecho que se venía evidenciando en las juntas de cursos, donde los docentes manifestaron en diversas ocasiones que el alumnado tiene un bajo rendimiento académico y disciplinario. Por otro lado, la dimensión pedagógica, encargada de revisar y analizar todos los documentos pedagógicos presentados por el profesorado, sostiene que muchos de ellos no se encuentran animados a utilizar las Tics, y muestran una apertura limitada para impartir sus clases bajo el uso de herramientas distintas a las acostumbradas.

Con el propósito de dar respuesta a esta dificultad un equipo de docentes se valió de un proceso investigativo que se desarrolló a lo

7 Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social dirigido a sectores empobrecidos y excluidos con el fin de potenciar sus capacidades personales y su desarrollo y participación en la sociedad.

largo de los años 2017 y 2018, el cual se orientó a buscar alternativas que motiven un cambio en la actitud del profesorado. La finalidad de este artículo es dar a conocer los resultados obtenidos en dicho proceso, mismo que adoptó el enfoque de investigación acción participativa (IAP), lo que supuso que, además de indagar, el equipo de educadoras investigadoras debía proponer un plan de acción a partir de los hallazgos. En línea con el enfoque de investigación seleccionado, el documento pretende mostrar una síntesis de las acciones implementadas con el fin de reflexionar la práctica diaria del docente, la importancia de utilizar las diferentes estrategias metodológicas implementadas en la institución y el impacto de las estrategias innovadoras en la planificación y el desarrollo de alumnos(as) más críticos y reflexivos.

Metodología

La investigación acción participativa prioriza la construcción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad. La naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la investigación-acción lo explica Kemmis & McTaggart (1988):

...una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (Kemmis & McTaggart, p.9)

Para el desarrollo de la investigación se realizaron entrevistas a docentes de la básica media con el fin de obtener información sobre las metodologías y estrategias incluidas o no en la planificación, y las razones por las que éstas no estaban reflejadas en los documentos entregados y revisados por la dimensión pedagógica del centro educativo.

Posteriormente se convocó a una mesa redonda⁸ con las autoridades del plantel, autoridades de la oficina zonal de Fe y Alegría (entidad encargada de acompañar, formar y dar seguimiento a los procesos impulsados por la organización en los centros educativos del sector), docentes de la básica media y el equipo de investigación, lo

8 Debate entre varios expertos para tratar sobre un asunto específico.

que permitió obtener información relevante para contrastar diferentes criterios. Se elaboró una encuesta aplicada a estudiantes y docentes de la básica media, instrumento que integró preguntas abiertas y cerradas las cuales otorgaron datos adicionales que contribuyeron a la planificación y ejecución del plan de acción.

A partir de los resultados de los distintos instrumentos se implementó el plan de acción, el cual consistió en la ejecución de varios talleres de estrategias pedagógicas impartidos por el equipo investigador y dirigidos a los y las docentes interesadas en la propuesta.

Resultados

Etapa de investigación: presentación de los resultados más relevantes

En la etapa de la investigación, mediante la aplicación de encuestas dirigidas a docentes y estudiantes de la básica media (quinto, sexto, séptimo de educación general básica), se evidenció que: el 57% del alumnado encuestado expresó que los tutores no aplicaban las estrategias institucionalizadas frente al 43% que aduce que sí las utilizaban. Por su parte, los resultados de la encuesta a los docentes muestran que el 70% no utiliza las estrategias innovadoras porque no tienen tiempo, dado que deben responder a varios procesos simultáneos, mientras que el 30% restante indica que sí las aplica. La encuesta fue aplicada a un total de 7 docentes y a 361 estudiantes. Ver Tabla 1.

Tabla N° 1: Resultados encuesta a docentes

	Encuesta aplicada a docentes	Encuesta aplicada a estudiantes
Indica que no aplica estrategias innovadoras	70%	57%
Indica que aplica estrategias innovadoras	30%	43%

Con respecto a la mesa de diálogo que giró en torno al tema: causas de la no aplicación de estrategias innovadoras implementadas en

el centro educativo y los pasos para las posibles soluciones, los docentes alegaron que no aplican estas estrategias dada la saturación de trabajo, ya que desde Fe y Alegría se exigen resultados de diferentes procesos y el docente debe responder a todos ellos a la par, además del exceso de estudiantes en cada aula y el reducido tiempo que se otorga para efectuar cada estrategia. Los directivos, por el contrario, expresaron que se ha dado el tiempo necesario para la aplicación de estrategias y que el número de estudiantes corresponde a lo permitido por el Ministerio de Educación de Ecuador. Aquello demuestra una confrontación en las posturas de los actores involucrados, lo que pudiese ser parte de las causales del problema en cuestión.

Sin embargo, tanto docentes como directivos reconocieron que la no aplicación de estrategias está relacionada con una comprensión limitada de las mismas y con una baja motivación para prepararse de manera autónoma y continua. Este acuerdo permitió vislumbrar algunos de los aspectos que debían ser reforzados: conocimiento respecto a las estrategias y motivación.

Etapas de ejecución del plan de acción

El plan de acción, que fue la etapa posterior al proceso investigativo, buscó concretar acciones que contrarresten las dos dificultades visualizadas con mayor claridad en la etapa diagnóstica. Se propuso, por un lado, dictar talleres pedagógicos que abarcaran desde la malla curricular hasta las estrategias de innovación educativa y, por otro, se planteó la incorporación de un equipo encargado de buscar espacios una vez al mes para la recreación y fomento de un ambiente de interrelación social. Ambas acciones estuvieron propuestas para docentes y administrativos.

Es importante resaltar que, si bien ambas actividades fueron planteadas a las autoridades del centro, solo una de ellas pudo ser implementada: los talleres pedagógicos. La propuesta encaminada a generar espacios que mejoren las relaciones interpersonales y el clima laboral como medio para motivar al profesorado no se llevó a cabo ya que los directivos de ambas jornadas de la institución (matutina y vespertina) no llegaron a un consenso para su implementación, pues no

encontraron los horarios adecuados para beneficiar a ambas jornadas sin perjudicar el tiempo pedagógico.

Para la ejecución de los talleres pedagógicos el equipo de investigadoras realizó inicialmente una campaña de expectativa la cual despertó curiosidad en las y los docentes. Con algunos días de anticipación se entregó a los educadores y educadoras una invitación poco convencional que llamara su atención y, llegado el día, el salón en el que se explicó al profesorado la iniciativa fue decorado de manera llamativa utilizando el color rojo, característico de esta propuesta de formación a la cual se la denominó: El Libro Rojo. El día de socialización de la propuesta fue determinante en el proceso, ya que la intencionalidad era que las y los docentes se sintieran atraídos por la propuesta para que decidieran acogerla, pese a las variadas actividades y formaciones de diversa índole que realizan cotidianamente. Algunas de las acciones realizadas ese día fueron colocar un libro rojo, el cual no podía ser abierto e invitar a las personas a ingresar al espacio con los ojos vendados para generar expectativa.

Aquel día se explicó la modalidad de los talleres, se establecieron cupos limitados y, cumpliendo con los objetivos propuestos, se logró la inscripción de la totalidad de los cupos previstos (7 docentes). El proceso inició de inmediato, durante la primera reunión, que se llevó a cabo el mismo día de la socialización e inscripción, se entregó a las participantes un folleto rojo donde cada maestra registraría apuntes a lo largo de todos los talleres, aquel folleto se convirtió en el símbolo del plan de acción.

Un logro relevante fue la asistencia constante a cada uno de los talleres aun cuando fueron realizados en horarios extra laborales. Se planificó coordinadamente desde la oficina del vicerrectorado las fechas y horarios para ejecutar las actividades formativas dentro de los cronogramas parciales, lo que permitió que se desarrollaran de manera organizada. El proceso se extendió a lo largo de 3 meses con intervalos de 15 días entre cada taller. En este periodo las docentes se fortalecieron

en: currículo, CORDIS⁹, paleta de inteligencias múltiples (I.M.)¹⁰, rutinas y destrezas de pensamiento, rúbrica y lista de cotejo. Dichos temas fueron seleccionados por las participantes, fueron escogidos colectivamente de acuerdo a las debilidades existentes.

Otra de las metas propuestas para este proceso fue que la formación no se quedase únicamente en las 7 personas que la recibieron. Aquel objetivo se alcanzó, pues todas las docentes aceptaron el reto de replicar con otras educadoras y educadores lo aprendido y ponerlo en práctica en sus aulas. Quizás uno de los logros más importantes fue evidenciar mayor autoconfianza en el desarrollo de sus planificaciones microcurriculares utilizando diferentes estrategias. Cabe resaltar, además, que el equipo directivo se comprometió a seguir brindando espacios dentro de los cronogramas quimestrales para la formación docente.

Al finalizar El Libro Rojo el equipo de investigadoras realizó una evaluación práctica mediante la cual se pidió a las educadoras elaborar una planificación con las estrategias afianzadas en los talleres. El resultado demostró que el 89% de las educadoras contemplaron en sus planificaciones elementos suficientes para desarrollar su práctica utilizando lo aprendido en las formaciones, mientras que el 11% alcanzó un nivel deseable. Las evaluaciones, por ende, evidenciaron que las docentes lograron aprendizajes y despejaron dudas en varias estrategias para poder plasmarlas en planificaciones que respondan a sus contextos e incluyan actividades innovadoras.

Este proceso permite reconocer la importancia de la formación entre pares, puesto que ayuda a visualizar debilidades,

9 Contextualización (CO), Revalorización de saberes y experiencias (R), Diálogo de saberes D), Innovación transformadora (I), Sistematización y socialización. El CORDIS es el Sistema metodológico de Fe y Alegría.

10 Howard Gardner, en su investigación plantea la existencia de ocho formas para aprender, unas más desarrolladas que otras, según las personas. De este modo, los individuos son capaces de conocer el mundo por medio del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de nosotros, así como del contacto con el medio que los rodea (Paniagua, K. 2008).

a reforzar aprendizajes y a mantener una formación continua que no dependa de personas externas. Es una necesidad del docente estar en formación constante para responder al contexto cambiante en el que se desenvuelve y, en este sentido, resulta imperativo reconocer la comunicación horizontal y la formación entre colegas como un medio para revalorizar los saberes de educadores y educadoras y permitir un intercambio fructífero al interior de los centros educativos.

Reflexiones del proceso:

Es necesario que el docente vea la necesidad de ampliar sus conocimientos, profundizar en lo aprendido y mejorar como profesional, sin embargo, “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Aguerrondo, 2004, p. 97 en Fullan, 1993). Aunque, la formación dentro del imaginario colectivo no suele ser percibida como un problema en sí mismo, el ritmo del docente, sus múltiples labores tanto pedagógicas como administrativas reducen los tiempos y espacios para actividades de esta índole. Aquello se hace evidente en la Unidad Educativa Fe y Alegría Santo Domingo donde las y los docentes concordaron en no tener el tiempo suficiente para apropiarse de las estrategias de aula impartidas a lo largo de un extenso proceso formativo, puesto que sus horas extracurriculares y extra laborales son ocupadas por varios procesos de Fe y Alegría y ministeriales que deben ser atendidos de manera permanente.

La carga laboral, por ende, podría ser una de las causas que repercuten en la desmotivación de las educadoras y los educadores. No obstante, Spark “indica que la resistencia al cambio es sólo un síntoma de la baja calidad de la innovación propuesta y la falta de respeto a la experiencia previa de los propios profesores” (Paredes Labra, 2004, p.136). Este planteamiento nos lleva a pensar que la raíz de la desmotivación podría residir también en inadecuados modos de plantear los procesos de innovación educativa y posiblemente a una desvalorización de la experiencia docente. Desde la experiencia analizada en el presente artículo se vislumbra que tras la formación recibida varias estrategias de innovación debían ser aplicadas en el aula, pero por falta de interés, motivación y conocimiento del

docente no eran replicadas, por ende, sus clases seguían siendo monótonas.

Muchas veces confunde pensar que el profesor es solo el ejecutor de la innovación, y no es así; el profesor es el encargado de mediar dicha innovación, leerá, comprenderá, asimilará y redefinirá el cambio a darse a partir del contexto. El profesor es el agente principal de la innovación. (Sánchez Asín, Boix y Jurado, 2009). Entendida de este modo la innovación, el proceso formativo no supone la recepción de contenidos y metodologías por parte de externos para ser replicadas en las aulas, sino un proceso de redefinición de los nuevos contenidos a partir del contexto específico y la experiencia previa del docente.

En esta línea la experiencia vivida, que parte de una formación que no fue asimilada adecuadamente por la totalidad de las y los docentes, pero que tras una formación complementaria entre pares logra mejores resultados da nuevas luces sobre alternativas formativas que puedan ser recibidas con mayor apertura por el profesorado. La experiencia radica en una formación de docentes a docente, es decir, es un trabajo colaborativo entre educadores en el que el profesor debe desarrollar destrezas sociales.

Al respecto, Rudduck en referencia al desarrollo profesional del docente decía que, es la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos". (Marcelo, 2009 p.43 en Rudduck, 1991)

Siguiendo este lineamiento el desarrollo profesional del docente debe basarse en el diálogo entre pares y en una investigación permanente. Asimismo,

Miller y Peterson comentan acerca de la gran variedad de situaciones que se encuentran bajo el epígrafe de "intervenciones pedagógicas basadas en las relaciones entre iguales" (...) Estas situaciones suelen estar planificadas por algún miembro con responsabilidad, con el fin de alcanzar tanto objetivos académicos como afectivos. (Samaniego, 1995, p.181)

Situación que como se ha manifestado previamente resultó fructífera en la presente experiencia. En la unidad educativa las participantes de los talleres del Libro Rojo mencionaron que al recibir la formación por parte de sus compañeras, quienes se encuentran en el mismo contexto laboral, sentían mayor confianza y se mostraban más receptivas.

Resulta interesante haber evidenciado incluso que, pese a la carga laboral descrita previamente, las participantes del Libro Rojo demostraron una actitud positiva al dar tiempos extra para poder cumplir y completar el cronograma establecido para la formación. La preocupación por los ajustados tiempos y múltiples labores era evidente, mas no desmotivadora, aun cuando en varias ocasiones los horarios hacían más extensa su jornada laboral.

Cabe resaltar, que hubo otros elementos que pudieron contribuir a un desarrollo favorable de esta formación. Uno de ellos fue la no imposición de las temáticas a ser abordadas, puesto que éstas fueron elegidas por las docentes participantes. El equipo de investigación tenía pensada una estructura distinta de los talleres a la que finalmente se ejecutó acogiendo las peticiones de las docentes. Otro elemento relevante fue el limitar el número de cupos para el proceso, ya que desde un inicio se pensó que la enseñanza debía ser personalizada para poder obtener resultados de calidad y calidez generando espacios de confianza a corto plazo.

Sin duda, el reducido número de participantes hizo posible que la comunicación sea más cercana. Propiciar espacios de encuentro con esta característica resultó favorable para propiciar un clima de trabajo armonioso. Como lo señala Jares (2006) es necesario potenciar las relaciones que favorezcan el afecto, estima y seguridad en los grupos, contribuir a la definición de metas grupales conocidas y compartidas, motivar una comunicación de calidad, promover el sentido de pertenencia y cuidar los procesos de vida de las personas que integran los equipos de trabajo.

En definitiva, el mayor aprendizaje de esta investigación – acción - participativa fue la verificación de que las comunidades de

aprendizaje entre educadoras y educadores tiene efectos positivos. Se demostró que entre docentes existe más confianza para compartir conocimientos y despejar dudas, ya que se comparte la misma realidad dentro del centro. Fue gratificante también el compromiso espontáneo de cada participante del Libro Rojo por replicar a los demás docentes sus aprendizajes y se fortalecieron las relaciones interpersonales.

Conclusiones

El presente análisis deja algunas ideas claras. Por un lado, se evidenció que las y los docentes están conscientes de la baja apropiación y compromiso por parte del profesorado respecto al uso de las estrategias innovadoras. Asimismo, resultó notoria la inconformidad inicial en cuanto al exceso de trabajo que supone responder a los distintos procesos del centro. Un hallazgo que debe ser tomado en consideración es la necesidad de establecer tiempos amplios para la asimilación de los nuevos conocimientos pedagógicos, lo que implica además, que después de cada capacitación, su contenido sea replicado para afianzarlo y despejar dudas respecto a cómo y cuándo aplicarlo.

No obstante, quizás la constatación más relevante es la importancia de generar espacios en los que se dinamice la formación entre pares y que ésta conste dentro de las planificaciones de los centros educativos. La experiencia demostró que el grupo de docentes que participó del taller dictado por educadoras de su mismo centro se sintió en confianza, pues pudieron expresar dudas con mayor libertad y el trabajo se realizó con entusiasmo. Además, estos espacios permitieron afianzar el compañerismo, lo que permite deducir que el aprendizaje entre pares favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino que contribuye a mejorar las relaciones entre docentes. Por último, se constató que dicha dinámica es capaz de despertar mayor compromiso por parte del profesorado, puesto que, aun cuando en reiteradas ocasiones se trabajó los talleres en horas extralaborales, aquello no fue un impedimento para su adecuado desarrollo y no mermó el interés y participación de las personas involucradas. Cabe recalcar, que uno de los aspectos que contribuyó a esta experiencia fue la motivación y expectativa generada al inicio del proceso, ya que ésta presentó a la

formación como algo distinto a lo habitual y resultó llamativo para las educadoras.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL-CINDE, 97-142
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia* (Vol. 228). Graó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Labra, J. P. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias pedagógicas*, (9), 131-142.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de professores*, 1(1), 43-70.
- Sánchez, A., Boix, J. L. & Jurado, P. (2009): La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad par el cambio. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 179- 205
- Samaniego, M. C. M. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (23), 177-186.

Las limitaciones para abordar la violencia entre estudiantes: Un acercamiento desde los educadores y educadoras

Carlos Paillacho Montenegro¹¹
carlos.paillacho@feyalegria.org.ec

Recibido en noviembre de 2019, aceptado en diciembre de 2019

Resumen

La Paz se ha convertido en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía de las sociedades. (Muñoz, F.; Molina, B., 1997), esta paz se ha visto afectada por expresiones de violencia en diversos niveles y campos, uno de estos campos lo integra la escuela. Ante las manifestaciones de violencia presentes en el escenario escolar los docentes se ven enfrentados al problema de cómo abordarla desde su práctica. En este punto resulta fundamental reflexionar el currículo y la importancia de su contextualización a fin de problematizar la violencia vivida en las escuelas, así también, de manera paralela, la reflexión del currículo debe propiciar un compromiso activo de los sujetos para encaminar a los centros educativos hacia una cultura de paz. Bajo la complejidad que envuelve el tratamiento de la violencia, emerge la necesidad de trabajar de manera conjunta con las familias y actores de la localidad en la implementación de medidas eficaces para contrarrestar la violencia, de este modo, debe enfatizarse en la importancia de unir los esfuerzos de docentes, familias y sociedad para

11 Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización en Educación Básica, especialista en Infancias y Juventudes, tutor virtual de cursos sobre pedagogía, formación en: Liderazgo en Gestión Educativa, Gestión Educación Popular, Educación Popular, Inteligencias Múltiples y Metodologías Interactivas en el Aula, Evaluación y Seguimiento Académico de Cursos Virtuales, entre otros cursos vinculados a la educación y pedagogía. Ponente en la Universidad Católica con el tema: "La violencia escolar en contextos de frontera" y "Tejiendo Sueños desde el Acompañamiento". Actualmente se desempeña como Acompañante Pedagógico de la Zona Norte en Fe y Alegría.

minimizar las manifestaciones de violencia que afectan a niñas, niños y jóvenes.

