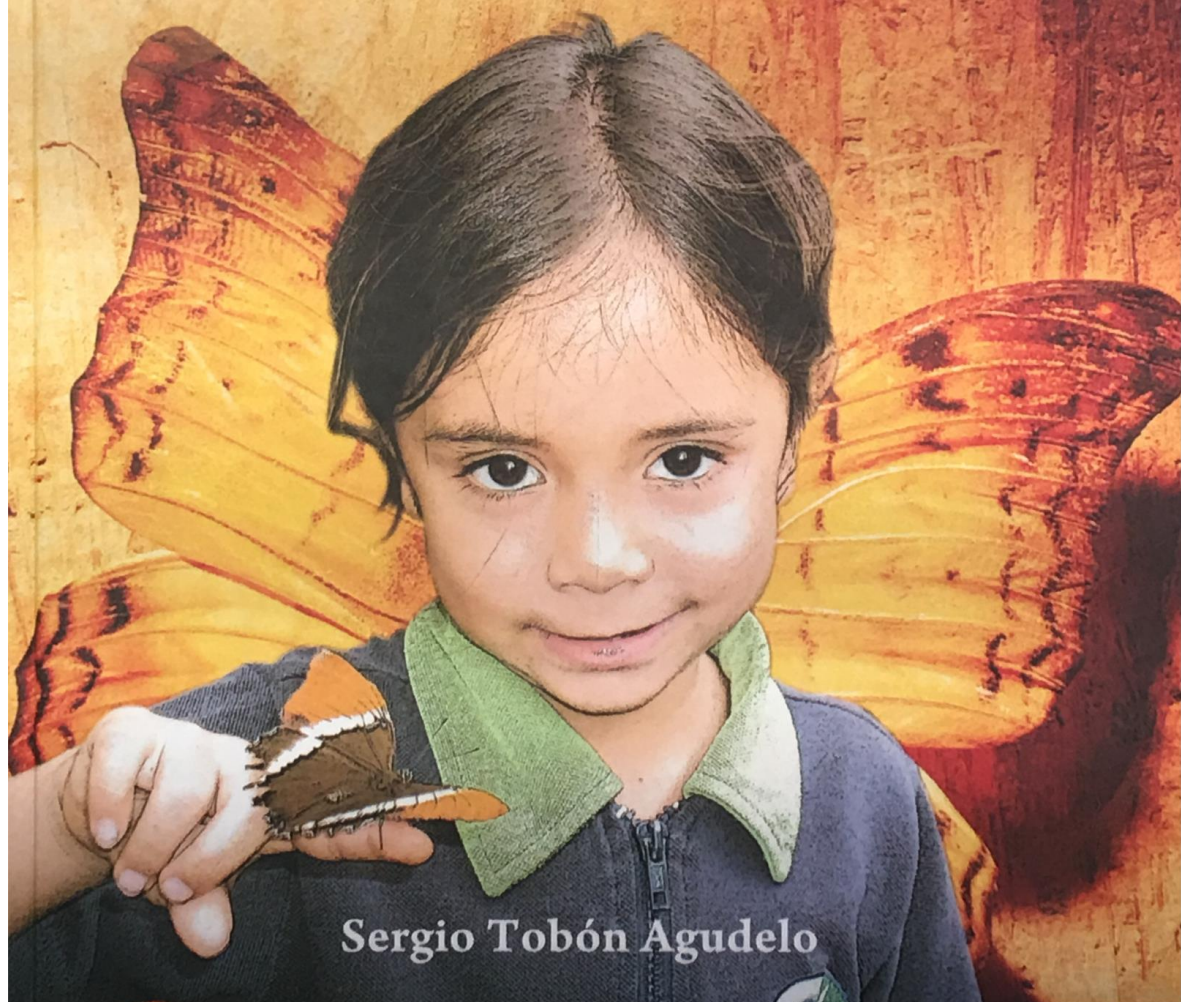


PROYECTO DE AULA:
**Una mirada a través del
educando y el educador**



Sergio Tobón Agudelo

PROYECTO DE AULA:
UNA MIRADA A TRAVÉS DEL EDUCANDO Y EDUCADOR

Sergio Tobón Agudelo

Contenido

Prólogo
Introducción
Contexto

Capítulo I Un inicio como seres humanos

El dialogo – Asamblea de estudiantes

Sujeto

Educando

Educador

Cognición-sujeto-proyecto de aula

Capítulo II Un viaje construyendo conocimiento

Proyecto de aula

Dimensiones

Emoción

Investigación/Indagación

Praxis

Trabajo cooperativo

Aprendizaje significativo

Integración con lo curricular

Clases de proyecto de aula

Proyecto de aula específico

Proyecto de aula integrado o semi-integrado

Proyecto de aula de área

Proyecto de aula interniveles

Macroproyecto

Proyecto de aula extracurriculares

Proyectos de aula atípicos

Proyecto de aula individuales

Proyecto de aula del mercado educativo

Proyecto de aula transmisionista

Proyecto de aula enciclopédicos
Fases, etapas, protocolo investigativo
Protocolo propuesto al proyecto de aula
Tema
Título
Justificación
Problematización
Objetivos (generales y específicos)
Hipótesis
Variables
Estrategias de acción
Salidas pedagógicas
Corresponsalía
Conferencias
Otras estrategias de acción
Comprobación de hipótesis, reseña, evaluación, conclusión
Glosario y Bibliografía
Cronograma

CAPITULO III Un espacio, unos elementos propicios

La escuela – Concepto
El aula de clase
Modelo pedagógico
Currículo
Competencias
In/conclusiones
Tablas (figuras)
Bibliografía y Marco Lógico

PRÓLOGO

Es puesta en escena una obra de conocimiento que agencia como acto educativo, donde los actores intervinientes cobran vida en una permanente relación y diálogo con el otro y lo otro, y donde el objeto se convierte en metáfora siendo la razón para desarrollar un escenario que no cierra conceptos y es conectivo entre sujetos – saberes y entorno/mundo.

Postura – apuesta en una obra de conocimiento para un educar más humano: una necesidad de sujeto.

Introducción

La obra de conocimiento versa sobre una temática escolar cuya vivencia está inscrita en una forma de hacer del educar, más allá de ser un modelo pedagógico.

Un acto educativo que eleva a los sujetos/actores del proceso enseñanza aprendizaje a un primer plano. Estudiante y maestro trascienden, en comunidad de sentido, a ser coagenciadores y constructores de planos de conocimientos nacidos por la relación mundo-sujeto que tienen como experiencia inicial.

Es una obra postulada a través de un proyecto de aula que, como viaje, se inicia como postura de seres humanos, un diálogo como punto de partida que humaniza y convoca a los sujetos copartícipes en una creación, una visibilización de la voz, re/conocer/se y permitir/se, ser. Es una ruta a seguir en la adquisición/desarrollo/construcción de conocimientos, desde el ser, de su sensibilidad, de su humana existencia, de una lógica de espíritu de vida correlacionada con su pensar y el mundo que lo rodea, además de su constante interrogar: de su humana condición.

El proyecto de aula formulado como interrogante desde la inmanencia de los sujetos/actores, es decir, de ese rasgo epistémico y generado por un interés vivido y sentido, será la excusa para desde él y por él permitir/se aprender – aprender lo que la sociedad busca en esferas de los saberes y conocimientos.

A través del proyecto de aula se permite una, otra, mirada a un proceso de enseñanza – aprendizaje construido en ruta indagadora pero con un orden, sin que esa tensión método/metódica obstruya el camino

pasando a convertirse en un paso más de complementariedad. Así, el proyecto nos muestra a un maestro como dador de mundo que nace a diario y a un educando como un ser lleno de vida con características propias.

Es una invitación - convocación a situarnos en un viaje que nos llevará a entendernos como seres humanos, a considerar nuestra humana existencia y a entender que estamos en un mundo del cual vivimos, del cual dependemos y al cual nos debemos.

De ese entender el proyecto de aula como postura y apuesta nace una nueva visión, nace un nuevo educador, nace un nuevo educando, allí nace una escuela que redefine su misión y permite ese tránsito de intersubjetividades en su interior.

Una, otra escuela, formadora más que informadora; un currículo centrado en otra mirada desde el educando y desde el educador, en el ser, en el sentir, en el experimentar, en la investigación/indagación, en la praxis. Una visión de escuela que permitirá, al mirar en su interior, redefinir postulados para un logro que considere al educando y que no riña con los postulados exigidos por el mundo globalizado actual, es decir, que se configure desde la formación de sujetos con competencias ontológicas y etnosocioculturales para luego llegar a las disciplinares.

Una obra que agencia posturas/tensiones en conexión, rompiendo paradigmas que han imposibilitado su coexistencia, y las cuales se vivencian durante el trayecto: investigación/indagación, método/metódica, episteme/epistemología, palabra/silencio, praxis/recepción, activo/receptivo, formación/información.

Es en esta obra de conocimiento, donde se considera al ser antes que el saber, a tener otra visión del educar, un educar como verbo, siempre en movimiento; un educar con compromiso social, que lleve a los estudiantes y maestros a nuevas formas de pensar, todo vivenciado en un proyecto de aula. Un todo que considera esa emergencia de otra mirada del educando y el educador como rasgo epistémico.

Contexto

Una obra, dos contenidos:

1. El proyecto de aula “La mariposa” tema explicado a través de tablas, con diálogos reales entre estudiantes y maestras de grado jardín del colegio Freinet de Cali, con fotos, escritos, trabajos, salidas de campo y reseñas que dan razón a una forma del educar.
2. Un contenido que explicita y ubica teóricamente al lector en una forma de pensar y de hacer y en un marco lógico.

El ser, el saber, el hacer y el acompañamiento de cómo enseñar y de cómo se aprende, han sido varios de los diferentes retos que la pedagogía y la psicología han abordado a lo largo de varias centurias. Muchos de ellos han generado puntos de vista que convergen en la educación. Sin lugar a dudas, todos ellos, desde su óptica visionaria, han postulado teorías válidas, y algunas en su empeño por educar seres aptos para la sociedad han olvidado un principio fundamental: pensar primero en el educando y luego en el objeto de conocimiento.

Es un cambio paradigmático que parte desde el sujeto mismo y a quien tiene presente antes de abarcar aquello que se debe saber o enseñar. Se constituye, así mismo, en un desafío formativo, tal como lo expresa Germán Guarín Jurado en su texto “*Desafío formativo y la conciencia histórica*”:

El desafío formativo entonces pasa por una necesidad de sujeto, por una necesidad de mundo, que nunca constituye un principio de adecuación, un principio de adaptación funcional, en un orden fenomenológico positivizado (Guarín, 2009, p.13).

Es en esa ruta, frente a tensiones latentes del qué se debe enseñar y el cómo enseñar, que surge ese acto que lleva y posiciona al sujeto. Allí, emerge la condición humana y con ella el mundo/entorno que permitirá, mediante su relación-aprehensión, el conocer.

El proyecto de aula, más como excusa de todo el engranaje, surge como muestra de un educar con sentido humano; y la mariposa como tema, como una metáfora, presenta el sentido e interés humano por su mundo/entorno, es decir, se configuran dos ejercicios epistémicos que intentan delinear fronteras

La obra de conocimiento permite una relación del sujeto con su entorno/mundo. El entender que los seres humanos nos encontramos en una constante simbiogénesis con el otro y lo otro, que permite que el educar trascienda de un texto guía a ser un referente relacional con la vida y la realidad, pasa a ser un aprendizaje a través del experimentar.

El proyecto de aula abordado co/relaciona con sensibilidad y con la emoción presente en todos los seres humanos a los educandos con ese algo, ese objeto visto en el aula de clase que, de manera reposada, hace una convocación y desde allí y como excusa se aboca la construcción de un conocimiento.

La relación sujeto/mundo/saber se constituye en una triada y más que un reto se convierte en un cambio paradigmático, pues pasa de una diada de sujeto/saber y una diada de competencias del hacer y el saber a ser una emergencia de la humana condición con sentido ontológico y que, como dominio reflexivo epistémico, es abordado en ese viaje - proyecto de aula.

El reconocer/se como sujetos en un espacio determinado llamado aula de clase o escuela, convoca a la creación de una comunidad de sentido, la cual es unida por una visión de la realidad – objeto. Una diversidad de subjetividades que permiten un tejido y, a través de él, la construcción del conocimiento, pero más allá de esto, una construcción en formación, una ruta en contexto, un mismo rumbo, un mismo destino.

Es un territorio mundo/entorno – sujeto que pasa de ese algo físico a ser un territorio de pensamiento.

La construcción de conocimiento desde el sujeto, su experimentar, su relación con lo otro como potencialidad creadora, comprometen una redefinición de los postulados del educar, pues ellos han venido cen-

trándose en pensamientos y haceres bioproductivos y pasan así a posicionarse en un enfoque más humano y racional.

El contexto epistémico, visto a través del proyecto de aula, dimensiona la forma del proceso educativo en sí mismo, pues permite otro escenario donde el saber transmisionista cede su paso a esa construcción, en primer orden de nosotros mismos como educadores, al permitir otra lógica de hacer, y en segundo lugar desde los educandos, al implicar otra forma de aprender.

El acto educativo presentado a través del proyecto de aula asume una postura en contexto epistémico, al reconocer nuestra identidad tanto individual como colectiva, es decir, como sujetos sociales y desde allí una lectura más didáctica y relacional del hacer y del saber, pero ante todo del sujeto – entorno.

Es por ello, que durante el desarrollo de la obra siempre habrá un llamado desde ese considerar el educar en contexto, a ser sensibles, a ser sujetos de mundo.

Es en el proyecto de aula donde la palabra nace y se expresa en plenitud, donde la idea germina desde el interior del estudiante, allí florece y da fruto, dando lugar a la metódica, pero también es un proceso organizado, no ya con la rigidez de la científicidad, sino con una estructura más del orden de pensamiento y es entonces método.

Esta política para la lectura en contexto nos muestra tres grandes capítulos que concentran a manera de cartografía toda la obra, así:

- 1.- Un inicio como seres humanos; en el cual se potencia el ser humano en su concepto y su reconocer/se en el aula;
- 2.- Un viaje construyendo conocimiento; el proyecto de aula, su concepto y todo un ejercicio práctico y real para su entender; y
- 3.- Un espacio, unos elementos propicios que permiten visualizar una redefinición escolar, un modelo pedagógico y curricular comprendiendo las habilidades y capacidades que como competencias desarrolla el educando.

Por último, una in/conclusión que como postura opera más como invitación a un seguir haciendo y no ser la presentación de un hacer ya culminado.

Capítulo I

Un Inicio como Seres Humanos



Mariposa posada en la viga del salón de clase



El diálogo - asamblea de estudiantes

“El diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización”

Pablo Freire

Después de organizar el aula de clase, los materiales a utilizar, revisar la planeación, mirar los lockers, los puestos, el mural proyecto y el cual hoy de manera inusual estaba limpio referido a sin documentos, sin producciones – elaboraciones, así, en ese espacio, la profesora se encontraba lista para recibir a sus estudiantes; un “sus estudiantes” que adquiriría una connotación distinta, no hacia relación ni referencia a la propiedad de objetos, sino a ese ligazón sentimental que durante tres meses se venía construyendo, a esa urdimbre de tejidos entrelazados que formaba un solo grupo Jardín 1.

Era una aula de clase vacía para el día, y para el común desarrollo de lo que debía entenderse por salón de clase en el colegio, un verdadero laboratorio de experiencias, que invitan al saber y al compartir, pero se trataba a su vez de un día muy especial, ya se había terminado el primer proyecto, y hoy lunes iniciábamos un nuevo proyecto de investigación.

Los estudiantes iban llegando uno a uno, se trataba de personitas del primer grado de preescolar de escasos cuatro años de edad donde su experiencia a flor de piel invitaba más a la alegría y su espontaneidad vibraba en el cuerpo con cada gesto, con cada acto.

.-Buenos días, les decía la profesora

Ellos con respuesta inmediata contestaban:

Buenos días o agregaban un good morning,

Y se iban dirigiendo a sus puestos siempre de manera dinámica y dejando previamente la lonchera en el locker.

Después de una dinámica de relajación, de querer todos contar todo lo que hicieron ese fin de semana y de querer todos expresarse al mismo tiempo, se logra que cada uno exprese esa recordación que como memoria histórica traían y habían construido en ese fin de semana.

Al terminar, llega el momento mágico y esperado: la Asamblea de estudiantes. Todos se reúnen formando un círculo y sentados en el suelo maestra y estudiantes inician un diálogo. La posición es horizontal, ella que permite la mirada de todos con todos. La maestra ocupa un puesto sin tomar posición de mayor conocimiento o que la realce ante los demás: ella es igual a sus estudiantes en comunidad de sentido y su función es más facilitadora de un compartir ideológico entre infantes con ansias de aprender.

Y cuando estaban listos la maestra dice:

- .- Que quieren investigar*
 - .- Isa, fue la primera en levantar la mano y dijo en términos cortos (no lacónicos)*
 - .- Yo, quiero investigar cómo duermen*
 - .- Sofía agrego*
 - .- Yo, quiero saber por qué vuelan*
 - Mariana dijo interpelando*
 - .- Yo, quiero investigar cómo nacen.*
- Unos y otros adherían a esos querer, intereses y deseos.*

Ellos se miraban como si estuvieran hablando de lo mismo, y en verdad estaban hablando de lo mismo, la maestra en ese primer momento estaba fuera de la realidad que inundaba a los estudiantes y fue necesario, entonces:

- .- Orden chicos, a ver Isa,*
- Dirigiéndose a esa primera persona que propuso el tema,*
- .- Explica al grupo a que te refieres:*
 - .- Pues, a la mariposa,*

Contesto de manera inmediata y señalando con su mano a la vez a una mariposa grande y hermosa que estaba posada cual decorado en la pared encima de los lockers

Todos siguieron la dirección donde se encontraba la mariposa.

Figura 1 *Diálogo Asamblea*



Figura 2 *Foto - Asamblea*

Diálogo - dialogar/se

Un diálogo, una palabra, una mirada, un silencio: un ser, un re-conocer-se

El diálogo nos hace humanos

El educar se construye desde la aceptación de la existencia de otro frente a nosotros, dando razón de su existencia, de su palabra, visibilizándole. Por lo tanto, el visibilizar al otro a través del reconocimiento en cercanía es establecer:

...una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el Otro me afecta y me importa por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por lo tanto, no podemos guardar distancia con el otro” (Gil Jiménez, 2009, s.p. haciendo referencia a E. Levinas).

De igual manera, al reconocer al otro acepto mi existencia, mi propio yo frente a otro.

Iniciamos con la Asamblea de estudiantes, término empleado en diferentes oportunidades por Celestin Freinet y que él mismo define como una reunión de construcción cooperativa, pero que conlleva el contenido ético de aceptación de la palabra del otro, del otro en palabra, su reconocimiento. Pero no sólo es el reconocimiento del otro lo que me convoca en ese diálogo, es mi propio reconocer-me, pues en la medida en que acepto al otro me acepto yo, existo. Los roles, los tiempos, las experiencias de los seres allí reunidos, incluido el docente, están presentes pero a la vez están ausentes; son una comunidad de sentido que conlleva una unidad en humanidad por un interés común: un inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje a través del proyecto de aula.

Los cuerpos, las miradas y el verbo invitan a exponer deseos y saberes existentes en la memoria de las personas allí reunidas; preguntas y respuestas cargadas de sentimientos y emociones. Preguntas y respuestas que circulan y que identifican al ser humano en especie. El interrogar y la atención a ese constante preguntar, como una de las características diferenciadoras de los otros seres vivos, alimentan esa cantera inagotable que nos conduce siempre a un crecimiento del conocimiento. Esto, acompañado a su vez por la búsqueda de soluciones, unas dadas de manera inmediata como planteamientos previos (hipótesis) nacidas más con sentido poético, de su alma e imaginación que de la experiencia vivida, y otras que se adquirirán en ese trayecto como un continuo de

recorrido y que nos mostrará al proyecto mismo como una forma de encontrarlas, ya epistemológicamente, ya epistémicamente, de acuerdo a un método o a una metódica.

Es un diálogo construido a través de una pregunta que trae el deseo en acontecimiento: se tiene al desearlo, se desea por no tenerlo. De esa manera lo explica Lyotard, como la “*fuera que mantiene juntas sin confundirlas la presencia y la ausencia*”. (Lyotard, 1964, p.93). Allí hace presencia la emoción manifestada a través del interés y las ganas que impulsan a la persona, logrando la motivación y pasión por saber ese algo. Conociendo algo pero a su vez desconociéndolo.

Esa emoción que está viva en la Asamblea como relación de humanidad nos llevará durante todo el proyecto de aula. Ella, la emoción, nos acompañará en esa ruta por cuanto nos invitará desde nuestro propio yo a conocer y nos llevará a las acciones, pues como lo dice Humberto Maturana, “*no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción*” (Maturana, 200,1 p.11).

Con esa pregunta “¿qué quieren investigar?”, no con la profundidad gramatical llevada a un método científico, pero sí desde la indagación como nacida de su yo mismo, dirigida hacia un querer saber, y que conlleva la verdadera conexión con el objeto que de manera experiencial será aprehendido, se iniciará un proceso que nos permitirá incluir, observador y observación y no propiciar la separación que desde la ciencia clásica se ha pretendido, o mejor, la exclusión del sujeto. Es una pregunta formulada por el maestro a “sus” estudiantes, no con sentido de propiedad o de objetivación, sino en esa ligazón de afectividad creada por la misma caracterización de los roles y por la existencia de una comunidad legítima que une desde que se ha aceptado al otro en convivencia.

Una presencia/existencia de una red social unida por una emoción fundada en el respeto y por el respeto. Hace presencia allí la gesta inicial para un algo que nos llevará en trayecto. Es en ese momento cuando trasciende el verdadero reconocimiento y existencia del otro y de mi yo, y se presenta el objeto.

Es en ese instante donde se conjuga y subjetiva el proceso de enseñanza – aprendizaje: por la palabra dada y recibida, por esa presencia en cuerpo y por lo que se va a saber.

Ese diálogo como expresión humana permite re/conocer al otro y reconocer/me, permite incluirnos en esa comunidad de sentido que conlleva diferencia en visiones de mundo, territorio, costumbres, culturas, roles y obras, pero unidos por un interés. En esa comunidad el ser sujeto implica tomar posicionamiento de una manera histórica y social, y construir sentido en ese tejido de subjetividades.

En ese diálogo, en ese encontrar postura de realidad con un querer saber, en ese construir tejido de subjetividades, se determina un acto educativo como un acontecimiento, en el cual y como dice Beatriz Lorena Buitrago (2009, p.13):

se teje a través del dialogo y los significados construidos del mundo, donde cada uno puede servir de espejo frente a las propias formas limitantes y paradigmáticas de construir la realidad, o reafirmarte de los propios paradigmas y así hacer posible la construcción de realidad en el rescate de nuestra historicidad o simple repetición.

En ese dialogar no sólo está presente la palabra dada y recibida; en él se encuentran también la mirada, el cuerpo y el silencio, todos ellos como lenguajes que dan humanidad.

La mirada, ese mirar de uno y otro, la aceptación de ser, incluido en relación con los otros. Es con la mirada en ese acto donde se desligan, abandonan y destruyen esos abyectos de exclusión. Es al mirar, ver en cuerpo – palabra al otro,

una forma de mirar que es, al mismo tiempo, una forma de responder de hacerse responsable de la presencia del otro, del rostro, de la mirada del otro (Skliar, 2008, p.18).

Es estar presentes con unas miradas que “*habilitan, que posibilitan, que dan paso, acompañan, que afirman, hospedan, atienden, acogen, etc., al otro*” (Skliar, 2008, p.19).

Ese inicio en un proyecto de aula es un escenario congruente de palabra como existencia, de mirada como inclusión y hospedaje, de creación y búsqueda de conocimiento.

La mirada no está fuera ni separada del cuerpo, ni el diálogo es sinónimo de voz como medio articulatorio. La palabra es la presencia del lenguaje que nos permite ser y nos identifica en humanidad o es su presencia como un fenómeno del ser vivo. Por ello, en esa Asamblea

de estudiantes estamos docente y educando en cuerpos situados, que expresan, conversan y hablan. Esa cinésica de movimientos corporales tiene un significado que permite a su vez un re-conocimiento, más allá de la palabra como expresión. Una risa, un levantar la mano, un movimiento de la cabeza como aceptación o negación, todo correlacionado al momento. Es otra forma de conversar, de expresar otras formas de representación que brindan sentido y significado integrando a los actores. Es decir, más allá del lenguaje verbal nos encontramos frente a otros lenguajes que concitan humanidad.

Y es en esa Asamblea de estudiantes, donde estando presente el cuerpo con su forma de hablar, donde estando presente la mirada que hospeda e incluye y donde estando presente la palabra en ese conversar que brinda convivencia, también está la ausencia de palabra, como silencio, pero, ese silencio también hace presencia. Es el acontecimiento de presencia / ausencia sin desconocer la existencia del sujeto-educando, pues el silencio también es una expresión con significado, es en ese inicio y en todos los actos educativos una manifestación, es una forma de expresarse, no es la negación o inexistencia del lenguaje, ese silencio también significa, y quien lo asume está construyendo su relación a partir de ahí. El silencio nos habla, pues no son las palabras la única expresión del lenguaje. El silencio se constituye, por lo tanto, en presencia y no en ausencia.

Sujeto

“Debemos ver también que todo ser, incluso el mas encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos.