Palabras clave: violencia, docente, juventud, niñez, contexto escolar, paz

Abstract

Peace has become an instrument to evaluate and promote the well-being, balance and harmony of societies. (Muñoz, F.; Molina, B., 1997). Such peace has been affected by expressions of violence at various levels and fields. The school is within one of these fields. Before the violence in its various manifestations present in the school, teachers have been confronted with the problem of how to address it in practice. At this point, it is essential to reflect on the curriculum and the importance of its contextualization in order to problematize the violence experienced in schools, Simultaneously, the reflection on the curriculum should lead to an active commitment of the subjects to direct the educational centers towards a culture of peace. Under the complexity that the treatment of violence involves, there is a need to work together with families and local actors in the implementation of effective measures to counter the violence, in this way, it should be emphasised that it is important to join teachers, families and society efforts to minimize the manifestations of violence that affect children and youth.

Keywords: violence, teacher, youth, childhood, school context, peace.

Introducción

En la actualidad, la sociedad se ve con mayor frecuencia enfrentada a distintas situaciones de violencia en los campos étnico, religioso, tecnológico, educativo, sexual, entre otros. Sin duda, en muchos contextos la violencia se ha visto legitimada y ha justificado situaciones de injusticia, dejando limitada la agencia de quienes la sufren. Las distintas expresiones de violencia replicadas y materializadas a nivel comunitario, familiar y escolar, no se circunscriben únicamente a las expresiones de maltrato físico, psicológico u agresión de índole

verbal, es importante profundizar en las dinámicas estructurales que generan o refuerzan estas expresiones de violencia; en este sentido, es fundamental mirar los contextos identificados como conflictivos, reconociendo otros elementos que perpetúan o acentúan la violencia; uno de esos elementos refiere a las condiciones socioeconómicas de las poblaciones y la distribución inequitativa de la riqueza.

La violencia como fenómeno social restringe la creación de espacios intersubjetivos positivos, en este sentido, la violencia puede ser comprendida como aquello que limita las realizaciones efectivas de los seres humanos, dificultando sus realizaciones potenciales (Galtung, 2003). Los espacios dominados por la violencia sumergen a los sujetos en dinámicas que limitan sus potencialidades y perpetúan las exclusiones provocadas a nivel estructural.

Una reflexión crítica de la violencia y de los espacios en los que ésta se encuentra más marcada, conlleva un análisis de las relaciones socioeconómicas vigentes; al respecto, visualizar la diferencia entre clases permite identificar los privilegios que poseen algunos sectores sociales por sobre otros. El acceso a servicios básicos elementales -agua potable, alcantarillado, servicio de tratamiento de desechos orgánicos e inorgánicos, fuentes de trabajo estables, educación, entre otros- pone de manifiesto, por un lado, la condición privilegiada en la que se encuentran algunos grupos, y por otro, deja entrever que la falta de acceso a estos servicios y la limitación de oportunidades contribuye a que las poblaciones empobrecidas vivan, en ocasiones, de trabajos ilegales como el contrabando y narcotráfico. Estas circunstancias sin duda, contribuyen al afianzamiento de la violencia en estos contextos generando una dinámica compleja que también coexiste en el ambiente escolar.

Problematización

La violencia presente en los espacios escolares pone en duda la efectividad de las acciones estatales y las políticas educativas para abordar de manera crítica esta problemática. La violencia como un ejercicio arbitrario de poder está presente en las diferentes estructuras e instituciones que componen la sociedad, la población infanto-juvenil,

grupo de interés en esta reflexión, muchas veces se ve envuelta en los conflictos intrafamiliares y del contexto local.

Las prácticas de violencia presentes en los espacios escolares inciden de manera negativa en las relaciones interpersonales que mantienen los niños, niñas y jóvenes, varias de estas prácticas replicadas en la escuela provienen de los hogares y contextos comunitarios en los que están insertos los estudiantes. Por otro lado, los medios de comunicación a los que tienen acceso estas poblaciones, en ocasiones, remarcan la violencia volviéndola aceptable.

Ante esta realidad cabe la pregunta ¿por qué las prácticas cotidianas que desarrollan los docentes no están contribuyendo a generar una cultura de paz entre los actores educativos a pesar de que se observa en ellos una preocupación por las situaciones adversas que son percibidas en su contexto? En línea con esta interrogante, el presente ensayo busca analizar las dificultades y limitaciones que experimentan los docentes para abordar la violencia entre estudiantes.

La reflexión compartida ha tomado como punto de referencia uno de los centros educativos de Fe y Alegría ubicado en la Zona Norte¹². Al interior de los centros que integran esta zona se presentan situaciones de violencia ejercidas por los diferentes actores que interactúan en los mismos, de este modo, es posible observar estudiantes ejerciendo violencia sobre otros estudiantes, así como también agresiones desplegadas por las familias y por estudiantes hacia docentes. Las distintas manifestaciones de violencia en los centros educativos atentan contra el desenvolvimiento de las actividades escolares; en ocasiones las y los educadores se perciben como agentes limitados para abordar situaciones de este tipo entre estudiantes. Por otro lado, existe la percepción de que sus prácticas educativas no contribuyen a generar

12 Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social presente en varios países. En el Ecuador, el movimiento está organizado geográficamente y administrativamente en regionales y zonas. La Zona Norte está ubicada en la frontera con Colombia, se encuentra integrada por siete centros educativos caracterizados por la presencia de diversas etnias, culturas, religiones, condiciones sociales y económicas; en todos ellos se presenta un abanico de problemas, incluyendo la violencia en las instituciones educativas. Para este trabajo se ha tomado como centro de referencia la escuela "P. Aurelio Mera" de la parroquia La Tola en la provincia de Esmeraldas.

una cultura de paz en sus centros particularmente, éste es el caso de las y los educadores de la escuela P. Aurelio Mera ubicada en la Parroquia de la Tola¹³, provincia de Esmeraldas, Ecuador.

Desarrollo

Según Michaud (1989) existe violencia cuando en una situación de interacción uno o varios actores, directa o indirectamente, causan perjuicios a uno o varios individuos en grados variables; al decir grados variables se hace mención a que puede ser violencia física, psicológica, verbal, simbólica o estructural. De este modo, persiste violencia cuando un individuo experimenta relaciones intersubjetivas y sociales definidas por la opresión e intimidación, por el miedo y por el terror.

No hay duda de que vivimos épocas difíciles donde la violencia permea los diversos espacios de convivencia. Centrar la reflexión en niños, niñas y jóvenes nos obliga a detenernos en la escuela como uno de los lugares en los que este grupo permanece parte considerable de su tiempo, por ende, es importante reflexionar acerca de cómo es experimentada la convivencia desde este contexto específico.

Las manifestaciones de violencia entre pares se presentan a nivel mundial, en países desarrollados y nuestros contextos latinoamericanos no son la excepción. La población infanto-juvenil sufre las consecuencias, al respecto un punto que debe resaltarse es que los hogares son muchas veces el espacio donde emerge dicha problemática, entonces:

Si las familias logran asumirse como escenarios plurales de formación, no sólo les será posible reconstruir sus dinámicas internas, sino que además podrán participar en la configuración de un orden social alejado de la violencia como forma de relación y como opción frente al ejercicio del poder (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p.199).

13 La escuela Fiscomisional de Fe y Alegría, Padre "Aurelio Mera" brinda un servicio educativo de primero a séptimo grado a 220 niños y niñas en su mayoría afroecuatorianos, de bajos recursos económicos, comprendidos en edades entre 5 y 13 años.

Las familias son también producto de determinadas condiciones sociales, algunas de estas pueden contribuir con la generación de violencia dentro de otras esferas de la vida, por ejemplo, aquellos jóvenes, niñas y niños que experimentan esta realidad en sus hogares pueden replicar conductas agresivas en los espacios escolares. Sin duda, las familias cumplen un papel fundamental, como base social, en la generación de alternativas para solucionar esta problemática, por ello es importante que la escuela reflexione y trabaje junto a las familias:

El maestro no debe abordar el comportamiento agresivo y desobediente de los niños en forma aislada de sus familias, tal vez el niño tenga en el hogar una vida que lo perturba emocionalmente y llegue a la escuela enojado, lo cual suscitará respuestas negativas del maestro o de los demás niños. Es importante colaborar con la familia del niño, de modo que las acciones en la escuela y en el hogar sean coherentes (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p.202).

La familia como institución social desempeña un rol político fundamental en la configuración de los individuos; en esta línea aparece como un actor clave en la socialización de los sujetos. Así como esta institución, la escuela aparece como otra de las esferas fundamentales en la que los individuos son socializados. Desde esta función primordial de insertar a los sujetos al mundo de significados de una determinada cultura, tanto el rol de la familia como el de las escuelas merece ser reflexionado y debatido. En torno a las escuelas resulta relevante problematizar la función reproductora que les ha sido asignada, abriendo la posibilidad de que se conciba a su vez el potencial transformador que también subyace dentro de las mismas. A partir del reconocimiento de la escuela y la familia como agentes, no solo de reproducción, sino también de transformación, resulta relevante que al interior de ambas instituciones se profundice en la violencia como hecho social.

Es necesario ampliar y repensar el concepto de violencia, teniendo en cuenta las variadas manifestaciones sobre la cuestión, sus autores, sus víctimas, sus discursos, pensando que la violencia,

además de destruir físicamente, destruye moralmente y toca la subjetividad de los involucrados (Abramovay, 2011, p.2)¹⁴

Una educación que no busca el cambio de los individuos limita su accionar a las cuatro paredes de la escuela, con planificaciones y evaluaciones descontextualizadas y estandarizadas; esta forma de concebir la educación desvincula la práctica docente de las dimensiones: filosófica, ética y política; esta forma de materializar la educación no contribuye a la dignificación de la vida de las personas y de las sociedades.

El discurso promovido al interior del sistema educativo pone mayor énfasis en la transmisión de información o desarrollo de destrezas, dejando por fuera la reflexión crítica del componente ético y político de la educación. Como efecto, prevalecen instituciones cuyos currículos no recogen las demandas urgentes de sus contextos. En muchas ocasiones las escuelas se limitan a trabajar un currículo lineal que deja de lado las situaciones de violencia que se presentan en los contextos; esta práctica ha desencadenado un abordaje superficial de la violencia que no ha incidido en las dinámicas estructurales.

Por otro lado, el currículo ha dejado de lado la capacidad de reflexión y crítica no solo de los educadores y educadoras, sino también de los estudiantes. Las prácticas cotidianas como: tratar la violencia únicamente cuando se presenta un caso particular, hacer periódicos murales, charlas, llamados de atención a quien comete la falta, hablar

14 Entre los factores que desencadenan la violencia en los contextos escolares se pueden citar: por un lado, prevalece la falta de comunicación entre los estudiantes, la familia, la escuela y los profesores. Los docentes sufren cotidianamente la violencia, no sólo la que circula entre los estudiantes, sino también la que se dirige hacia ellos. Por otro lado, ante los problemas de convivencia, la escuela suele mirar a los estudiantes, especialmente a los adolescentes y jóvenes, desde la categoría de infractores, cuando lo cierto es que todos los actores de la comunidad educativa son responsables de la violencia que circula. Hay violencia entre los alumnos, entre los alumnos y los profesores, pero también entre la escuela y las familias. Con frecuencia, cuando los niños son pequeños, la familia y la escuela suelen competir por lo que piensa o lo que hace el niño/a y, cuando los chicos son más grandes, porque la familia ha perdido el control que tenía y la escuela la acusa de no hacer nada bien. La idea de que la familia no se ocupa del chico/a aparece reiteradamente al hacer entrevistas a docentes y directivos. Este tipo de representaciones da cuenta de un desconocimiento de las dificultades que atraviesan muchas familias, cuyo capital cultural y social no es igual al de sus hijos.

con las familias, con los estudiantes, trabajar temas escolares aislados de la problemática, no enfrentar muchas veces de manera directa la situación, no contribuyen a minimizar la violencia que se manifiesta en el centro educativo.

Es necesario que el cuerpo docente genere espacios de reflexión que posibiliten la construcción colectiva de soluciones frente a la violencia presente en la escuela, ante la incertidumbre de abordar esta problemática, la idea de trabajar en soluciones desde la construcción colectiva puede suscitarse como una alternativa viable. Por otro lado, la existencia de espacios de reflexión puede contribuir a despejar interrogantes sobre cómo contextualizar el currículo, profundizar en los manuales de convivencia y la normativa legal existente.

En el campo de estudio sobre violencia escolar se han integrado conceptos graduales para la categorización de la violencia en la escuela, estas categorías han posibilitado tener distintas miradas y enfoques para su abordaje. Uno de los acercamientos define a la violencia como “un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una o más personas en contra de otras y/o sus bienes” (Yáñez & Galaz, 2011, p.36), estas asimetrías de poder de los fuertes sobre los débiles se reflejan en la escuela P. Aurelio Elías Mera de la Tola. Al interior de la escuela citada es posible observar manifestaciones de violencia física entre estudiantes como: golpes, puntapiés y utilización de objetos para agredir, adicionalmente, se escuchan agresiones verbales expresadas a través de palabras grotescas y amenazas. Frente a esta realidad los docentes sienten impotencia pues en ocasiones la intervención de las familias legitima los actos de violencia cometidos por los estudiantes. ya que al llamar la atención a quienes practican estas conductas inadecuadas, los padres familia, de manera poco cortés reclaman a los profesores, en un diálogo con una docente de la escuela manifiesta:

Me había ausentado un momento del aula...regresando escucho bulla, encuentro a estudiante maltratando a su compañero con palabras soeces, golpes en diferentes partes del cuerpo, trato de separarles de buena manera, ante esto el estudiante agresor empieza a insultarme a mí, darme patadas y amenazarme con

matarme si no le dejaba maltratar al otro estudiante, situación que me provocó un estado de ansiedad e impotencia por no poder atender a esta necesidad... (Educatora de la escuela P. Aurelio Elías Mero, 2018)

Estas prácticas que acontecen en las instituciones educativas no del todo son responsabilidad de los estudiantes, en esta dinámica influyen muchos factores como el ambiente familiar, social, cultural, económico, entre otros. Es importante mencionar que la conciencia pública debe reconocer, que los niños no son del todo pasivos, ni inmunes y, en realidad, pueden imitar el comportamiento adulto, hay que analizar comportamientos de los sujetos con quienes el niño pasa su vida social, familiar y escolar, ante esto los sujetos sociales deben concienciarse de la importancia de generar ambientes positivos que contribuyan a fortalecer una cultura de paz. Siendo un tema sustancial, las y los educadores deben comprometerse a abordar de manera consciente y sistemática la violencia sin enfocarse únicamente en los aspectos netamente curriculares:

Me debo dedicar a cumplir con lo curricular que propone el Ministerio de Educación, es decir desarrollar contenidos de las áreas de conocimiento, no me queda tiempo para tratar temas sobre violencia o de cultura de paz, una es porque no conozco como abordarlos y por otro lado porque hay que enfocarse a los contenidos, es así que cuando pasa un problema de violencia, hablo con el niño, le pregunto del por qué su comportamiento, le envío donde la directora para que ella intervenga con un correctivo según la falta cometida...cuando esto no da resultado cito al padre de familia para conversar e informarle el problema, muchas veces el padre de familia, no acepta el comportamiento de su hijo y también reacciona de manera violenta, otras veces como medida correctiva castiga en casa a su hijo, continuando con prácticas violentas, en un círculo de no terminar y que no ha dado resultado, porque se repiten constantemente situaciones violentas. (Educatora de la escuela P. Aurelio Elías Mero, 2018)

Esto refleja las limitaciones a las que se enfrentan las y los docentes para abordar la violencia entre estudiantes, así como también

las dificultades para integrar en el currículo el tratamiento de estos temas. En este punto, es importante señalar que los educadores son también sujetos producidos en una realidad determinada; retomando la escuela analizada, es importante reconocer que los docentes que laboran en la misma han sido socializados en las dinámicas de violencia de su contexto y en este sentido, se vuelve necesario reflexionar las expresiones de violencia desde la propia vivencia de lo cotidiano. Desde esta percepción del docente, puede comprenderse su sentimiento de incertidumbre frente a cómo tratar los casos de violencia que se suscitan en el centro, en muchas ocasiones han asumido el rol de mediadores actuando desde la intuición, pero persiste en ellos la noción de que poco ha sido lo conseguido:

A pesar de que se han hecho algunos esfuerzos para tratar esta problemática dentro de los contenidos curriculares de la escuela, estos no han tenido eco suficiente y ese divorcio entre escuela-realidad social continúa siendo muy grande. Los niños y las niñas, los profesores y las profesoras y las familias no poseen los elementos comprensivos que debería dar la educación y más bien se reproduce una formación carente de la universalidad que permita integrar la historia global y local desde lo social, lo cultural, lo político y lo económico. (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p.199).

Este divorcio de actores hace que las prácticas cotidianas que desarrollan los docentes tengan una baja o nula incidencia en la generación de una cultura de paz. La educación destinada a las infancias y juventudes no está cumpliendo con el objetivo propuesto, pues no es una educación emancipadora para la vida, que actúe desde y para los contextos estudiantiles, familiares y locales. Aún se perciben sistemas caducos de receptividad, pasividad y trasmisión de conocimientos, sin propuestas para desarrollar una conciencia socio-política, que desde la infancia les permita analizar y criticar las manifestaciones de agresión que acontecen en sus entornos.

Ante las escasas oportunidades que gesta el estado para el acceso a empleo, a servicios básicos, a salud, a una educación de calidad; sumada a un desarrollo socioafectivo en ambientes hostiles, las infancias

y juventudes se tornan más vulnerables a ser manipuladas por grupos antisociales. Así lo manifiesta Rocha Gómez (2006) citando a Levenson:

No hay dudas de que su falta de orientación las deja expuestas a la manipulación por parte de grupos políticos y no escaparían de ser incorporadas o utilizadas por redes criminales de adultos (...) absorbidas por el crimen, irían más allá de un punto sin retorno para volverse centralizadas, antidemocráticas, autoritarias, más violentas. (p. 18)

En el contexto escolar es imperativo plantearse formas de contrarrestar las diversas presiones que impiden a las personas salir de este círculo vicioso. Una educación consciente que analice con mirada crítica las realidades descritas podría presentarse como un posible camino que oriente a la persona por rutas más prometedoras. Hacerse consciente desde la educación de los deberes y derechos que ostenta como ciudadano(a) y de su capacidad de exigir y trabajar por la construcción de una sociedad más justa es una tarea urgente. La educación debe transitar hacia un modelo que permita el desarrollo de personas que asuman su rol político en la sociedad y que luchen por la concreción de objetivos comunes. En esta lucha resulta necesario, además, enfatizar en la importancia de la tolerancia hacia lo diferente como parte esencial de una sana convivencia.

Siguiendo esta línea, en el contexto escolar el docente como agente transformador debe abrirse al diálogo con otros actores que le permiten potenciar su rol, pues en lo colectivo y en la pluralidad reside la fuerza. Esto, sumado a la necesidad de contextualizar el currículo a las realidades y problemáticas específicas de los espacios en los que se desenvuelve el alumnado, facilitará una formación más rica y con mayores posibilidades de incidencia.