E. Morin

Todos veíamos la mariposa posada en la viga, todos teníamos una emoción y un interés de conocerla, era el poder estudiarla, donde nacía nuestra curiosidad.

Así mismo, todos pensábamos y nos preguntábamos sobre diversas cosas de la mariposa, pues teníamos memoria histórica o conocimientos distintos.

Todos, como estudiantes y maestro unidos en esa comunidad estábamos involucrados con un sentido. Éramos personas: adulto y niños que nos asombrábamos y nos maravillábamos con ese entorno que teníamos frente a nosotros.

Era una realidad y todos en mente, cuerpo y emoción queríamos estudiarla



Figura 3 Sujetos

El educando y el educador son categorías objetivas que se subjetivan cuando se encarnan en sujetos que reconocemos por medio del lenguaje.

En esos sujetos, no como término sino como realidad de existencia humana, es donde y de manera previa debe considerarse al educando o al educador para permitirse entrar en ese acto educativo. Entender al educando y al educador como sujetos, como seres humanos, es la convocación inicial que un proyecto de aula nos hace, y por ello partiremos de ese intento de entender qué significa ser sujeto.

Sujeto

Germán Guarín Jurado, en su obra *“Hacia una didáctica formativa”*, nos advierte:

El sujeto no es una entidad, no es un tema, no es una categoría, no es un objeto, no es un sujeto-objeto, no es un método (Guarín Jurado, 2009, p.12)

Si bien es cierta su afirmación, ella parte de lo que *“no es un sujeto”*, generando una posición dicotómica de es/no es. Sin embargo no se trata sólo de entender quien no es, sino entrar en ese entender como campo de posibilidades de quién es ese sujeto, y en ese entendimiento desde la humanidad nos permitirá entrar en el acto educativo.

El sujeto como ser, como identidad, como expresión de soberanía y subjetividad ha sido abordado desde el inicio mismo de la humanidad con aceptación o con rechazo, con positivismo o con negación, con muestras de razón o emoción, con muestras de exclusión o inclusión. Expresiones desde Sócrates, Platón o Aristóteles, San Agustín, Kant, Freud, Nietzsche, Sabato, Foucault, Heidegger, Barthes, Lacan, Lévi-Strauss o Alain Touraine (se excluyen mas de los que se podrían incluir), han sido algunas resonancias que han potencializado / despontecializado esa idea de sujeto.

Desde las ciencias mismas hemos sido convocados a intentos exitosos y fallidos de ese entendimiento de sujeto, y no es pretensión abocar un análisis con respuesta presumida y cierta de ¿quién es sujeto?, pues estamos en esa frontera sin límite de pensamiento visto y otorgado a lo largo de la historia, pero que a su vez nos muestra pensamientos inacabados que nos invitan a reflexionar y a un continuo construir.

Cuando hablamos de sujeto abordamos un viaje cuyo lugar de llegada no hemos alcanzado todavía. Sin embargo, en conversaciones con René Descartes, Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela y recordando a Cicerón, más en consonancias que en disonancias, y los cuales se remiten a muchos otros pensadores no traídos, encontramos un *complexus* formador e identificatorio del sujeto presente en el aula como educando y educador. Por lo tanto en ese orden, como acto previo a conocerlos, nos formaremos esa idea del ser, en entendimiento biológico como *Homo sapiens*, en entendimiento de sus emociones y en entendimiento de su implicar en convivencia con el otro y con lo otro.

René Descartes:

“Cogito ergo sum” “pienso, luego existo”, frase célebre de René Descartes, quien en el siglo XVII nos ofrece una visión de sujeto, él nos inscribe en una realidad, no como inventor sino como presentador y que da lugar a un pensamiento hoy llamado positivista, mecanicista o cartesiano, que sin lugar a dudas revolucionó el mundo occidental al identificar al hombre con su mente; mente incluida en un cuerpo pero a la vez separada de él. Es en la construcción cartesiana donde se da la unicidad entre pensar y ser, es la identidad de lo humano con la razón y ella se convierte en su característica diferenciadora con otras especies pasando a ser su propia existencia.

Edgar Morin:

El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, ... (E. Morin, 1999, p.25).

Edgar Morin en su obra *“Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad; La noción de sujeto (1992)*, nos hace un paisaje *“complejo”* de quién es el sujeto. Suma de conceptos – características de: autonomía/dependencia, información, auto-eco-organización, individuo-especie, términos del yo, mí, sí mismo; de principios de identidad por lo informático y por el Yo, principios subjetivos asociados de exclusión e inclusión y principio de intercomunicación. Así también nos habla de conciencia, libertad, incertidumbre, lenguaje, cultura, propios del sujeto. Pero todo unido por un pensamiento no compartimentado.

Igualmente, en su obra *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* (1999), nos acerca a un bello acontecimiento de lo humano del humano definiéndolo sin definir: *“El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria”* (E. Morin, 1999, p.22) y desde allí nos brinda esos bucles:

- .- “Bucle ↔ cerebro ↔ mente ↔ cultura
- .- Bucle ↔ razón ↔ afecto ↔ impulso
- .- Bucle ↔ individuo ↔ sociedad ↔ especie”

Llevándonos en esa misma obra a: *“Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad”* y al *“Sapiens Demens”* como: *“El hombre de la racionalidad es también de la afectividad, del mito y del delirio...”*, para hablarnos del *“Homo complexus”*.

Humberto Maturana y Francisco Varela:

En diferentes disertaciones y obras hacen un recorrido del ser humano biológico, de su humanización, la razón, las emociones y la cultura, para conformar un todo como sistema, por ello se convocan las siguientes ideas:

Nosotros, los seres humanos, somos seres culturales, no biológicos aunque seamos biológicamente Homo sapiens sapiens. Me explico. En mi opinión lo humano surge en la historia evolutiva de los primates bípedos a que pertenecemos con el lenguaje (Maturana, 1996, p.142).

Las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones (Maturana, 2001, p.8).

el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. (Maturana, 2001, p.65).

no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto > no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (Maturana, 2001, p.13).

Esta suma de conceptos nos permite entrelazar ese tejido de sentido humano en cuanto en él están presentes esas dimensiones de lo cognitivo, de las emociones y de la cultura. Sin embargo, hay un agregado traído y que muchos psicólogos y filósofos igualmente han formulado, me refiero a que el ser humano se hace humano en el lenguaje, lo que Humberto Maturana explica desde ese verbo, su verbo el “lenguajear”.

Todos somos seres biológicos, pero somos biológicos – humanos desde ese evolucionar que nos permite el lenguaje.

Marco Tulio Cicerón:

(Poco más de cien años antes de Cristo). Traído por Winfred Böhm en sus escritos de *la educación como praxis* nos habla de la persona y para explicar su universalidad – existencia lo hace a través de cuatro máscaras:

1. *Indica las características de la especie que todos comparten principalmente, su participación de la razón, un privilegio de destaque al ser humano de los animales.*

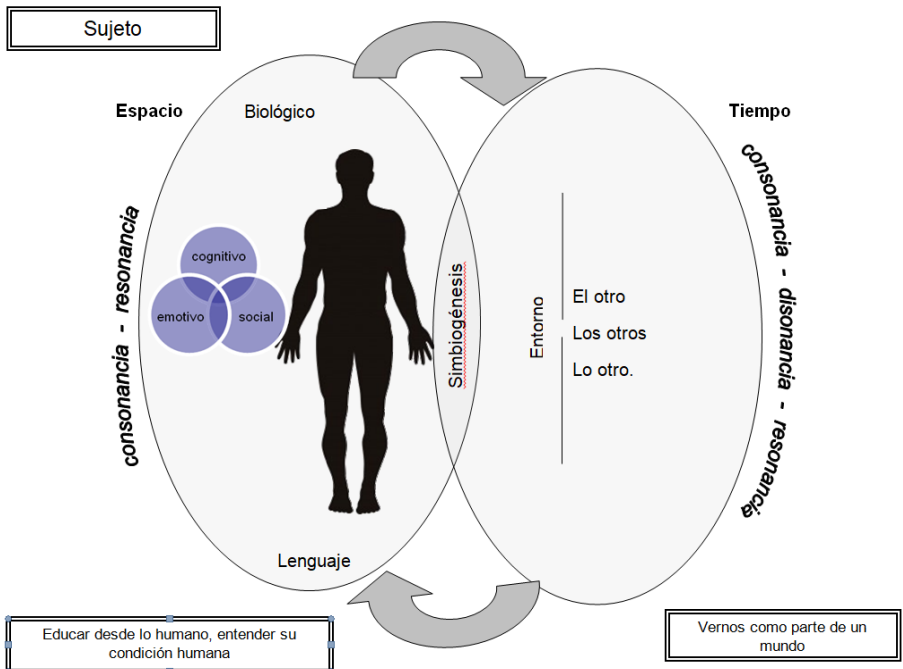
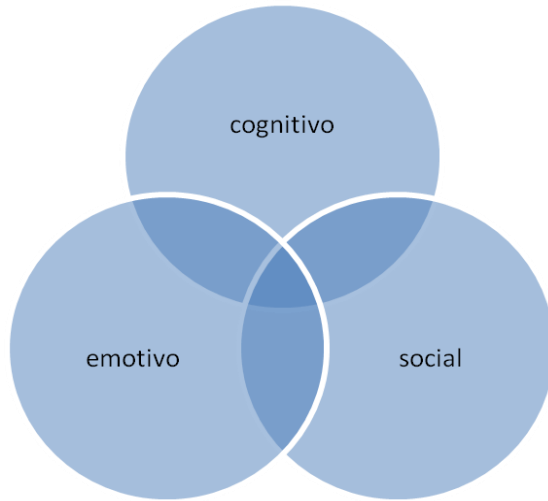
2. *Indica el específico tipo característico, es decir, que uno sea más bien serio, gracioso, abierto, robusto, débil, movedizo o pasivo.*

3. *Está formada en cada caso por las circunstancias, y nos la pone nuestro entorno.*

4. *Finalmente depende de nuestra decisión y de las opciones que hacemos... (Böhm, p.116).*

De esta manera, Cicerón identifica al ser humano por ese privilegio, la razón, que lo distingue de otros seres vivos; por el tipo característico que es la emoción; por el entorno (circunstancias); y por último por la voluntad, soberanía, autonomía que la consagra en el libre albedrío.

Con esas muestras no es aventurado, entonces, entender no como quién no es, ni tampoco como objeto a ese sujeto. Es entender al sujeto como un ser biológico, un ser vivo, un ser humano, con características propias y singulares pero a su vez universales: un sujeto lleno de posibilidades, con emociones, afectos, sensibilidad y sentimientos; con identidad, con memoria histórica y en construcción, con libertad; un ser humano que se humaniza en el lenguaje como expresión; un ser humano socio - cultural que interrelaciona e interactúa con otros y el mundo/entorno y además se construye a diario. En síntesis, un ser humano que piensa, siente y está inscrito en una cultura. Un ser humano cognitivo, afectivo y social.



EDUCANDO

“El educando: Un universo inacabado”

S. Tobón.

-Ssshhh... No hagan bulla. Está dormida.- Decía Felipe a sus compañeros.

-Y, por qué está dormida si es de día, interpelaba Susana

En ese instante había un algo que les gatillaba en su pensamiento; veían la mariposa como ese objeto que los invitaba a conocer. Era iniciar un proceso de conocer a través de ese experimentar pero con sensibilidad.

Ese acto emotivo nos precedía al acto cognitivo.

En ese educando había un sujeto cognitivo, emotivo y social presto a construir un aprendizaje.



Cuando estamos frente a un acto educativo en un proceso de enseñanza – aprendizaje y se tiene a un sujeto – educando presente, allí existe, ya de manera real, encarnada, un ser cognitivo, un ser afectivo y un ser social que está en una constante simbiogénesis con su entorno.

Iniciando con esos principios, con esa categorización - concepción de sujeto como ser pensante, de emoción y cultura en un organismo pero no en *compartimentos* separados, (*compartimento*: término empleado por Morin en *La Noción de sujeto* y Fritjol Capra en *El Tao de la Física*), comenzamos un recorrido que nos muestra al educando como un ser cognitivo que está en permanente construcción por lo que ve, siente, oye y recibe de otro y de su entorno.

Esa mente del educando se construye a diario, él aprehende de su entorno, de su compañero, de su maestro; aprehende de sus sueños, de sus conjeturas, del otro y de lo otro como entorno/mundo y siempre en esa relación del con/vivir en relación con otro con lo otro. A él debemos incluirlo como un ser con memoria histórica; él tiene una idea; él no es una cabeza hueca o “*vasijas en recipientes vacíos que deben ser llenados por el educador*” (Freire, 1999, p.65).

Las mentes del educando van más allá de ser un espacio en el organismo biológico; ellas reciben el entorno y el mundo a manera de experiencia, lo asimilan y lo transforman usándolo ya a manera de conocimiento para devolverlo al exterior. E.W.Eisner nos dice:

las mentes son culturales, son el resultado de la experiencia y la clase de experiencia que el niño consigue en el colegio está influido significativamente por las decisiones que hacemos sobre que enseñar (E.W. Eisner, traído por Mallarino, 2009, s.p).

Es decir, contextualiza al educando/niño al establecer la relación con el colegio y su mente que es resultado de la experiencia, está “*influida*” por lo que se va a enseñar como objeto y el cómo se va a enseñar como acción.

Más adelante Eisner en su obra *Cognición y Representación: Persiguiendo un sueño*, adviene:

la mente es un logro cultural cuya conformación está influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Y agrega Las mentes, entonces de una manera curiosa pero profunda se hacen (Eisner, citado por Mallarino, 2009, s.p).

En ese orden de ideas, tenemos que la mente del educando es una suma de experiencias vividas, por vivir y en constante construcción, generadas por la misma relación sujeto – colegio, es decir, su mente se está haciendo a diario de manera constante por esas nuevas vivencias llamadas experiencias.

Sin embargo, para situar la mente en ese ser humano partimos adhiriendo a los conceptos de Francisco Javier Varela García cuando nos dice que ella está en todo el organismo – educando, en todo su ser biológico y no sólo en la cabeza. Por ello y como lo explica el mismo Francisco Javier Varela García, en su disertación sobre *“la mente no está en la cabeza”* y citado por C. Mallarino Flórez en el Seminario Gnoseológico del Educar, 2009, parte de un supuesto: *“que para que exista una mente tiene que haber manipulación e interacción activa con el mundo, entonces, tenemos un fenómeno incorporado y activo”*.

Allí genera y nace una consecuencia de inseparabilidad entre mente – mundo, mirado este último como el entorno, el otro o lo otro, o esa cosa frente a nosotros que parece absolutamente objetiva. Frente a una visión más sistémica, o lo que él denomina lógica más estructurada, nos dice que *“la cognición está enactivamente encarnada”* en un todo, el organismo como un todo, en sus palabras nos dice en el mismo documento mencionado:

el organismo como una red de elementos totalmente co-determinados determina que nuestra mente sea literalmente, inseparable, no solo del ambiente externo, sino también de aquello que Claude Bernard denominó el Milieu interieur, el hecho de que no solo estamos dotados de un cerebro sino de todo un cuerpo (Varela, traído por Mallarino, 2009, s.p).

Edgar Morin, quien nos invita a entender a ese *Homus complexus*, a ese ser universal, a no tener un pensamiento compartimentado en lo que al sujeto respecta, ubica la mente en ese bucle cerebro – mente – cultura. Además, esa mente no sólo está en la cabeza: es un todo como organismo.

La cultura la entendemos como esa dimensión que determina el comportamiento del sujeto – educando y que proviene de esos símbolos y signos que son transmitidos por una sociedad y asimilados por él desde el mismo momento de su concepción; pero también se entiende como esa parte del mundo que está afuera del educando, y también

adentro de él creando una unicidad. Ella comprende esa gama de símbolos, costumbres, mitos y haceres que son compartidos y transmitidos de generación en generación y a lo cual también Aristóteles ya había aludido como ese componente social que todo ser humano tiene, pues el hombre es social por naturaleza.

Es la cultura esa identidad específica de un conglomerado social, y por ello no podemos hablar de sujeto sin cultura pues desde el mismo momento de la concepción y después del nacimiento se inscribe en rasgos que nos ligan y que de una u otra forma nos llevan a ejercer expresiones o manifestaciones identificadoras de ese común social. Morin explicando ese bucle triada de individuo – sociedad – especie, dice:

las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, certifica el surgimiento de la cultura, tiene un efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura (Morin, 1999, p.23).

Pero si no existiera la cultura en el sujeto este sería un animal más y su mente no sería cultural. Al decir moriniano, el ser humano se completa en y por la cultura.

Sin negar la diferenciación entre social - sociedad – cultura, me inscribo más en ese componente - termino social, que permite visualizar al sujeto - educando más universal en y por interacciones subsumidas en nuestro organismo distintas a las relaciones entre sujetos, es decir, cuando se habla de social invito a trascender la implicación sujeto – sujeto, o sujeto – comunidad para comprender además la co-implicación con otros seres de diferentes especies – animales, vivos, y no vivos y los mismos estados de la naturaleza que influyen en conductas y comportamientos como co/determinadores, y dejan de estar afuera cuando se asimilan.

En otros términos, además de ser lo social una dimensión del ser humano, ella se convierte en una relación simbiótica de permanente nacimiento, es decir, el ser humano está en una constante simbiogenesis con su entorno/mundo. El ser humano se nutre del entorno/mundo en resonancia, sin él no existe, y allí es donde se presenta la encarnación como aspecto de unicidad. Génesis por cuanto permite un constante conocer dando lugar a un siempre nacer en conocimiento, por ello el sujeto – educando es un universo inacabado desde la perspectiva de siempre estar en relación con el entorno, y ello es un constante conocer.

Ahora se ha visto una simbiosis en un trayecto, desde la entrada, es decir, del entorno/mundo hacia el sujeto, pero ese afuera que es asimilado mediante un proceso, es igualmente exteriorizado del sujeto al entorno/mundo por medio del lenguaje pero ya transformado.

Es el lenguaje, entonces, eso que me humaniza y me permite relacionarme con el mundo, y por ello es de advertir que el educando desde su nacimiento ha sido reconocido por otro, dándole un nombre, inscribiéndolo en un orden social, en un mundo donde tiene que reconocerse en lo semejante y hacerse en la diferencia. Es ese mundo de significaciones y relaciones, ese constante *input* o entrada de experiencias proveniente del otro y de lo otro, lo que constituye y permite al educando acceder a la palabra a nombrar lo innombrable, a expresar lo que desea, a ser sujeto de tiempo, de espacios y de emociones, a ser poseedor de historia. Así se tiene otra característica del educando: el poseedor de un lenguaje que comunica con sentido. Pero no se habla de un lenguaje, se habla de lenguajes, en sentido plural porque la humanidad está investida de diferentes lenguajes que comunican y relacionan: en el aula el cuerpo habla, los sentimientos y los estados de ánimo se transmiten, inclusive el silencio en el aula comunica con sentido y significado, sin necesidad de la palabra porque las palabras no son la única expresión del lenguaje.

La emoción la entendemos como: *“Dispositivos corporales dinámicos que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos”* (Maturana, 1996, p.8).

Aun considerando la mente yacente en todo el organismo y como suma de experiencias, ello no determina al educando pues en él también hay un ser emotivo. El ser humano - educando se constituye a partir de las relaciones y experiencias que establece y vive desde sus vínculos primarios con sus primeras figuras significativas (padres), luego con próximo-cercanos, con sus pares, y con su entorno. Desde su concepción se ha vinculado con otro. Inicialmente por el deseo de éste, por la manera como ha sido esperado, significado. Son esas múltiples maneras de verse, de reconocerse y significarse, en las que el educando se va construyendo a través de rupturas y regularidades, de presencias y ausencias, de acercamientos y desprendimientos, entre el deseo, interés, frustración o postergación, entre lo permitido y lo prohibido, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte, entre lo posible y lo imposi-

ble, entre lo instintivo y lo racional. De todo esto emergen sentimientos y emociones (amor, odio, angustia, tranquilidad, ira, tristeza, alegría, miedo etc.) como fuerzas que permanentemente están inmersas en el ser, siendo parte inherente del sujeto, y dan lugar a la aprehensión, al cambio, a la defensa, a la resistencia o a todas ellas en un momento, e inclusive co/determinan el acto de conocer.

Este es el sujeto emotivo que nos lleva a la acción y como dice Maturana, “*no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*”. (Maturana, 2001, p.13).

Hablamos de emoción, afecto, sensibilidad, sentimiento, y todo aquello no concreto que trasciende el cuerpo biológico pero que está inmerso en él. Es cierto que la emoción en ese sentido también se encuentra en los animales como otros seres vivos, pero el “*entrelazamiento*” (término utilizado por Humberto Maturana) con el lenguaje, resulta el vivir humano.

La emoción establece el lazo de unión entre el experimentar como relación con el entorno/mundo y la razón, por ello afirmo que esta dimensión presente en el educando es la que co/determina el conocimiento.

En el campo educativo se encuentra ese ser en su plenitud y no sólo el cognoscente; él siente, vive, se maravilla, aprehende de sus relaciones, asimila, analiza, cuestiona, pregunta, se nutre de su entorno con pasión, alegría, tristeza, ira, amor, en sí con la emoción. En el educar está viva la compenetración, la coimplicación con el otro y con lo otro, desde lo emotivo que lo invita al hacer y al actuar, “*porque el mundo no sólo está afuera sino en lo más recóndito de nuestro corazón*” (Sabato, 2000, p.125).

En este orden de ideas tenemos un educando, un ser humano universal, un ser cognitivo, emotivo y social; un ser que está en constante interacción con otros y en permanente simbiogénesis con ese todo; un ser que, como dice Morin, “*constituye en sí mismo un cosmos*”, que lleva y recibe ese equipaje que lo conforma y que lo va construyendo a través de su existencia. Un ser educando que en el aula y en general en presencia de un acto educativo no puede ser mirado y menos observado de manera fragmentada. Al igual que el “*nudo borromeo*” de Jacques Lacan (para explicar la constitución subjetiva como estructura dinámi-

ca de las dimensiones de “*lo real, lo imaginario y lo simbólico*”), se presentan estas tres dimensiones de lo cognitivo, emotivo y social donde el desanudamiento de uno provoca necesariamente el desanudamiento de los otros dos.

En el proyecto de aula, el educando al ser gestor de su propio aprendizaje, y desde el mismo momento en que se reconoce y reconoce al otro con la palabra en ese diálogo de humanidad, adquiere interés por lo que va a aprender, en él se potencializa la motivación en ese querer conocer lo que la realidad le está brindando, generando una empatía con el objeto.

La actividad en el proyecto de aula, hace del educando, un sujeto activo que está en constante movimiento gnoseológico buscando satisfacer su curiosidad, pasa a ser un constructor, lo que le permite a su vez una participación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diálogo que da inicio a ese cuerpo colectivo hace del educando parte de un todo permitiendo desarrollar un trabajo cooperativo en el cual su palabra o sus aportes se valoren con igualdad, respeto y tolerancia, y el compartir información en el aula lo visibilicen ante el otro par o maestro.

Al tener voz en la creación, la autonomía y responsabilidad fluyen como características propias de él, pues comprende que sus ideas son parte de ese entorno grupal.

Así, tenemos en el proyecto de aula a un educando gestor, activo, interesado, motivado, constructor, que se reconoce y reconoce al otro, con palabra, participativo, con curiosidad, en constante movimiento, con ideas, tolerante, respetuoso, afectivo, creativo, autónomo, responsable, un trabajador en colectivo. Este es el educando en un proyecto de aula; allí se encuentra y se desarrolla ese ser en su plenitud.

EDUCADOR

“El maestro, un presentador de mundo”

Marcos Ferreira.

Vi, la mariposa estaba ahí; también me maravillé con ella, también tuve curiosidad. Me preguntaba inicialmente qué estaba haciendo posada en ese lugar, era mi primera relación con ella, aunque también pensaba en ese por qué no la había visto antes si había llegado primero al aula. En la medida que dialogaba con los niños fui comprendiendo que mi curiosidad era distinta a la de ellos, nunca se los dije, tal vez por no cambiar sus primeras impresiones – percepciones – sensibilidades que tenían como verdaderos intereses en esa conversación, pero me martillaba en la mente, qué estaba haciendo esa mariposa ese día en el aula.

Sabía que estaba frente a una temática propicia para comenzar un proyecto de aula y tenía todos los elementos para iniciarlo, sin embargo, sentí miedo, no era lo mismo preparar un tema como proyecto, estudiarlo, planearlo y llevarlo al aula, que iniciar un proyecto cuyo génesis brota de una realidad vivida, en observación directa y por los intereses de los mismos educandos.

La universidad no me había preparado para enseñar la mariposa, poco o nada sabía de ellas, y tampoco de cómo responder esas preguntas iniciales: cómo duermen, por qué vuelan o cómo comen. Me tranquilizaba el pensar que no era yo como maestra quien iba a dar esas respuestas; era el mismo estudiante quien a través de ese proceso investigativo/indagador las encontraría.

Sabía que mi rol de maestra transmisora de conocimiento había sido cambiado a intermediaria, facilitadora o mediadora y mi experiencia me llamaba a que no era la información la que potencializa esa capacidad humana de los niños, sino, por el contrario, era la formación de personitas críticas y creativas llenas de preguntas las que permiten a través de la observación, la que la potencializa y da vida a ese proceso de enseñanza – aprendizaje como acto educativo.

Al terminar la clase corrí a la biblioteca a documentarme. Libros e internet devoré a fin de construir un proyecto que nacía de los intereses de los estudiantes, pero también allí entendí que todas esas respuestas a esas preguntas

propias y ajenas eran del proyecto y encontrarlas un proceso. El no saberlas no era ignorancia. Debía saber dónde encontrarlas, dónde acudir, y facilitar la forma de aprehenderlas era mi misión.

Frente a esta forma de enseñar me inquiría que estaba frente a un reto: aprender a aprender, aprender lo que voy a enseñar, y aun la forma de adquirir ese conocimiento era una invitación metacognitiva.

Sabía que debía enseñar “el cuerpo humano”, cómo nace, cómo crece, cómo se mueve, cómo se desarrolla, además otros procesos físico-químicos y esa iniciación a códigos alfabéticos. Sabía que competencias debían adquirir esos niños de escasos cuatro años de edad. Pero allí, entonces, nacía el otro reto que se me presentaba como maestra: contextualizar de manera socio-pragmática con realidad vivida y como contenido el proyecto de aula “La mariposa” con lo que la sociedad, los planes de estudio y las autoridades piden deben de saber los estudiantes. Era necesario hacer esa conexión.

Sabía de todos esos retos, pero lo importante era atreverse.



Figura 6 Foto - maestro

El maestro, es también un ser humano, con todas esas características y dimensiones que lo identifican como especie. Su memoria histórica, construida a través del tiempo, es la base para su enseñar; su actividad lo desborda al límite como ser político en contexto, y su hacer en el aula es un arte. Es el que lleva a sus estudiantes a nuevas formas de pensar, que es capaz de reconocerse en su finitud y capaz de arriesgarse al asombro como cualidad creativa. Es el que trasciende a ser dador de mundo, siempre en construcción, un inacabado, pues se acepta en hacerse día a día. Ese maestro visibiliza al otro y entiende su existencia en la medida en la que el otro existe con todas sus características. Es un formador antes que informador.

El tomar conciencia de su construcción y de la construcción de otro, el colocar/se en posibilidad vinculante en esa triada de saber/objeto – sujeto/alumno - yo/profesor permite al maestro ubicarse en territorialidad educativa en cuanto comprende y se comprende en un estadio determinado, la educabilidad, como formador y no como instructor.

Este acto de pensarse quién soy, más allá de lo que soy, de permanente construcción hace que él como maestro se subjetive en el proceso de enseñanza - aprendizaje pasando de ser un transmisor de conocimiento a ser un mediador.

Celestin Freinet al hablar de la escuela y el maestro decía:

un terreno que no se construye es un terreno que muere, el hombre que ya no construye es un hombre que la vida ha vencido y que sólo aspira llegar al final contemplando el pasado difunto. No hay nada tan exaltante como un lugar de trabajo, sobre todo cuando en él se construyen hombres (Freinet, 1974, p.132).

El contemplar el pasado difunto no es más que un llamado al maestro para que su función no sólo se circunscriba a traer sus conocimientos y memoria histórica al aula a manera de deconstrucción, sino que trascienda a esa posibilidad de brindarse a lo nuevo, a nacer, en conocimiento, a que se comprenda que él como maestro también es un inacabado y que a diario aprende.

Marcos Ferreira nos advierte que el maestro muere en la medida que se da, pero en verdad en el proyecto de aula el maestro nace en la medida que desarrolla algo nuevo. Esos conceptos: nacer y morir, construir y deconstruir, forman un acontecimiento que posibilita al acto

educativo, estar siempre en tensión pero a su vez estar presentes en humanidad; y cuando el maestro rompe con esa visión categorial propietario, dueño, repetidor finito en esa linealidad de sujeto que enseña frente a otro, ese otro al que sólo se le posibilita aprender lo que el maestro enseña, es cuando se está en deconstrucción.

En el proyecto de aula también muere el maestro en la medida que brinda sus conocimientos, pero también nace en la medida que aprende lo que va a enseñar, en la medida en que se asombra. Deconstruye para él y para otro-educando cuando enseña su saber; construye cuando aprende a diario, cuando crea conocimiento.

El maestro en el proyecto de aula pasa de ser una imagen – logo enciclopédica, a ser un constructor de conocimientos de él mismo y de sus pupilos – educandos. Es el nacer a diario como iniciación, como ese algo que invita a maravillarse. Él sitúa el currículo más allá del texto, en un espacio-territorio donde lo articula con la realidad, es decir, una vivencia de sujeto/mundo, donde crea o acepta los otros ambientes que están desarrollando habilidades para conocer.

Claudia Mallarino Flórez en su escrito “*Lo que va del territorio al mapa*” nos describe a un maestro; descripción que en contexto aplica en concepto a lo que es el maestro o a lo que se convierte en el proyecto de aula:

El maestro entonces, es un mediador, dimensión corporal que se afecta y afecta otras dimensiones corporales, no un intermediario-operario, aquel que lleva y trae información sin involucrarse, y su acción como gestor del currículo, es un compromiso inicialmente otológico (bio-ethos-socio-pragmático) en el empeño de verificarse unidad de resonancia sujeto/mundo, de encarnarse / incluirse, y luego epistemológico / epistémico (bio-ethos-theos-socio-pragmático), mediador – vehículo de la experiencia cognitiva y gnoseológica del sujeto en la necesidad de alzar-se / desplegar-se para devenir potencializador de la capacidad humana de hacerse humano, en la concepción de la educación como un proceso de formación de hombres críticos e inteligentes y no de sujetos informados, depositarios de datos (Mallarino, 2009, s.p).

Es la responsabilidad ética la que obliga al maestro a desplegarse en la seducción pedagógica ante otro, su discípulo; un quehacer didáctico que pasa a ser en verdad un arte y donde relaciona su saber con la realidad vivida. Pero la ética no tiene su fundamento en la razón sino en la emoción. Por ello el maestro en los proyectos de aula está entrelazado e íntimamente ligado a esa dimensión de la emoción.

El maestro al vincular ese objeto en ese proceso de enseñanza – aprendizaje y llevarlo a través de la didáctica, lo hace vinculando necesariamente la emoción, pues como hemos visto toda acción se funda en una emoción, y por ello afirmamos que el maestro recibe y transmite igualmente la emoción vinculante, ya sea pasión, alegría o miedo. Su discurso necesariamente se encuentra vinculado con el contexto y está permeado por la emoción, su emoción y la emoción de sus educandos.

El verdadero maestro se convierte a través del lenguaje en un políglota, pues adquiere la habilidad de expresar no sólo través de lo verbal, sino que su cuerpo también comunica; sus movimientos, sus manos, su tono de voz, sus gestos expresan alegría o enfado o invitan al asombro. Pero en esa línea no sólo se humaniza a través de ese lenguaje, sino que funge como intérprete de múltiples requerimientos ya sean preguntas o respuestas, frases contextualizadas o descontextualizadas que los vinculan por la palabra, o aquellas expresiones corporales que también le hablan: la alegría, la risa, el miedo, el asombro o el mismo silencio.

COGNICIÓN – SUJETO – PROYECTO DE AULA

“Toda educación se efectúa mediante la experiencia”

J. Dewey.

Esa mariposa posada en la viga del salón había iniciado en todos nosotros ese proceso cognitivo.

Todos, inclusive yo, teníamos dudas de ese objeto presente ante nosotros, pero iríamos paso a paso y durante todo el proyecto, construyendo el conocimiento sobre la mariposa.



Figura 6 Foto – Educador



Figura 7 Foto – Construcción

Es de tener en cuenta que por cognición se entiende el conocimiento adquirido en ejercicio de actividades o facultades mentales.

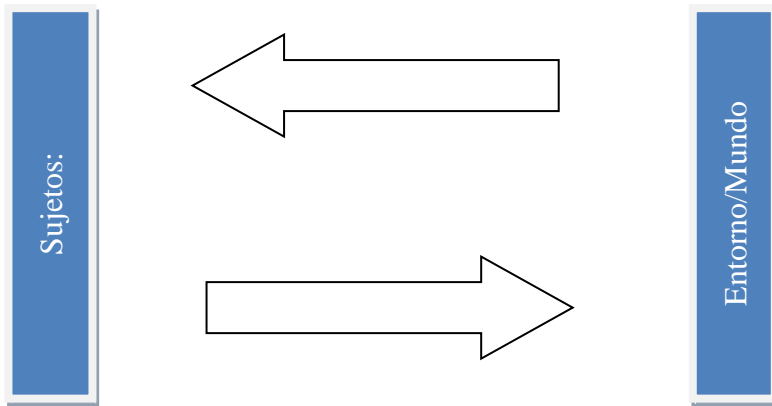
Contextualizando, tenemos que los sujetos educando y educador como seres humanos están en una constante interrelación, interacción con el otro, los otros y lo otro como entorno/mundo; interrelación - interacción que he denominado simbiogénesis, por cuanto no se puede existir sin el entorno/mundo y en su diaria percepción se desarrollan las estructuras de conocimiento durante toda la vida, es decir, el sujeto está en un constante conocer. Esa conjunción del sujeto con el exterior hace parte del posicionamiento del educar y de la enseñabilidad

Esta forma de conocer a través del experimentar con el entorno/mundo ha sido traída por diferentes corrientes pedagógicas a la educación, siendo la más conocida el constructivismo.

Es cierto, igualmente que dentro del mismo constructivismo se diferencian varias corrientes como lo explica Rafael Flórez Ochoa en su obra *Pedagogía del Conocimiento* (2005, p.188), y en la que incluye ya a inspiradores como Dewey, Piaget, Kolhberg. Sin embargo, no se puede excluir del constructivismo a Humberto Maturana Romesín y sus conceptos, ya que no de manera gratuita se le ha estado conociendo dentro de un constructivismo radical con esa idea de “*conocer es experimentar, experimentar es conocer*”. (Berbetero, 2010, p.1).

Así mismo dentro de esta forma de conocer e interactuar en esa diada sujeto/mundo se nos presentan otros exponentes con otra visión conceptual, ya dentro del modelo social-cognitivo y cuya relevancia entre otras es la importancia del experimentar en el aprendizaje: Makarenko, Freinet, Freire y el mismo Vigotsky entre otros.

En síntesis, sea cual sea el modelo pedagógico, corriente o enfoque, en sentido práctico – real, es la que nos permite el desarrollo del proceso mental del sujeto por su inter-relación inter-acción con el entorno/mundo.



Claudia Mallarino Flórez en su obra *“la articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva”* (2010, p.30), acoge el concepto de educación de Dewey y lo amplía acertadamente desde su propia visión:

Para John Dewey “toda educación se efectúa mediante la experiencia”. El considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno y no sólo va “al interior del cuerpo y del alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales.

(Resaltado propia)

Para generarse el acto mismo de aprendizaje y que permite cambios en la persona permitiendo esa mirada de una génesis constante, debemos considerar entonces, tres momentos:

- El entorno/mundo al sujeto: su llegada.
- El acto mental, sus fases y mediación: internación.
- Sujeto al entorno/mundo: expresión, salida.

Humberto Maturana y Francisco Varela, en su obra *El árbol del conocimiento* (1984, p.88), nos advierten que de manera muy general

hoy día se considera al sistema nervioso como un instrumento mediante el cual el organismo obtiene información del ambiente que luego utiliza para construir una representación.

E igualmente nos dicen de los dos extremos de comprender el fenómeno de conocer, advirtiéndolo que es *“como caminar al filo de una navaja”*: por un lado si asumimos un mundo de objetos que nos informa, o por el otro si asumimos la ausencia de lo objetivo. Así mismo, lo explican

con la figura metafórica del César. Sin embargo, ellos mismos proponen una posición ecléctica o media por cuanto dicen:

que la estructura del medio no puede especificar sus cambios sino gatillarlos”, “la solución es mantener una clara contabilidad lógica”, es decir, “es el observador quien desde su perspectiva externa los correlaciona; es él quien reconoce que la estructura del sistema determina sus interacciones al especificar que configuraciones del medio pueden gatillar en él cambios estructurales; es él quien reconoce que el medio no especifica o instruye los cambios estructurales del sistema.

Este planteamiento corrobora principios como la autonomía, la cual no riñe ni está en tensión con la continua transformación estructural del ser por su constante simbiogénesis con el medio, sino que la explicita.

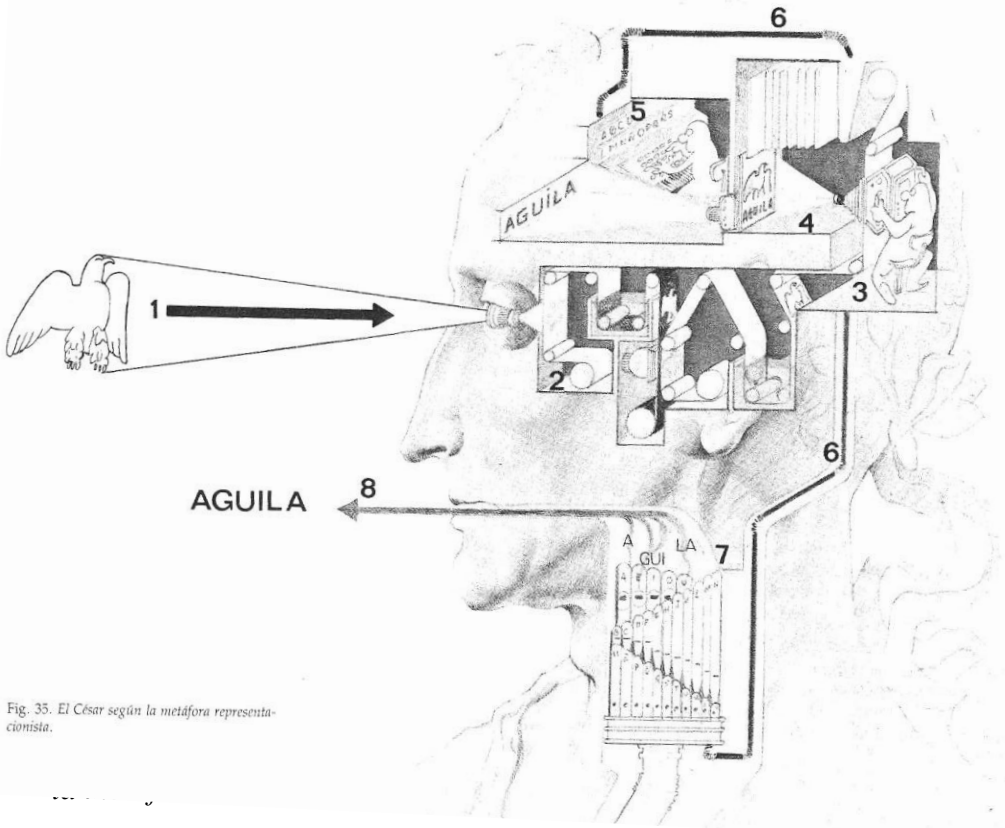


Fig. 35. El César según la metáfora representacionista.

Figura 8 Figura el Cesar

Flórez en su obra “*La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva*” (2010, p.59), lo presenta o identifica ese acto mental en tres fases:

Entrada (el momento en que se incorpora la información que viene del exterior); elaboración (el momento en que se organiza, se registra y se sistematiza la información) y salida (el momento en que se produce el conocimiento propiamente dicho).

Es de anotar que para nuestro estudio estas tres fases son del segundo momento, es decir, cuando hablamos de entrada, la información ya traspasó el umbral o puerta y ya nos encontramos en la estructura mental, y cuando hablamos de salida no es la exteriorización hacia el mundo/entorno sino el nacimiento mismo del conocimiento su internación o encarnación en el ser, lo cual le da su lugar como sujeto con memoria histórica, con recuerdos, con pensamientos, es decir, con esa capacidad de volver a presentar el objeto como acto mismo, como acto de pensar.

En las fases propias de este segundo momento se encuentra la mediación, que entenderemos como:

la mediación en un razonamiento es lo que hace posible tal razonamiento, en términos o juicios que median entre el punto de partida y la conclusión en dicho razonamiento (Diccionario Filosófico de Ferrater, 1958, p.43).

O como lo explica Parra (2003) traído por Mallarino en la obra citada (2010, p.33),

...la mediación hace posible comprender el nexo entre los escenarios culturales, históricos o institucionales y los procesos mentales.

El tercer momento obedece a la exteriorización ya del acto o conocimiento como capacidad del ser humano de usar o expresar lo conocido; expresión que se realiza mediante los lenguajes y cuyo proceso consiste en representar al mundo/entorno esa imagen o símbolo guardado en la fase anterior. Como se analizó no se habla sólo de un lenguaje propiamente dicho o a esos efectos articuladores que ilustra la gráfica, sino también a otros escenarios que nos muestran otras y diferentes expresiones que transmiten ese acto de conocimiento, así como el artista-pintor quien nos expresa y habla a través de su cuadro, o la artista-bailarina quien habla con su cuerpo, también se suman todas esas expresiones gestocorporales e inclusive, como se analizó en su oportunidad, el silencio que también habla en una aula de clase.

En síntesis, se tiene que todo conocimiento es una construcción mental y es por ello, y ya afirmado por psicólogos y pedagogos como: Dewey, Piaget, Vigostky, Decroly, Freinet y Freire entre otros, que haciendo, experimentando, su contacto con el entorno/mundo es como el educando desarrolla su aprendizaje.

Rafael Flórez en su obra *Pedagogía del conocimiento* capítulo 11 “*Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos*” (1994, p.270), expresa:

Que el conocimiento y el aprendizaje humano sean una construcción mental no significa que tengamos que caer en la ilusión, en la ficción o en una versión deformada de lo real, sino más bien reconocer que “el fenómeno real” es un producto de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido, que es imposible separar radicalmente al investigador de lo investigado y que los datos y hechos científicos surgen o son creados por esta interacción ininterrumpida. Nuestro mundo tal como lo vemos no es copia de ninguna realidad “externa”, ni del mundo exterior extraemos conceptos ni leyes. Nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales

Capítulo II

Un Viaje construyendo Conocimiento



Mariposa posada en la viga del salón de clase



PROYECTO DE AULA

“Es necesario un nuevo enfoque pedagógico, eficiente y humano, que permita al niño el acceso, con un máximo de potencia, a su destino de hombre”

C. Freinet

Teníamos un tema que nacía del interés de los niños, dialogado y construido en la Asamblea de estudiantes, con una justificación que nos invitaba a de manera experiencial a conocer las mariposas, llevándonos en esa construcción formativa relacionada con la vida, con lo que nos acontece, con el entorno, pero siempre presente en todos nosotros la sensibilidad. Había que darle un título a ese tema, por lo cual procedimos a darle su escogencia con esa forma que a los niños les gustaba: la votación.

La justificación permitía a su vez la conexión con el plan de estudios, pues era necesario que conociéramos de las mariposas pero también de lo que nos indicaba el Estado y la sociedad debían saber los niños.

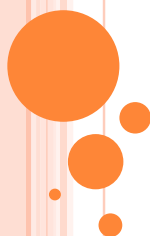
Había una problematización que con diferentes preguntas nos convocaba a todos; sin embargo, en consenso escogimos una, igualmente procedimos a organizar los propósitos para luego dar comienzo a las hipótesis de ellos.

En general, había actividades y estrategias por desarrollar, había que pensar en una evaluación. Allí entonces nace la planeación la cual a través de un protocolo en tiempo determinado nos permitiría mantener un orden.

Iniciamos, pues, un trayecto hacia lo desconocido.



Figura 9. Trayecto



PROYECTO DE AULA
Grados: Jardín Uno y Jardín Dos



Figura 10. Diapositiva - Inicio

Al nacer el educando y al nacer el educador en esa Asamblea donde ambos se unen en conexión de subjetividades e intereses, nace un proyecto de aula como una excusa para conocer y saber a través de la investigación/indagación lo que los estándares establecen. Ya no son los contenidos preestablecidos curricularmente los que convocan; por el contrario, se inicia una aventura, una invitación a vivir en contacto con lo que nos rodea, y de esa realidad aprender en unión teleológica con lo pedido por la sociedad. Es en verdad una contextualización curricular donde lo epistémico, sus apuestas y posturas privilegian el aprendizaje, generando una forma de pensar el acto educativo.

Los proyectos de aula no son algo nuevo ni novedoso en su concepción teórica. Tal vez fue W. H. Kilpatric quien en la segunda década del siglo pasado, hace casi 100 años, lo definió como: “*Una actividad preconcebida en el que el diseño dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación*” (G. Rincón, p.9 - 11), Dewey nos dice que “*Es un acto problemático que tiene su realización plena en un ambiente natural*” (ABC del educador, 2003, p.38), (Itálica propia), es de anotar que Kilpatric fue discípulo de Dewey y fue este último quien a principios del siglo pasado nos decía que toda educación se efectúa a través de la experiencia. A partir de ahí han sido muchos los psicólogos y pedagogos que se han aventurado en una exploración como invitación a otra forma de enseñar, la cual parte del objeto a aprehender como “diseño dominante”. En la obra “*El proyecto de aula*”, Hugo Cerda Gutiérrez nos habla de: “*una estrategia y metodología que tiene por propósito principal movilizar las estructuras cognoscitivas del estudiante en un proceso autónomo e interactivo*” (Cerda G. Hugo, 2001, p.52) (Itálica propia). En esa misma obra, sin atribución o mención de los autores, él presenta otras definiciones, una de las cuales expresa:

Un instrumento de planificación didáctica del aula y un factor de integración que articula los componentes curriculares de un aula y utiliza la investigación como un medio de indagación y búsqueda. (Itálica propia).

El Estado Colombiano define un concepto que, si bien es genérico como proyecto pedagógico, comparte rutas con el proyecto de aula. Por ese compartir rutas no en vano existe apropiación de esa definición por muchos académicos. Proyecto pedagógico lo define la Ley así:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de los problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno... (Ley 115 de 1994 art 12) (Itálica propia).

En esta definición inserta el saber al educando de acuerdo con su entorno, es decir, ofrece una relación sujeto mundo pero a su vez la genera como una actividad que no dista mucho de esa educación de transmisión, pues simplemente el maestro asume la enseñanza, adoptando lo que tenga relación directa con el educando y lo “*ejercita*”, es decir, se convierte en un ejercicio del rol maestro trasmisor. Es en verdad una instrucción. Todo proyecto de aula comparte sentido a manera de ruta, con esa definición y de allí que en su común denominación se le llame Proyecto Pedagógico de Aula o con sus siglas PPA, como lo cita el *ABC del educador (2003)*. Sin embargo, no todo Proyecto Pedagógico, aunque trate de solucionar problemas cotidianos relacionados con el entorno del educando, es un proyecto de aula, pues se hacen necesarios otros elementos.

De las anteriores definiciones se destacan palabras que dan lugar a conceptos como: “*actividad, diseño, acto problemático, estrategia, proceso autónomo, didáctica, investigación – indagación* y por ultimo aparece en la definición estatal (1994) *ejercita al educando y el entorno*”.

Así las cosas, podemos decir en conjunción que el Proyecto de aula sería:

.- Una estrategia, proceso autónomo, didáctica; dentro del acto educativo que, como actividad, trata de resolver, a través de la investigación – indagación, un acto problemático existente como diseño que ejercita al educando.

Es decir, proceso, actividad, problema, solución y objeto están presentes en ese proyecto de aula que, sin lugar a dudas, ofrece certeza frente a lo que es pero en todo ello están ausentes sus actores: docentes y educandos. Aún en la definición estatal se le ignora, pues su pretensión radica en que se *ejercita al educando*, lo que conlleva a una objetivación y cosificación del sujeto.

Es el sujeto, desde su problematización vivida, en su constante preguntar y relacionarse con el otro y lo otro como entorno quien ejercita y no la actividad quien ejercita.

Frente a la *autonomía* es de precisar esos tres grandes compendios: el primero frente al proceso, el cual en sí mismo es autónomo al fijarse sus propios lineamientos de búsqueda y resolución problemática, aunque ello no opera de manera absoluta pues requiere de supuestos curriculares que lo orienten y conecten con esas necesidades que la educación y la sociedad está pidiendo. La autonomía no es desconexión ni con la realidad ni con las exigencias normativas. En segundo lugar, a diferencia de la anterior que como proceso se da en el acto educativo, se habla ya desde el sujeto, como Humberto Maturana y Francisco Varela en su obra *El árbol del conocimiento* p.88, hablando de lo experiencial, sujeto y objeto, lo explican:

Es el observador quien desde su perspectiva externa los correlaciona; es él quien reconoce que la estructura del sistema determina sus interacciones al especificar que configuraciones del medio pueden gatillar en él cambios estructurales; es él quien reconoce que el medio no especifica o instruye los cambios estructurales del sistema.

En tercer lugar, se explica desde la formación en autonomía del sujeto – educando, pues se considera el proyecto de aula como una herramienta cognoscitiva que permite a los educandos y al educador apropiarse de un nuevo saber, dando participación en palabra y reconocimiento a todos los involucrados. El estudiante se ve necesariamente invitado, desde la misma concepción dialógica a una participación con sus ideas, lo que desarrolla en él una in/dependencia intelectual y además una in/dependencia en su hacer, pues él es el investigador/indagador, él es sujeto – actor.

Esta suma de autonomía e independencia, que se traduce en el pensar y en hacer del educando, lo lleva a autodeterminaciones formativas y a construirse como un ser - actor, paralelo a la existencia de la simbiogénesis mundo / entorno. Con igual consideración, esta autonomía no debe mirarse de manera absoluta para quien está en esa posición de constructor de aprendizaje. La figura del mundo / entorno, del otro, de lo otro, como objeto no se pierde ni está ausente, ello siempre será un marco de referencia, por el cual se construye y genera en el estudiante un retorno. Por lo anterior, es necesario entender la autonomía en un proyecto de aula como ese ejercicio creativo, espontáneo, libre del educando.