Cabe resaltar, que una educación que se oriente al cambio, debe reconocer en las infancias y juventudes su bagaje cultural, y sus capacidades de diversa índole para potencializarlas. Esto supone tener una mirada abierta, una actitud observadora, que descubra en su alumnado personas capaces, con experiencias previas y saberes que pueden contribuir a la construcción de aquello que desean.

Desde lo netamente académico también hay esfuerzos que realizar, pues la teoría debe alimentar las propuestas de cambio social, cultural, educativo y político, esto no es posible si “la calidad está atrapada en la lógica de la eficiencia, la producción y la rentabilidad” (Esclarín, 2007, p.202) es decir, si prepara a seres con capacidad para producir en el mercado capitalista, más no con capacidades para criticar al sistema que genera desigualdad social y violencia. De ahí nace como alternativa la Educación Popular, haciendo eco a lo manifestado por Freire “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p.47). A esto debe apuntar el sector educativo desde una pedagogía crítica, a formar niños, niñas y jóvenes con miradas propositivas que busquen construir conocimientos colectivamente, involucrando emociones, reconociendo los problemas que acontecen en sus nichos circundantes; individuos que se oriente a transformarse a sí mismos y a las situaciones violentas que les rodean.

Las pedagogías críticas latinoamericanas nacen para cambiar el pensamiento pedagógico contra-hegemónico en diversos contextos y en relación a problemáticas propias de los mismos; proponen una educación basada en el ser humano y para el ser humano con un proceso destinado a la liberación y el desarrollo de la conciencia, es decir, una educación que reconozca las culturas de los sectores populares y asuma el compromiso de generar una escuela de puertas abiertas. La propuesta educativa es contraria a la verticalidad en la enseñanza, busca a través del diálogo de saberes, la negociación cultural y las prácticas contextualizadas, que desde los centros educativos y desde la educación no formal sean las personas que viven realidades adversas las agentes dinamizadoras de nuevos aprendizajes que promuevan transformaciones.

En definitiva, la propuesta educativa capaz de confrontar la violencia estructural que atraviesa la sociedad y, por ende, el sistema educativo, propone una constante relectura de la realidad, la creación de espacios que refuercen una sana convivencia entre los actores educativos, la contextualización curricular, el diálogo de saberes con las culturas propias del territorio. Es una educación que fomenta redes de tejido social, que ve en las familias y en la comunidad aliados para la construcción conjunta del proceso de enseñanza- aprendizaje; es aquella

que valore los sentires y pensares de su alumnado. La educación debe facilitar en sus estudiantes el descubrimiento de su propia identidad, y a través de ella, reconocer su capacidad creadora, de agencia. En este sentido cabe reconocer que las principales fuentes que sustentan los currículos y el desarrollo pedagógico como tal, tienden a excluir las realidades, historia y personajes propios de nuestra cultura (Llomovatte Silvia, 2013). El sistema educativo por lo general da cabida a paradigmas que vienen de fuera y que, al no ajustarse a la realidad local, alejan a los actores educativos de ella. Transformar la realidad parte de reconocerla y apropiarse de ella, solo a partir de allí será posible trastocar los sistemas de exclusión y de violencia imperante.

Conclusiones

Las líneas aquí descritas reconocen que la violencia es estructural y en esa medida quebrantarla supone generar grietas profundas mediante la conciencia y la acción. La educación es descrita como una posible aliada en la medida en que transforme su modo de ser y a hacer, acogiendo propuestas contrahegemónicas tales como la educación popular y aquellas que se corresponden con las pedagogías críticas latinoamericanas. Es decir, que para que la educación contribuya a la creación de un sistema menos violento, debe, en principio, quebrantar las violencias propias, aquellas enquistadas en su sistema. Solo así podrá ser un refugio y una fuente de desarrollo para la niñez y las juventudes que actualmente se encuentran expuestas a presiones y agresiones que penetran en su comprensión del entorno y consecuentemente en su accionar.

Promover espacios educativos que desde su contenido y desde la vivencia diaria fomenten la paz, supone favorecer la construcción de una cultura de participación, de negociación, una cultura de respeto a la diversidad y ante todo, de alianzas, de trabajo colaborativo. Es aquella que promueva el tejido social, que permita la unidad mediante el reconocimiento de las heridas de quienes la conforman y, en un sentir compartido, de reconocimiento mutuo, aúnen fuerzas para luchar por objetivos comunes.

Bibliografía:

- Abramovay, M. (2011). *Cultura de la violencia y juventudes. Más allá de las pandillas: violencias, juventudes y resistencias en el mundo globalizado*. Ecuador: FLACSO.
- Alvarado, S., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires. CLACSO.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Galtung, Johan (2003), *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Llomovatte, S., & Cappellacci, I. (2013). *Pedagogos Latinoamericanos críticos. Las primeras luchas*. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 1.
- Michaud, Yves (1989). *Violencia y Política. Una reflexión post-marxista acerca del campo social moderno*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- Muñoz, Francisco; Molina, Beatriz. (2004) *Una paz compleja, conflictiva e imperfecta*. Ponencia del seminario *Una paz compleja y conflictiva*, sin fecha de publicación.
- Pérez Esclarín, A. (2007). *Calidad de la educación popular*. *Educere*, 11(37), 201-208.
- Rocha, J. L. (2006). *Diagnóstico sobre pandillas e intervenciones del Estado y la Sociedad Civil. Evolución de las pandillas en Nicaragua 1997-2006*. 2006b. http://interamericanos.itam.mx/maras/docs/Diagnostico_Nicaragua.pdf Consultado el, 10.
- Yáñez, P. & Galaz, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Santiago: MINEDUC.

Realidad matematizada, fuente inagotable del hacer matemática

Ing. Alba Vera¹⁵
averavelez@gmail.com

Lcdo. Máximo Baque¹⁶
maxwilbaq@hotmail.com

Recibido en noviembre de 2019, aceptado en diciembre de 2019

Resumen

Es innegable que la enseñanza de la matemática, caracterizada por la repetición mecánica, memorística, descontextualizada y abstracta, exige cambios urgentes; convencido de ello se dio inicio a un proceso de investigación con el propósito de posicionar una forma diferente de enseñar la matemática con una propuesta creativa, lúdica, realista e interdisciplinaria. La investigación conllevó implementar un plan de acción para concienciar, desde la práctica y bajo la modalidad de Comunidad de Aprendizajes Mixtas (CAM), a un grupo de docentes, representantes de familias y estudiantes sobre la importancia de incorporar nuevas formas de enseñar matemática, que contribuyan a fomentar el desarrollo del pensamiento lógico-crítico, creativo, propositivo en los distintos actores educativos. Esta experiencia de CAM se llevó a cabo en los centros educativos Oswaldo Álvarez Barba, La Dolorosa y José de Anchieta por medio de la sensibilización, conformación e implementación de comunidades de aprendizaje en el área de matemática.

Palabras clave: matemática realista, enseñanza/aprendizaje, Comunidad de Aprendizajes Mixtas (CAM), pensamiento matemático lógico-crítico.

15 Ing. en alimentos por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Docente de matemática de la escuela de educación básica fiscomisional Fe y Alegría "Oswaldo Álvarez Barba" Manta, Manabí.

16 Lcdo. en Filosofía por la Pontificia Universidad Lateranense (Roma), Miembro del equipo directivo de la U. E. La Dolorosa. Manta, Ecuador.

Abstract

It is undeniable that the teaching of mathematics, characterized by mechanical, memoristic, decontextualized and abstract repetition, demands urgent changes; that is why, a research process was started, for the purpose of positioning a different way of teaching mathematics with a creative, playful, realistic and interdisciplinary proposal. The research led to implement an action plan that had to be built from practice to raise awareness, and under the Mixed Learning Community (CAM) modality, to a group of teachers, representatives of families and students about the importance of incorporating new ways of teaching mathematics. It contributes to encourage the development of logical-critical, creative, proactive thinking in the different educational actors. This CAM experience was carried out in Unidades Educativas Oswaldo Álvarez Barba, La Dolorosa and José de Anchieta by raising awareness, shaping and implementing learning communities in the area of mathematics.

Keywords: realistic mathematics, teaching / learning, Mixed Learning Community (CAM), logical-critical mathematical thinking.

Introducción

Para comprender ciertas realidades de la cultura escolar es de gran importancia analizar las expresiones con las que los actores educativos -sobre todo docentes y estudiantes- se refieren a las asignaturas que se imparten, a las prácticas e incluso a los mismos actores; expresiones que, al repetirlas frecuentemente terminan por convertirse en creencias que son asumidas como “verdades”. Algunos ejemplos: “el de matemática se la ha tomado conmigo”, “la de sociales habla mucho”, “el profesor no sabe”, “ese es un vago, no pasará de año”, “señores, en supletorio nos vemos”; a ello se añade las preocupaciones y exigencias que las familias tienen con sus representados en cuanto a calificaciones se refiere.

De todo ello, un caso muy llamativo -por los efectos causados- son las *creencias* que se han ido tejiendo en torno al área de matemática.

Es bastante común considerar a esta área como la más difícil de todas las áreas de aprendizaje, tanto para los estudiantes -a quienes en su mayoría les resulta muy difícil de aprender- como para los docentes, a quienes en algunos casos les resulta compleja de explicar (por varias razones, entre ellas, que no tienen la pedagogía apropiada para la enseñanza o no han sido formados específicamente para enseñar esta especialidad). La tradición escolar nos ha heredado estas creencias como las más destacadas: "las matemáticas son sólo para inteligentes", "las mujeres no son buenas para las matemáticas", "la matemática es una ciencia exacta", "la matemática es una ciencia abstracta", "la matemática es un área muy compleja", "para entender la matemática hay que memorizar muchas reglas y fórmulas", "¿para qué sirven las matemáticas en la vida?", "voy a seguir sociales por no ver matemática", "las matemáticas son aburridas", "ese *man*¹⁷ de mate se cree el sábelo todo", la lista podría seguir. El punto es que estas expresiones a fuerza de repetirlas de generación en generación se han vuelto parte de la cultura escolar y han creado una mentalidad y predisposición inapropiada ante esta asignatura, condicionando sobremanera tanto el aprendizaje como la enseñanza.

Pero estas expresiones no son más que un reflejo, un modo de enunciar los problemas de fondo, y estos problemas son que la matemática en la tradición escolar ha sido concebida y aceptada como una ciencia abstracta sin más y no tanto lógica; siempre se la aborda desvinculada de la realidad y aislada de las otras áreas; el procedimiento que se sigue para la resolución de *ejercicios matemáticos* (confundiéndose esto con **resolución de problemas**) suele ser meramente mecánico, memorístico y repetitivo; quienes la imparten están tan convencidos que por ser una ciencia exacta el único recurso es aprender de memoria las fórmulas para aplicarlas tal cual porque es la única garantía inequívoca de resolver una incógnita; todo ello ha condicionado tanto la enseñanza como el aprendizaje, estancándose en lo mecánico, repetitivo y memorístico, descuidando enormemente el espíritu filosófico propio del pensamiento matemático y limitando de este modo el desarrollo del pensamiento reflexivo, lógico, crítico, propositivo, creativo e innovador.

17 *Hombre* en inglés; anglosajismo utilizado con mucha frecuencia entre los ecuatorianos, también se aplica a la forma femenina "esa man"

Todas estas creencias que reflejan una realidad cifrada, son la cara opuesta al propósito que plantea el Ministerio de Educación ecuatoriano (MINEDUC) en el área de matemática cuando en la guía del docente afirma que “el conocimiento de la matemática fortalece la capacidad de razonar, abstraer, analizar, discrepar, decidir, sistematizar y resolver problemas. (...) Con bases matemáticas sólidas se da un aporte significativo en la formación de personas creativas, autónomas, comunicadoras y generadoras de nuevas ideas” (MINEDUC, 2016, p. 345). Por lo que no sólo es necesario tener claridad de estos nobles propósitos del currículo, ante todo urge instaurar nuevas metodologías en la enseñanza, de tal modo que el quehacer educativo en el aula en el día a día sea coherente, es más, sea una práctica concreta de lo que se busca como propósito; metodologías que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de forma crítica y se adapten a los diversos ritmos de aprendizaje; será necesario también que el diseño de “tareas” sea motivador para que los estudiantes planteen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; incentivarlos a reinventar herramientas matemáticas a partir del contexto y situaciones reales; es decir, se necesita poner en práctica una **matemática realista** basada en la idea fundamental de Freudenthal (1991), para quien, “la matemática debe ser pensada como una actividad humana a la que todas las personas pueden acceder y la mejor forma de aprenderla es haciéndola” (citado por Bressan, Zolkower & Gallego, 2004; v. digital, p. 73-74); y para ello es necesario seguir un proceso que él llama ‘*matematización de la realidad*’.

Si la matemática surge como *matematización* (organización) de la realidad, el aprendizaje matemático debe originarse también en esa realidad. Esto no sólo significa mantener a esta disciplina conectada al mundo real o existente sino también a lo realizable, imaginable o razonable para los alumnos (Ibíd. p.75)

Comulgando con estas ideas de Freudenthal, esta indagación pretende plantear bases para introducir cambios en la enseñanza del área de matemática, a partir de las vivencias experimentadas en espacios concretos, con estudiantes y docentes reales, en los centros educativos de Oswaldo Álvarez Barba y La Dolorosa de Fe y Alegría regional Manabí, ubicados en la ciudad de Manta (Ecuador); que a su

vez busca ser un primer acercamiento y sintonía con el sentir y necesidad expresada de los estudiantes.

Metodología

En el ámbito educativo bien se podría optar por uno u otro método de investigación: cuantitativo de corte positivista, o cualitativo de corte social; sin embargo para nosotros educadores populares, por un lado, un referente innegable son los postulados de Paulo Freire, sobre todo en su obra *Pedagogía del oprimido*¹⁸, obra en que se sientan las bases para posicionar el *diálogo* y la *horizontalidad* como elementos irrenunciables para mantener una relación de igual a igual entre los “hombres del pueblo” y los investigadores, siendo un requisito no negociable, cuando de investigación se trata, establecer una participación auténtica entre investigadores y los sujetos de investigación; a toda costa se debe evitar una relación de sujeto–objeto, los supuestos ‘investigados’ son tan **sujetos** como ‘los investigadores’, y su participación e incidencia en la investigación es mucho más valiosa que la de los mismos investigadores; por otro lado, otro referente son las ideas de Orlando Fals-Borda, quien desde las ciencias sociales posiciona la idea de igualdad de condiciones entre el saber científico y el saber popular, incluso en el ámbito político. Teniendo como base estos referentes, adoptamos en esta investigación el método de Investigación-Acción-Participativa (IAP), puesto que se trata de lograr los cambios requeridos con y desde los actores directos, y no de un mero estudio de las problemáticas.

La IAP es un enfoque de investigación basado en el método científico de resolución de problemas, es decir, detectado el problema no se lo estudia como fenómeno sino que con la participación de los distintos involucrados se buscan las distintas alternativas de solución; la IAP, según Zuber-Skerritt (1992), como enfoque alternativo a la investigación social tradicional se caracteriza por ser práctica, participativa y colaborativa, emancipatoria, interpretativa y crítica (citado por Centro de Formación e Investigación, 2017, p. 27); por ello en el proceso de indagación se

¹⁸ Obra referente desde su 1ra edición en 1970, tanto que en el 2007 alcanzó la 18va reimpresión.

priorizan espacios de reflexión donde participan en una relación de igual a igual los distintos actores: investigadores y sujetos actores del campo donde se realiza la investigación, en búsqueda conjunta de alternativas de soluciones ante el problema de interés común.

De allí que, en este caso, una vez determinado el problema central, el punto de partida es llevar a cabo un plan de IAP en el área de matemática (variable independiente: aula teorizada), el mismo que analizados los resultados, desembocará en un plan de acción (de la realidad matematizada al aula teorizada, por un aprendizaje significativo desde lo interdisciplinar), cuya intención es en lo posible, transformar las problemáticas detectadas en la praxis de aula. Mientras dure la ejecución del plan de acción, se observará con detenimiento el acontecer y reacciones frente a las propuestas de mejora, que a su vez serán sometidas a un nuevo ciclo de reflexión (para la mejora continua).

Para llevar a cabo esta investigación se consideró como campo de indagación los centros educativos de Fe y Alegría Regional Manabí¹⁹, cuatro centros educativos concretamente: tres en Manta (La Dolorosa Fe y Alegría 1, Oswaldo Álvarez Barba Fe y Alegría 2, U.E José de Anchieta Fe y Alegría 3) y uno en Portoviejo (Fe y Alegría Las Cumbres), cada uno en contextos diferentes. Se conformó el equipo de investigadores integrados por dos maestras y un maestro que por profesión se dedican a la enseñanza de esta ciencia y el coordinador pedagógico regional (cuatro en total).

Conformado el equipo y visualizado el problema central, en un espacio de deliberación se estableció: delimitar el campo de investigación entre los estudiantes de básica superior de los centros ya mencionados, hacer partícipe a todos los docentes posibles indistintamente del nivel en el que imparten clases e involucrar en la indagación la percepción de las madres/padres de familia.

En cuanto a las técnicas y diseño de instrumentos para

19 Al inicio de esta investigación se pensó también en la posibilidad de indagar en centros fiscales para que el trabajo de contraste sea mayor, pero al ampliarse demasiado el rango de intervención se desistió de la idea.

la recolección de datos se optó por *entrevistas* con preguntas cuantitativas y cualitativas a docentes (16 preguntas), estudiantes (21 preguntas) y madres/padres de familias (8 preguntas); *observaciones de clases* y *grupos focales*. Para el diseño de estos instrumentos se establecieron categorías relacionadas a la problemática central, temáticas según actores (tanto para las entrevistas como para los grupos focales) e indicadores basados en las categorías para las observaciones de clases.

El total de actores involucrados y que participaron en todo este proceso se distribuyeron de la siguiente manera:

- En las entrevistas: 55 estudiantes de 8vo, 9no y 10mo, 15 docentes y 15 madres/padres de familia de los cuatro centros implicados.
- En la observación de clases: se observó a 13 docentes entre hombres y mujeres.
- Grupo focal: se realizó uno sólo (de cuatro previstos inicialmente), donde participaron 4 estudiantes (de 8vo, 9no y 10mo) 4 madres/padres de familia, 3 docentes y 1 directivo.

Para la participación de todos estos actores no se estableció diferencia de género, primero porque no fue un enfoque considerado de manera explícita en esta investigación y, segundo porque se consideró más apropiado recoger el parecer de todos los actores posibles sin establecer ningún tipo de diferencias, puesto que todos estamos implicados como actores educativos, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

El propósito de todo ello es claro: mejorar, no sólo la calidad de la práctica y el accionar humano, sino también la creación de comunidades educativas autocríticas y propositivas, mejorar las relaciones humanas (como proceso político) en el ámbito educativo cuya mayor expresión se da en la praxis en el aula (relación pedagógica en el aula); y comprobar en la práctica los nuevos aportes o enfoques teóricos.

Descripción de resultados de los datos recabados.

¿Cuál es la postura, sentir y pensar de los actores consultados sobre la problemática detectada?, ¿qué ideas comunes fueron expresadas en los datos recogidos? A continuación, se explica, describe, analiza e interpreta en líneas generales, el sentir y pensar de los actores consultados; sentir y pensar recogidos por medio de las **entrevistas** (a estudiantes, madres/padres de familia, docentes) y **observaciones de clase**.