El proyecto de aula se convierte en un proceso que como trayecto se cumple en un *tiempo* determinado, es decir, implica la existencia de un cronograma y un plan de trabajo, que incluye el por qué, el cómo, el cuándo y el dónde del proyecto y, claro, implica esa comprobación final a la cual llamamos evaluación.

El proyecto de aula, nos invita a ir más allá, a ser sujetos de aprendizaje, a situarnos con nuestra *realidad* en territorio a darle al *educar un contexto*, a sentir, a ser sensibles.

Ernesto Sabato en su obra "*La Resistencia*" nos dice:

es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar; que dependemos del agua, del aire, de los arboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes.

y mas adelante en su misma obra nos alerta,

Lo que podría ser la enseñanza si en lugar de inyectar una cantidad de informaciones, que nunca nadie ha retenido, se la vinculara con la lucha de especies, con la urgente necesidad de cuidar mares y océanos, (Sabato, 2002, p.78).

Aspectos que el proyecto de aula nos permite al situarnos en mundo/territorio, en esa nucleación de su consigo mismo con todo aquello que nos rodea. Así se vislumbra, asombra, rememora y acontece, la realidad, la vida, en una verdadera conexión – conjunción de sujeto/saber/mundo.

El proyecto de aula emerge al comprender otros campos de lo cognitivo, y por ello desde su génesis universaliza al ser alcanzando competencias del saber – saber, saber – hacer, pero ante todo, ser. Desde esta postura epistémica, desde la mirada de los sujetos educador y educando, más que un proyecto de aula, se convierte en un trayecto de vida, se re/conoce la existencia propia, del otro y de lo otro, con sentido, pues trae la vivencia al conocimiento, nace con él, una *posición ética* y se gesta conocimiento, pero también permite esa *conexión en contexto*.

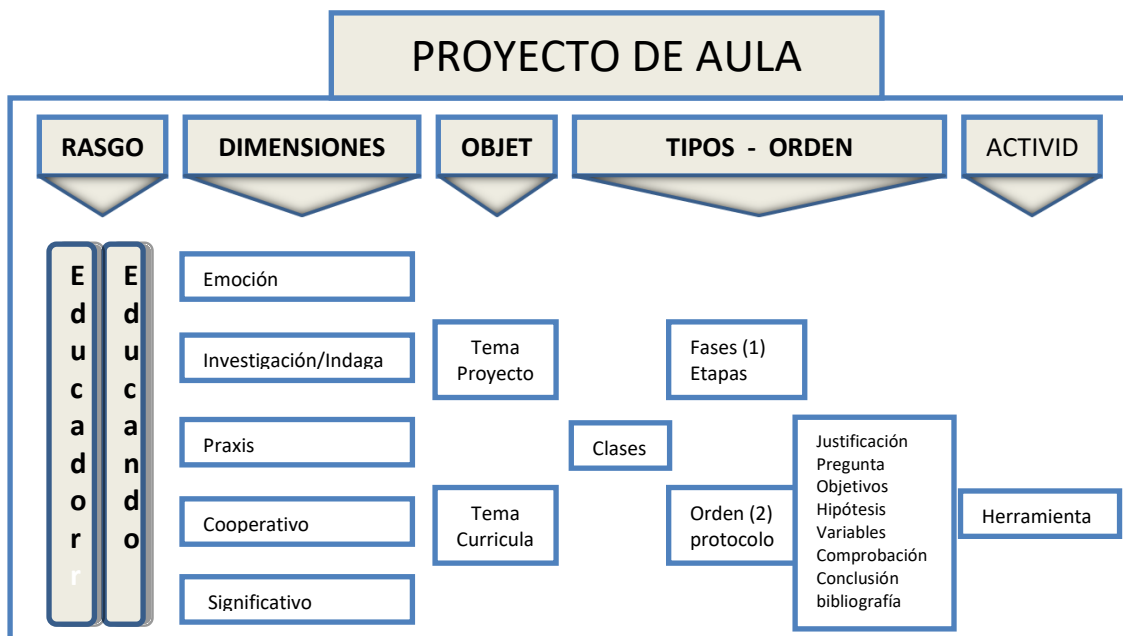
Visto lo anterior puede comprenderse el proyecto de aula como ***Una excusa, un pretexto para enseñar lo que deben saber los estudiantes a través de una otra temática que los relaciona con su entorno***, es un proceso organizado autónomo que le permite al educando y al educador resolver sus problematizaciones. Además de comprender todo

ese universo que se abre a lo que es un proyecto de aula, lo acompañan cinco dimensiones y que lo enmarcan en un acto educativo:

- .- Emoción
- .- Investigación/Indagación
- .- Praxis
- .- Trabajo cooperativo
- .- Aprendizaje significativo

Pero a su vez, como se advierte, son cinco dimensiones propias del ser humano en el acto educativo, y de allí que al abordar el proyecto de aula ellas participen en su totalidad: desde, por y para el ser humano, y no desde el objeto ni desde la actividad. Todas ellas se presencian de manera integral.

Lo visto anteriormente se puede observar en el siguiente cuadro:



(1) Hace referencia a las fases o etapas clásicas de organización.

(2) Hace referencia a otra forma de organización

Figura 11 cuadro – proyecto de aula

DIMENSIONES

“No es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”

H. Maturana.

Tanto los estudiantes como yo misma, nos habíamos unido a través y por causa de un mismo objeto.

Pero no era sólo el objeto el que nos unía.

Era ese algo propio de los seres humanos que nos convocaba. Una emoción inserta como parte afectiva que nos legitimaba y nos permitía expresarnos en congruencia con ese entorno – objeto que llamamos mariposa.

Pasamos de esa comunidad diversa a una comunidad vital de estudio unida por una misma emoción.

Es esa emoción presente en todos lo que mediaría el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En todos había: expectativa, asombro, alegría, pero también había miedo, y cada uno tenía una forma de expresar esa emoción con sentido.



Al iniciar la clase, note a Andrés Camilo triste y preocupado.

Me acerque a él y le susurré al oído, pues presumí que no quería que sus compañeros se enteraran

¿Qué te pasa? Te veo triste.

Yo, ya no quiero investigar las mariposas, me contesto.

Pero ¿Por qué? Cuéntame qué te pasa.

Ayer mi mamá me dijo que cuando llegaba una mariposa negra a la casa, era porque alguien se iba a morir. Y qué tal que venga una mariposa negra al salón.



Figura 12 foto – estudiante con negación

EMOCIÓN

Vivir la experiencia de un proyecto de aula en compañía de niños de cuatro años, ver sus caras, oír sus expresiones, compartir alegrías, tristezas y miedos me ha llevado a afirmar que ese algo que no está afuera del ser humano, que se reconoce en su existencia, puede ser mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su certeza de operacionalidad y resultado no abarca fórmulas positivas de sumas y restas como evaluación cuantitativa, sino que trasciende a la comprensión misma. Es aceptar la presencia en el acto educativo de un fenómeno que nos lleva a esferas de credibilidad más allá de ese refugio de cientificidad positiva, me refiero a la emoción, a esa dimensión presente en todos nosotros.

El alojar la emoción del sujeto en un proceso implica desarraigar o romper paradigmas; se trata de presentar una visión, otra visión por la cual nos enfrentamos ante una abrumadora realidad que nos lleva a discernir – pensar y afirmar que la emoción como una de las dimensiones del ser humano, se convierte en co/determinadora del proceso de conocer, es decir, el conocimiento alcanzado, inserto y expuesto en y por el proyecto de aula se logra con la significancia co/determinadora de la emoción.

Nace el postulado de la dimensión emotiva como co/determinadora en el acto educativo de la necesidad de pensar en los sujetos y en su forma de adquirir conocimientos; el pensar en esos actores que están inmersos en la cultura escolar como tejido de subjetividades y cuyo equipaje de ingreso contiene y provee una serie de expectativas e intereses diversos, por lo que esa vivencia en el aula influirá definitivamente en sus comportamientos durante el transcurrir de la vida.

Al abrir esa puerta de la emoción nos encontramos con tres conceptos sobre ella:

Una gramatical, traída por el Diccionario de la Real Academia Española (2007, p.254) como: *“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada generalmente de una reacción corporal”*.

Una Biológica, de Humberto Maturana en su obra *“Emociones y lenguaje en educación y política* (2001, p.8): *“son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos”*.

Y otra traída por V.J.Wukmir (1967, p.1).

es una respuesta inmediata del organismo que le informa el grado de favorabilidad de un estímulo o situación. Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, dese, paz, etc.) y sino, experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena angustia).

Coinciden todas tres en su concepción de ruta como un resultado o respuesta.

Por ello, la posición como he venido afirmando: La emoción es una dimensión propia del ser humano que nos determina un comportamiento.

Sin embargo, las emociones son propias de todos los seres vivos pues es en lo biológico donde radica y así lo explica tanto Maturana y la teoría de V.J Wukmir. Pero es necesario comenzar su diferenciación de lo humano con los otros seres vivos en este caso los animales, en cuanto la emoción se entrelaza con la razón y con lo social, (Maturana expresa que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional), y ese enlace se expresa mediante el lenguaje, pero todo mediante un proceso, proceso que incluye conciencia, intención, voluntad. Allí en ese entrelazamiento y expresión con conciencia, intención y voluntad, radica la diferencia con los animales.

De lo anterior podemos concluir que: la emoción nace inserta como dimensión del ser vivo, como una estructura de su propiedad. No hay seres humanos sin emoción y se origina en ese ser viviente desde la concepción. La respuesta a un estímulo obedece a un “*dominio*”, como su nombre lo indica, y lleva a un comportamiento, a una conducta.

Al afirmar y ubicar la dimensión emotiva como co/determinadora y aun mediadora en el acto educativo, proyecto de aula, se parte de la siguiente imagen:

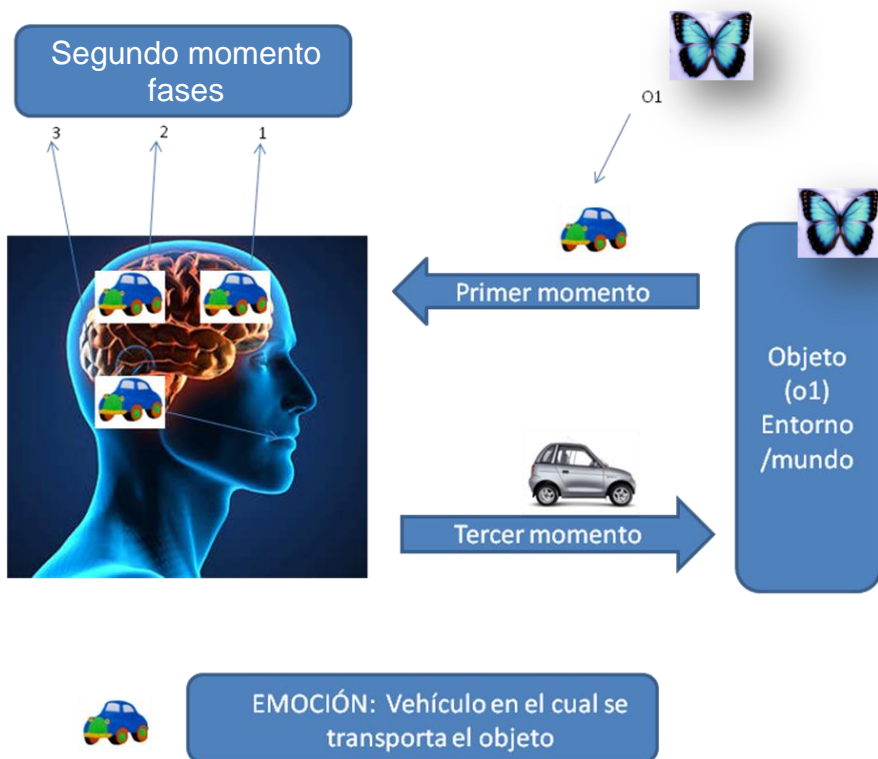


Figura 13 *Figura - emoción*

El objeto 01, que corresponde al entorno/mundo, a ese exterior que es apprehendido por el sujeto, es traído por el mismo sujeto con una emoción – estímulo. Ese objeto viaja en ese trayecto y metafóricamente lo he puesto en un vehículo.

Al iniciar ese segundo momento no es el objeto el que “gatilla” (término empleado por Humberto Maturana) el acto mental sino la emoción - estímulo que lleva al objeto, siendo una misma unidad, y el objeto entonces entra a ser parte de ese proceso vinculado siempre con la emoción que mueve toda esa estructura.

Imaginémonos el acto educativo que nos concierne: un maestro dador o presentador de mundo, está exponiendo con palabras, con gestos, con su cuerpo y él está siendo apprehendido como objeto por el alumno de acuerdo con un estímulo producido dentro de él mismo. La tonalidad de voz (grito, amenaza, susurro, etc.), los gestos amenazantes o abrazadores son en verdad la emoción – estímulo - vehículo en donde se trae lo comunicado como objeto y al mismo maestro, todo como imagen, no

hay separación. Lo anterior aplica a todo lo que lleve comunicación en el acto educativo; inclusive el aula de clase como entorno transmite sensaciones, es decir, ese espacio físico es aprehendido como objeto con todos sus artículos - hechos y traídos en ese vehículo sensorial. Otro ejemplo ya vivenciado en el viaje del proyecto de aula: Cuando se le posa a la estudiante una mariposa en la mano y la ve sacar su espiritrompa, pero además la siente con su sensibilidad, ella, la niña, está trayendo el objeto pero en ese vehículo de la emoción – estímulo, lo cual genera todo un aprendizaje y lo exterioriza con un grito de alegría y asombro.

Las fases del acto mental se cumplen llegando a constituirse un conocimiento estable una vez se encarna ese objeto en la corteza como imagen o signo, siendo la emoción ya el estímulo producido el nexo co/determinador pues el estímulo permanecerá vigente hasta que se produzca un cambio en el “*dominio*”, si es que se produce, o en su defecto siempre al traer esa imagen – signo (objeto) en memoria o recuerdo estará acompañada de la emoción.

El tercer momento es la exteriorización del objeto aprendido como imagen, la que se lleva igualmente con una emoción; de allí que se afirme como lo dice Maturana, “*no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*” (Maturana, 2001, p.13). Acá igualmente se presenta la conducta o comportamiento de la persona acorde al estímulo o reacción recibida.

De allí que Huertas, citado por Mallarino en su obra de “*La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva*” nos diga:

...no hay ciencia sin sentimiento ni arte sin razón, todas las dimensiones del pensamiento intervienen en cualquier actividad humana, lo que cambia es el equilibrio que guarden entre sí y el momento y la manera como intervienen (Huertas, 2000, citado por C. Mallarino, 2010, p.30).

INVESTIGACIÓN / INDAGACIÓN

“Conocer el camino no es lo mismo que transitar por él”

Matrix

La mariposa se convertía en un llamado. Debíamos estudiarla, pues todos ya teníamos una curiosidad que debíamos satisfacer.

No se trataba de dar las respuestas de una manera inmediata, aunque tampoco yo las conocía todas, no se trataba de consultar enciclopédicamente y dar respuestas.

Había una duda a despejar, un deseo de conocer lo que no sabíamos y en verdad no la sabíamos, pues si las conociéramos desde el inicio no valdría la pena el proyecto, pues conocíamos el puerto de llegada.

Se trataría era de llevar a los estudiantes a encontrar las respuestas, y a que se formularan preguntas que inundarían el proyecto, pero no solo a ellos era esa invitación, allí me incluía como maestra.

Era ir tras lo que nos llamaba, era lo que investigaríamos



Figura 13 Figura - emoción

Necesariamente hay que establecer esta dimensión como la de mayor tensión que se aborda en los proyectos de aula, pero a su vez es la que justifica su existencia, la que da razón y presencia al proyecto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Varias son las variables que dan lugar a la tensión, entre ellas el considerar su existencia como hecho asertivo científico en el proceso educativo, y otra la presencia de la indagación que invita a ser sujetos de mundo, en contexto. Una y otra realidad serán abordadas para llegar al principio de complementariedad trascendiendo lógicas habituales y leyes metodológicas.

El ser humano está animado por un principio que constantemente lo invita a crecer, a perfeccionarse, a conocer y a preguntarse, además, sumado al cuestionar, el buscar respuestas y al reflexionar, se conforma un todo que está igualmente presente en el maestro y en el educando y *per se* en el acto educativo.

La investigación/indagación es el hilo conductor que pretende solucionar y dar respuestas a problemas de la vida cotidiana, siendo la base metodológica del proyecto de aula; así mismo, permite el pasar ese umbral o ese escenario de actividad o ejercicio, para convertirse en un proceso, un trayecto, un proyecto ordenado colectivo en la adquisición de saberes.

Al pronunciar, más que entender la palabra investigar, ella nos remonta a su etimología, a ese “*in vestigare*”, “*in vestigio*”, ir tras de, ir tras la huella, ir en busca de “*diligencias para tener un conocimiento de algo*”. Palabra boom en la educación investigación, la aprehensión de los objetos, la adquisición del conocimiento por la praxis, de manera ordenada, el desarrollo del intelecto de una forma constructiva. Con ella pasamos de una educación receptiva - informativa a una educación activa – formativa.

Desde el positivismo y ámbito científico ortodoxo se han negado la construcción educativa investigativa, e incluso se niega la posibilidad de que en la escuela se haga investigación, y uno de sus sustentos o razones se explica desde cómo se asume:

una postura mas conservadora que asume la investigación como una actividad propia del ámbito científico, que sólo se desarrolla en el caso que se ajuste a los parámetros y métodos que guían la producción científica en el ámbito internacional (Caja de Herramientas Ondas Colciencias, 1998, s.p).

El otro sustento de negación opera desde la vigilancia positiva la cual se basa en el *conocimiento nuevo*, ese descubrir al objeto, al hecho mismo que se aporta para la sociedad legítimamente validado. Es la posición propia del método científico donde la ciencia se despliega como un gran aparato de captura, de conocimiento a través de un orden hegemónico, y su rigurosidad hace honor a la presencia de una permanente vigilancia epistemológica que permite dar certeza y validez a una realidad debidamente verificada, y la cual se sustenta en una metodología cuyo proceso es condición *sine qua non*, es decir:

método científico se refiere a las formas o medios de que se vale la ciencia – sea cual sea el modo como entendamos ésta – para reunir hechos, datos o información, y para poder confirmar o refutar una serie de afirmaciones, confrontándolas con esos datos (Wilber, 2002, p.45).

La epistemología ordena bajo parámetros y estructura ese viaje “ir tras los vestigios”.

El factor humano, entonces, se ha invisibilizado con estas manifestaciones propias del positivismo cartesiano preconizado desde el mismo modernismo trascendente y la educación tradicional, cuya visión está centrada en un orden y regulación conductual, donde el protocolo a seguir marca los pasos de manera hegemónica y donde el Estado como supremo regulador establece los estándares y los resultados a conseguir.

De otro lado se tiene la Indagación, ese *In – agere*, hacer dentro, es obra de vida con el volcamiento a lo humano de lo humano como único centro de encontrar algo. Ya se habla de metódica provocada en un trayecto siempre en construcción. El indagar como lo define el Mg. Carlos Molina Gómez, (2008, p.22) “*como ese proceso de hacernos humanos en nuestra propia experiencia vital y en relación responsable con nuestro presente histórico*”, y con una invitación – convocación: “*Luchar por el lugar que nos merecemos en el mundo enfrentándonos vitalmente a la enajenación a la que nos quiere someter la gramática totalitaria de la lógica universalista*” (tal como lo pretende la ortodoxia conservadora investigadora analizada anteriormente). Por lo anterior se afirma: es hacerse desde sí, de su adentro como ser, su situarse en mundo.

Desde la educación clásica se ha mostrado una clara oposición a la indagación en la escuela por el sentido mismo invocado desde la inmanencia como el no estar sujetos a una lógica totalitaria, toda vez que ello traería un caos para su organización, estructuración y estandarización.

Sin embargo, con una apuesta centrada en el ser humano y no en el objeto de conocimiento, se presenta un rompimiento de esos paradigmas límites de ideas y es el proyecto de aula, con plena aceptación y vigencia, el que nos ofrece la posibilidad de realizar la investigación/indagación en el aula, es decir, la presencia de ambas sin desconocerse una a la otra, es vivenciar el principio de complementariedad, pues se propicia que el objeto a descubrir, el conocimiento nuevo, su corpus, lo es en verdad para el estudiante quien es el investigador – actor, y así mismo el acto protocolario como orden existe y está en el desarrollo del mismo proyecto. La indagación, por el contrario, nace en el proyecto de aula y en la palabra y dialogo que se expresan con plenitud.

A través de la investigación se permite al educando desarrollar múltiples competencias que además de las cognitivas propias del saber, lo relacionan con su entorno. Francisco Cajiao dice al respecto:

Quando los niños y jóvenes reciben el estímulo adecuado y convierten las habilidades investigativas en hábitos cognitivos, es más probable que desarrollen mejor las actividades que decidan asumir como parte de su proyecto de vida.

Más adelante y respecto a la investigación como propuesta, agrega:

Es justamente en esta dirección que debe apresurarse la transformación de la pedagogía si se quiere responder a los hallazgos hechos en la ciencia del conocimiento durante los últimos treinta años” (Cajiao Francisco, Caja de Herramientas para la enseñanza de investigación Ondas Colciencias, 1998, s.p).

En ese orden de ideas encontramos que el investigar – indagar en el aula permite al estudiante desarrollar sus capacidades de preguntar, cuestionar, formular hipótesis, analizar, observar buscar información, organizar ideas, encontrar respuestas y soluciones de manera crítica y analítica. Es así como al hacernos sujetos de mundo en contexto, sensibles, con una aprehensión de lo que nos convoca a conocer con un orden, se da la existencia del proyecto de aula.

Así, al iniciar el viaje, durante el mismo y a su llegada, es decir, en todo el trayecto, que es en sí el proyecto, hemos ido tras la huella de la mariposa, de aquel objeto que nos interpelaba y llamaba.

PRAXIS

“En vez de dormitar frente a un texto de lectura, después de la clase del medio día salíamos al campo que bordeaba la aldea. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río, lo sentíamos, con todo nuestro ser no solo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad”.

C. Freinet

En conversación con los estudiantes construíamos todo lo que queríamos hacer:

.-Una salida pedagógica, era la primera opción presentada por todos, sin embargo como maestra veía esa gran posibilidad de contacto con las mariposas que le significaban y daba sentido al aprendizaje. Por ello, como orientadora y de acuerdo a políticas institucionales, llevaría a los estudiantes a ser ejes centrales, era invitarlos, pero que esa invitación también partiera de ellos, de sus intereses.

.- Decoraríamos el salón con mariposas.

.- Y en el mural proyecto colocaríamos todos los trabajos que hagamos

.- Escribiremos cartas

.- Haremos mariposas en papel, las pintaremos y también haremos mariposas en plastilina.

.- Hagamos un mariposario.

.- Veamos películas de mariposas.

.- Traigamos libros y cuentos de mariposas.

En fin la praxis estaba ahí, para realizar.



Figura 15 Foto – Praxis

El proyecto de aula, nos invita a ir mas allá, a ser sujetos de aprendizaje, a situarnos con nuestra realidad en territorio, darle al currículo un contexto, entendiendo contexto como: *“una forma de dar cuenta del mundo a partir de la proximidad de un individuo con una cultura y su lenguaje. Podríamos entenderlo también como coordenadas de pensamiento”* (Molina, 2010, s.p), por ello se habla de un verdadero acto metacognitivo pues nos permite conocer sobre el conocer. Esa movilidad frente al objeto materia del proceso de enseñanza – aprendizaje y su forma de aprehenderlo es otro designio que permite identificarnos en presencia de un proyecto de aula.

Es la praxis la que invita y convoca al maestro – educando de manera compartida a articular lo significativo del entorno, de la vida, de la realidad con el educar. Sólo así podremos cerrar ese paradigma o forma de relacionarnos con el mundo, con el entorno desde el educar, y en esa construcción de mundo y de realidad, a sentir, a ser sensibles.

Se convierte la praxis en el escenario propio y sistémico en el cual el currículo se dimensiona, pasando de ser esa organización de saberes establecidos de manera rígida y lineal, a ser un espacio que relaciona sujeto/mundo y permite así la reflexión sobre lo actual para los sujetos.

Al pasar los contenidos de ser esa esfera preconstituida homogénea a ser esa esfera de mundo / entorno, la realidad, todo lo que nos acontece y nos rodea, se convierte el proceso educativo en una vivencia, una adquisición de experiencias que facilitan el desarrollo intelectual. Es desde su interpretación de mundo que nace la forma de abordar el proceso, y desde allí con ese descubrir permanente en relación con el sujeto – mundo a través de la praxis la que facilita el aprendizaje.

La praxis es la convocación a romper la instrucción informadora y pasar a ser o convertirse en una movilidad gnoseológica formadora, al entender al sujeto tanto educando como educador de una manera activa, constructor – productor de ese saber correlacionado con su entorno / mundo.

La facilitación de ambientes propicios para generar una conexión entre lo investigado o buscado se convierte en una estrategia propia que lleva a establecer esa conjunción buscada sujeto-mundo. Ambientes creados por los mismos actores en su aula, a manera de arte, laboratorio, murales, videos o salidas de campo fuera del aula, que en sí constituyen una constante movilidad. El llegar a un espacio decorado de

acuerdo con el tema investigado, propicia inmediatamente una ubicación mental con el geoespacio temático, permitiendo al estudiante relacionar no sólo lo aprendido o recordar lo aprendido sino que, de manera significativa, relacionarlo con el objeto de aprendizaje.

Es en ese sentido que la praxis adquiere importancia, pues son, en suma todas las actividades las que nos invitan y convocan al hacer: pueden darse múltiples actividades en una aula que no correspondan a un proyecto, pero no podrá haber un proyecto de aula sin una actividad. Sin embargo, la actividad trasciende del proyecto mismo y pasa a ser de los actores, pues ellos son los investigadores y quienes ejercitan la actividad como praxis. Es por lo anterior, por lo que muchos académicos han denominado esta dimensión y la han ubicado en esa fase de *las actividades* las cuales no sólo dan muestra del aprender haciendo propio de las teorías constructivistas, sino que también dan cuenta de la relación del educando con su entorno.

TRABAJO COOPERATIVO

“El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios”

Rafael Flórez

Ayer, con mi papá, consultamos cómo nace la mariposita y ella no nace de la barriga de la mamá.

Fue la apreciación de Isa, al iniciar la clase

A ver Isa, enséñanos al grupo cómo nacen.

Noo, eso es muy complicado, imagínese que hay una pupa, luego se convierte en oruga y luego sale la mariposa.

Muy bien Isa,

Todo el grupo estaba expectante, sabía que había más preguntas que respuestas. ¿Qué era una pupa? ¿Qué era una oruga?. Pero nadie se atrevía a preguntar; por eso inicié.

¿Quién sabe cómo nacen los animales y las personas?.

Después de hablar, escuchar sus ideas y planteamientos, de orientar ese diálogo, decidí invitarlos a leer un cuento, “la mariposa”, que nos narraría como nace. Sin embargo, sabía que en una hora de clase no quedaría clara esta primera pregunta abordada; por ello invité:

Como es viernes, qué tal si para el lunes traemos una cartelera que explique como nace la mariposa.

El día lunes muchos trajeron hermosos trabajos que explicaban cómo nacía la mariposa, hermosos trabajos donde involucraban a los padres.

Pero fue Isa la que se adelantó y dijo yo quiero explicar lo que traje, luego fue mateo y así poco a poco unos presentaban y otros agregaban o corregían.

Era un verdadero trabajo cooperativo.



Figura 16 Foto – Trabajo cooperativo

Es considerada la piedra angular de las técnicas de Celestin Freinet, pues a través de ella involucra a todos los educandos en un constante proceso de aprendizaje, e igualmente en del modelo pedagógico social-cognitivo adquiere fuerza fundante pues lo social en ese marco productivo de discusión y crítica grupal aporta al aprendizaje.

El aula de clase se encuentra tejida por subjetividades propias de cada uno de los integrantes del grupo, que a su vez son traídas de su entorno cercano, como la familia y la comunidad-barrio. Ese entretejido hace necesariamente que la interrelación movida por un mismo interés sea dinámica.

Todo el grupo conforma una unidad comprometida hacia un fin, y es a través de ese marco referencial donde nace un compromiso a brindar aportes, explicaciones y llegar a un acuerdo o a un desacuerdo sobre el tema proyecto.

El presentar un trabajo con el ánimo de aportar más que de adquirir una nota, conlleva a sus pares de manera grupal, y por esa misma constitución de comunidad de sentido a discutir – dialogar con argumentos siempre en coherencia temática y no con principios de autoridad o poder.

En su obra “*Pedagogía del conocimiento*” Rafael Flórez Ochoa al hablar del modelo pedagógico social nos dice relacionándolo con el trabajo cooperativo:

Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y soluciones problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en solución de los problemas comunitarios (Flórez, 1994, p.196).

Es en esa dirección en la que los proyectos de aula nos convocan: el entendernos dentro de un colectivo como una comunidad de sentido, en donde nuestra opinión nutre al otro para entender el tema de estudio y la opinión del otro nos reafirme o cambie nuestra percepción.

En síntesis, la construcción cooperativa va mas allá de una simple participación y aporte a ubicarnos en un escenario colaborativo de crecimiento y nacer continuo; es esa simbiogénesis con el otro. Es el entendernos que no vivimos solos, que estamos correlacionados comunitariamente. Es mirar al educando y al educador en su condición humana con el otro, en su idea participativa que construye cultura.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

“Si tuviera que reducir toda la psicología a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que incide en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”

D. Ausubel

Desde el primer día en que los estudiantes vieron la mariposa posada en la viga del salón, entendí que había una acción de ellos sobre el entorno, pero a la vez ese entorno/mundo ejercía una acción sobre ellos.

La mariposa les convoca a su aprehensión, pero ellos ejercían el acto mismo provocado con sentido, con significancia.

En ese proceso de observación nos asaltan innumerables preguntas, pero todas ellas tenían respuestas a priori, cual hipótesis.

¿Por qué vuelan?

Y una respuesta inmediata:

Porque tienen un motor en la barriga.

¿Por qué duermen si es de día?

Y otra respuesta:

¿Porque están cansadas.

Era el principio que me recordaba a Freire: “no son cajas vacías a las cuales hay que ir llenando”, ellos tenían sus ideas previas y en la medida que fuéramos descubriendo podrían aprender con significado.



Figura 17 Aprendizaje significativo

Dimensión enmarcada en dos líneas propias del ser. Aquella que hace referencia al sentido mismo que tanto el educador como el educando dan al objeto materia de aprendizaje, produciendo una entrada e inclusión de impacto emotivo, y aquella que permite la confrontación entre la idea previa y la idea adquirida o desarrollada logrando un anclaje.

El entender, entonces, lo significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje obedece a dos rutas:

La primera: aquella que propende por un aprendizaje con sentido, eminentemente relacional, y el cual involucra necesariamente la emoción como co/determinadora en el proceso. Si el estudiante no le encuentra sentido a lo que va a aprender, con interés y motivación no podrá haber inclusión de ese aprendizaje y estaríamos frente a ese algo mecánico.

En esta primera ruta de aprendizaje significativo, la emoción como co/determinadora en el acto educativo cumple una doble función: acompaña al objeto y a la vez ejerce un impacto que es la significancia, ambas funciones convergen simultáneamente logrando la asimilación o acomodación que modifica – incluye el objeto – contenido en la estructura del sujeto, o por el contrario si esta segunda función de impacto no existe, habría lugar a no darse una asimilación, acomodación o inclusión en la estructura del estudiante, es decir, lo experiencial que me permite traer ese objeto en ese vehículo emotivo o acompañado de él, debe no sólo estar en ese campo sino que debe impactar como emoción a la estructura misma del sujeto, y así hablaremos de aprendizaje significativo.

La segunda ruta, opera cuando la asimilación, internación o anclaje del objeto es adaptado a la estructura del sujeto modificando la concepción previa que él tenía, es decir, partimos de una idea previa a manera de hipótesis para luego tener una modificabilidad. Entre quienes han desarrollado esta teoría llevada por muchos como una pedagogía, resaltan a Louis Not y David Ausubel:

El sujeto organiza (asimila) las situaciones nuevas con estructuras de representación o de acción procedentes de sus actividades anteriores, en las situaciones análogas y conservadas en la memoria desde que se construyeron (Not, 1984, p.244).

Proceso a través del cual se permite la interacción de los conocimientos previos con la nueva información recibida del otro o de lo otro, es decir, para producirse un “anclaje”, que en si, no es más que la asimilación permanente en la estructura cognitiva del sujeto: parte de ese conocimiento previo y de su cambio con lo nuevo.

De allí que en el aprendizaje significativo operen esas tres características fundamentales:

- .- Conocimientos previos
- .- Cambios estructurales
- .- Asimilación – anclaje – permanencia

D. Ausubel nos invita a conocer o averiguar qué sabe el alumno y enséñese consecuentemente, es un punto de partida, para lograr un punto de llegada. Es cierto que Ausubel amplía enormemente esta teoría en su obra *Psicología Educativa*, (1978), como una forma de organizar conceptos próximos, asimilando y procesando una nueva experiencia de manera mas integral, clara y eficiente. Además, él propone cuatro procesos mediante los cuales puede ocurrir el aprendizaje significativo.

Wikipedia presenta siete ideas básicas del aprendizaje significativo:

1. *Los conocimientos previos han de estar relacionados con aquellos que se quieren adquirir de manera que funcionen como base o punto de apoyo para la adquisición de conocimientos nuevos.*
2. *Es necesario desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y organizar los nuevos conocimientos.*
3. *Es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva.*
4. *Aprendizaje significativo y aprendizaje mecanicista no son dos tipos opuestos de aprendizaje, sino que se complementan durante el proceso de enseñanza. Pueden ocurrir simultáneamente en la misma tarea de aprendizaje.*
5. *Requiere una participación activa del discente donde la atención se centra en el cómo se adquieren los aprendizajes.*
6. *Se propende potenciar que el discente construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía a través de un proceso de andamiaje. La competencia última de este aprendizaje es conseguir que el discente adquiera la competencia de aprender a aprender.*

7. *El aprendizaje significativo puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del discente.*

Se resaltan la incorporación en la estructura mental, como internación en esa fase tres del acto mental e igualmente se resalta ese principio de autonomía ya relacionado en el aparte del proyecto y que como competencia se trata de lograr en el sujeto educando el aprender a aprender.

El aprendizaje significativo logrado a través de un proyecto de aula, es necesariamente, estar presentes en un acto mental por el cual se involucra al educando en una reordenación de la información recibida e integrarla con la estructura cognitiva poseída.

Cuando los educandos reciben la información conceptual del tema a investigar, necesariamente se inicia un proceso por el cual la memoria histórica trae al presente una serie de ideas y conceptos a manera de mapa y los relaciona con esos *input* que se están trayendo de otro o de lo otro como mundo/entorno.

Cuando los educandos visibilizan la información a través de la palabra y su palabra es la expresión de ese algo que saben o está en su estructura cognoscitiva, es la idea previa la que como respuesta inmediata surge al exterior, ello opera, en todo el viaje de un proyecto de aula, y adquiere mayor relevancia en la formulación de hipótesis.

El procesamiento de idea previa e idea adquirida para generarse un anclaje o asimilación se observa a plenitud en los proyectos de aula desde la justificación, problematización e hipótesis, pues en todas esas etapas, el educando – sujeto es poseedor de la palabra y es el quien participa con su conocimiento previo y luego construye - descubre en las variables y actividades del proceso una comparación de lo nuevo recibido con lo que tenía.

LA INTEGRACIÓN CON LO CURRICULAR

“Aprendió tanto, tanto, que aprendió de todo menos de canto”

Dicho popular



¿CÓMO ES EL DESARROLLO DE LA MARIPOSA Y DEL SER HUMANO?

Mariposa

- Huevo
- Oruga
- Capullo
- Mariposa

Ser humano

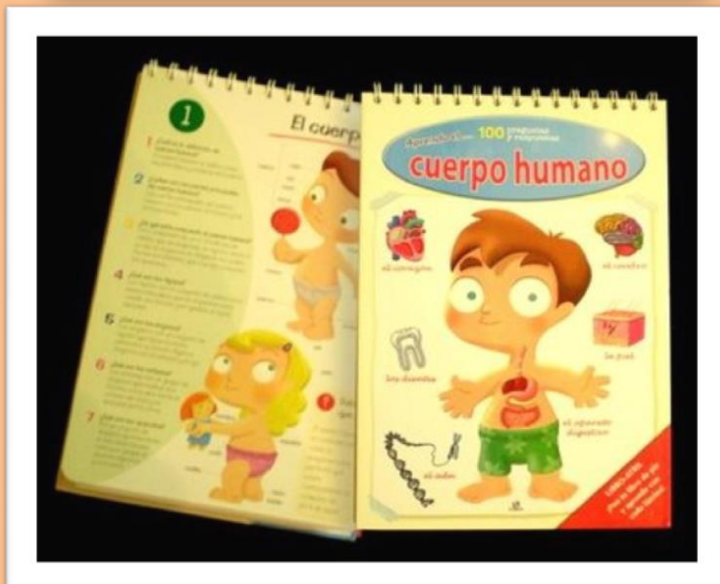
- Barriga
- Bebé
- Niño
- Joven (mediano)
- Adulto (papá, mamá)
- Adulto mayor (abuelo)



Existía un propósito como maestra y desde el colegio:

Los estudiantes, a través del conocer las mariposas, debían conocer todo lo que los lineamientos curriculares nos exigen para el grado.

Pero no sólo era establecer la conexión con los planes de estudio: se trataba además que todas las asignaturas involucradas o integradas lo hicieran.






Project N° 2	"GROWING LIKE BUTTERFLIES"	 Colegio Freinet
English		
2 trimester		
2009 – 2010	RATIONALE	
	<p>This Project is born from a group assembly where children from beginners level, show interest in knowing about butterflies and their process of life, how they are born, how they become butterflies, what they do at day and night etc.</p>	
	<p>At the same time, students will have the opportunity to establish parallels between the life cycle of a butterfly and the human being development. They will be conscious of their own growing process.</p> <p>In this way students will be conscious of their own body and environment</p>	
COLEGIO FREINET RESEARCH PROJECT BEGINNERS I (JARDÍN)	PROBLEM	
	<p>¿How does a butterfly development take place and what is its relationship with the human being ?</p>	
	OBJETIVOS	
	<ul style="list-style-type: none"> • Butterfly parts: Antennae, tórax, legs, head, abdomen, wings. • Life cycle of a butterfly: <ul style="list-style-type: none"> Egg Caterpillar Chrysalis Adult Butterfly • Colors mimicry 	
TASK		
<ul style="list-style-type: none"> • Poem "Butterfly" • Handcraft "Cicles" • Cardboard done by students 		

Figura 18 Integración con lo Curricular

Merece esta temática un análisis independiente, toda vez que ha sido uno de los puntos en los cuales los contradictores sustentan su posición contra la realización de proyectos de aula.

Se entiende por integración curricular la viabilidad de complementar en estudio o a la par, es decir, al mismo tiempo, tanto la temática del proyecto de aula como la temática que los estándares curriculares exigen, pero todo en un todo. A manera de ejemplo: estudiar los educandos de grado octavo el África a través del Mundial del Fútbol del 2010, o los de grado sexto a América a través de los movimientos telúricos (por los terremotos de Haití y Chile), o los de grado séptimo estudiar la Europa medieval a través de los cantos gregorianos, o la situación política y económica de América a través de Mafalda, son algunos temas de una multiplicidad que podrían citarse, pues todo es susceptible de aprender. Lo importante es, no olvidarnos del concepto de proyecto de aula: esa excusa, ese pretexto.

Celestin Freinet decía que:

La escuela del mañana estará centrada en el niño, integrante de la comunidad. Las técnicas manuales e intelectuales que deban dominarse, las materias a enseñar, la forma de adquirir los conocimientos, las formas de educación, estarán supeditadas a las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece. Es necesario un nuevo y racional enfoque pedagógico, eficiente y humano, que permita al niño el acceso, con un máximo de potencia a su destino de hombre (Freinet, 2003, p.28).

Lo anterior plantea el objetivo de la escuela con un nuevo enfoque educativo, que refleje su humanismo y potencie al niño a su destino de hombre, una escuela supeditada a las necesidades del educando, pero también ligada y “*en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece*”.

No se debe aislar ni desligar el componente hegemónico cuyo orden se encuentra establecido en el plan de estudios y en el orden curricular, con el proyecto de aula.

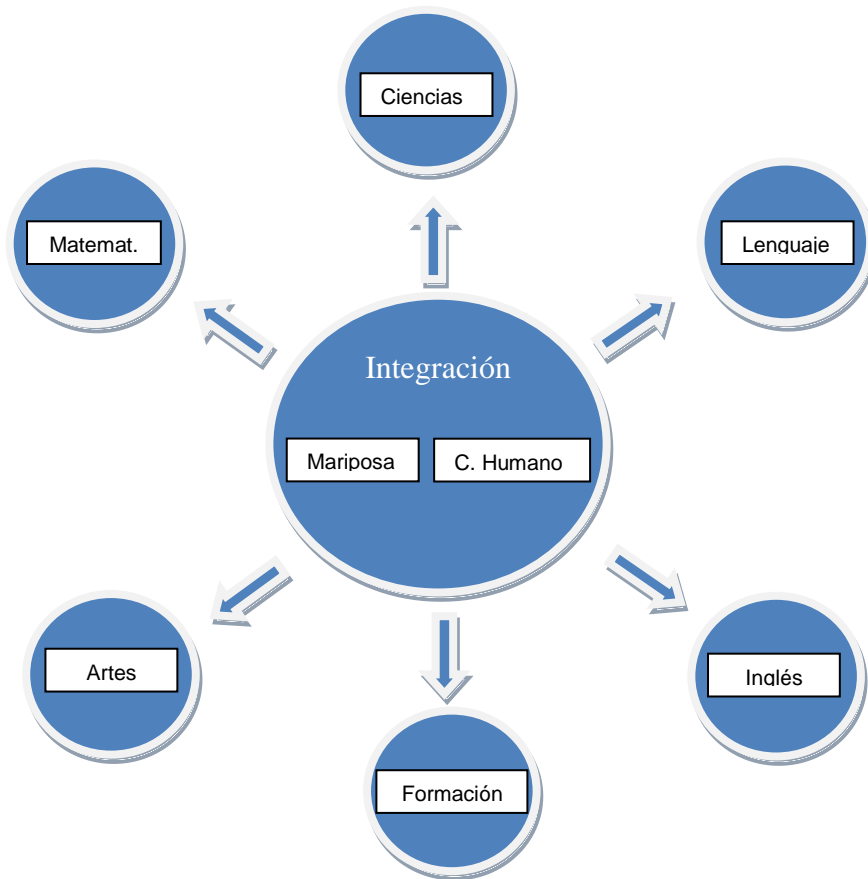
El éxito al concluir un proyecto de aula consiste en que el educando pueda reflejar/se ante la sociedad formativamente con el conocimiento temático y el conocimiento saber y saber hacer que como competencias se le exige.

La integración con lo curricular puede tener varias aplicaciones como se observó en la clasificación de los proyectos de aula, siendo la integración palabra y sentido buscado entre temática y asignatura. Así, tenemos que hay integración con una sola asignatura o con varias. En los proyectos de área la integración opera con la asignatura en conexión, trátase del lenguaje, de las ciencias o de las matemáticas y en los proyectos integrados con las diferentes asignaturas.

De manera genérica, en el proyecto de aula “Las mariposas” se trató de una integración con todas las asignaturas. Sin embargo, como se analiza en las fases o protocolo del proyecto de aula, esta integración no sólo debe quedar en la planeación del maestro, como ese documento propio y guía, sino que por el contrario debe de darse a conocer a los educandos; ellos como investigadores deben de conocer lo pretendido tanto por ellos como por los planes de estudio, pero esto se plantea de una manera amplia, a fin de no perder el horizonte y se hace tanto en los objetivos específicos como en las variables, es decir, se establecen ejes conectores que permiten mantenernos en ruta. No se trata de dar a conocer el plan curricular; lo que se busca es que en ese protocolo del proyecto que se convierte en el camino, se defina de manera genérica ese *qué se va a construir*.

No se desconoce la posibilidad de extravío y, por el contrario, es bienvenida. El extravío es esa posibilidad de preguntarnos en respuesta, él se convierte en la posibilidad, en medio del trayecto o desarrollo de una variable, a presenciar otros cuestionamientos, o a presenciar otras maneras de encontrar respuestas; es el nacer de otra idea que conlleve a otro conocimiento. Pero siempre estas nuevas ideas deben estar conectadas o correlacionadas con la temática.

Sin embargo, cuando estemos en un extravío, el docente de acuerdo con su capacidad de análisis debe evaluar su importancia y determinar el cuándo y hasta cuándo seguir esa ruta de extravío, es decir, observar su viabilidad y su permanencia en el proyecto de este que podría llamarse un subtema no previsto, a fin de no correr riesgos de llegar a la meta sin haber visto y cumplido el interés de la temática principal o no haber visto lo correspondiente al plan de estudio.



- Las ciencias se refieren a las ciencias sociales y a las ciencias naturales y educación ambiental
- El Lenguaje se refiere a su construcción inicial lo mismo que las matemáticas
- Las Artes se refiere a las grafico plásticas, música, teatro y danza, además a la motricidad
- La Formación se refiere a todo el desarrollo ontológico y etnosocialcultural

De una manera genérica, se tiene que desde las ciencias y tratándose de educandos del grado jardín, ellos comienzan a identificar y explicitar características de los seres y fenómenos que los rodean hacia una clara posición y e inferencia. En el lenguaje, de la textualización y constitución de reglas hacia una elaboración del discurso y expresión sobre lo visto. En las matemáticas, ese inicio al conteo hacia ese pensamiento y razonamiento lógico – aritmético. De igual manera desde lo artístico y físico – deportivo (motricidad). De una lengua extranjera su vocabulario inicial, y fundamentalmente integrar todo lo ontológico y etnosocialcultural como eje formativo del ser: en su compartir, tolerancia, respeto, entenderse como parte de un conglomerado – grupo etc.

CLASES DE PROYECTO DE AULA

“La complejidad de los problemas está ciertamente proporcionada con la realidad de la vida, pero en la práctica todos nos vemos obligados a ordenar las preguntas y a graduar las dificultades

Un nuevo reto surgía en el proyecto de aula: se trataba de una integración de todas las asignaturas, estábamos presentes en un proyecto de aula integrado pues a través de la mariposa veríamos lo que tenían que saber o conocer los estudiantes sobre desarrollo del cuerpo humano.

La planeación sería conjunta, pues no operaba como una sola docente

El inglés,

Las iniciación a las matemáticas.

La construcción del lenguaje.

Las ciencias sociales y ciencias naturales,

La motricidad

Las artes:

Todo se veía de manera integrada en el proyecto de aula, aunque fuéramos varios los maestros

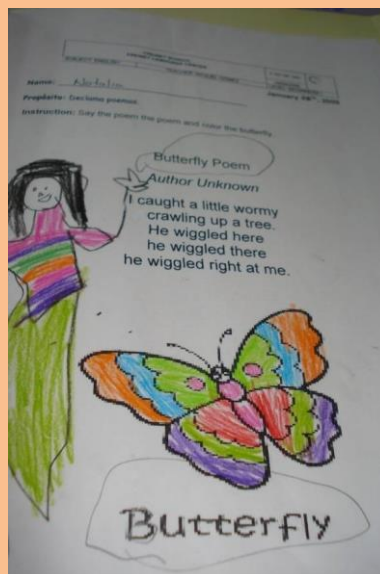


Figura 19 Proyecto integrado

CLASES DE PROYECTO DE AULA

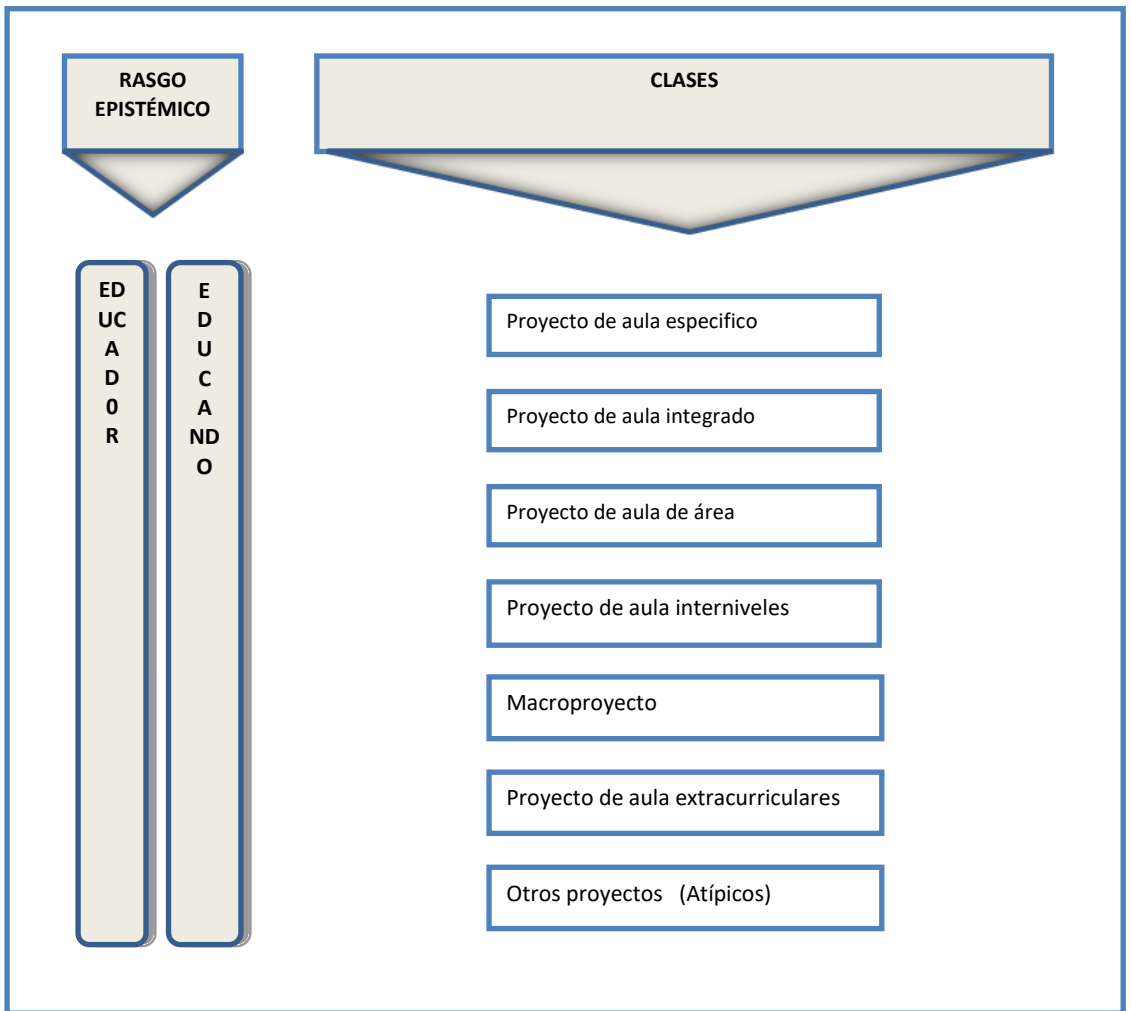


Figura 20 Clases de *Proyecto integrado*

Los proyectos de aula cuya temática centrada en el entorno, la realidad, lo social y en los intereses de los educandos, generan diferentes tipologías que se enmarcan de acuerdo con el grupo de personas involucradas, las asignaturas y contenidos y con los grados o niveles escolares que puedan incluirse.