Los datos recabados, como ya se explicó en líneas anteriores, responden a intenciones tanto cuantitativa (objetivas) como cualitativas (subjetivas), pues de lo que se trata es hacer visible las percepciones subjetivas de los actores de cada una de las comunidades educativas de donde se tomó las muestras para esta indagación.

Un criterio de interpretación ha sido priorizar, del total de preguntas planteadas en las **entrevistas**, aquellas preguntas relacionadas de forma más directa con el problema detectado: clases expositivas de reglas y procedimientos matemáticos, complementadas con la realización de los ejemplos respectivos; dada la explicación, los estudiantes dedican el resto del tiempo de las horas de clases dentro del aula a resolver ejercicios matemáticos en los que deben aplicar mecánica y repetitivamente lo explicado en teoría; estas clases se completan con las tareas para la casa, que suelen ser una serie de más ejercicios matemáticos que deberán resolver los aprendices a fin de entrenarse a la perfección en lo "aprendido"; los *ejercicios matemáticos*, tanto los que deben ser resueltos en aula como los que quedan de tarea para resolver en casa, no pasan de ser formulaciones pensadas por la o el docente al puro estilo de combinaciones numéricas y alfabéticas, con incógnitas que despejar (o resolver), formulaciones que se van armando según se le vaya ocurriendo a la genialidad del docente, pero casi nunca están relacionadas o conectadas con situaciones o problemáticas reales por resolver o buscarle soluciones de forma creativa; práctica que al fomentar lo mecánico y memorístico limita el desarrollo de la creatividad y del pensamiento lógico-crítico-reflexivo.

Mientras que en el caso de las **observaciones de clases** se

mantiene la totalidad de los resultados, debido a que este instrumento ayuda a visualizar en su conjunto aspectos relacionados directamente con el problema sobre el que se investiga.

De la **entrevista** realizada a estudiantes.

De un total de 22 preguntas realizadas a 55 estudiantes (entre hombres y mujeres) de la básica superior de cuatro centros educativos de Fe y Alegría regional Manabí, nos enfocamos sólo en seis de ellas cuyo propósito es evidenciar la opinión de estos actores referente a los aspectos que ellos aprecian o no de las matemáticas, al cómo reciben la enseñanza de esta ciencia, destacar lo más importante y proyectar el cómo le gustaría que sea la enseñanza de esta área. En la siguiente tabla (y en las posteriores) se podrá ver las preguntas planteadas, las opciones para elegir la respuesta, los cuatro centros educativos donde se aplicó los instrumentos, el porcentaje por opciones donde se resalta (en verde) los porcentajes más altos y la tendencia en cada pregunta (resaltado en amarillo)

PREGUNTAS	OPCIONES	LAS CUMBRES	OSWALDO ÁLVAREZ	LA DOLOROSA	JOSÉ DE ANCHIETA	%
4. ¿Qué es lo que te gusta de las matemáticas?	Los problemas	43%	17%	27%	10%	21%
	Los procedimientos/ reglas.	57%	50%	23%	20%	31%
	La lógica	0%	33%	50%	70%	48%
5. ¿Qué es lo que no te gusta de las matemáticas?	Los problemas	29%	69%	60%	45%	53%
	Los procedimientos/ reglas	43%	15%	27%	50%	34%
	La lógica	29%	15%	13%	5%	13%
9. Cuando el docente te da una clase nueva de matemática ¿De qué manera te explica todos los procesos a seguir?	Teórica	33%	37%	22%	29%	28%
	Lúdica	0%	0%	25%	6%	12%
	Práctica	56%	58%	42%	58%	52%
	Grupal	11%	5%	11%	6%	8%

10. ¿Qué crees que es más importante en el aprendizaje de la matemática?	Las reglas	14%	53%	29%	21%	30%
	Los procesos	71%	35%	45%	61%	50%
	La lógica	14%	12%	23%	11%	16%
	Los argumentos	0%	0%	3%	7%	4%
19. ¿Crees que se puede aprender matemática por medio del juego?	Si	100%	100%	88%	100%	96%
	No	0%	0%	12%	0%	4%
20 ¿Cómo te gustaría que sean las clases de matemáticas?	Dinámicas	50%	38%	58%	61%	54%
	Prácticas	25%	62%	38%	35%	40%
	Teóricas	25%	0%	4%	4%	6%

De la **entrevista** realizada a madres/padres de Familia.

Del total de 8 preguntas realizadas a 15 madres/padres de familia de cuatro centros educativos de Fe y Alegría regional Manabí, nos enfocamos sólo en seis de ellas cuyo propósito es poner en evidencia el parecer de estos actores con respecto a: la importancia que le otorgan al aprendizaje de matemática en la vida de su representado, la ayuda que brindan en casa en la resolución de problemas, dificultades con la que se encuentran y tipo de ayuda que solicitan a la hora de resolver problemas matemáticos en casa, cómo define la manera de enseñar matemática del docente y qué apreciación le dan sus representados a la matemática.

PREGUNTAS (P)	OPCIONES (O)	LAS CUMBRES	OSWALDO ÁLVAREZ	LA DOLOROSA	JOSÉ DE ANCHIETA	%
1. ¿Cree usted que las matemáticas son importantes para el aprendizaje de su representado?	Si	100%	100%	100%	100%	100%
	No	0%	0%	0%	0%	0%
2. Cuando su representado realiza tareas de matemática ¿con la ayuda de quién las realiza?	Solo	0%	40%	33.3%	60%	40%
	Mamá	50%	0%	66.7%	0%	20%
	Papá	50%	20%	0%	20%	20%
	Otros	0%	40%	0%	20%	20%

3. ¿Qué tipo de dificultades tiene Ud. para ayudarle a resolver los problemas de matemática a su representado?	No comprende	40%	0%	40%	0%	20%
	No es bueno en matemáticas	0%	40%	40%	0%	20%
	El estudiante no tiene claro	20%	20%	0%	0%	10%
	Sin instrucción primaria	0%	0%	0%	0%	0%
	Los ejercicios actuales no se comprenden	20%	20%	0%	60%	25%
	No hay tiempo	20%	20%	20%	20%	20%
	Todas las anteriores	0%	0%	0%	0%	0%
	Ninguna dificultad	0%	0%	0%	20%	5%
4. Cuando usted no puede ayudarle a resolver un problema de matemática a su representado ¿cómo afronta la situación?	Revisa el libro	33.3%	35%	20%	50%	31.8%
	Pregunta al docente	0	37.5%	60%	16.7%	31.8%
	Consulta en internet	33.3%	12.5%	20%	3.33%	22.8%
	Paga un tutor particular	33.3%	25%	0%	0%	13.6%
5. De qué manera definiría el modo de trabajar del docente de matemática?	Tradicional	0%	0%	0%	0%	0%
	Creativo lúdico	0%	42.9%	33.3%	14.3%	26.3%
	Participativo	0%	28.6%	66.7%	42.9%	36.8%
	Cooperativo	0%	14.3%	0%	42.9%	21.1%
	No sé	100%	14.3%	0%	0%	15.8%

De la **entrevista** realizada a Docentes.

De 16 preguntas planteadas a 15 docentes de cuatro centros educativos de Fe y Alegría regional Manabí, nos enfocamos sólo en cuatro de ellas (por razones antes expuestas: preguntas relacionadas de manera directa con el problema) cuyo propósito es poner en evidencia el parecer de estos actores con respecto a: el enfoque pedagógico y metodología desde donde enseñan matemática, el tiempo de su última actualización pedagógica a nivel de conocimientos, interés que muestran los padres de familias por el rendimiento de sus representados y la frecuencia con que plantean problemas que generan análisis lógico-crítico matemático aplicado a la realidad.

Tabla N° 3: Resultados entrevista a docentes

PREGUNTAS (P)	OPCIONES (O)	LAS CUMBRES	OSWALDO ÁLVAREZ	LA DOLOROSA	JOSÉ DE ANCHIETA	%
1. ¿Desde qué enfoque pedagógico y con qué metodología enseña las matemáticas?	Conductista	0%	0%	0%	0%	0%
	Cognitivista	0%	50%	0%	0%	20%
	Constructivista	0%	17%	100%	100%	53%
	Tradicional	100%	33%	0%	0%	27%
	Otros	0%	0%	0%	0%	0%
3. ¿Cuándo y cuál fue tu último curso de actualización en el campo de las matemáticas?	Actualmente	0%	0%	0%	40%	14%
	Hace un año	0%	0%	0%	20%	7%
	Hace tres años	50%	0%	0%	20%	14%
	Otros	50%	83%	100%	20%	64%
5. ¿Con qué frecuencia los padres de familia lo visitan para informarse del desempeño de su representado?	Una vez por semana	100%	17%	50%	40%	40%
	Solo en reuniones	50%	67%	100%	0%	47%
	No asisten al centro	0%	0%	0%	40%	0%
	Otros	0%	0%	50%	20%	13%
9. En clases, ¿con qué frecuencia planteas problemas que generan un análisis lógico-crítico matemático y aplicado a la realidad?	Siempre	100%	83%	50%	40%	71%
	A veces	0%	0%	50%	60%	29%
	Nunca	0%	0%	0%	0%	0%

De las Observaciones de clases.

El instrumento de Observación de clases está estructurado en 5 categorías (*Estrategias de Aula, Iniciativas Innovadoras en el área, Diseño y uso de recursos didácticos, Habilidad para plantear y resolver problemas nivel de reflexión, análisis y lógica, y Relación aula contexto*) que a su vez se desglosan en 32 indicadores a través de los cuales se busca observar el nivel de concreción (alto, medio, bajo, nulo) de lo planteado en el currículo nacional, en perspectiva del uso de metodologías activas y dominio del sistema metodológico propio de Fe y Alegría, definido en

el Horizonte Pedagógico Pastoral y conocido como CORDIS²⁰, método que busca concretar en el aula los principios de la Educación Popular.

Una de las categorías a la que se le dio mayor importancia en la observación de clases es la referente a la *Relación aula contexto*, la idea es verificar la tendencia en este aspecto decisivo al momento de encontrar una motivación por la cual empeñarse en el estudio de las matemáticas, su aplicación a la vida cotidiana, para sacar mejor provecho a la gran oportunidad de integrar un sinnúmero de recursos que brinda el contexto y dar a los estudiantes una razón fundamental para aprender matemática de forma dinámica (como lo demandan); los datos recabados en esta categoría en particular son de suma importancia, puesto que las falencias evidenciadas son el punto de partida de las iniciativas que revolucionaran la praxis actual ya que urge apostar por el aprendizaje de una matemática aplicada, realista.

Estas observaciones se las realizó con el propósito de contrastar y corroborar, por observación directa en aula, lo opinado por los distintos actores a través de las entrevistas, por ello más que observar el desempeño del docente lo que se observó fue el acontecer pedagógico en un período clase de matemática, la interacción que se establece entre los dos actores principales del aula: docente y estudiantes, de allí que algunos indicadores están referidos a las reacciones de los estudiantes ante las propuestas pedagógicas de su docente. Se observó un total de 13 clases (13 docentes) entre los distintos niveles de enseñanza en los cuatro centros educativos escogidos para esta indagación.

La tabla resume los resultados en porcentajes; la interpretación se la realiza analizando las posibles tendencias a nivel regional en cada categoría, según los datos resaltados (porcentajes más alto) en cada uno de los indicadores. Cabe señalar que la apreciación que refleja este instrumento es directamente la del observador, basado en lo que observó en clase sin previa preparación intencionada de la clase a observar.

20 Palabra que hace referencia al término latino de corazón (cor, cordis) y se forma juntando las iniciales de cada una de las categorías que definen los principios de la Educación Popular: Contextualización (CO), Revalorización de saberes y experiencias (R), Diálogo de saberes (D), Innovación transformadora, Sistematización y socialización (S) La metodología conlleva la intencionalidad de educar desde, con y el corazón.

Tabla N° 4: Resultados observación de clase

CATEGORÍAS	INDICADORES	OPCIONES	LAS CUMBRES	JOSE DE ANCHIETA	OSWALDO ÁLVAREZ	LA DOLOROSA	%
Estrategias de aula	Aplicación de estrategias que permiten salir de lo tradicional	Alto	0%	0%	33%	0%	9%
		Medio	0%	33%	67%	0%	27%
		Bajo	33%	0%	0%	0%	9%
		Nulo	67%	67%	0%	100%	55%
	Estrategias lúdicas e innovadoras	Alto	0%	0%	33%	0%	9%
		Medio	0%	33%	33%	0%	18%
		Bajo	33%	0%	33%	0%	18%
		Nulo	67%	67%	0%	100%	55%
	Estrategias motivadoras	Alto	0%	0%	33%	0%	9%
		Medio	0%	33%	67%	0%	27%
		Bajo	100%	0%	0%	0%	27%
		Nulo	0%	67%	0%	100%	36%
	Estrategias que fomentan la participación	Alto	0%	0%	67%	0%	18%
		Medio	0%	67%	33%	0%	27%
		Bajo	100%	0%	0%	50%	36%
		Nulo	0%	33%	0%	50%	18%
	Interés de ESTS. por las estrategias	Alto	0%	0%	33%	0%	9%
		Medio	33%	33%	33%	0%	27%
		Bajo	67%	0%	33%	100%	45%
		Nulo	0%	67%	0%	0%	18%
No aplicación de estrategias	Alto	67%	33%	0%	0%	27%	
	Medio	33%	0%	33%	0%	18%	
	Bajo	0%	0%	67%	0%	18%	
	Nulo	0%	67%	0%	100%	36%	
Iniciativas innovadoras en el área	Metodologías diferentes al ERCA	Alto	0%	0%	67%	0%	18%
		Medio	0%	33%	33%	0%	18%
		Bajo	0%	0%	0%	0%	0%
		Nulo	100%	67%	0%	100%	64%

¿Qué apreciación general reflejan estos datos?

Desde la percepción de los estudiantes: les gusta más la lógica (48%) con respecto a los procedimientos (31%) y los problemas (21%); de hecho, los problemas matemáticos es lo que menos les gusta (53%). Mientras que con respecto a los modos de enseñar se aprecia una percepción de teórico – práctico (28% y 52% respectivamente), pero entiéndase lo “práctico” no como aplicación de la matemática a resolución de problemas reales, sino resolución de ejercicios matemáticos uno tras de otro en el aula o como tareas para la casa. Sin embargo, al preguntar sobre lo más importante en la matemática el mayor porcentaje lo llevan los procesos (50%) Mayoritariamente se cree que se puede aprender matemática de forma lúdica (96%), ello se refleja también en la forma cómo les gustaría que se enseñara esta área: dinámica (54%) y práctica (40%), menos teórica (6%). Datos que en definitiva reflejan que por parte de los estudiantes hay como un deseo latente de cambios en los modos de enseñar las matemáticas.

Desde el punto de vista de los representantes, padres/madres, definitivamente las matemáticas son de suma importante para la vida (100%); sin embargo, no siempre se da la ayuda necesaria en casa: en un 40% los estudiantes trabajan solos, y otro tanto tiene la ayuda de los padres (papá, 20%, mamá 20%). Y esto se debe a una cierta variedad de problemáticas cuando de ayudar a resolver problemas matemáticos se trata: no se comprende (20%), no se es bueno en matemática (20%), no hay tiempo (20%), los ejercicios actuales no se comprenden (25%); problemáticas que por lo general se resuelven consultando el libro (31.8 %), preguntando al docente (31.8 %), y en porcentaje menor, consultando internet (22.8%)

Curiosamente los representantes tienen la apreciación que la forma de enseñar de los docentes en parte es cooperativa (21.1%), creativo lúdico (26.3%) y más aún participativo (36,8%), menos tradicional (0%).

Mientras que de lado de los docentes hay una convicción de 53% que consideran que la manera de enseñar es constructivista, le sigue lo tradicional (27%) y lo cognitivista (20%); sin embargo, en temas

de formación continua se aprecia en un 64% que los últimos cursos de actualización lo habían realizado hace más de tres años, en contraste del 7% que refleja la actualización de hace un año. Un dato que difiere con la percepción de los representantes es el interés sobre el rendimiento de sus representados, el mayor porcentaje es que sólo preguntan en reuniones (47%) mientras que, según el parecer de los docentes encuestados, al preguntarse sobre la frecuencia con que plantean problemas que generan un análisis lógico-crítico matemático y aplicado a la realidad, el mayor porcentaje dice que siempre, 70%; parecer que difiere con la percepción de los estudiantes.

Todos los datos reflejados en las entrevistas se contrastaron asu vez con lo observado en clases; aquí con respecto a la aplicación de estrategias en aula, estrategias que salen de lo tradicional, el resultado es que un 55% es nulo, porcentaje que coincide con la aplicación de estrategias lúdicas e innovadoras, nulo (55%); de igual modo, la aplicación de estrategias innovadoras el nivel es nulo (36%); estrategias que fomentan la participación, nivel bajo (36%); interés de los estudiantes por las estrategias, un nivel bajo (45%); mientras que la no aplicación de estrategia muestra un nivel nulo en 36%. Todo ello se corrobora al observar en qué medida los docentes toman iniciativas innovadoras en esta área, es decir, aplican metodologías distintas al ERCA, el nivel observado es nulo en un 64%. No cabe duda que ante tal panorama, urge introducir cambios en las formas de enseñar las matemáticas.

De la concienciación a la acción: logros de lo actuado (Discusión).

“La matemática sólo se aprende haciéndola” (H. Fruedenthal)

En base a los datos analizados, que en gran parte confirman las hipótesis planteadas desde el inicio, y convencidos que son factibles otros modos de hacer matemáticas, dado que hay variedad de experiencias como la de la Enseñanza de la Matemática Realista, que va ganando terreno en varios países, es necesario profundizar sobre los principios de este enfoque, y dar el paso de la matematización de la realidad en doble sentido, por un lado organizar la enseñanza de las matemáticas incorporando la riqueza de elementos que brinda el contexto; y por otro lado, organizar realidades desde la visión de contenidos matemáticos.

En un contexto donde la tradición escolar tiene muchas fuerzas (lo memorístico, la repetición, lo mecánico) y donde ganan más las fuerzas de las costumbres no es tan sencillo introducir cambios que modifican el *modus faciendi*. Sin embargo, el reto está ahí, vencer los miedos y arriesgarse a “practicar una pedagogía transformadora” (Freire & Shor, 2014) impregna de todo un sentido nuevo a la vocación educadora, pues de nada serviría si la toma de conciencia no lleva a una acción transformadora; aquí es donde comienza el plan de acción que vio nacer a la propuesta de posicionar el enfoque de la enseñanza de la *matemática realista*. La puesta en marcha de este plan de acción llevó a evidenciar varios logros:

- Los estudiantes tuvieron el espacio apropiado para expresar libremente su sentir sobre la forma tradicional con que se les enseña la matemática y el cómo les gustaría que les enseñen.
- El diálogo, la reflexión con los docentes les permitió ubicarse desde otra visión sobre la enseñanza de la matemática, concienciarse que es posible cambiar la práctica mecánica y memorística con la que se venía trabajando, por una que sea lógica, contextualizada con la realidad de los estudiantes, reflexiva y propositiva.
- Experimentar como un gran acierto que madres/padres de familia sean parte del proceso enseñanza/aprendizaje de la matemática de una manera más cercana y activa en la misma aula, y no como simples veedores del aprendizaje y desarrollo de sus representado.
- Conocer el sentir de los estudiantes sobre la materia y sus vivencias con los docentes de matemáticas, significó una gran oportunidad para clarificar y se más asertivos en las mejoras que urgen consolidar.
- Todo el proceso de investigación en sí mismo, en cada una de sus fases, significó tener mayor cercanía tanto con los estudiantes como con los padres de familia, sentir sus realidades y comprender su postura dentro del proceso de enseñanza de la matemática.