En todos ellos están presentes las dimensiones propias del proyecto del aula, a excepción de los atípicos.

Los ejemplos se ofrecen desde una perspectiva de preescolar, grado jardín, pero su aplicación puede operar para todos los grados y niveles escolares que tenga la institución. Para los proyectos inter-áreas y para el macroproyecto se amplían los ejemplos en otros grados y niveles.

Proyecto de aula específico

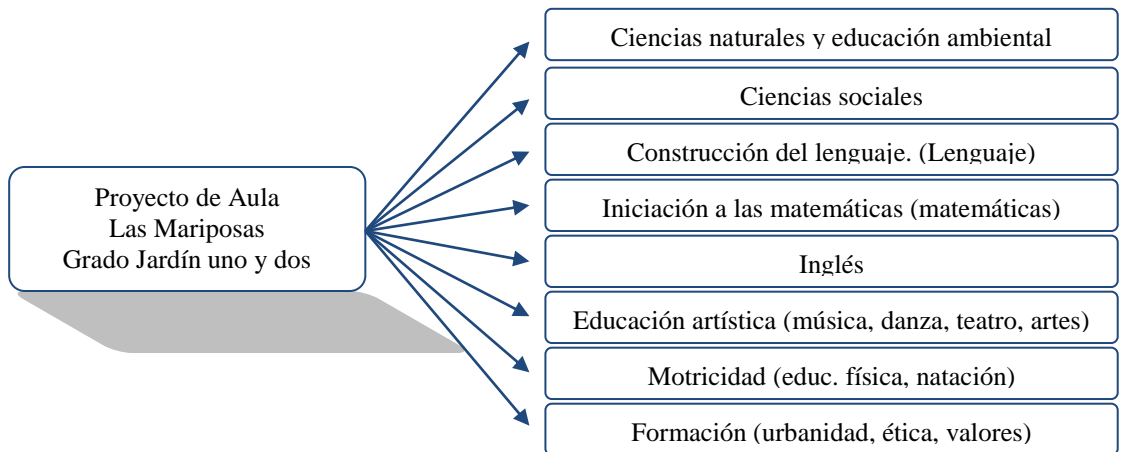
Hace referencia al proyecto propuesto y realizado en el aula de un grado determinado con educandos cuyos intereses son similares; su especificidad nace desde la Asamblea de los estudiantes y del docente mediador líder, ambos pertenecientes a un mismo grupo con una temática única para ellos, y en conexión a ejes curriculares propios del grado. Puede compartir con otras clases de proyectos de aula como los integrados o de área, es decir, puede existir un proyecto de aula específico integrado (con diferentes áreas de conocimiento) o puede existir un proyecto de aula específico de área (de una sola área de conocimiento), a manera de ejemplo:

Proyecto de Aula
Las Mariposas
Grado Jardín Uno

Proyecto de Aula
Los peces
Grado Jardín Dos

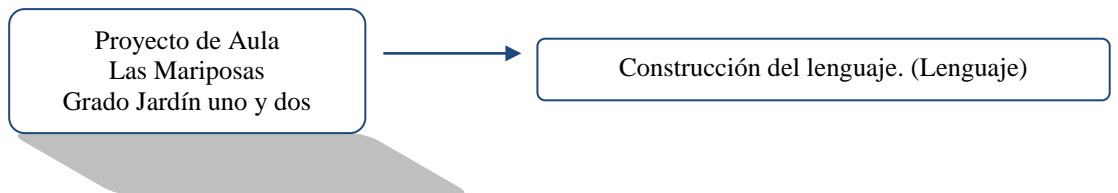
Proyecto de aula integrado o semi-integrado

Hace referencia al proyecto de aula integrador, es decir, el que permite involucrar o establecer una conexión en su proceso de realización con todas las asignaturas del grado, o en su defecto, establece una conexión con una o algunas asignaturas de un grado determinado. A manera de ejemplo:



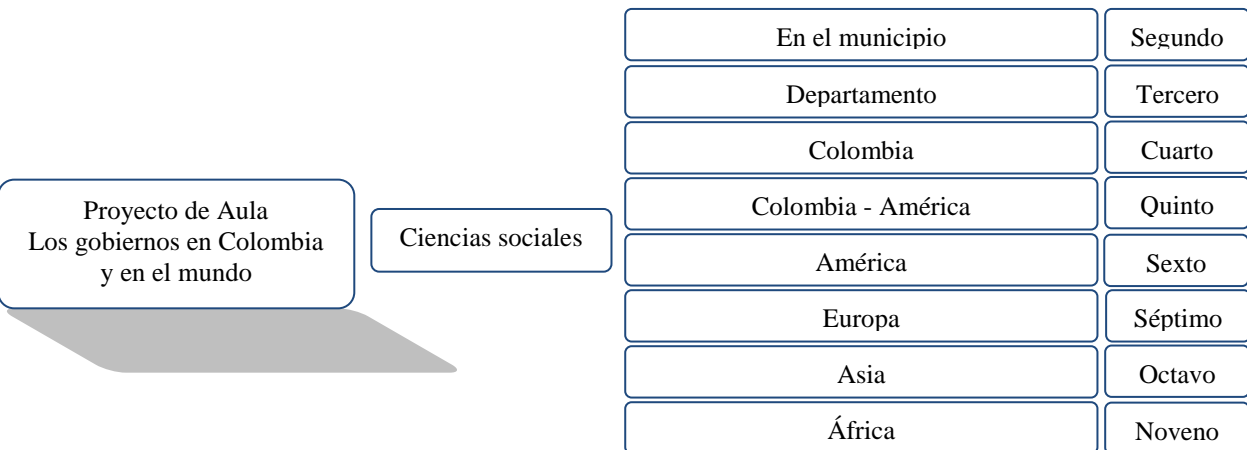
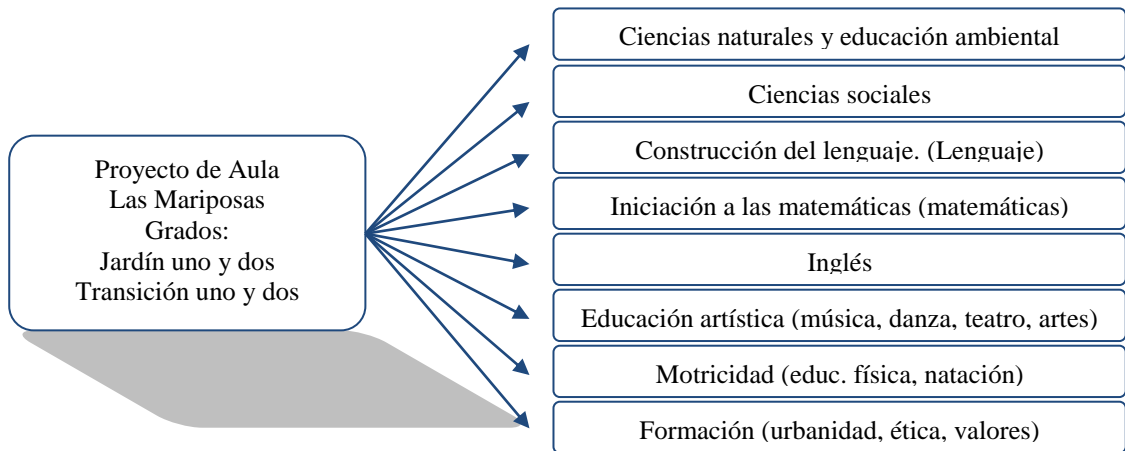
Proyecto de aula de área

Hace referencia al proyecto de aula en cuya realización se establece conexión con sólo una asignatura, y puede agrupar a uno o a varios grupos de estudiantes, pero siempre de un mismo nivel. La que determina la clasificación es el área que estaría en conexión con el proyecto de aula, a manera de ejemplo:



Proyecto de aula inter-niveles

Hace referencia a los proyectos de aula en los cuales están presentes diferentes niveles de la educación cobijados bajo un mismo tema. Pueden ser integrados o de área (en la práctica y para un mejor proceso se elaboran de área conjugando una mayor especificidad y una mayor profundidad). A manera de ejemplos:




Macroproyecto

Hacen relación a los proyectos de aula realizados para toda la institución, es decir, con un mismo tema se elaboran diversos subproyectos para cada grado de la institución. Pueden ser integrados o direccionados desde una sola área o asignatura.

Se considera como la máxima expresión del proyecto de aula, en él se alcanza el mayor y mejor clima educativo pues se involucra a toda la comunidad educativa bajo un mismo interés, y todos los educandos estudian temáticas relacionadas o conectadas con lo que deben saber y saber hacer de acuerdo a su grado.

Por el ambiente de estudio y el ambiente escolar adquiere relevancia en esta clase de proyectos las diferentes herramientas propias de los proyectos de aula y de la investigación, como son: los murales proyectos, las conferencias, la corresponsalía, las salidas de campo y en especial la socialización, pues se permite a toda la institución generar un solo programa de presentación – publicidad del tema de estudio. A manera de ejemplo:

MITOS Y LEYENDAS		
Noviembre 04 de 2008		
TITULO		
Fecha de iniciación: Viernes 28 de noviembre de 2008		
Fecha de Socialización: Viernes 13 de marzo de 2009		
GRADO	TEMÁTICA	MITOS Y LEYENDAS
JARDÍN	Animales acuáticos	El origen de los peces
	Aves	Ra Atum sale de las aguas
	Animales salvajes	La historia de la serpiente
TRANSICIÓN	La agricultura	La historia del chontaduro
	Los frutos	El regalo del maíz
	Cultivos	Cómo nació en la india el árbol del pan
PRIMERO	El universo	
	Integrado	El sol y la luna Namón roba el fuego al sol Yolouca o el pájaro que nació del arco iris
SEGUNDO	Santiago de Cali	
	Integrado	La llorona de San Antonio El fantasma de pichinde La dama de blanco
TERCERO	Departamento Valle del Cauca	
	Sociales = Zona Pacifica	Tunda Madremonte
	Biología = Ecosistemas	El hojarasquín La madremonte La leyenda del maíz Historia de los ríos
CUARTO	Colombia	
	Sociales = Colombia indígena hasta la independencia	El dorado El regalo del Maíz El cacique de Tundama
	Biología = Teorías Evolucionistas	La serpiente cósmica Pan Gu y la creación (China) La historia del sol y la luna
QUINTO	Colombia	
	Sociales = Colombia , colonización hasta siglo xx	La llorona El duende
	Biología = Organos	Jituri Pánueni (mito huitoto) El árbol de agua grande (mito ticuna)

SEXTO	América	
	Sociales = Norte - centro - sur	El mito azteca de la creación El regreso de quetzalcóatl El atrapasueños
	Biología = sistemas	Creación y origen de los hombres (mito huitoto) El arbol de la vida
SÉPTIMO	Europa	
	Sociales	Leyenda del Rey Arturo La creación (Nórdica) El vigilante de los Elfos
	Biología = Taxonomía	Ave Fenix El hombre pajaro (isla de pascua) El ave que pagó cara su soberbia Hay otros
OCTAVO	Asia y África	
	Sociales	Reyes y reinos. Kintu, mito Africano El dios Ra El ordenador del mundo (china)
	Biología = Genetica (hombre lobo sirenas, cíclopes)	El hombre lobo Los cíclopes Sirenas
NOVENO	Colombia y America del siglo xx	
	Sociales	Pancho Villa y Emiliano Zapata Jorge Eliecer Gaitan Frida Calo - José Martí - Martin Luter King
	Biología = Reproducción	De los mitos a los avances científicos sobre reproducción y fertilidad Los dioses regian el sexo, las comadronas El espermatozoide
DÉCIMO	Agueros	
	Integrado	
ONCE	Colombia siglo xx	
	Economía = Cine, Televisión, Texto	

Figura 21 *Macroproyecto*

Proyectos extracurriculares

La evolución de los proyectos de aula y la presencia del interés y curiosidad de los educandos por aprender otros temas que la realidad, la vida y el mismo entorno ofrecen, ha llevado a la elaboración de proyectos de aula cuyo propósito trasciende lo curricular, es decir, de manera independiente de las temáticas de las diferentes asignaturas se abordan investigaciones/indagaciones desde el mismo espacio, el aula, con el mismo sentido y orden.

Esta modalidad de proyectos ha sido incentivada para diferentes escuelas por organismos estatales y privados como lo son Ondas Colciencias y universidades privadas y públicas con proyectos específicos, y además, al existir esta clase de proyectos se han creado redes

interinstitucionales con programas educativos investigativos como el de pequeños científicos, o formado grupos investigativos al interior de las instituciones, como el caso del colegio Freinet de Cali con los grupos Explora y Génesis.

Proyectos atípicos

Hacen referencia a proyectos de aula que se realizan en diferentes instituciones educativas y los cuales si bien pueden cumplir con uno o varios de los propósitos generales, se apartan de una o varias de sus dimensiones, o de su forma misma de realización, o de las herramientas y estrategias investigativas, o se apartan de la investigación/indagación al convertirse en simples recolectores de información. Se pueden subclasificar en:

Proyectos de aula individuales

Hacen referencia a proyectos por educando, es decir, se elabora un proyecto de acuerdo con los intereses de cada estudiante.

Proyectos de aula del mercado educativo

Hacen referencia a textos existentes en diferentes librerías que se ofrecen como guía de proyectos de aula, los cuales presentan la temática y sus actividades, e inclusive agregan modelos de evaluación. En ellos existe una direccionalidad desde el texto que es lo que genera el interés, fija los pasos y el cronograma, y limita por lo tanto, todo asombro, curiosidad y en sí mismo la investigación/indagación

Proyectos de aula transmisionistas.

Hacen referencia a proyectos de aula que se generan desde el modelo pedagógico transmisionista o receptivo donde el maestro direcciona como único conoedor el proyecto a través de textos guía o su conocimiento, y el educando es un receptor y recolector de información.

1.2.1.1. Proyectos de aula enciclopédicos

Hacen referencia a proyectos de aula cuya única función es recolectar información de diferentes textos.

ETAPAS, FASES, PROTOCOLO

“¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí. Esto depende a donde quieras llegar, contestó el gato. A mi no me importa demasiado dónde, empezó a explicar Alicia. En ese caso da igual hacia donde vayas, interrumpió el gato. Siempre que llegue a alguna parte, terminó Alicia, a modo de explicación. Oh, siempre llegarás a alguna parte, dijo el gato, si caminas lo suficiente”.

Lewis Carroll

Proyecto N° 2 INTEGRADO Noviembre 27 - Marzo 12 2009 - 2010	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0;">CRECIENDO COMO MARIPOSAS</div> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0; margin: 5px auto; width: 80%;">JUSTIFICACIÓN</div>
	<p>Este proyecto surge en una asamblea grupal en la que los niños y niñas del grado Jardín, manifiestan interés por conocer acerca de las mariposas y su proceso de vida : ¿cómo nacen?, ¿cómo se vuelven mariposas?, ¿Qué hacen en el día y en la noche?, etc. Además, tendrán la oportunidad de establecer un paralelo con el proceso de desarrollo del ser humano en el cual harán conciencia de su propio proceso de crecimiento y podrán asumir con mayor compromiso el cuidado de su cuerpo y su relación con el entorno.</p>
Proyecto de Investigación Grado Jardín	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0; width: 80%; margin: auto;">FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</div>
	<p>¿Cómo es el desarrollo de las mariposas y de qué manera se puede comparar con el del ser humano ?</p>
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0; width: 80%; margin: auto;">OBJETIVOS</div>
	<p>OBJETIVO GENERAL Establecer relación entre el proceso de desarrollo de la mariposa y el del ser humano.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las características físicas de las mariposas y del ser humano. Comparar su hábitat con el de la mariposa. Reconocer la importancia del cuidado de su cuerpo como una forma de contribuir con su desarrollo
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0; width: 80%; margin: auto;">FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS</div>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0; width: 80%; margin: auto;">VARIABLES</div>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La mariposa como símbolo de felicidad, bienestar y abundancia en la navidad. 2. Construcción colectiva de conceptos: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Ser Humano Mariposa 	

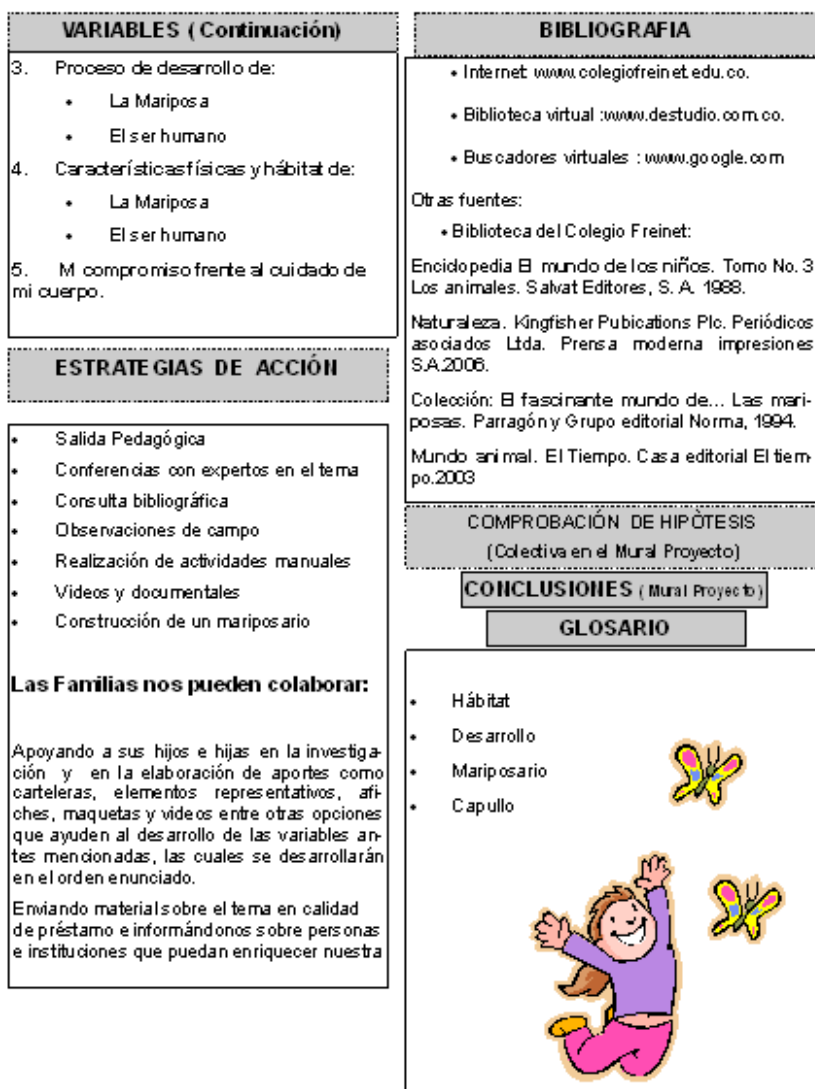


Figura 22 *Protocolo Investigativo*

El proyecto de aula en cualquiera de sus manifestaciones debe ser abordado y construido de manera organizada, a la par de los ejes curriculares. Así, en esa búsqueda de cuál organización es la pertinente nos encontramos en presencia de una actividad de conocimiento formativa con prioridad asociativa y articuladora, pues estamos frente al desarrollo propio de la temática que en verdad no es más que una metáfora, y por otro lado el que compagine con lo que deben saber y hacer los estudiantes.

El cómo hacer de manera organizada, se convierte en un reto más del proyecto de aula, pues ese *cómo* es un medio en el cual se encuentra inscrito el proyecto y es en ese orden donde él opera como estructura, y por ello debe ser claro y medible, además de atender propósitos que inviten a estar en ruta. En suma, ese orden debe corresponder a un proceso debidamente articulado y producir un resultado.

En síntesis, ese orden es el vehículo al que le colocamos esa maleta llena de preguntas, intereses y objetivos – propósitos tanto del tema como de lo curricular y que nos llevará en ese trayecto, en ruta desconocida.

La marca o ese modelo del vehículo que simbólicamente es el orden que nos llevará en ruta, se encuentra igualmente en constante tensión entre la investigación que con principios hegemónicos ha establecido un protocolo propio y el cual de manera rigurosa debe seguirse so pena de considerarse nula tanto la investigación como su resultado; es el seguir por esa autopista normalizada y reglada que sin saber su fin nos enmarca, y por otro lado, la indagación, propia de esa poiesica - poética inspirada en el ser, de extravío, de llegar pero en ruta desconocida. Esa tensión no es más que el estar presente entre método y metódica, entre la rigurosidad en la forma de descubrir, propia de la ciencia y la libertad de llegar, pero siempre llegar.

Por otra parte, nos encontramos con unas fases que diferentes pedagogos han querido vincular a los proyectos de aula y que han pretendido establecer como orden, y que obedecen a etapas con singularidades centradas en una visión de desarrollo del proyecto que cada uno de ellos quiere imprimirle. Todas esas formas de organización pueden lograr los propósitos buscados, pero a su vez ello nos muestra que no existe un orden riguroso a seguir.

De acuerdo con lo anterior, nos encontramos con diferentes formas, fases, etapas, protocolos, métodos o metódicas que pueden ser aplicadas en los proyectos de aula con sentido de investigación o indagación, con

la rigurosidad científica o con la libertad de escoger ruta; y aun con diversos métodos que atienden a filosofías o formas de pensar, pero de

todas maneras se está ante un orden de ese saber pretendido o por conseguir.

Sin embargo, en todos ellos se detectan dos falencias. La primera que tiene que ver con el propósito mismo de esta obra y respondería a la pregunta dónde están los sujetos, es decir, se plantean unas organizaciones temáticas a descubrir, pero no aparecen los actores – investigadores. La segunda desde el mismo orden impregnado y el cual opera en ese objetivo de los proyectos de aula consistente en la integralidad con lo curricular, o en igual sentido a esa prioridad asociativa con lo curricular, pues no establecen en qué momento de esas etapas se da la conexión entre la temática y los lineamientos.

No es intención desdibujar ninguna propuesta, pero sí es establecer que el educar y específicamente los proyectos de aula no pueden dejarse guiar por paradigmas creados por la objetividad del saber y de la ciencia. Por ello, *a contrario sensu* se ofrece una, otra forma como alternativa e invitación y que conlleva los dos aspectos: a) la complementariedad, (recordando a Bhor) entre la investigación e indagación en su organización; y b) la integración curricular, propuesta que ha sido aplicada con éxito en el colegio Freinet de Cali, con ciertos ingredientes - innovaciones propias que se explicarán paso a paso y los cuales han permitido cumplir el proceso educativo por proyectos en todos los grados y ciclos y además ha permitido desde el concepto eminentemente epistémico, situar de manera permanente la presencia del sujeto investigador, en este caso educando y educador, en sus respectivos roles y como verdaderos actores, y no desde el objeto a aprehender. Esta forma de organización que se ha denominado protocolo investigativo/indagativo del proyecto de aula, se ha construido en un interregno de tiempo de poco más de quince años con los cambios que la experiencia ha exigido.