- El mejor logro fue unificar esfuerzos entre todas las partes involucradas a través de la conformación de **Comunidades de Aprendizaje Mixtas (CAM)**, llamadas así porque fueron conformadas por madres y padres de familia, estudiantes y docentes; su finalidad es mediar el aprendizaje de los estudiantes en comunidad.
- Un punto favorable de las Comunidades de Aprendizaje Mixtas (CAM) fue la oportunidad de los espacios de estudios en conjunto, planificación de clases y desarrollo de las mismas como espacios de convivencia más estrecha entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A través de las CAM en los centros educativos Oswaldo Álvarez y La Dolorosa, se realizaron varias sesiones de análisis y estudio del currículo de educación actual, planificación de clases con metodología CORDIS y posteriormente, el desarrollo de lo planificado, más en el centro educativo Oswaldo Álvarez Barba.



Pero también nos encontramos con algunas dificultades como la falta de compromiso de algunos padres con los encuentros de la comunidad de aprendizaje mixta; la estandarización de un sistema mecánico tradicionalista dentro del currículo actual que exige a los estudiantes estudiar bajo este sistema de tal modo que cuando llegan estudiantes de centros fiscales a centros educativos de Fe y Alegría les cuesta acoplarse a otras metodologías; todo ello llevó a ir modificando y adaptando lo proyectado según estos cambios de escenarios, por

ejemplo se pasó a trabajar con CAM de décimo año de EGB en el centro educativo Oswaldo Álvarez Barba, ya no con novenos como inicialmente se tenía programado.

Independientemente de las adaptaciones que se fueron introduciendo para obtener mayor eficacia con las CAM, como es propio de la dinámica de toda experiencia nueva, compartir la experiencia de estudiar juntos el tema, planificar las clases y realizarla según lo planificado fue lo que más llenó de satisfacción a cada integrante, ver que el proyecto era viable; no sólo los estudiantes se divertían aprendiendo/enseñando entre compañeros, sino también las madres/padres al asumir el rol de docente en aula experimentaban el gozo no sólo de compartir conocimientos, sino sobre todo de aprender en comunidad (lo de “comunidad de aprendizaje” se volvía vida, experiencia vital)

Por otro lado, la implementación del plan de acción favoreció a afianzar el deseo de cambiar la enseñanza de la matemática; al enseñar y estudiar la matemática de una forma lógica y experimental, esta se vuelve divertida y promueve el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes.

Conclusiones

¿A qué conclusiones se puede llegar a partir de la interpretación de los resultados obtenidos en la indagación frente al problema planteado, en perspectiva de poner a disposición de la enseñanza un aporte que no signifique “agobio” para el docente sino al contrario, que reviva la pasión de una docencia comprometida en el cambio social?

Lo primero de todo es que los datos recabados permitieron corroborar algunas afirmaciones categóricas expresadas en el planteamiento del problema, según lo descrito en el análisis de los resultados: la enseñanza de la matemática está muy marcada por las formas tradicionales, privilegiando las facultades memorísticas, necesarias pero no únicas, y limitando el desarrollo del pensamiento matemático, lógico, crítico, creativo; con esta experiencia podemos concluir que la enseñanza de la matemática si puede ser activa y divertida.

Finalmente, realizar este tipo de investigación socio-educativa representa algunas ventajas: observar y analizar la práctica permite comprenderla desde la confrontación con prácticas más exitosas; comprenderla significa encontrar los elementos enraizados en la tradición escolar que no son tan favorables al mejoramiento de la enseñanza; hacerse consciente de ello significa acoger el desafío de salir del encasillamiento afrontando los propios miedos para arriesgar a inventar y aplicar nuevas metodologías de enseñanza acordes con las demandas de los contextos actuales.

Bibliografía

Bressan, A., Zolkower, B. E. T. I. N. A., & Gallego, M. F. (2004). Los principios de la educación matemática realista. *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. Versión digital consultada en junio de 2018, en:

<https://isfdajullon-lrj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/750/923/DOC1-principios-de-educacion-matematica-realista.pdf>

Centro de Formación e Investigación (2017), Curso de investigación. Módulo dos. El método IAP. Quito: CFI.

Fals Borda, O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Punta de lanza.

Fe y Alegría Ecuador (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral*. Quito: Fe y Alegría Ecuador.

Freire, P. (2007¹⁸). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. Traducción de Jorge Mellado

Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freudenthal, H. (2002). *Revisiting Mathematics Education*. London: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.

Gravemeijer, KPE. y Terwel J. (2000) *HANS FREUDENTHAL, un matemático en Didáctica y teoría curricular*. J. Currículo Studies,

vol. 32, n°6, 777-796 (Traducción interna para el Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática a cargo de Norma Saggese, Fernanda Gallego y Ana Bressan. 2004) V. digital consultada en noviembre de 2017 en: https://www.researchgate.net/publication/241866337_HANS_FREUDENTHAL_un_matematico_en_Didactica_y_teor%C3%ADa_curricular

MINEDUC, (2016) *Educación General Básica. Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel ELEMENTAL*. Quito: MINEDUC. Consultado en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf>

Educar para incluir

Antonio Pérez Esclarín²¹
(pesclarin@gmail.com)

Artículo recibido en agosto y aprobado en diciembre 2019

Resumen

La educación inclusiva tiene grandes desafíos ante un mundo absolutamente inequitativo y excluyente. Una educación para todos y todas asegurando su permanencia, la calidad educativa y la educación ética, ciudadana y compasiva son parte de los grandes desafíos de una educación verdaderamente inclusiva, cada uno de ellos incorpora tareas urgentes para generar cambios que gesten un mundo mejor.

Palabras clave: Educación inclusiva, calidad educativa, educación ética, ciudadanía, inclusión

Abstract

Inclusive education has great challenges posing by an absolutely inequitable and exclusive world. An education for all, thus ensuring that it will be continued, its educational quality and its ethical, citizen and compassionate education as part of the great challenges of a truly inclusive education. Each of them incorporates urgent tasks to generate changes towards a better world.

Key words: Inclusive education, educational quality, ethical education, citizenship, inclusion.

21 Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Master in Divinity. Woodstock College of New York. Licenciado en educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Escritor de numerosos libros y ensayos. Profesor jubilado de la Universidad Simón Rodríguez. Formador del equipo del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Venezuela.

Introducción

Resulta contradictorio que América Latina, el continente con mayor número de católicos, es el continente de mayor inequidad, con la más injusta distribución del ingreso. De hecho, si es innegable que en algunos países se tomaron políticas orientadas a erradicar la pobreza y el hambre, todavía abunda demasiado la miseria y resultan cada vez más escandalosas las diferencias entre el grupito de privilegiados y las mayorías que tienen serias dificultades para vivir dignamente o sencillamente vivir. Por ejemplo, América Latina produce alimentos para dar de comer adecuadamente a 1.800 millones de personas, es decir, a tres veces su población. Sin embargo, el 17% de los niños están desnutridos y son millones los que pasan hambre. (Martínez, 2005)

Por otra parte, arropada por un discurso abiertamente inclusivo y justiciero, germinó con fuerza una corrupción desaforada que levantó muchos nuevos ricos que exhiben sin el menor pudor sus súbitas y malhabidas riquezas; otros siguen utilizando los recursos públicos como si fueran propios o los reparten como limosnas para ganarse las voluntades de las mayorías, con el creciente peligro de que las necesarias ayudas sociales terminen desestimulando el esfuerzo y contribuyan a reproducir la pobreza. Hoy, una gran parte vive de las ayudas sociales más que de los ingresos de sus trabajos y estos grupos pasan a ser "clientes" o "deudores" antes que ciudadanos y actores de la sociedad. Incluso, detrás de elocuentes discursos por una educación decididamente inclusiva, se puede ocultar la raíz de una exclusión más inmoral de todos aquellos que no siguen las políticas de los que mandan o se atreven a criticarlas. Puede resultar en verdad de un cinismo muy cruel y totalmente opuesto al sentido de la verdadera inclusión, *incluir para formar sujetos excluidores*, es decir, utilizar la educación, supuestamente inclusiva, para transmitir una ideología que impida a los educandos considerar la diversidad como riqueza y lleve a rechazar a los que no piensan como ellos o no disfrutan de las mismas condiciones económicas y sociales.

Lo que en América Latina más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. Los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades para el

acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos. No todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones, ni todos reciben lo mismo de ella. La proclamada igualdad de oportunidades se convierte en un extraordinario mecanismo para mantener o agrandar las desigualdades. Los alumnos de familias privilegiadas gozan de ambientes familiares y de establecimientos educativos que estimulan sus autoaprendizajes, cuentan con padres cultos que les ayudan en sus tareas y tienen capacidad para exigir, entran desde muy temprano en contacto con los medios tecnológicos y culturales, asisten a un preescolar, van después a un colegio privado o a los públicos de mayor prestigio, que están bien dotados de recursos pedagógicos, y, por lo general, funcionan bien y en el que raramente se pierden días de clases, y hasta pueden contar con profesores particulares para adquirir refuerzos y superar sus deficiencias. De este modo, salen mucho mejor capacitados para acaparar los puestos más codiciados en las universidades públicas o en las privadas de mayor prestigio, con lo que luego obtienen los puestos de trabajo más prestigiosos y mejor remunerados, y de este modo se reproducen las desigualdades sociales.

Frente a las oportunidades de los alumnos de las familias más privilegiadas, los alumnos de las familias pobres, que tienen como principal objetivo asegurar la comida diaria, no suelen tener acceso en sus casas a los medios culturales y tecnológicos, con frecuencia sus padres son analfabetas o sólo cursaron los niveles educativos primarios, no van en su mayoría al preescolar, nivel y modalidad con creciente reconocimiento como factor esencial para una mayor equidad social y para un mejor desempeño educativo futuro de los alumnos. Incluso a muchos de ellos, la necesidad de trabajar o de conseguir comida cada vez más escasa, les va a impedir ir a la escuela. Los que lo hacen, son inscritos en escuelas por lo general, mal dotadas, con escasos recursos, en las que se suspenden clases por numerosos motivos: la falta de agua, el difícil acceso cuando llueve, la inseguridad, la ausencia de los maestros, o por asuntos gremiales. Los maestros, algunos de ellos verdaderos héroes, se sienten solos y muchos terminan desmotivándose por la falta de acompañamiento y estímulos, y tratan de emigrar a los centros educativos de mayor prestigio. Esta situación constituye un verdadero reto para la inclusión.

Desafíos de la educación inclusiva

El problema de la inclusión es mucho más complejo de lo que se nos quiere hacer creer y supone enfrentar grandes desafíos. Una mirada rápida a la terrible inequidad que se vive en el continente y el mundo es una muestra de esa complejidad, ante esto presento algunos desafíos de la educación inclusiva:

A.- Educación para todos(as) y permanencia en el sistema educativo

La educación inclusiva es un derecho (Ainscow, M. y Echetta, G. , 2010). Es urgente seguir trabajando para que no haya un solo niño, niña o joven en América Latina sin acceso a la educación (Torres, 2000). Este desafío supone no sólo crear muchos nuevos centros educativos dignos y bien dotados, en especial de educación inicial que es donde existe el mayor déficit en la cobertura, sino también retenerlos en el sistema educativo el mayor tiempo posible para que no lo abandonen sin haber adquirido los valores y competencias esenciales para seguir aprendiendo y poder insertarse en la sociedad como ciudadanos productivos, honestos y solidarios. Esto va a suponer centros educativos al servicio de la diversidad de los alumnos, que traten de compensar las desigualdades de origen, y con una pedagogía activa, pertinente y productiva, para que los alumnos se sientan a gusto estudiando y palpen la utilidad y pertinencia de sus estudios.

Actualmente la educación secundaria es considerada un piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. La culminación de la secundaria es todavía una asignatura pendiente y está fuertemente condicionada por el origen social de los estudiantes. Es importante subrayar que este nivel educativo ya no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios mayores años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria.

Enfrentar esta realidad va a exigir también la multiplicación de programas atractivos de capacitación laboral, emprendimiento y

formación humana, dirigidos a los que abandonaron el sistema o fueron expulsados, que los dote de herramientas para incorporarse activamente en el mundo del trabajo y también puedan reinsertarse en el sistema de la educación formal. Pero estos programas alternativos deben ser de verdadera calidad, pues sería absurdo que los que acuden a ellos se vuelvan a encontrar con la misma metodología transmisiva y un ambiente desmotivador que estuvieron entre las causas principales que les llevó antes a abandonar los estudios.

B.- La calidad educativa

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. Lamentablemente, los avances en la cobertura no han ido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos, por lo que su mayor acceso a la educación no ha supuesto necesariamente un mayor acceso al conocimiento que les permita acceder en igualdad de condiciones al mundo laboral y ser ciudadanos de pleno derecho. Las evaluaciones internacionales muestran los bajos niveles de aprendizaje en América Latina y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. En consecuencia, el principal desafío en América Latina es avanzar hacia una mayor igualdad en la calidad, que garantice a todos los aprendizajes esenciales.

Hoy está de moda hablar de calidad, incluso de excelencia. Por ello, debemos comenzar aclarando qué estamos entendiendo por educación de calidad, dado que la concepción que predomina está atrapada en la lógica de la eficiencia, la producción y la rentabilidad. El lenguaje economicista y tecnocrático ha penetrado con fuerza en el sistema educativo y ha incorporado una mentalidad propia del mundo de la industria, el mercado, las empresas. Dicha mentalidad y su correspondiente terminología se metió en las políticas educativas, en el discurso de los docentes, en las instituciones de formación docente. Hoy se habla sin el menor pudor de recursos humanos o de capital humano, de insumos, de clientes (los alumnos y padres de familia), de gestión educativa, de empresas de servicios educativos, de mercado

de productos pedagógicos, y hasta la palabrita competencia, hoy tan invocada y tan querida, nos viene del mundo empresarial. De hecho, las propuestas humanistas de calidad que suelen proclamarse, se diluyen a la hora de la verdad, donde se imponen los indicadores de rentabilidad y eficiencia que pocas veces miden las actitudes y valores, la calidad de las personas y los ciudadanos, ni toman en cuenta las diferencias de origen, recursos y posibilidades de los alumnos, ni su situación socioeconómica y cultural. De este modo, el aprender a aprender y el aprender a hacer se privilegian, aunque se niegue en las proclamas, sobre el aprender a ser, el aprender a convivir y el aprender a transformar. Cada vez más, los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y convivencia, van siendo sustituidos por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación de destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

En consecuencia, es urgente que trabajemos por una concepción de calidad en torno a metas sociales, políticas, democráticas y humanistas. Educación orientada al desarrollo personal, social y espiritual de las personas. Educación que permita a cada persona y a todas las personas desarrollar a plenitud sus talentos y construirse como persona y como ciudadano productivo y solidario. Que le enseñe a ser, convivir, aprender, producir y también transformar este nuestro mundo inhumano para hacer realidad “Otro Mundo Posible” donde todos podamos vivir con dignidad.

En definitiva, para ser de calidad, la educación debe ligarse a la equidad, la justicia y la humanización. No podemos aceptar como de calidad una educación que discrimina, que excluye a los necesitados, que deja en el camino a los más débiles, que mantiene y cultiva la conciencia de superioridad. Cuando se habla del fracaso escolar, se señalan sobre todo los indicadores de lectura, escritura, matemáticas... Pero también fracasan los centros educativos que, aunque egresen alumnos con altísimas calificaciones y muy bien capacitados profesionalmente, no han logrado sembrar en ellos el compromiso de trabajar por el bienestar y la vida digna para todos. Se trata de formar personas plenas,

honestas, respetuosas, sensibles y solidarias, y no meros profesionales exitosos. Por ello, la educación es de calidad sólo si egresa personas y ciudadanos de calidad.

Calidad para todos exige superar la “pedagogía de la pobreza”, es decir, pensar que para los pobres basta con un currículo poco exigente, y egresar alumnos sin las competencias y saberes necesarios para seguir estudiando o ejercer una profesión adecuadamente. Esto va a suponer establecer o reforzar los diversos mecanismos compensatorios que permiten nivelar las condiciones de los estudiantes que sufren mayores dificultades para que puedan enfrentar sistemas de promoción que evalúen más homogéneamente, y con estándares más altos, las competencias hoy consideradas básicas para el desarrollo pleno de la ciudadanía social. Se trata, entonces, de nivelar hacia arriba, y no solo de retener en el sistema educativo y hacer egresar a los estudiantes a costa de una menor calidad y eficacia de los procesos de enseñanza. Esto significa, entre otras cosas, velar porque los procesos de promoción automática no se transformen en un desincentivo para el estudio y el esfuerzo. Pero no va a ser tarea fácil evitar el fracaso de los más débiles en un mundo que está organizado para reproducirlo. De ahí la necesidad de practicar la **discriminación positiva**, es decir, privilegiar y atender mejor a los que tienen más carencias y problemas, para así compensar en lo posible las desigualdades de origen y evitar agrandar las diferencias. Tratar a todo el mundo por igual en un mundo desigual, es favorecer más a los que más tienen, a costa de los que tienen menos. La discriminación positiva implica también que las escuelas cuenten con recursos especializados para atender a los alumnos con graves problemas de conducta y a los que tienen especiales dificultades de aprendizaje.

No puede ser que abandonen la escuela precisamente los que más necesitan de ella. En este sentido, Estado y sociedad deben aunar esfuerzos para que, en los centros educativos que atienden a los alumnos más necesitados, se les garantice a todos las mismas condiciones que tienen los alumnos de familias privilegiadas. Esto va a exigir, entre otras cosas, jornadas de trabajo más extensas y más intensas, dotación de buenas bibliotecas y utilización creativa de ellas, comedores escolares no como fines en sí mismos, sino como medios para favorecer el aprendizaje, salas tecnológicas y programas y capacitación adecuada de

los docentes para que utilicen las nuevas tecnologías como recursos para el aprendizaje, talleres y laboratorios que favorezcan la pedagogía activa y la investigación, canchas deportivas amplias y buenos programas de educación física y deportes, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas. La experiencia demuestra que, para promover la calidad, no es suficiente la dotación de recursos (incluyendo los textos y las computadoras) o proporcionar alimentación a los alumnos sin una transformación de la pedagogía y una reorientación de las actividades y tiempos escolares. La inclusión va a exigir, sobre todo, trabajar para lograr los mejores maestros y profesores, con vocación de servicio, orgullosos de su profesión, con expectativas positivas de sí mismos y de cada uno de sus alumnos, motivados y que disfrutan enseñando, en formación permanente, ya no para engordar currículos, sino para desempeñar mejor su labor y servir con mayor eficacia a los alumnos, sobre todo a los más carentes y necesitados, capaces de impulsar una pedagogía que promueva la motivación, autoestima y deseos de aprender de sus alumnos.

Por todo esto, si en verdad se busca que la educación ayude a los pobres a salir de la pobreza, primero habrá que combatir la pobreza con políticas sociales eficientes y equitativas, y en segundo lugar habrá que sacar a la propia educación de la pobreza y combatir la pobreza económica y también pedagógica de numerosos educadores. Esto va a exigir aumentar la inversión en educación y en las políticas sociales que la posibiliten y favorezcan, de modo que se garantice la transparencia, la equidad y el buen uso. Y va a exigir revisar los procesos de formación de los docentes, tanto iniciales como permanentes, para convertirlos en verdaderos pedagogos y en educadores comprometidos en gestar una educación de verdadera calidad para todos.

Una educación inclusiva, orientada a garantizar el éxito de todos, debe tomar en consideración algunos elementos que, según varias investigaciones, son fundamentales para garantizarlo. En primer lugar, un fuerte liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo. Necesitamos directivos expertos en humanidad y en pedagogía, promotores de entusiasmo, formación e innovación, para que sus educadores se vayan entendiendo como constructores de caminos y no como dadores de programas y caminadores de sendas abiertas por otros;

como protagonistas de los cambios necesarios, como investigadores en la cotidianidad de las aulas y escuelas, lo que sólo es posible si se hace de la reflexión permanente, de la pregunta, del diálogo de saberes, una práctica habitual, si cada uno se asume más como aprendiz que como docente, lo que supone humildad, un estado de insatisfacción permanente y sobre todo alegría y disfrute.

Otro elemento clave para garantizar el éxito escolar lo constituyen las altas expectativas de los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos: Si creen que tienen frente a sí un grupo de alumnos inteligentes, capaces, maravillosos, los tratan como a tales y logran que actúen de ese modo. Pero si creen que no saben nada, que son apáticos, brutos, imposibles, terribles, logran que los alumnos actúen según esta percepción negativa.

Un tercer elemento clave para el éxito escolar es un clima ordenado y seguro. Si en los centros escolares impera la violencia, el desorden, la indisciplina, va a ser muy difícil o incluso imposible que los alumnos aprendan lo que tienen que aprender. Para mejorar la calidad de las escuelas hay que hacer que los alumnos estén bien atendidos, se sientan bien en su escuela y aprendan de manera óptima lo que necesitarán para su vida en la sociedad. Necesitan pues una escuela en la que se viva en un ambiente agradable pero exigente, en el que los docentes y directivos garanticen un bienestar colectivo, en un clima de respeto mutuo, de tolerancia ante lo diverso y de no tolerancia ante la agresividad y la violencia.

Un cuarto elemento esencial para el éxito escolar es garantizar a todos los alumnos las herramientas esenciales para un aprendizaje autónomo y permanente: lectura personal y autónoma de todo tipo de textos y del contexto, de los nuevos lenguajes digitales y de la imagen; escritura, pensamiento lógico-matemático y científico, solución de problemas, ubicación en el espacio y en el tiempo; y de aquellas actitudes esenciales para un aprendizaje autónomo y permanente: curiosidad, reflexión, investigación, crítica y autocrítica, deseos de aprender y de hacer las cosas cada vez mejor, exigencia, esfuerzo, trabajo en equipo.

Otros factores importantes para el éxito escolar, son la fuerte relación entre el centro educativo y las familias de los alumnos; la buena formación de los docentes y su preocupación por seguirse formando; el que trabajen en un solo plantel; el número de días de clase y el uso eficiente del tiempo en el aula, pues está bien comprobado que no sólo se pierde el tiempo cuando se suspenden las clases, sino que también se pierde, y mucho, dentro del aula cuando los alumnos están dedicados a hacer actividades rutinarias que no llevan a aprendizajes significativos.

La educación inclusiva va a exigir también una revisión profunda de la cultura y las prácticas de evaluación, que suele ser el principal mecanismo de los docentes para excluir a los alumnos. Hay que superar esa pedagogía que convierte la evaluación en un instrumento de control, sanción y exclusión del alumno y sirve para reforzar la distancia entre éste y el profesor, y de los alumnos entre sí.

La educación inclusiva busca el éxito y no el fracaso de los alumnos. Este es el criterio que debería guiar a la evaluación, criterio que, sin embargo, está muy lejos de las prácticas habituales. Hay docentes que llegan a enorgullecerse de su fracaso. No conozco ningún médico que vaya alardeando por allí de que, de cincuenta enfermos que atendió, sólo le sobrevivieron cuatro. Tampoco conozco ningún ingeniero que se ufane de que la mayoría de los edificios que empieza nunca quedan terminados o se derrumban pronto. Pero sí conozco educadores que exhiben sin el menor pudor su fama de "raspadores", y hasta se les oye comentar, sin pena, casi con gozo: "De cuarenta alumnos, sólo me pasaron siete". Ignoran que el único modo de comprobar la idoneidad de un docente es mediante el éxito de sus alumnos. Si los alumnos salen mal, él también está saliendo mal pues no logró motivarlos y guiarlos para que aprendieran lo que tenían que aprender. No olvidemos que toda evaluación que propone el docente se convierte en su propia autoevaluación a la luz de los resultados de sus alumnos.

Una educación inclusiva no culpa a los alumnos de su fracaso, pero tampoco lo oculta. No olvidemos que no se trata de que los alumnos "pasen de un grado a otro", para inflar los números de permanencia y prosecución, sino de garantizarles los aprendizajes necesarios. Puede ser un muy fuerte desestímulo a la calidad y al esfuerzo necesario que

ella supone, promover a los alumnos sin los conocimientos esenciales necesarios. Si los alumnos no aprendieron, habrá que revisar el contexto y la experiencia de aprendizaje para ver qué está funcionando mal: el método, la motivación, los materiales, los conocimientos previos, las estrategias..., para introducir las modificaciones necesarias para que los alumnos tengan éxito y puedan ser promovidos justamente. La evaluación se convierte entonces en un medio excelente para que el profesor conozca cuáles son las fortalezas y carencias de cada alumno para así poderle brindar la ayuda que necesita.

Es, en consecuencia, muy necesario pasar de enseñar para evaluar después, a evaluar continuamente para enseñar mejor. Más que juzgar el pasado, la evaluación debe orientarse a preparar el futuro. Evaluación no para clasificar, castigar y excluir, sino para ayudar, para evitar el fracaso, para que, con la ayuda de todos, todos tengan éxito. Este tipo de evaluación inclusiva no castiga el error, sino que lo asume como una maravillosa oportunidad de aprendizaje. Si todos repetimos que “los errores enseñan”, ¿por qué los castigamos? Si nos hacemos todos conscientes del error, estaremos poniendo las bases para superarlo.

C.- Educación ética, ciudadana y compasiva

La inclusión implica dotar a los alumnos de una sólida formación ética, ciudadana y compasiva para que se conviertan en incluidores de los propios compañeros con dificultades y les apoyen y ayuden, y trabajen por un mundo más igualitario y más justo, sin excluidos, donde erradiquemos de una vez la miseria y todos podamos vivir dignamente. Para ello, debemos alimentar la compasión. Pero no debemos confundir compasión con lástima. La compasión comparte el sufrimiento del otro: padece-con. La lástima no contempla verse en el lugar del otro. Por otra parte, frente al consumismo que, en el Siglo XXI, es el “verdadero opio del pueblo”, debemos cultivar la austeridad y estilos de vida más sencillos, para que los bienes y recursos de la tierra alcancen a todos.

Queremos insistir en que si los centros educativos no logran egresar alumnos verdaderamente dispuestos a combatir todo tipo de exclusión y a trabajar por Otro Mundo Posible donde desaparezca la

miseria y toda forma de discriminación, también han fracasado como centros de inclusión, y sobre todo, si vocean su carácter de cristianos, han fracasado en lograr que sus alumnos hagan suyos los valores del evangelio.

Conclusiones

Si la educación inclusiva y de calidad, es un derecho, es también un deber humano fundamental, lo que implica que todos somos corresponsables y debemos colaborar para que este derecho se cumpla. La defensa de los derechos humanos para todos se convierte en el deber de todos de hacerlos posibles. Afirmar, por ejemplo, el derecho de todos a una educación de calidad, implica que es nuestro deber esforzarnos y trabajar con ahínco para que todos los niños y jóvenes disfruten de la educación que queremos para nuestros hijos. Puede resultar de un gran cinismo proclamar derechos y mantener unas condiciones de vida que impiden su realización. Mientras no pasemos de los derechos a los hechos seguiremos aturridos por una retórica complaciente y estéril. Estado, sociedad y también las familias, deben asumir su deber y responsabilidad educativa. También los Medios de Comunicación tienen una gran responsabilidad educadora y deben apoyar con su programación las políticas educativas orientadas a incluir a todos para formarlos como personas autónomas y ciudadanos responsables y solidarios.

La educación inclusiva y de calidad para todos, condición indispensable para la sana convivencia democrática, la productividad y el logro de instituciones eficaces, debería ser la estrategia fundamental de las familias, el Estado y la sociedad para incorporar plenamente a todas las personas al quehacer de la vida pública contemporánea. Si realmente estamos convencidos de que la educación inclusiva y de calidad para todos es exigencia para la dignidad y libertad de las personas, clave de la democracia política, del crecimiento económico y de la equidad social, debería ocupar el primer lugar entre las preocupaciones públicas y entre los esfuerzos nacionales. De ahí, la necesidad de asumir la educación inclusiva de calidad como tarea de todos, como proyecto nacional, y nunca de un partido o una parcialidad política, objeto de consensos sociales amplios y duraderos.

Es evidente que al Estado le corresponde la más amplia responsabilidad: él debe liderar la puesta en marcha de un verdadero proyecto educativo, en coherencia con el proyecto de país que se quiere bosquejado en la Constitución, capaz de movilizar las energías creadoras, la participación activa y el entusiasmo de toda la sociedad, para combatir de frente la ignorancia, la mala educación, la exclusión, la ineficiencia, la corrupción, la retórica, la mediocridad. Hay que convertir discursos, proclamas y buenos deseos en políticas y concretarlas en acciones.

El Estado, que representa el interés común y ejerce un poder conferido por la sociedad, debe vigilar y garantizar que el derecho a la educación inclusiva y de calidad se cumpla en términos de equidad, lo que implica compensar las desventajas de los más pobres para que las diferencias de origen no se conviertan en desigualdades y se reproduzca la pobre oferta educativa para los más pobres.

Bibliografía

- Ainscow, M. y Echetta, G. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Granada.
- Martínez, R. (2005). Hambre y desigualdad en los países andinos. La desnutrición y la vulnerabilidad alimentaria en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Cepal, ONU, serie 112. Recuperado en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6116/1/S05788_es.pdf
- Torres, R.M. (2000). Educación para todos, una tarea pendiente. Educación Popular, Madrid.



SISTEMATIZACIONES

La gente sí lee: propuesta de re apertura de biblioteca en Tío Paco de Fe y Alegría

Fernando Insua Erraéz²²
finsua12982@gmail.com

Artículo recibido en octubre 2019 y aprobado en diciembre 2019

Resumen

En el siguiente texto comparto la experiencia de re apertura de la biblioteca de la U.E. Francisco García Jiménez conocida como "Tío Paco" de Fe y Alegría Guayaquil. En este podrán encontrar las motivaciones del proceso, los pasos desde los cuales lo llevamos a cabo, las herramientas utilizadas y las iniciativas implementadas hasta la actualidad.

Las metas del proyecto son diversas, pero se pueden resumir en: generar un espacio al cual niños y jóvenes puedan llegar para encontrarse desde nuevas relaciones con los otros (al dotarlos de un nuevo tipo de espacio para el encuentro entre ellos), con el mundo (al relacionarse con los diversos tipos de publicaciones existentes y algunas herramientas de expresión) y con su vida interior tanto intelectual como afectiva.

Palabras clave: Promoción de lectura, espacios para niños y jóvenes, espacio público, ética del cuidado, círculos virtuosos

22 Fui estudiante de la UE Javier. Abogado por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Maestría en Filosofía por la P. Universidad Javeriana de Bogotá. Pertencí a la Compañía de Jesús durante aproximadamente 10 años y, actualmente estoy comenzando mi proyecto de vida con un interés particular por la educación en zonas de "frontera", específicamente en la Unidad educativa Padre Francisco García Jiménez, Fe y Alegría.

Abstract

In this text, I share the experience of re-opening the library in U.E. Francisco García Jimenez known as “Tío Paco” of Fe y Alegría - Guayaquil. In this context, you will be able to find the motivations behind this process, the steps from which we carried it out, the tools used and the initiatives implemented to date.

The project objectives are diverse. They can be summed up in generating a new space where children and young people can meet each other. From new relationships (by providing them with a new type of space for encounter with each other), with the world (when interacting with various types of existing publications and some tools of expression) and with their inner life both intellectual and emotional.

Keywords: Reading promotion, spaces for children and young people, public space, ethics of care, virtuous circles

El proceso: Promover para leer, crear y explorar

La iniciativa de re apertura de la biblioteca responde a varias motivaciones vinculadas a diferentes problemas del contexto pero podría resumirlas en dos: el gusto por promover lectura, como espacio de exploración y posibilidad y, la repetida impresión de que a los jóvenes les hace bien un espacio al que puedan llegar para descansar, investigar, crear, conversar y explorar.

Primera etapa: el inicio

La biblioteca del centro educativo existía físicamente. Tenía libros, estantes y espacio. Sin embargo, era una bodega cuando la conocí. No contaba con un responsable formal y, por el lado de los docentes, percibí el fuerte ajetreo de la rutina de clases. De ahí que no parecía viable que la iniciativa fuera a prosperar desde la dinámica común de la unidad educativa.

Llegué a finales de ciclo lectivo 2018 y manifesté mi interés en

re abrirla para el próximo, si durante lo que quedaba del presente ciclo lograba descubrir lectores en el plantel. La idea fue aprobada y puse manos a la obra. No había recursos pero eso hacía todo más interesante. Experiencias previas me habían demostrado que hallaría el camino para reabrir un espacio que, siendo invisible, ya estaba presente como una necesidad de alguna manera.

Comencé tomando una mesa rota y seleccionando algunos libros vistosos de la biblioteca-bodega. Los puse sobre la mesa de manera visible. Así desde lejos y desde cerca sería fácil para cualquiera conocer aquello que se ofrecía ahí. También elaboré un sistema de préstamos ágil y vistoso para los interesados que llegaran: una pluma, papel y un pedazo de cartón en forma rectangular para asentar. La información a llenar: nombre y curso del estudiante, nombre del libro, fecha del préstamo.



Junto con Jose, voluntario VOLPA que colaboraba en el colegio sacamos la mesa de libros al recreo. La iniciativa llamó la atención y se acercaron niños y jóvenes de acuerdo al recreo correspondiente. Se les explicaba que prestábamos libros, que para llevar alguno a casa tenían que registrar sus datos y que lo debían devolver o renovar en el plazo de una semana. Esto lo hicimos dos días a la semana durante el resto del ciclo lectivo y siempre nos llegó gente. Fotos de la evolución del proceso a continuación.

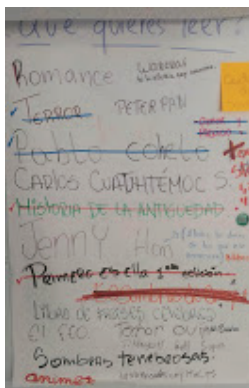


Con el tiempo comenzamos a agregar sillas al tercer espacio para aquellos que aún no sabían qué querían llevar, pero querían ojear un poco el material. La iniciativa también tuvo buena acogida. Nos mantuvimos en este tercer espacio hasta el cierre del ciclo pues nos era más fácil guardar y sacar cosas desde lo que se conoce como “La casita del CEFA” (espacio de encuentro de los estudiantes del Movimiento CEFA Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría).



Los libros los rotábamos semanal o diariamente y, poco a poco, fuimos agregando algún libro adicional propio: por vistosos, pertinentes o interesantes. Eso ayudó a darle un toque de actualidad al material que utilizábamos y teníamos mano. A partir de unas pocas semanas dos profesores de literatura gustosos de la iniciativa también sumaron su propio aporte. Les parecía que el acierto había estado en sacar los libros y hacerlos visibles a los chicos. Más donaciones seguirían llegando después. Algunas serían hechas por los propios estudiantes.

En la pared agregué un mural para llenar con la pregunta: “¿qué quieres leer?” (Yo la había conocido como “¿Qué quieres expresar?”. Para el caso, me pareció aún más efectiva y pertinente). Funcionó y con el pasar de los días me fueron llenando de pedidos el papelote. Por mi parte, trataba de responder a esos pedidos, como generando un diálogo con sus intereses. Adjunto fotos de los papelotes actuales.



Segunda etapa: la reapertura

Durante el período de vacaciones del ciclo lectivo aproveché para comenzar a limpiar la antigua biblioteca y así poder comenzar a imaginar cómo organizarla.

Llegada la época de trabajo por mingas (con maestros y las mingas para madres y padres de familia) yo ya tenía clara la manera en que cada uno de ellos podía ayudar en la limpieza y re establecimiento del lugar: mover libros viejos seleccionados a un punto, limpiar estantes y afiches, clasificar y reubicar los libros restantes, etc.



Ayuda de estudiantes. Durante la etapa anterior había podido descubrir a estudiantes con un interés más concreto por la lectura. Tenía previsto re abrir el espacio en abril pero hubo alguna sorpresa en el proceso de limpieza y pareció que tendría la retrasar la reapertura un mes más. Sin embargo, la negativa sorpresa fue buena porque me llevó a pedir ayuda a estos estudiantes de manera inmediata. Entre sus aportes estuvo la rehabilitación de varios afiches que se habían estado desperdiciando en ese salón.



Reapertura del espacio: un percance interesante. Nuestra unidad educativa decidió unificar el tiempo de clases de escuela y colegio para este ciclo. Eso implicaba cierta aprehensión de los inspectores sobre la manera de distribuir los recreos y la movilidad de los alumnos de básica elemental, media, superior y bachillerato. Resumiendo: propusieron que los estudiantes de bachillerato tuvieran su recreo en una sección distinta a la de la biblioteca. Esto quería decir que los estudiantes no tendrían un canal natural hacia ella sino solamente si así lo pedían. La situación habría sido un revés si no fuera por la confianza que tenía de experiencias previas de que, a pesar de las dificultades, los estudiantes se interesarían por la biblioteca. Para contrarrestar la medida propuse a los inspectores que pondría a tres estudiantes, dentro del perímetro establecido por ellos, para que hicieran de guías hacia la biblioteca que quedaba fuera de ese perímetro. En la biblioteca habría otros tres estudiantes esperándolos que estarían gestionando el espacio. Y así se hizo.

Tal como se había previsto, los estudiantes acudieron hacia la mesita y, desde ella, se enteraban de que la biblioteca había sido

reabierto. Comenzaron a asistir, primero, a cuenta gotas, pero poco a poco la noticia se fue regando y empezamos a tener visitantes asiduos. Al cabo de unas pocas semanas los estudiantes guía ya no fueron necesarios por dos razones: los chicos preferían ir directamente a la biblioteca y, los inspectores y profesores que hacían sus guardias también confirmaron que los estudiantes venían a ella y que funcionábamos de manera organizada.

Sobre la frecuencia de apertura del espacio; al principio pensamos abrir el espacio dos veces por semana, como se hizo al final del ciclo anterior, pero, en la práctica, el interés fue tal que los líderes del proceso propusieron abrirla todos los días bajo su atención y mi supervisión. Así se hizo y la asistencia de visitantes se mantuvo en ocasiones e incluso incrementó. En la actualidad funciona tres días a la semana: martes, miércoles y jueves, no tanto porque el interés haya decrecido sino por la necesidad de separar tiempo para limpiarla, conversar sobre nuevas ideas y, también, la posibilidad de tener tiempo de hacer cosas diferentes.