Se presentan a continuación cuatro modelos de fases o etapas a seguir en los proyectos de aula, luego el protocolo investigativo-científico y posteriormente el protocolo investigativo/indagativo propuesto y ejercitado en el proyecto de aula “Las mariposas”, y del cual se explican sus diferentes pasos:

FASES DEL PROYECTO DE AULA (DIFERENTES AUTORES)

EL trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Gloria Rincón Bonilla	Los proyectos en el aula. Mabel Nelly Starico de Accomo	Proyecto Pedagógico de Aula ABC del Educador	El proyecto de aula. Hugo Cerda Gutiérrez
- LA PLANIFICACIÓN conjunta - LA EJECUCIÓN - LA EVALUACIÓN	- TEMA - OBJETIVOS - DETERMINACIÓN DEL PROPOSITO. - PLAN DE EJECUCIÓN - EJECUCIÓN DEL PROYECTO - ACTIVIDADES A REALIZAR - CONVERSACIONES SOBRE EL TEMA	1.- EL PROBLEMA Diagnóstico Selección alternativa Definición 2.- LA ACTIVIDAD Diseño Desarrollo 3.- LA INDAGACIÓN Fase ejecutoria	- DIAGNOSTICO PRELIMINAR - DESCRIPCION REALIDAD - FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN - OBJETIVOS Y PROPOSITOS - DEFINICIÓN POBLACIÓN OBJETO - PLANEACIÓN FASE OPERATIVA - METODOLOGIA Y MEDIOS - EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Figura 23 Fases diferentes autores

PROTOCOLO EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

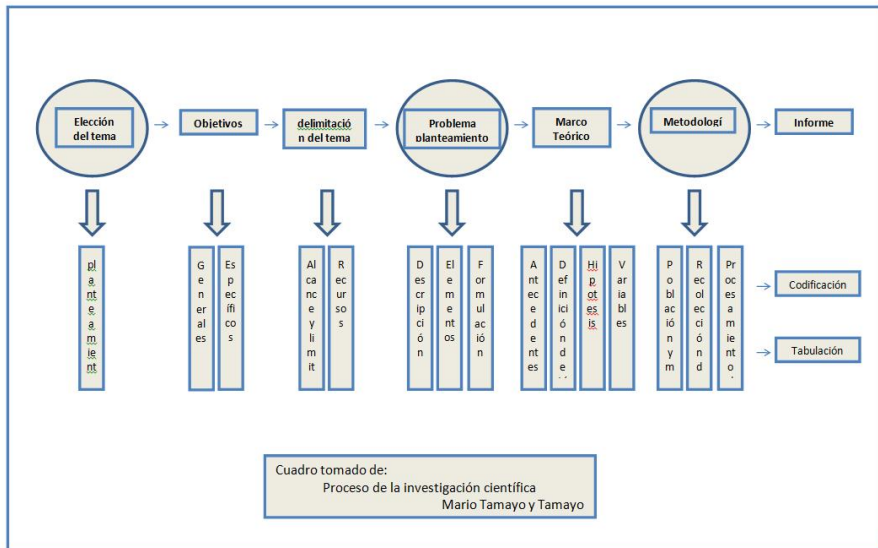


Figura 24 Protocolo Investigación Científica

PROTOCOLO INVESTIGATIVO EN EL PROYECTO DE AULA

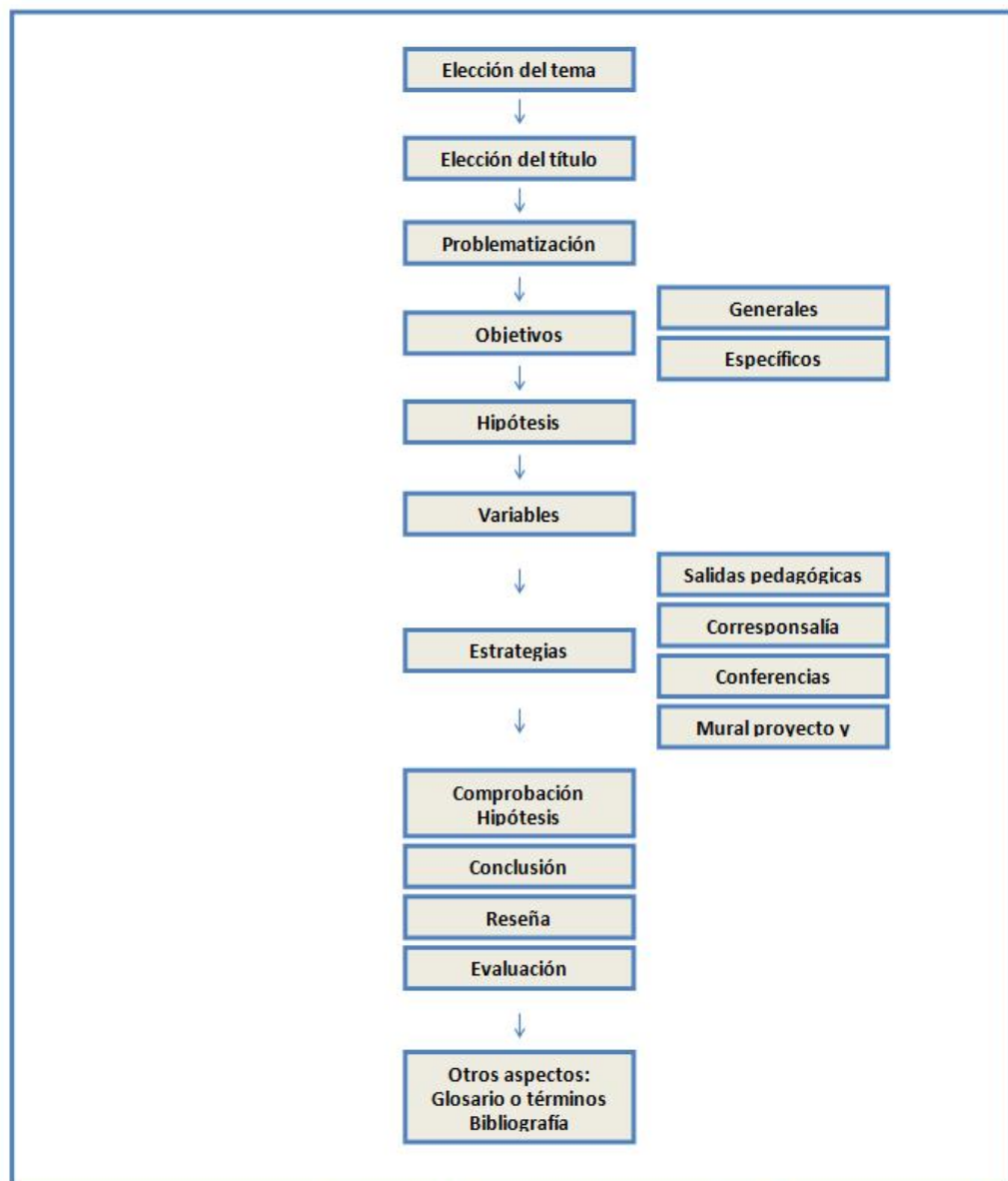


Figura 25 *Protocolo propuesto al proyecto de aula*

TEMA

Las mariposas



Figura 26 Tema

El tema se constituye en ese objeto que como contenido genérico será materia de aprehensión o de conocimiento, pero siempre en esa relación directa con el sujeto pues este último es el cognoscente y lo otro será lo conocido o por conocer. La presencia del tema como objeto que en el proyecto de aula hace alusión al entorno, a la realidad, a la actualidad y en general con aquello que despierta interés al educando o al educador como seres humanos sensibles y correlacionados con el otro y con lo otro. Así mismo, el tema permite entender el acto educativo o el educar como del ser humano, dando flexibilidad al currículo.

Pueden existir múltiples temas al momento de abordar un proyecto de aula, pues los intereses pueden ser diversos, pero esta diversidad se constituye en fortaleza en la medida que construimos con los educandos competencias de convivencia y democracia al llevarlos en unión y por votación a un mismo tema.

TÍTULO

Creciendo como las mariposas



DEFINICIÓN DEL TÍTULO

Cada Salón

- Los colores y las Mariposas
- La casa de las mariposas
- Creciendo como mariposas
- Vuela,vuela con las mariposas

Entre los dos salones

- La casa de las mariposas:
8 votos
- Vuela, vuela con las mariposa
2 votos
- Creciendo como mariposas:
24 votos



Figura 27 Título

Todos tenemos un nombre, y al nacer nos inscriben en una sociedad con una especificidad que nos identifica frente a otro de nuestra misma especie.

En el proyecto de aula, a más de la temática que ubica al educando y al educador en contexto, se hace igualmente necesario identificarlo con un nombre, es decir, se debe dar un título a ese proyecto que de una manera clara y concisa determina un horizonte trazado en esa ruta, su formulación debe ser corta, que dé lugar a entender el proyecto de manera rápida y sintética. El título en sí guarda relación directa con la problematización, incluso puede guardar relación con lo curricular.

El título, escogido por los estudiantes en una sesión grupal, es un acto solemne y al igual que en la Asamblea inicial, acá también se muestran como sujetos activos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero a más de reconocer/se como personas, como pares, como compañeros, se da allí comienzo a la construcción de referentes formativos sociales y de convivencia que implican la asunción de derechos y deberes desde el aula: el derecho a opinar, a tener voz, el participar, el deber de respetar al otro en su idea, el aceptar otra decisión, el votar, elegir, y en fin, una gran cantidad de elementos constitutivos de un buen ser social se da comienzo en el aula, siendo el proyecto una didáctica en su desarrollo.

En la escogencia del título participaron todos los educandos en una sesión democrática de votación: escogiendo el nombre de “*Creciendo como las Mariposas*”.

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de aula surge de una Asamblea grupal en donde los niños y niñas del grado jardín, manifiestan interés por conocer acerca de las mariposas y su proceso de vida, lo anterior motivado por la presencia de una mariposa en el aula.

¿Cómo nacen? ¿Por qué vuelan? ¿Qué hacen en el día y en la noche? Son algunos de los interrogantes que les interesa resolver.

Además tendrán la oportunidad de establecer un paralelo con el proceso de desarrollo del ser humano, en el cual harán conciencia de su propio proceso de crecimiento y podrán asumir con mayor compromiso el cuidado de su cuerpo y su relación con el entorno.



Figura 28 *Justificación*

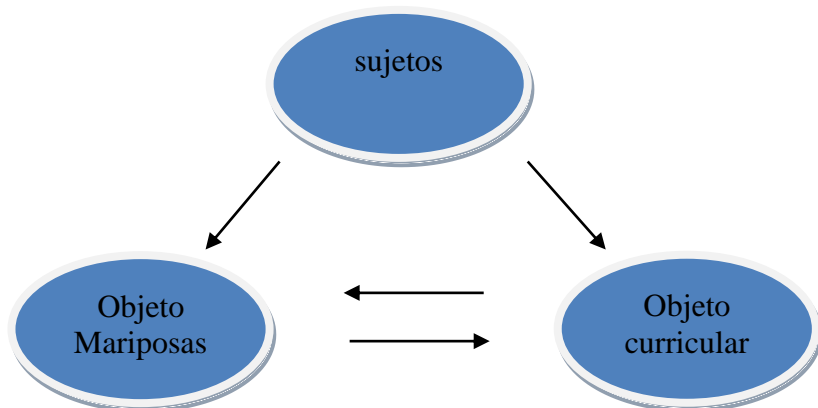
La justificación en un proyecto de aula es la relación entre sujeto, tema y plan curricular. Esta triada está inicialmente planteada desde el rasgo epistémico del educando o en ocasiones desde el educador (de acuerdo con el tipo de proyecto en su forma de iniciarse) pues en ellos radica el interés que como dimensión los conecta o relaciona con su entorno, que a su vez será el objeto materia de estudio. Sin embargo, no basta la búsqueda de una respuesta o mediación entre sujeto y objeto, sino que en los proyectos de aula es necesaria la conexión con los estándares

curriculares, pues ello permitirá el conocer lo que la sociedad o el Estado exigen, es decir, que a la vez los educandos (y el maestro) conozcan, en el presente caso de las mariposas, pero también conozcan de lo que deben saber y saber hacer.

Esta justificación a la realización del proyecto de aula, debe trascender de la planeación del maestro a ser un instrumento inserto en el cuaderno o en el documento que a manera de bitácora se vaya construyendo y que sirva siempre de soporte visual y de referente de consulta en todo el trayecto.

El trascender la justificación de la planeación del maestro como ese documento de su propiedad al cuaderno del educando, es otra manera de brindarle participación como sujeto activo, vivo y presente en el aula y en ella fluye esa relación constructiva de la enseñanza – aprendizaje.

Así mismo, esta justificación se constituye en una invitación a la comunidad educativa, en especial a los padres de familia para ser partícipes de ese proyecto de aula.



PROBLEMATIZACIÓN

¿Por qué vuelan las mariposas?

¿Cómo es su casa?

¿Cómo duermen?

¿Cómo comen?

¿Cómo nacen?

¿Qué hacen de día y de noche?

¿Por qué tienen tantos colores?

Eran algunas de las preguntas que inundaban a los estudiantes por la curiosidad y por el asombro que les imprimía la presencia de la mariposa en el salón, pero todas tenían que ver con su forma de vida, con su desarrollo. Por ello se elaboró a manera de problematización:

“¿Cómo es el desarrollo de las mariposas?”

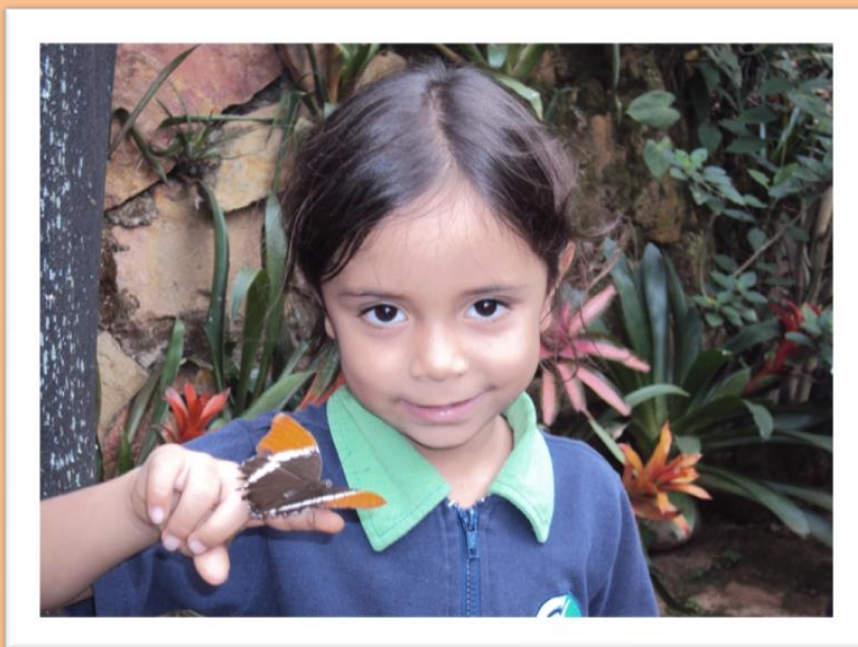


Figura 29 *Problematización*

Ese constante preguntar del ser humano, como característica diferenciadora de la especie, nos conduce siempre a un crecimiento del conocimiento, la búsqueda de respuestas, su forma de encontrarlas ya epistemológicamente ya epistémicamente de acuerdo a un método o a una metódica marcan un trayecto en el educar. Es la problematización uno de los pilares del proyecto de investigación.

No basta la curiosidad o el asombro, tampoco el interés ni la emoción que nos produce un hecho de la naturaleza o de nuestro entorno. Es necesario entrar en ese campo del ser humano que lo moviliza al tener frente a sí a ese “objeto”, y cuales son esas necesidades que su conocimiento quiere aprehender.

No es por sí sola la mariposa, al verla quieta y reposada en ese pilar del salón lo que invita a investigarla/indagarla; hay un algo más, y ese algo más obedece a esos cuestionamientos: ¿Por qué quieres investigar la mariposa? ¿Qué quieres investigar de las mariposas? Esto opera para todos los proyectos de aula, pues sus interrogantes y cuestionamientos nacen de la emoción proporcionada por un *clip* que los relaciona con el tema y es en ellos donde opera la significación del conocer.

Es un paso previo del maestro, como invitación a los estudiantes, a indagar siempre por ese llamado que a manera de cuestionamiento hacen al establecer un nexo inicial entre sujeto y objeto a manera de problematización. Por lo anterior, siempre la problematización será posterior al tema de interés.

Es cierto que en la investigación científica el problema adquiere una gran importancia, hasta el punto de dedicarle textos y capítulos exclusivos que explican su relevancia y manera de formulación; él es un punto de partida, pues no puede haber proyecto de investigación sin problema y todo problema en la investigación científica recae en un tema. Su identificación, formulación y descripción se convierten en una técnica a la cual hay que obedecer, pues la rigidez metodológica exige precisión y por ello debe plantearse de manera exegética y adecuada, so pena de ser sancionada por la vigilancia epistemológica.

Sin embargo, en los proyectos de aula hay libertad de seguir o no los cánones rígidos y acartonados, pero también existe y se analizó en lo atinente a la investigación y a la indagación, el principio de complementariedad que nos permite tomar de uno y de otro, y esta complementariedad opera igualmente en la existencia del problema sin desvirtuar su esencia. Pero para no entrar en conflicto con la ortodoxia investigativa considero que una manera de conciliar posibles diferencias es: al hablar de problema estamos frente a la investigación científica con las características que la metodología y vigilancia epistemológica exigen, y al hablar de problematización estamos frente a la investigación/indagación en un proyecto de aula, pues se gesta a partir del ser, de su sensibilidad, de su humana existencia, de una lógica de espíritu de vida correlacionada con su pensar y el mundo que lo rodea, de su humana condición. Son esas otras voces que presencian interrogantes con su asombro más allá de la regla misma, el pensar antes que el protocolo, con la inmanencia antes que el positivismo, el sentir en cuerpo y no en texto, el estar con un lenguaje y cultura en contexto como proximidad con el mundo para dar cuenta de él.

OBJETIVOS

Generales:

.-Establecer el proceso de desarrollo de la Mariposa y sus diferentes etapas propiciando la comparación con el desarrollo del ser humano.

Específicos:

.-Identificar las características físicas de las Mariposas y compararlas con las del ser humano.

.-Identificar el hábitat de la Mariposa y compararlo con el del ser humano.

.-Reconocer la importancia del cuidado de la Mariposa y del cuerpo humano para su desarrollo.

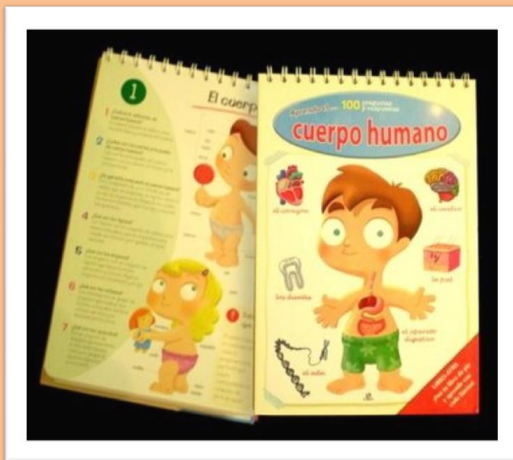


Figura 30 Objetivos

Al iniciar un viaje como lo es un proyecto de investigación o un proyecto de aula debemos tener siempre presente una meta a lograr, que en todo caso es desconocida. Pues si la conociéramos no habría necesidad de construir el trayecto, pero el desconocer o construir con el educando lo que para él es desconocido no significa que no tengamos un lugar de llegada; esa es la meta o logro propuesto y ella se gesta desde el mismo interés del investigador siendo lo que nos conduce a mantenernos en ruta.

Sobre los objetivos, al igual que sobre el problema, se han escrito innumerables textos que dan fe de su técnica, pues la vigilancia epistemológica exige una normatividad y redacción precisa, y una de sus definiciones dan razón al decir:

es el enunciado claro y preciso de las metas que se persiguen en razón de la solución de un problema mediante el proceso científico (Tamayo y Tamayo, 1999, p.78).

Igualmente, a más de darles características, los dividen en generales y específicos.

Sin embargo, en los proyectos de aula, que si bien pueden existir con sus diferentes modalidades, su rigurosidad no determina la validez del resultado a diferencia de la investigación científica, pues estamos abocados a un constante ir y venir que generan extravíos en esa ruta dados por los intereses, cuestionamientos, problematizaciones y las mismas actividades que a diario viven los educandos, pero de todas maneras ellos, los objetivos, se constituyen como la manera de mantenernos focalizados hacia esa meta.

En los proyectos de aula ofrecidos y planteados en el colegio Freinet de Cali, de acuerdo con la experiencia vivida, se aprecia una desviación de la metodología que rige para la investigación científica, y para los proyectos de aula tradicionales, una forma, otra forma de llegar que a la vez liga al educando y al educador en el propósito con el objeto y además permite ligarlos con los estándares curriculares. Se explica en los siguientes términos:

Los objetivos generales: responden a lo que los educandos y el educador como investigadores se fijan como fin de la investigación/indagación; pero estos objetivos miran al tema, se focalizan y centran en atención a esa problematización generada por la realidad o entorno antes explicado.

Los objetivos específicos: por el contrario, a más de establecer especificidades, como su nombre lo indica, establecen una conexión con el currículo, de tal manera que permitan visualizar propósitos y logros a conseguir tanto del tema como de lo que pide la sociedad en ese grado determinado.

Estos objetivos específicos permiten que el maestro, directivos o autoridades educativas puedan observar si se está cumpliendo o no con los lineamientos exigidos, logrando siempre un ejercicio de conocimiento dual, es decir, tema a investigar y estándares.

En este viaje iniciado del proyecto de aula hay logros propuestos tanto para las mariposas como para lo que los estudiantes deben saber del cuerpo humano.

HIPÓTESIS

¿Por qué vuelan las mariposas?

Porque tienen un motor en el estómago

¿Cómo nacen?

De un huevito, no ve que también les crece la barriga como a las mamás

Cómo comen?.....

Chupando porque no tienen dientes.

Son algunas hipótesis que como ideas previas tienen los educandos.

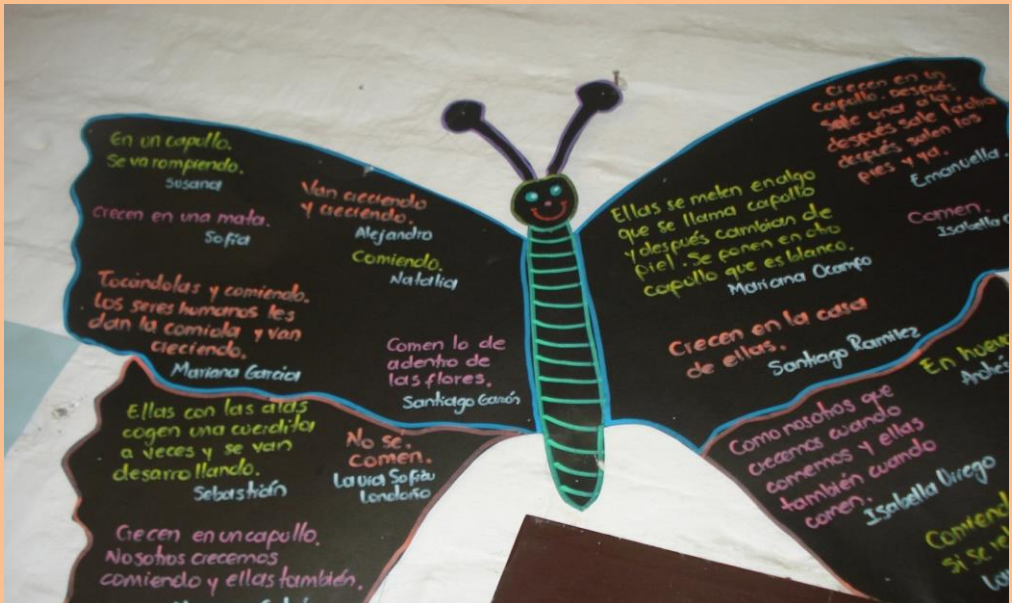


Figura 31 Hipótesis

la hipótesis es la suposición de una verdad que aún no se ha establecido, es decir, una conjetura que se hace sobre la realidad que aún no se conoce y que se ha formulado precisamente con el objeto de llegar a conocerla (Grasseau, p.103 traído por M. Tamayo y Tamayo, 1992, p.101).

La hipótesis hace alusión a la idea previa; es esa teoría que sobre la realidad y que como supuesto tiene el investigador. En una investigación y en el proyecto de aula pueden existir y coexistir varias hipótesis, siempre y cuando guarden relación con el tema.

La importancia de las hipótesis radica en su existencia misma, ella está en el ser humano, nace desde la inmanencia en su visión de mundo, pero también es cierto que al confrontarla con la realidad en un proceso investigativo científico ella sufre los rigores de la metodología y su vigilancia, apartándose de la indagación y entra al campo hegemónico y rígido.

Desde la pedagogía y específicamente en ese campo del educar, encontramos que las hipótesis formuladas en los proyectos de aula son la clara demostración y lo ratifican de que los educandos no son cajas vacías a las cuales hay que llenar de información como lo dice Paulo Freire, sino que por el contrario son poseedores de conocimientos construidos por su interactuar con el otro, con lo otro. En los proyectos de aula no hablamos de clasificaciones, ni de hipótesis nulas o erradas; por el contrario, todas son válidas pues son la visión de mundo, de ese entorno, de esa temática que se aborda.

De otro lado, las hipótesis como ideas previas o supuestos que poseen los educandos nos llevan a un aprendizaje significativo cuando con una clara confrontación posterior, en esa otra etapa del mismo proyecto, con ideas construidas durante el transcurso del trayecto y a la cual denominamos comprobación de hipótesis, se da el anclaje o asimilación. Por lo tanto, en la visualización como un todo de las etapas hipótesis y la comprobación de hipótesis, o dicho de otra manera, las ideas previas confrontadas con las ideas o conocimientos adquiridos dar lugar al anclaje, un nuevo conocer generando un aprendizaje significativo y permanente (ver Dimensiones del proyecto de aula – aprendizaje significativo).

Las hipótesis en los proyectos de aula se construyen de manera individual en cada cuaderno, facilitando una permanente confrontación del educando con lo aportado en las diferentes actividades realizadas, en las variables o traídas en las herramientas o estrategias de acción. En el proyecto de aula de “Las mariposas” y en aquellos otros donde los investigadores no han construido los códigos alfabéticos y por lo tanto un lenguaje escrito, se reciben de manera verbal y se llevan o escriben en una cartelera o mural el cual siempre estará en exhibición en el aula, y por mas que no sepan leer ellos siempre recordarán lo que dijeron con la simple visualización.