Tercera etapa: nuevos proyectos

A partir del logro anterior el proceso tuvo un período de estabilidad y exploración. Comenzamos a tener lectores, jugadores de cartas, hacedores de tareas y gente que pasaba a mirar. El siguiente paso fue la articulación del espacio con otras personas e iniciativas ya existentes en la unidad educativa.

1. Proyecto de ajedrez. a nivel regional se invitó a los docentes a llevar adelante un proceso de enseñanza de ajedrez a los estudiantes. Una docente pensó en pintar varias mesas de la biblioteca como contenido de su proceso. Se hizo, pero no había piezas y pensamos en que los estudiantes construyeran las piezas como parte de ese proceso. Demoraron mucho. Sin embargo, los visitantes comenzaron a notar las mesas pintadas.

A la par, el inspector del colegio me informó que habría una donación del Comité Olímpico Ecuatoriano de quince juegos de piezas de ajedrez. Como parte de su propuesta ideó que, una vez llegadas las

piezas, comenzaría a enseñar en la biblioteca a los estudiantes cómo jugar ajedrez. Nuestra responsabilidad sería ser custodios de las piezas. Al cabo de unas semanas, dado que ahora muchos sabían jugarlo, tuvimos una revolución del ajedrez. ¡No nos dábamos abasto para tantos jugadores!

2. Equipo colaborador de niños. A pesar de que inicialmente pensé que el proyecto sería para estudiantes adolescentes también me abrí el espacio para los niños. Durante sus visitas hay mucho movimiento y el cuidado es un poco más difícil. Dudé sobre la posibilidad de mantenerlo abierto para ellos, pero una de las docentes sugirió pedir a un grupo de niños que visitaban mucho la biblioteca que fueran ayudantes míos. Ella los seleccionó y yo los acompañé. Formaron el grupo: “Yo amo a los libros”. En la actualidad este grupo cuenta con aproximadamente ocho niñas y niños colaboradores: cuatro colaboran en el punto de recepción y cuatro en la parte trasera (la sala tiene dos ambientes). Las del punto de atención prestan libros, hojas, colores y piezas recicladas que los niños usan para hacer juguetes. Las de la parte trasera controlan el número de visitantes que ocupan el segundo bloque y su comportamiento. El equipo tuvo una ligera rotación de integrantes al inicio, pero en la actualidad se mantiene estable.

3. Mural de ideas. Una herramienta importante del proceso ha sido un papelote en blanco donde los coordinadores (este narrador y los coordinadores de los grupos de adolescentes y niños respectivamente) escribimos las ideas que tenemos o las necesidades que percibimos cuando administramos el espacio. Anotamos todo lo que se nos ocurre y, con el tiempo, vamos concretando las ideas que vemos como más urgentes o posibles. De este modo hemos concretado algunas labores, reglas y herramientas para un mejor aprovechamiento del espacio.

4. Lenguaje de señas. Esta iniciativa surgió a raíz de los carteles que los estudiantes que ayudaron en el proceso de re apertura rehabilitaron. Entre ellos había dos carteles de lenguaje de señas. Estos carteles fueron ubicados cerca de la ventana de la biblioteca sin ninguna intención en particular. Sin embargo, pasados algunos días pude notar que tanto los niños como los adolescentes se paraban frente a éste para imitar sus gestos o, inclusive, se paraban a mirar desde fuera de la

ventana el cartel para replicar los gestos que veían en este.

Un día pensé, ¿qué pasaría si en lugar de hablar solo con el cartel se comunicaran con un estudiante sordo de verdad que les enseñara su lenguaje? Conversé con los jóvenes coordinadores de biblioteca sobre la idea y les gustó. Me dijeron que podría interesarle a un compañero sordo, Christian Witterman. Pensamos este proyecto como algo que podría darse un día a la semana durante los recreos. En la actualidad miembros del Consejo Estudiantil propusieron liderar este proceso e incrementar el espacio de lenguaje de señas a tres días a la semana en un nuevo lugar. Dicha iniciativa funciona ahora gracias al seguimiento del Consejo Estudiantil (acompañado por el DECE-BEI), el seguimiento de la coordinadora de Inclusión Educativa y mi persona. En la relativo a niños la iniciativa ha sido de corta duración por limitaciones de tiempo y experiencia para llevar mejor ese proceso. Sin embargo, la curiosidad de estos también está a flor de piel y la volveremos a intentar en el próximo ciclo lectivo.

5. Pasillo-Galería. Otra de las ideas que se dio en el camino: desde que se abrió la biblioteca me pareció importante que tomen vida las producciones de maestros y estudiantes. Durante el ciclo anterior pude notar que muchas veces hacían maquetas hermosas, pero de vida corta y que, salvo los momentos formales de ferias abiertas, los trabajos volvían a casa o terminaban en el cesto de basura. Algunos maestros guardaban algunos de ellos y ofrecí el espacio para exhibirlos. El envío comenzó tímidamente, pero fue aumentando. En una ocasión ya tuvimos tanto material enviado que lo más práctico pareció exhibirlo en el pasillo exterior a la biblioteca. Crear este espacio exterior generó la presencia de más jóvenes que acudían a mirar las novedades exhibidas (de clases de literatura, ciencias, sociales, filosofía y otros).

En poco tiempo lo complementamos generando un segundo espacio para ajedrecistas. De ese modo había más razones para acudir: se asistía a las novedades y se acompañaba a los jugadores. Actualmente hemos habilitado una pared mural para exhibiciones de carteleras que también ha tenido buena acogida. En pocas palabras, creemos haber habilitado un nuevo espacio público exterior a la biblioteca.

6. Juguetes con reciclaje. Compartí con un grupo de adolescentes (sugeridos por los docentes de ciencias naturales) la idea de reciclar material que se consume diariamente en el colegio para crear juguetes. La meta era fomentar la conciencia ecológica desde algo más que las palabras. Nosotros crearíamos los juguetes, los dejaríamos en una sección especial para uso de los niños y, luego, enseñaríamos cómo crearlos a docentes y niños. Sin embargo, la iniciativa se movió con más agilidad que la prevista: la presencia de los juguetes y los materiales a mano suscitó en los niños el deseo crear cosas de manera inmediata. Ahora bien, aun cuando creo que esta iniciativa requiere un poco más de forma (por ahora estamos centrados en la actividad de crear), me llama mucho la atención el movimiento e interés natural que genera.

7. Conversación en inglés. Finalmente, durante el apoyo en alguna clase de inglés y en las continuas visitas de los estudiantes a la sección de inglés en la biblioteca pude notar su curiosidad por este idioma. Comencé a sondear con ellos la posibilidad de conversar con alguien que hablara la lengua. Muchos dieron una respuesta favorable. Conocía que, la obra contigua, Hogar de Cristo, trabajaba con voluntarios de Estados Unidos, así que les propuse que un día a la semana nos asignaran una voluntaria para conversar durante los recreos con niños y adolescentes. La iniciativa va adelante y también tiene buena acogida con niños y adolescentes.

8. Útiles y herramientas a mano. Esto está siendo vital para el espacio. Desde que fue reabierto pensé que sería importante fomentar en ellos sus poderes creativos y su capacidad de exploración práctica y artística. Con el tiempo fui dotando al espacio de útiles escolares, sobre todo los vinculados a pintura y manualidades. La demanda de ellos es constante. Hemos evitado su pérdida porque, además de los equipos colaboradores, se entregan los útiles numerados y asignando un responsable por mesa.

9. Títeres. Acompañando a los niños en la sala es fácil notar que muchas veces les puede más el entusiasmo por la lectura que el hecho de leer en sí mismo. En una ocasión jugué a leerles en voz alta como un modo de canalizar ese entusiasmo al mostrarles nuevas posibilidades. La idea agradó a los niños. Con el paso de los días recordé que tenía

unos títeres hechos con reciclaje de una actividad anterior. Los reuní. Luego, encontré un teatrín en un salón y lo pedí prestado. Llevé ambas cosas a biblioteca con la meta de enseñarles a los niños a crear historias. La realidad fue distinta: el tiempo fue muy limitado, pero logramos algo distinto. Los niños se lanzaron a utilizar el teatrín y, a su manera, se cuentan historias todos los días. La iniciativa debe ser acompañada, por supuesto, pero creo que se ha tocado algo que se puede cultivar. Algunos de los títeres que se ven en la imagen vienen de proyectos articulados con la iniciativa pasillo-galería con otras aulas de clase, para el caso, personajes de la historia y de la filosofía.

Cerrando el compartir: reflexiones desde la vivencia

Actualmente estamos fortaleciendo el seguimiento de la iniciativa: con los estudiantes de bachillerato nos reunimos dos veces por semana, una para limpiar y otra para evaluar o sugerir ideas. Con los niños, lo intentamos una vez al mes junto con la docente que motivó a sus estudiantes.

Hay más que decir: ya existen sueños concretos para lo que queda del ciclo y se vislumbran otros para el siguiente, pero se me ha terminado el espacio. Comparto algunas reflexiones. Todas parten de una perspectiva empírica y existencial (experiencias decantadas en otro momento) pero se podría decir que el proyecto funciona en la lógica del constructivismo que, entiendo, es una iniciativa pedagógica que se basa en el aprender-haciendo.

1. ¿Por qué creo que ha generado interés?

Me pareció que en el colegio faltaba un lugar diferente al salón de clases, al patio de recreo o al comedor en el cual los estudiantes pudieran encontrarse para rumiar un poco más su experiencia del colegio. En mi vida descubrí que un lugar así lo daban las bibliotecas. De ahí que tuviera una gran confianza en que el espacio pudiera funcionar. En segundo lugar, porque creo que partí de la experiencia personal del gusto por la novedad: me gusta ver lo nuevo que hay en las salas de cine, las nuevas publicaciones, los nuevos artefactos,

las creaciones de arte. Este espacio de biblioteca se dedica a eso: a mostrar lo que hay. No se limita a exhibir las portadas de los libros (que ya es un gran paso, caso contrario, ¿cómo me entero que tal vez tiene algo interesante para ofrecer?) sino también las creaciones de los propios habitantes del colegio. ¿Quién no tiene interés por saber lo que otros, cercanos a mí, han hecho (unos amigos, un amor) y querer ser sorprendido por facetas ocultas o el resultado de grandes esfuerzos?

2. Si se me preguntara ¿qué aporta este espacio al desarrollo de habilidades?

Diría que va mucho más lejos que el hecho de leer: este espacio es un modo de explorar a partir de la reflexión, la práctica y la libertad sobre aquello que recibo y en lo que participo desde la experiencia de “ser educado”. También es un lugar en donde creo mi propia relación con otras personas en el espacio y en el tiempo: me encuentro con ellas en el pasado, en sus mejores momentos o en su especulación sobre el futuro, las encuentro con sus atuendos y amigos diferentes en otros lugares del mundo, inclusive en realidades alternativas que iluminan la mía o en el mundo más lento de la vida interior y el arte que también nos gusta mucho explorar.

3. Claves para pasar de un lugar de guardar libros a un lugar que congrega personas:

Creo que lo primero es mostrar los libros y tener un sistema de préstamos ágil, como lo he dicho al principio del artículo.

Una vez que se ha generado y confirmado el interés por los libros que se exhiben se puede ir detectando futuros colaboradores.

Si se ha logrado abrir el espacio formal de biblioteca es importante dotar a los estudiantes de herramientas: mesas y sillas para sentarse, hojas y colores para jugar, tijeras, gomas, elásticos, reciclaje y cosas para construir. Esto permite explorar mucho sobre lo que la propia unidad educativa da.

Tener un papelote o pizarra para ir anotando las ideas de cosas que se comienzan a pedir con regularidad. Esta herramienta para

“escuchar” dará un gran impulso para “seguir haciendo camino” desde los intereses de los habitantes de la propia comunidad educativa. Este papelote de ideas puede ser más de uno que pregunte por: libros, proyectos, películas y otros intereses de los visitantes.

Tener una mentalidad de “ludoteca” para administrarla: por ahora no queremos un lugar de sesuda investigación introspectiva sino un lugar en donde la gente pueda escucharse y encontrarse. No valen aquí los bibliotecarios que no quieren oír ni una mosca volar. Sin embargo, sí puede ser bueno separar áreas, pues hay muchos talentos de personalidad y actividades diferentes que requieren distintos modos de comportarse.

Arriesgarse a que los libros se pierdan. Cuando comenzamos, tal vez por la falta del hábito de llevarse un libro prestado para leer a casa, hubo algunas pérdidas y se prestaban menos libros; ahora, se prestan más y las pérdidas son pocas. Hemos establecido una categoría de libros que pueden salir, pues la curiosidad por ellos es grande (generalmente novelas para todas las edades), mientras que otros que no pueden salir dado que son muy costosos o de consulta muy frecuente.

Conclusiones

He ratificado la importancia de crear espacios de este tipo en donde los estudiantes puedan recrear, desde la libertad y el juego, las experiencias y herramientas que les provee el proceso educativo formal.

Constato que ha sido posible transformar un espacio que parecía de estancamiento y olvido, ha pasado de allí a ser un lugar que está lleno de vida. Todo ello hecho prácticamente con las mismas cosas que ya había ahí.

Ha sido de gran empuje los equipos de estudiantes colaboradores a nivel de escuela y de colegio. Más allá de tener un equipo de bibliotecarios para lucir, siento que he generado el espacio para que grupos de niños y jóvenes puedan seguir desarrollando propuestas a partir de las herramientas y acogida que brinda este lugar.

No podemos perder de vista el acompañamiento sostenido del proceso, terminar de delinear iniciativas como las vinculadas con juguetes con reciclaje, continuar trabajando con modos interesantes y ágiles de exhibición de información.

También me siento convencido de que la iniciativa de la biblioteca tiene un toque pastoral porque su base es el cuidado: el propio, el de los otros y la naturaleza.

Del propio:

- Desde aquí se valora el trabajo de los maestros que junto con sus estudiantes tienen un lugar en donde pueden mostrar y sorprender a otros con aquellas cosas en las que han invertido su tiempo y su talento. Su trabajo es valorado de manera espontánea y natural.
- También es un espacio de exploración: el mural de ideas, el diálogo sobre los libros a adquirir, las herramientas y útiles para trabajar y dar cauce concreto a la curiosidad y, por supuesto, la propia exploración emocional y de la imaginación que implica leer y contar historias.

De los otros y la naturaleza:

- Es un espacio de reflexión sobre nuestro entorno: se recicla y se recrea para habituarnos a la reflexión y valoración de lo que se suele desechar sin conciencia. Después de tener una alternativa práctica y natural andando es más fácil comenzar a reflexionar sobre estos bienes y los usos que le damos en el entorno y en la sociedad.
- Desde la iniciativa de las plantas. Si bien germinal pero firme, exploramos formas de interesar por el cuidado y la atención del entorno a las que muchos se puedan sumar, haciendo crecer, de este modo, la atención a la belleza y protección que nos provee el entorno natural.

- Es un espacio del cuidado del otro y del entorno al fortalecer espacios públicos en donde los estudiantes y los docentes se pueden encontrar de manera gratuita y, la exhibición del esfuerzo abierto a la admiración, la crítica y, sobre todo, las nuevas preguntas.

Referencias bibliográficas

Insua, F. (4 de octubre de 2019). *Por el camino del agua. Mural de recorridos, búsquedas y visitas.* (F. Insua, Editor, & I. fernando, Productor) Recuperado el 4 de octubre de 2019, de <https://porelcaminodeagua.blogspot.com/2019/10/la-gente-si-lee-propuesta-de-promocion.html>.

Lach Herrera, L. (2017). *Dr. Seymour Papert y el Construccinismo. Una revisión comparada de su propuesta pedagógica con Jean Piaget y Lev Vigostky.* Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/32015807/Dr._Seymour_Papert_y_el_Construccinismo._Una_revisión_comparada_de_su_propuesta_pedagógica_con_Jean_Piaget_y_Lev_Vygotsky



ENTREVISTA

Entrevista: Investigar la realidad educativa

Entrevista realizada a Juan Samaniego, educador ecuatoriano, especialista en políticas educativas; consultor de varios organismos nacionales e internacionales; autor de diversas publicaciones sobre educación; director ejecutivo del Centro de Desarrollo y Autogestión DYA; docente de la Universidad Andina Simón Bolívar

Frente al desafío de consolidar una investigación comprometida con el cambio social, la investigación acción participativa (IAP) se configura como una alternativa para motivar en las y los educadores su autoconcepto como agentes reflexivos, capaces de gestar los cambios requeridos en el campo educativo. Al interior de estas reflexiones, cabe ampliar el análisis crítico sobre el rol de la investigación en la educación, los alcances y limitaciones a los que está enfrentada.

S.A.: ¿Por qué investigar la realidad educativa?

El maestro tiene que ser un investigador. La práctica de observar cotidianamente el trabajo y el desarrollo de lo que se realiza en el aula es ya una práctica de investigación. En la medida en que los maestros podemos ser investigadores de nuestra propia acción, a partir de constatar la información de la realidad del aula, se puede tomar mejores decisiones. El reflexionar sobre la realidad nos permite cuestionarla y generar nuevas iniciativas, nuevas posibilidades. Entonces ¿por qué investigar en educación? Yo diría que la educación puede ser un acto de investigación. La práctica educativa es un acto de investigación porque se trabaja y observa procesos vivos. El maestro puede percatarse de esos procesos vivos para tomar mejores decisiones.

S.A.: ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades para motivar o instaurar la investigación en las escuelas dentro del contexto ecuatoriano?

Me parece que puede haber varias limitaciones y complejidades, señalaré dos de ellas. La primera tiene que ver con los aspectos de gestión, es decir, el peso administrativo de procesos superfluos que en la cotidianidad educativa el maestro está obligado a hacer, ello resta el espacio para una praxis de investigación. La investigación es un acto de autonomía del maestro. La investigación o la actitud de investigar, demanda una lógica autónoma, una lógica donde el maestro pueda

tomar decisiones sobre el hecho que quiere observar, investigar. En la medida en que existe un alto nivel de exigibilidad administrativa en las instituciones educativas se reduce la posibilidad de que el maestro pueda tener un espacio idóneo para trabajar procesos de investigación.

En cuanto a la segunda limitación, me parece que la propia formación de los maestros no está planteada desde esta lógica de reflexionar en torno a la práctica cotidiana. Me parece que su formación no estimula, no motiva, no genera herramientas para una praxis investigativa. Tal vez, un tercer factor tiene que ver básicamente también con la propia actitud, es decir el maestro que se limita a dar clases y transferir contenidos, sin ninguna otra inquietud de carácter educativo; obviamente esa actitud resta posibilidades de que sea un maestro investigador.

S.A.: ¿En qué medida el sistema educativo fomenta la investigación de las y los educadores que laboran en los niveles de educación básica y de bachillerato?

No existe ningún tipo de estímulo, ni de parte del Ministerio de Educación, ni de los propios órganos, porque la lógica que ha imperado en el país en los últimos años, en la relación ministerio-maestro, es una lógica de absoluto control; es decir, se ha montado un aparataje de control a través de varios mecanismos. Los Distritos tienen una lógica controladora frente al maestro, y el control no es el mejor escenario para la investigación.

La investigación es un acto deliberado, de autonomía para percatarse, observar una realidad y tomar decisiones a partir de esos hallazgos que cotidianamente un maestro puede tener. Pero si esa toma de decisiones está subordinada a esta lógica de control del aparataje ministerial, evidentemente no es el mejor escenario. Entonces, de ninguna manera la estructura de gestión del sistema educativo estimula una actitud investigadora en los maestros.

S.A.: Podría compartirnos, desde su perspectiva ¿Qué diferenciaría la investigación acción participativa de otros enfoques de investigación?

Quizás más que ser un enfoque, la investigación acción es una práctica, es decir es una característica sustancial al trabajo del docente. La investigación acción implica aquella capacidad de observar y reflexionar sobre la práctica educativa para tomar decisiones de mejora; es decir, la investigación acción está más allá de la evaluación de los aprendizajes.

La investigación acción está más ligada a la capacidad de, a través de instrumentos sencillos, identificar información que permita ver el conjunto del hecho educativo, no solo el rendimiento de los estudiantes, en este sentido, nos motiva a observar incluso el enfoque pedagógico desde el que partimos, como nos desenvolvemos, que conflictos tenemos, que problemas hay, ver toda la dimensión de los chicos. La investigación acción debe llevar al maestro a preguntarse quienes son sus estudiantes, cuáles son aquellas características fundamentales de sus requerimientos, cuáles son sus necesidades y expectativas. Entonces, más que un enfoque es una actitud frente a la praxis cotidiana que los maestros tenemos.

S.A.: ¿Qué desafíos plantearía la investigación acción a los educadores y educadoras?

Yo diría que el desafío fundamental está vinculado a tener una actitud abierta a reflexionar lo que se hace. La investigación acción está encaminada a cuestionar todo aquello que el educador trabaja en el aula y puede llevar al docente a percatarse de un conjunto de aspectos que son necesarios cambiarlos radicalmente, y a todo nivel. Por poner un ejemplo, en el campo de la motivación a la lectura, los docentes solemos reiterar mucho en cierto tipo de lecturas que no tienen ningún tipo de conexión, articulación e impacto en el mundo de los jóvenes; de este modo, el percatarse de eso, puede llevar necesariamente a replantear aspectos de carácter curricular. Pero la decisión de hasta dónde llegar con lo que uno puede percatarse va a tener que ver también con el margen y la posibilidad que tiene el maestro de hacer cambios de manera autónoma, más allá de lo que regula y prescribe en las normas.

S.A.: ¿Podría usted reconocer algunas limitaciones de la investigación acción?

La investigación acción, más que un método es una actitud que lleva a forjar un tipo de relación con los estudiantes. El límite de la investigación acción estaría relacionado a los límites actitudinales que tengo como docente para desafiarme a mí mismo a encontrar respuestas a los problemas cotidianos del hecho educativo. Entonces los límites de la investigación acción no son límites de proceso metodológico de la investigación acción, sino son límites del docente en cuanto hasta donde quiere llegar.

S.A.: Si nos preguntamos sobre el modo de asegurar que la reflexión

de la práctica lleve al docente a un compromiso con la transformación social, considera usted posible que ¿con los procesos de investigación acción se pueda gestar un compromiso más sólido por parte de las y los educadores?

Dependería desde qué perspectiva entendemos el compromiso social. Un maestro que genera, fortalece y promueve entre sus alumnos una sensibilidad frente a la propia realidad, es un maestro que transforma la realidad. Existen otros docentes que encaminan el interés de los alumnos por las distintas disciplinas a partir de su contribución hacia mejores condiciones sociales. En el fondo, me parece que la idea de este rol de transformación de la realidad está muy ligado a la pasión del maestro, a su capacidad por ser auténtico con los chicos y valorar sus diversidades. El docente que valora la diversidad y que promueve esa valoración, es un docente que está contribuyendo a que tengamos un sistema social distinto. En este caso con mayor valoración frente a las diversidades.

S.A.: ¿Qué otras cosas deberían ver los docentes?, ¿Qué más podrían investigar de la misma realidad educativa?, ¿hacia qué temas debería ir la mirada de los educadores y educadoras para complementar el análisis de su práctica?

Me parece que hay cuatro ámbitos que hay que tomar en cuenta dentro de la parte esquemática de la investigación acción. Uno evidentemente son los temas relacionados a la *pedagogía*, es decir, todo aquello que se inscribe en examinar e investigar todo el mundo de la metodología. Me parece que ese es un ámbito bastante claro, quizás el más visible, pero hay otros.

Un segundo tiene que ver evidentemente con los *sujetos*. Me parece que ésta es una pregunta sustancial que debe hacerse un profesor, tiene que ver con preguntarse ¿quiénes son ellos? ¿quiénes son esos individuos?, ¿cómo es su comportamiento en términos de intereses particulares, en términos de perspectivas?; en la medida en que el maestro puede indagar el mundo de sus estudiantes y entender cuáles son los resortes que los mueven puede hacer un proceso de mayor articulación entre el mundo de los saberes y el mundo de las expectativas de los chicos.

El tercer ámbito que me parece clave se refiere a lo que podría denominarse *riesgos sociales*, aquí la pregunta sustancial debe ser ¿cuáles son las amenazas que están alrededor de los chicos?, desde los famosos riesgos sociales vinculados al consumo, a cualquier forma

de droga, etc. Pero existe otro mundo de amenazas que se refiere a sus propias condiciones de relación con su medio, es decir, que es importante que los profesores conozcamos cuál es el mundo relacional de los chicos, que imaginemos ese mundo relacional y que ese mundo de relaciones sea también parte del proceso educativo, como un insumo, ahí se tiene otro aspecto que me parece clave desarrollarlo y verlo.

Por último, me parece que una cuestión sustancial de la investigación acción tiene que ver con indagar sobre las culturas juveniles, el mundo de la expresividad de los niños y de los adolescentes. A través de la investigación acción el maestro puede encontrar e identificar cuál es el mundo de las expresiones: de las expresiones culturales, artísticas o simplemente cotidianas; es decir, a través de qué los niños y los jóvenes buscan expresarse como tal. Entonces se tiene un cuadro que engloba estas cuatro entradas, el mundo que constituye a los propios sujetos, quienes son ellos y los entornos que pueden ser amenazantes para ellos.

S.A.: ¿Podría usted proponer algunos lineamientos para que en las instituciones educativas las y los docentes puedan llevar procesos de investigación?

Considero que a pesar de la dificultad es posible que las instituciones implementen algunas cosas, propongo tres ámbitos de reflexión y concreción. Una tiene que ver con alentar la capacidad decisional de los maestros, es decir el currículo es un lineamiento, ese currículo baja al aula mediado por el docente, entonces la institución tiene que valorar ese rol del maestro de adecuar, de tomar decisiones sobre el currículo y el modo de concretarlo a nivel de aula. Lo que pasa generalmente, es todo lo contrario, la institución quiere ver el currículo nacional en el aula. Entonces ahí me parece que hay una primera ruptura.

Respecto a una segunda concreción, me parece clave que en las escuelas pueda entrarse en un sistema de compartir el aula entre los docentes, eso podría resolverse básicamente con una clase. Para verlo pragmáticamente, todos los maestros observamos las prácticas de nuestros colegas y nuestras prácticas en aula también son observadas por todos. En la medida en que las instituciones educativas funcionan con la *puerta abierta* rompemos aquello que es el mayor límite de la investigación acción que es el encerrarte en tu espacio áulico como tal, entonces me parece que las escuelas pueden alentar a que los maestros entre sí, puedan observar sus clases y compartir reflexiones a partir de eso; esto alienta una actitud de cambio porque la puerta no solo

representa aislar el sonido del corredor de la escuela, sino representa esa suerte de afianzamiento en una actitud de aislamiento del aula frente al contexto. Los maestros cerramos el aula no solo para aislar el sonido sino para que no nos vean, para que no se vea como se gestan los procesos metodológicos, etc.; en el momento en que eso se abre, cuando se puede ser visible, tenemos la posibilidad de alentar a la reflexión. Ahí hay un segundo aspecto, un segundo elemento clave de cosas concretas que pueden implementar las escuelas como tal.

Un tercer aspecto que me parece también importante, es una suerte de rendición de cuentas permanentes con la familia, es decir, instituciones que puedan organizar sus relaciones con las familias en el siguiente sentido: *“yo en septiembre, padres de familia, ofrezco desarrollar esto en sus hijos”*; ese compromiso tiene que tener todo un sistema de rendición de cuentas para que los profesores podamos plantear a la familia como va ese logro, y poder asumir al final, como parte de un proceso de transparencia, los resultados más generales que tienen que ver con el no aprendizaje de los chicos; los docentes no solemos rendir cuentas sobre eso. Por ejemplo, no hay ninguna oficina donde un padre pueda ir a quejarse de que su hijo no aprendió a leer, para decirlo simbólicamente, entonces existe un tercer ámbito super concreto que tiene que ver con informar a la familia permanentemente respecto a los procesos que se dan como tal, qué se van implementando.

Quizás un cuarto aspecto, que me parece que es más estructural tiene que ver con el límite de un maestro que no logra, en un periodo de tiempo, generar determinados indicadores en términos de su calidad educativa; hasta qué punto las instituciones educativas tienen que quedarse con un docente que durante un periodo determinado no logra ser un buen docente. El sistema está pensado y estructurado para que los buenos y malos maestros subsistan toda la vida, me parece que las escuelas o las instituciones tenemos que avanzar a un sistema en que se cualifique a los maestros y determinar un límite frente a esa cualificación, frente a aquellos que no van lográndolo, porque caso contrario caemos en este otro vicio que es tan complejo en una institución educativa, que aparte de tener un mal profesor durante 30 años, lo único que puede hacer para liberarse de ese profesor es esperar a que éste se vaya.

S.A.: ¿Qué capacitaciones podrían motivar al docente en la investigación de problemáticas vinculadas a lo social?

Quisiera colocar los límites de la docencia, dicho en términos generales,

los sistemas educativos, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones que tienen una relación directa con los servicios educativos como Fe y Alegría, solemos apostar a que la capacitación lo resuelve todo. Entonces nos preocupamos de hacer unos formatos de capacitación de diferentes ámbitos, buscando proyectar al maestro casi como un ser inexistente, es decir los imaginarios que tenemos las instituciones y la política educativa respecto al rol de la capacitación es ésta, con el formato que sea, con acompañamiento, puede irrumpir, puede transformar radicalmente ese ser. Creo que hay que empezar a cuestionar eso, porque el sujeto, el docente como tal, no es un ser desprovisto de historia, de una emocionalidad, de una forma de entender y concebir la vida. El maestro que entra al aula no entra solo con aquello que aprendió en la capacitación, sino que porta también de toda su propia riqueza histórica en cuanto sujeto social. Entonces ahí nos encontramos con un límite, el maestro no puede resolver todo porque evidentemente, la capacitación no puede resolver todo, ya que lo que pesa sustancialmente en el maestro es su historia particular, su experiencia, su acumulado histórico. Desde mi punto de vista me parece que pesa más su acumulado histórico que la propia capacitación.

El sistema lo que debe hacer evidentemente es generar todo el esfuerzo y toda una línea efectiva de capacitación evocando temas de vocación, actitud e interés. La sociedad es la que debe en lo fundamental, promover en el maestro una actitud distinta, una actitud que lo lleve a cumplir todos esos desafíos sociales visualizados en el maestro. Entonces no hay capacitación, ni proceso de formación educativa que resuelva esa integralidad y todo ese acumulado de actitudes que queremos que tengan los maestros.



RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

Goldaráz, José Miguel. La Selva Rota. Crónicas desde el río Napo. Ed. Abya-Yala, Ecuador. 2017

La Selva Rota es una especie de grito desgarrado del Río Napo ante la avalancha de políticas destructoras del ecosistema y de las etnias indígenas que habitan en tierras amazónicas; políticas promovidas desde el gobierno central de la mano de empresas petroleras y mineras que mantienen actividades en Ecuador.

Un grito hecho palabra nacido de la experiencia de su autor quien, por años, ha recorrido las aguas y tierras de los territorios de la Amazonía Ecuatoriana. Es un testimonio crudo que se levanta desde el acompañamiento de minelarias luchas de los pueblos que han venido resistiendo los embates de los nuevos colonialismos asesinos de las culturas ancestrales que envenenan la tierra con sus prácticas de minería, explotación petrolera y proyectos de "Buen vivir" apegados a modelos de crecimiento económico capitalista.

En esta obra se presenta un recorrido descriptivo de las diversas propuestas gubernamentales que lejos de generar bienestar a los territorios, promueven desarraigo, pobreza, muerte: se proporciona otras verdades escondidas en proyectos como las ciudades y escuelas del milenio entre otras que no llegan a visualizar las verdaderas necesidades de los territorios.

Pérez, Antonio. Aportes para una educación de calidad. Para ti Joven Ecuador. 2019

Esta nueva obra de Pérez Esclarín presenta diversos temas relevantes vinculados a la educación, como lo es el mundo de los jóvenes, la educación de calidad, el liderazgo y gestión, la educación en valores, ente otros, vistos desde una perspectiva de educación humanizadora; propuestos desde la comprensión de una nueva pedagogía del amor y la alegría, de los valores, la era digital, la inclusión, el trabajo y cooperación. El autor va plasmando horizontes de una nueva escuela, de una escuela

de calidad que se distancia de aquella orientada al mercado, promotora de prácticas excluyentes para quienes no se acoplan a los estándares o cuyas puertas se mantiene cerradas para los que tienen menos posibilidades.

Para esa escuela de calidad que nos plantea como reto, propone un enfoque distinto de formación de docentes y de gestores líderes quienes son, en definitiva, los que la harán posible. Toda esta propuesta pedagógica, con la que el autor ha estado comprometido a lo largo de los años supone una dignificación del ser educador, un empoderamiento que les lleva a comprenderse como sujetos de cambio en sus aulas y centros educativos, desde ese empoderamiento el autor les anima a ser luz para los niños, niñas, jóvenes y familias con quienes conviven en el espacio escolar y comunitario.

Jara, Oscar. La sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos posibles. Centro Integral de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 2018.

Oscar Jara ha dedicado décadas a pensar la educación popular y proponer caminos para la sistematización de experiencias, desde su inserción en movimientos vinculados a procesos de cambio social en América Latina y desde el convencimiento en la reflexión de prácticas como generadoras de conocimiento.

La sistematización de prácticas educativas ha pasado de ser ajena a la consideración de comunidades científicas y académicas para pasar paulatinamente a ocupar un lugar preponderante en diversos ámbitos, de allí que es de gran interés los planteamientos que realiza el autor alrededor del acto de sistematizar. A lo largo de su exposición, va dando respuesta a una serie de preguntas sobre el significado de sistematizar, su metodología y procesos involucrados, las prácticas o experiencias objeto de sistematización, los actores o sujetos que sistematizan, entre otras cuestiones vinculadas a este ejercicio.

Su propósito fundamental es hacer de la sistematización una aventura que invita a todos y todas, un instrumento que puede estar en manos de aquellos (as) que desean promover cambios en sus contextos,

encontrar sentido a lo que viven sin complejidades que castran la posibilidad de generar aprendizajes, saberes y conocimientos de la experiencia vivida.

Red Estrado Capítulo Ecuador. Políticas Públicas, Autonomía y Participación Docente en contextos de transformación y cambio. Ed. Abya-Yala, Ecuador, 2019

Esta nueva obra de la Red Estrado capítulo Ecuador recoge las diversas investigaciones, reflexiones y trabajos presentados en el IV Seminario Internacional sobre Profesión docente: desafíos de la autonomía y participación realizado en octubre de 2018 en la Universidad Central del Ecuador. Varias universidades y organizaciones forman parte de esta iniciativa de red entre las que se encuentran: La Universidad Salesiana, La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, La universidad Andina Simón Bolívar, entre otras.

Desde el interés de repensar la labor del educador para generar cambios que promuevan su empoderamiento y dignificación se han planteado una serie de trabajos que invitan a construir una educación humanizadora y significativa para los estudiantes y familias, a avanzar hacia procesos de inclusión, investigación, calidad educativa, democracia y participación. Para ello se evidencia el desafío de construir redes que incidan en el cambio educativo y la construcción de un mejor país.

Normas para la presentación de artículos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El documento es una creación original y no ha sido publicado previamente en ninguna otra revista indexada.
- El documento enviado está dentro de las secciones de la revista: Ensayos, Investigaciones o Sistematizaciones.
- Los documentos contienen, después del título, el Nombre y Apellido del autor o la autora con una biografía no mayor a 100 palabras (en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional), ciudad, país y correo electrónico.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a para ensayos, investigaciones y sistematizaciones.
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- El documento está en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
- Las referencias bibliográficas están en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
- Los títulos están en negrilla, sin cursiva, tamaño 13 para título central y tamaño 12 para subtítulos, sin numeración alguna. Subtítulos de segundo orden con negrilla y cursiva.
- En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u

otros afines, están en la parte superior numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título; en la parte inferior la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

- En la utilización de siglas, la primera vez se escribió el significado completo, posterior únicamente la sigla.
- Todas las fuentes están en el cuerpo del texto.
- Al final del texto, organizada alfabéticamente, se encuentran las referencias bibliográficas.

1. "Directrices para el envío de Ensayos"

- 1.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.5. El ensayo debe contemplar, entre otros elementos: introducción, desarrollo y conclusión.

2. "Directrices para el envío de Investigaciones"

- 2.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.

- 2.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5. Las investigaciones deben contemplar, entre otros elementos: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

3. "Directrices para el envío de Sistematización de Experiencia"

- 3.1 La extensión de los documentos será de un máximo de 20 páginas, incluyendo referencias y con las normas anteriormente nombradas.
- 3.2 Los documentos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa
- 3.3 Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.4 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción, reflexión y conclusión.

Sobre el proceso editorial

- Una vez que el autor haya comprobado que su artículo cumple con las normas de la revista, lo envía a través de nuestro correo institucional (formacion@feyalegria.org.ec) o de la página de la revista (<http://saberesandantes.feyalegria.org.ec>),

- El artículo pasa a ser revisado por el Equipo Editorial para comprobar que cumple las normas de la revista.
- El equipo editorial envía el artículo a una revisión por ciegos simples. Quienes revisan enviarán su decisión al respecto de la publicación del artículo (aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado).
- El artículo aceptado sigue su curso de edición. El artículo aceptado con cambios será reenviado al autor/es para que lo ajuste y lo envíe nuevamente en el plazo asignado, si ha sido ajustado satisfactoriamente sigue el curso de edición. El artículo rechazado será devuelto a su autor, el autor tiene la oportunidad de reescribirlo para un próximo número según consideración del equipo editorial.
- La decisión final de publicación de artículos lo tiene el equipo editorial, quien considera la evaluación realizada por el evaluador externo.
- El proceso de edición llevará aproximadamente un plazo de seis meses. El equipo editorial ofrece de manera gratuita talleres virtuales de 16 horas para aquellos autores que deseen tener orientaciones sobre el proceso de escritura académica. Para manifestar el interés en esta oferta deben enviar un correo indicando su interés a la dirección formacion@feyalegria.org.ec
- Los autores deben enviar una comunicación indicando su permiso para la publicación cuando se le indique desde la revista.

ISBN: 978-9942-8650-0-7



9 789942 865007

"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R