VARIABLES

1.- *Construcción colectiva de conceptos:*

Desarrollo

Ser humano

Mariposa

2.- *Proceso de desarrollo: nacimiento, alimentación, movimiento (locomoción) de:*

La mariposa

Del ser humano

3.- *Características físicas y hábitat de:*

La mariposa

Del ser humano

4.- *Mi compromiso frente al cuidado de mi cuerpo.*



VARIABLES



Figura 32 Variables

Las variables se constituyen en las estaciones que nos permiten ir hilando ideas y conceptos en ese recorrido o trayecto, es lo que vamos a hacer paso a paso en ese camino por construir. Desde su hacer deben planearse y estructurarse de manera organizada las variables para mantener siempre la ruta, ellas se convierten en la especificidad de ese universo de ideas que se han venido planteando llevándonos a singularidades que podrían llamarse subtemáticas.

En esta visión, la variable en el proyecto de aula sufre una fractura distanciamiento o separación de lo que se entiende por variable en la investigación científica, por cuanto en esta última se considera como:

aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir distintos valores, ya sea cuantitativamente o cualitativamente. (Tamayo y Tamayo, 1999, p.109).

Y en el proyecto de aula se hace referencia al *qué* vamos a abordar en diferentes momentos de un tiempo determinado y que en suma total nos permitiría llegar a un conocimiento buscado.

Las variables como etapa en los proyectos de aula están íntimamente relacionadas o unidas necesariamente al *cómo* se van a lograr, es decir, su hacer, de allí que es común identificar o confundir en proyectos de aula las variables con las estrategias de acción o actividades. Sin embargo, su diferenciación se analizó en la dimensión de praxis.

Las variables del *qué* vamos a abordar guardan, igualmente, relación directa entre los objetos a aprehender: objeto del tema y objeto del saber curricular.

ESTRATÉGIAS DE ACCIÓN



ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

- Película con crispetas
- Lectura de textos
- Observación de fotos
- Hacer un mariposario
- Escribir a quienes saben de mariposas
- Hacer carteleras y afiches
- Hacer mariposas con plastilinas
- Invitar a expertos a que vengan al colegio
- Hacer una presentación



ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

- Decoración del Aula
- Mural proyecto
- Elaboración de adorno navideño con motivo de mariposa.
- Corresponsalía
- Salida pedagógica
- Conferencias
- Observación de videos
- Lectura de cuentos, poemas y entonación de canciones.
- Observación de la mariposa en la pupa

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

- Registro de observación de la mariposa
- Liberación de mariposa
- Juegos didácticos
- Integración curricular
- Actividades manuales

Se constituyen en la esencia misma del proyecto de aula. Son las actividades que nos invitan y convocan al hacer. Es esa etapa que comprende lo que muchos han denominado simplemente fase de las actividades, ellas dan muestra del aprender haciendo, aspecto propio de las teorías constructivistas, y que en esta obra se presenta como dimensión del proyecto de aula. En el aula pueden existir actividades sin necesidad de que exista un proyecto de aula, pero no puede existir proyecto de aula sin actividades. Es importante no confundir la actividad con movimiento físico, pues las actividades son también movibilidades gnoseológicas del orden teórico.

Prefiero denominar y hablar de estrategias de acción o en otro caso también válido, llamar a esta etapa como la de herramientas de la investigación/indagación, porque **son el cómo vamos a hacer, ese qué, de las variables para lograr los objetivos que den respuesta a esa problematización**, y con ello no entramos a quedarnos en un activismo, materia – sustento de los detractores del constructivismo y de los proyectos de aula. Las estrategias de acción consideradas como ese hacer se constituyen como base o fundamento del modelo pedagógico activo, pues con-lleva al sujeto educando a ser actor de su propio aprendizaje.

Las técnicas propias de la científicidad también se pueden aplicar en los proyectos de aula, pero a causa de la misma inmanencia estos no conllevan la rigurosidad científica ni están sometidos a la vigilancia epistemológica, a manera de ejemplo, en una entrevista las preguntas en un proyecto de aula nacen más de la emoción y del momento mismo producido por esa conexión mental de figura - entorno que está viviendo el entrevistador, igualmente en una salida pedagógica o de campo la sensibilidad está a flor de piel en contraste a cánones prefijados.

Diferentes son las estrategias que se pueden aplicar en los proyectos de aula y cambian de acuerdo con las variables que se estén cumpliendo. Así, una entrevista se aplicará en una variable; una conferencia en otra, o una salida de campo en otra. Entre las herramientas de las variables más aplicadas en los proyectos de aula están:

- .- Diarios de campo
- .- Conferencias
- .- Corresponsalías
- .- Videos – foros
- .- Murales proyecto
- .- Socializaciones

Pero a la par de las anteriores existen otras actividades como las relacionadas con experimentos o prácticas de laboratorio. A manera de ejemplo: en un proyecto del maíz, sembrar una mata de maíz e ir viendo y analizando cómo crece, y como ese ir viendo, verbos que en su conjugación conllevan un ejercicio de análisis permanente y de por sí metacognitiva al aprender aprendiendo. El arte como expresión de la creatividad, las manualidades, dibujos, carteleras y afiches son haceres que como actividades se hacen visibles y son permanentemente invitados en los proyectos de aula, pues son fiel reflejo de la creatividad y expresión como ese otro lenguaje que vincula. El maestro y su didáctica son fundamentales para mantener siempre presente la motivación de los educandos a través de las actividades, Sin embargo, se analizarán las antes enumeradas:

Salida pedagógica

.- Profe. Pero mire, mire la espiritrompa

Con gran emoción decía Sofía, cuando se le puso en su mano una mariposa y quería comer del banano que se había untado.

Nos fuimos de salida pedagógica a Andoke, un mariposario, salida debidamente programada y conversada con personas del sitio pues se trataba de niños de cuatro años.

Allí, a más de toda la vivencia y confrontación con lo aprendido en el aula se tuvo una experiencia inolvidable: a los estudiantes les untaron banano en sus manos y eso bastó para que las mariposas se posaran y comieran.

Los niños no solo vieron SINTIERON



Salida pedagógica



Figura 34 *Salida pedagógica*

Las salidas pedagógicas o de campo tienen su razón de ser en vincular al educando con su entorno por esa permanente construcción y conocimiento que este brinda. En los proyectos de aula, si bien se ratifica esa primera razón de ser de las salidas pedagógicas o de campo, ellas van más allá al darle un sentido de confrontación – ratificación con lo visto en el aula. Son, pues, las salidas pedagógicas en los proyectos de aula una herramienta que permite vincular al educando con su entorno/mundo de una manera didáctica y además permiten establecer conexión (verdad, falsedad, duda) de manera experiencial el entorno con lo visto en clase.

Pero también en las salidas pedagógicas o de campo opera esa construcción del conocimiento como se ha venido sosteniendo, de tal manera que el acto mental o su incorporación como conocimiento se da por la mediación o impulso de un acto emotivo que se generó desde la entrada a la mente como información del entorno y se organizó en ella.

Celestin Freinet, traído por la revista *Impactos*, número 8, año 2003, del colegio Freinet de Cali, al explicar una de sus técnicas que tienen que ver con las praxis y con las salidas pedagógicas nos dice:

En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de medio día salíamos al campo que bordeaba la aldea. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río, lo sentíamos con todo nuestro ser no solo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad.

Por lo tanto, tenemos las salidas pedagógicas como un acto educativo desde el experimentar que conecta al educando con el entorno y con lo visto en el aula y como un acto de conocimiento o mental que incorpora (el objeto – entorno) previo ingreso y organización, pero ello mediado o co/determinado por una emoción. Cuando la niña decía: “*Pero mire, mire la espiritrompa*”, había todo un proceso mental: de ver la mariposa, su órgano de succión, su comer, pero lo que en verdad había y fundamentalmente era una emoción, el sentirla posada en su mano.

Es entonces, en esa vía donde radica la importancia de las salidas pedagógicas, el conectar al educando con su entorno/mundo de manera experiencial pero sentida.

La posmodernidad en la cual está inmersa nuestra humanidad ha permitido la presencia de otra modalidad de salidas pedagógicas, las virtuales, una modalidad que nuestros educandos por ser nativos de esta alternativa, la viven y la sienten con naturalidad, propiedad y presencia, y tienen ante sí esa posibilidad de aprehender y conocer todo un mundo sin distancia ni tiempo en recorrido toda vez que pueden acceder a lugares que en otro momento no podían.

Diarios de campo: se vienen constituyendo en otra herramienta pedagógica, aun de ser inherente a la salida pedagógica. Los diarios expresan su vivencia con el mundo/entorno, qué les impactó, qué vieron, su relación con el tema de estudio. Si bien son una escritura que nace del corazón/emoción, ellos se constituyen como un inicio a los cánones formales que determinan una invitación más a una forma de escribir, a una forma de construcción textual, interpretando – correlacionando su conocimiento con lo que ve, con lo que observan.

Corresponsalía

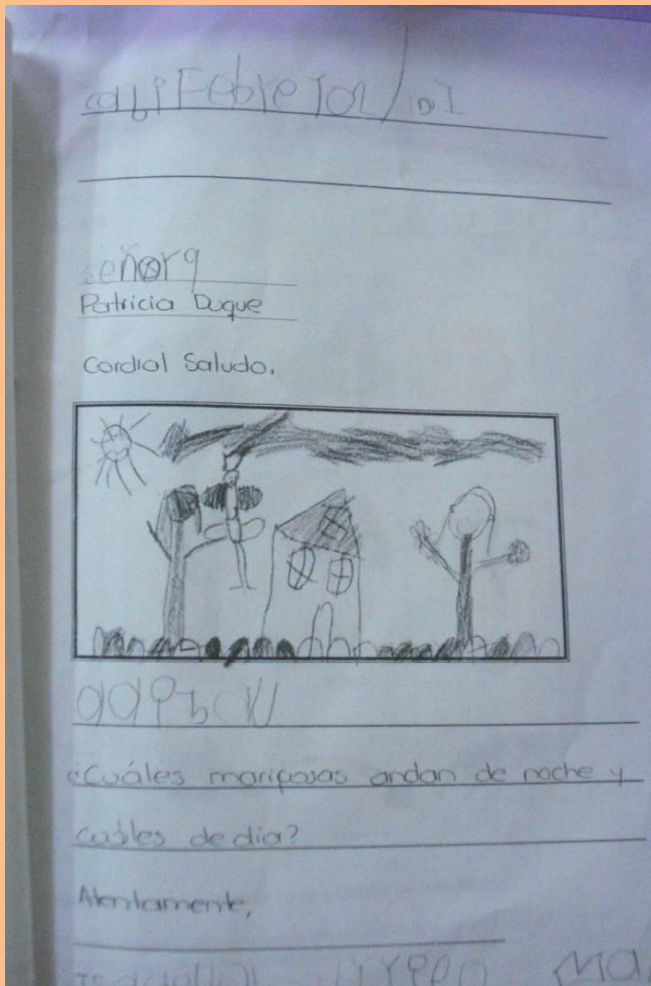


Figura 35 Corresponsalía

La corresponsalía es aquella escritura espontánea y poética que nace del educando como producto al querer satisfacer una duda o un interrogante y es formulada a expertos o conocedores de la temática investigativa. Son aquellas cartas llenas de inquietudes que contienen las voces de los estudiantes, a través de ella establecemos un lazo de unión entre ese escritor – educando y ese receptor – experto. Es en verdad un

lazo de humanidad al permitirnos, a través de ese lenguaje escrito, comunicarnos y así reconocernos como quienes somos (hablando del educando) frente a otro que a su vez se reconoce al recibir, generando así una co-existencia.

La corresponsalía se convierte en un texto libre, en una expresión/palabra de acuerdo a su mirar de la realidad o entorno y hacen del proyecto de aula un construir literario. Llegan al proyecto otros invitados que son incluidos al trayecto que ya está en escena, como conocedores, y son vinculados al proyecto por esas cartas: un amigo, una humanidad desde la escritura.

Se habla de una escritura libre y poética en el proyecto de aula por cuanto es permitir al estudiante expresarse en su lenguaje, en su forma de ver las cosas; es visibilizarse con la razón de su alma, es su cuestionamiento para que otro lo escuche.

En el proyecto de aula que nos ha permitido recorrer este camino, “La mariposa”, también está la escritura de un niño de cuatro años que lleva implícita y así se concibe, la poética, esa escritura limpia que nace del espíritu y es provocada por un indagar todavía sin contaminación, sin reglas, sin códigos alfabéticos, todavía con sus dibujos como única forma de expresarse:

Hay que escribir de forma líquida o gaseosa, precisamente porque la percepción normal y la opinión ordinaria son sólidas, geométricas... (Deleuze, citado por Molina, 2010, p.115).

Por lo anterior, podemos decir que en los proyectos de aula la corresponsalía cumple y contribuye a múltiples aspectos, entre ellos:

- .- Al proceso de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.
- .- Al inicio de cánones lingüísticos.
- .- A tener otras voces e invitados expertos en el proyecto de aula.
- .- A ser un acto de humanidad.

Conferencias



Figura 36 Conferencias

El invitar a través de la correspondencia como acto de humanidad y tener nuevos amigos en conocimiento, trasciende cuando esa escritura se presencia con la persona como otra voz, otra palabra, otro lenguaje que constituye otro maestro que expone su saber. La presencia de un invitado a brindar su conocimiento es otra herramienta de los proyectos de aula, denominada conferencias; ella nos permite la presencia en el aula de otras visiones que aportan y amplían conocimiento, y con ello acrecen el marco lógico.

Las conferencias permiten que en el acto educativo se den otras voces diferentes a las del maestro y las cuales enriquecen el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues se constituyen en expertos conocedores.

Otras estrategias de acción

Videos – foros

Mural proyecto

Cartelera – afiches – maquetas

Prácticas de laboratorio

Socialización

Y, OTRAS ACTIVIDADES QUE ENRIQUECIERON EL PROYECTO



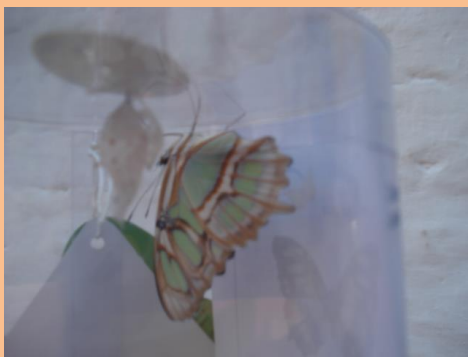
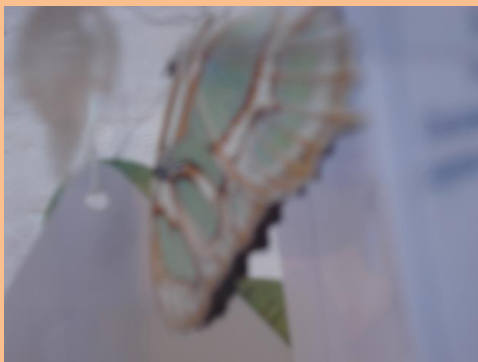
Otras estrategias de acción



Otras estrategias de acción



Otras estrategias de acción



Otras estrategias de acción



Figura 37 *Otras estrategias de acción*

El proyecto de aula como esa constante invitación al hacer, se encuentra abierto a una variedad de actividades propias de la construcción del conocimiento a través de la experiencia.

Con invitación a conservar esos tres pilares de estrategias de acción (salidas de campo, conferencias y corresponsalías), y desde allí, abrir ese abanico de actividades que se traducen en una multiplicidad de posibilidades relacionadas con la imaginación y creatividad de docentes, educandos y padres de familia. En los proyectos de aula no hay límite, ni tampoco hay una taxatividad de cuales deben de hacerse; ellas emergen al acto educativo dependiendo de la temática misma y de los recursos disponibles (económicos, físicos).

COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS - RESEÑA - EVALUACIÓN

CONCLUSIÓN

¿QUÉ APRENDÍ?

Las Mariposas

- Las mariposas se deben tratar bien, son delicadas de las alas.
- Las mariposas tienen un polvo, con el cual ellas se protegen.
- Las mariposas comen chichi y popo de otros animales.
- Las orugas comen hojas y comen hojas para convertirse en capullos.

Desarrollo de la mariposa

- Las mariposas cuando están en el capullo, no se les puede mover, ni tocar porque la pupa se enferma y puede morir.
- Las mariposas ponen unos huevos, allí nace la oruga. Cambia de piel, comen, aparece el capullo y nacen las mariposas.

¿CÓMO SE DEBE CUIDAR UNA PUPA?

Cuidados

- No la puedes mover.
- No la puedes batir.
- Debes cuidarla.
- Tratarla con cariño.
- No se puede voltear.
- Tampoco puedes ayudarla a nacer, ella lo hace solita para que sus alas tengan fuerza.

Conocimiento

- El líquido que bota la mariposa cuando nace es el desecho de cuando estuvo dormida la oruga y huele feo.

COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS — RESEÑA - EVALUACIÓN
CONCLUSIÓN

¿QUÉ APRENDÍ?

El ser humano

- Que el ser humano nace de la barriguita de la mamá y luego se transforma en bebé, niños grandes, jóvenes y adultos.
- El ser humano se debe querer y respetar.

Desarrollo y cuidados

- No se le puede gritar en los oídos porque se puede quedar sordo.
- Debemos cuidar nuestro cuerpo de no golpearlo porque nos sale un chichón.

¿CÓMO ES EL DESARROLLO DE LA MARIPOSA Y DEL SER HUMANO?

Mariposa

- Huevito
- Oruga
- Capullo
- Mariposa

Ser humano

- Bebé
- Niño
- Joven (mediano)
- Adulto (papá, mamá)
- Adulto mayor (abuelo)

Aunque pueden operar como fases independientes, también pueden operar de manera conjunta o tener su aplicación en cada variable, es decir, operan dentro, al terminar cada variable o al terminar el proyecto.

Cuando se habla de realizar estas fases en la culminación del trayecto, no es más que la llegada a ese puerto fijado, es el poder mirar si en ese camino se dio respuesta a todos los interrogantes. Es estar en un presente con un deyecto hacia cada paso transcurrido. Estar en un final como punto de partida para otro iniciar.

La comprobación de hipótesis, es la invitación que el ser humano, en este caso el educando, se hace cuando recibe una entrada como conocimiento, ya sea de manera teórica o ya desde la praxis y la compara con la idea previa que poseía. Esta invitación, que en primer instante está abocada por el mismo estudiante, puede y debe ser convocada igualmente por el maestro – facilitador, pues él es conocedor de esa opinión inicial de su pupilo y lo lleva a ese confrontar.

Como se estableció en lo correspondiente al aprendizaje significativo, este opera (entre las varias causas analizadas), cuando se da el anclaje entre la idea previa y la idea adquirida, es decir en ese análisis entre lo que se tenía y lo que se obtuvo, que si bien es secuencial él no se materializa en una medida de tiempo.



Por lo tanto, en el proyecto de aula por su postura epistémica, es decir, al existir la palabra del edu-cando como hipótesis, permite y otorga validez al aprendizaje significativo



Figura 40 Escritura

Reseña, es la manifestación escrita de todo lo aprendido, es el qué y cómo relatado desde la visión del investigador. Esta reseña trasciende del cuaderno que como diario de campo se tuvo y pasa a ser un lenguaje de humanidad para otros.

Si miramos todos los ciclos y grados de una institución como una secuencia y el final como un logro determinado: bachiller, se convierte la reseña en esa posibilidad siempre en constructo de que sean los educandos capaces de producir un texto desde el deseo de contar lo vivido, ser escritores de sus propias experiencias; ser, como lo dice Josette Jolibert en el título de su obra, “*niños que construyen su poder de leer y escribir*”.

La reseña puede ser individual o colectiva y su importancia radica más en lo epistémico que en la regla misma, ya que esta también se irá construyendo.

Evaluación. No es indiferente ni debe ser extraña al proyecto de aula, porque este hace parte de un acto educativo que debe cumplir presupuestos y reglas ya hegemónicas que determinan lo que deben saber los estudiantes y la manera de “medir” lo aprendido, y esto se realiza a través de una evaluación.

Sin embargo, esta evaluación que permitirá conocer de manera cuantitativa o cualitativa lo que debieron saber o saber hacer como competencias, en un proyecto de aula debe ser lo más amplia posible para así entender y comprender que tenemos frente a nosotros no un objeto de aprendizaje sino a un sujeto en toda su plenitud que da explicación del mundo.

Si bien la evaluación debe mirar lo aprendido tanto de la temática como de lo que curricular, ella debe poder ponderar igualmente que el proyecto haya contribuido al desarrollo de esa capacidad de pensar. Es allí que el modelo de preguntas va más allá de plantearles varias opciones de respuesta, sino que por el contrario pasa a plantearle la posibilidad de exponer su criterio, la de construir con sus propias herramientas la visión de entorno/mundo y generarse nuevas preguntas.

Conclusión. Al finalizar cada variable o al finalizar el proyecto, debe darse un momento que en verdad es un pare en el camino, es el espacio que implica una reunión colectiva con el mismo sentido de una Asamblea y donde todos los participantes – educandos, con la mediación del educador, aporten sus vivencias, experiencias, lo investigado/indagado durante ese trayecto y que ya pasa a ser esa incorporación de conocimientos. Es un re/cuento de ese vivir colectivo que es la escuela; así mismo es un momento que permite a los maestros observar el proceso educativo y a los estudiantes reflexionar frente a lo aprendido y frente a la adquisición de las competencias.

En el proyecto de aula “Las mariposas”, se ejercitaron varios momentos de conclusión pero el más significativo se realizó ocho meses después de haber terminado el proyecto de aula, momento que nos presentaba a los educandos en otro grado (Transición), otra edad (cinco años) y con la experiencia de haber vivido dos proyectos más en este interregno.

CONCLUSIONES

Ocho meses después: Nos reunimos con igual sentido y forma a la Asamblea de estudiantes, ahora se trataba de observar la asimilación, comprensión y conocimiento adquirido.

Preguntas simples que de manera inicial se formulan:

¿Cuál era el título del proyecto de las mariposas?

¿Cuál era la pregunta?

¿Cómo nacen?

¿Cómo se desarrollan las mariposas

Eran preguntas abiertas donde el dialogo, sin competencia de conocimientos surgió y cada uno aportaba una idea nueva o agregaba a la del compañero.

Las mariposas esperan los capullos para convertirse, en los capullos duermen las orugas, las alas son delicadas.

La mariposa nace del huevo, la oruga come hojas y se mete al capullo a dormir y transformarse en mariposa y se demoraba dos días.

No todas las mariposas son iguales. Las negras salen de noche y son peluditas por si hace frío. De día son claritas.

Para desarrollarse tienen que comer.

Cuando nace tienen un líquido en las alas, era negrita y olía como a pescado

Y las personas

CONCLUSIONES

Nacen de la barriga, nace bebe, luego niño, adolescente, adulto, adulto mayor – abuelo, se demora meses para nacer y años para se adulto, la mariposa días

Para desarrollarse tienen que comer, podemos comer hojas como el apio, cilantro, espinaca, la lechuga.

No todas las personas son iguales.



Figura 41 Conclusión ocho meses

GLOSARIO - BIBLIOGRAFÍA.

El mundo de los niños, enciclopedia, tomo nro 3 los animales, Salvat editores s.a. 1988

Naturaleza, Kingfisher Publications Pic. Periódicos asociados Ltda., prensa moderna s.a. 2006

El fascinante mundo de...Las mariposa, Parragón y grupo editorial norma, s.a. 1994

Mundo animal, El tiempo, casa editorial El tiempo 2003

Otras fuentes:

Internet: www.destudio.com.co

(www.youtube.com/watch) Asturias - España

Biblioteca del colegio Freinet

Figura 42 Bibliografía

En todo proyecto de aula que se aborde y sin interesar el grado, desde el inicio o en su transcurso se utilizarán unos términos o frases que necesariamente deberán tener una explicación. Estas palabras se inscriben en un glosario que permite tener presente esa terminología en cualquier momento del trayecto.

Respecto a la bibliografía, a más de ser un referente de búsqueda de información se constituye también en una fuente de enseñanza al ir

construyendo ese marco lógico de movilidad. El reconocer traer invitados citando su autoría, es un educar al cual está obligada la escuela actual.

Esta posición de enseñar el componente bibliográfico tiene que ver con la ética de retorno y la ética de la repetición, es en sí la ética una dimensión propia del sujeto, que no está afuera, es de su subjetividad y sólo cuando trasciende a la sociedad adquiere racionalidad y juricidad.

El darnos como sujetos con capacidad de tener y vivir en memoria histórica adquirida por otro o por lo otro, es una convocación – invitación a que nuestros actos estén mediados por lo que hemos aprehendido. El volver a lo anterior o pasado como capacidad del ser humano para traerlo al presente, el vivir un presente construido con ideas de otro o lo otro no inhiben, no quitan la verdad o existencia de lo aprendido o de lo nuevo, pues todos nos movemos en una marco lógico. Hablar de ética del retorno es ir al pasado, conversar con personas, ver su entorno, sus ideas, nutrirnos de ellas, nacer, construir, y con ellas crecer. Hablar de ética de repetición, es ir al pasado, conversar con personas, ver su entorno, sus ideas nutrirnos de ellas, nacer, construir, y crecer con ellas, y *traerlas al presente de manera taxactiva*, es decir, expresarlas, vivenciarlas, pero siempre con esa invitación a quien pertenecen o con quien conversamos.

CRONOGRAMA

La temporalidad, en cualquier proyecto de aula, es indispensable pues los procesos educativos se encuentran determinados en un espacio cronos, y al fijarnos ese proyecto como un trayecto, es necesario saber ese cuándo estamos llegando. Desde su inicio la temporalidad se hace presente al marcar tiempos para cada fase o etapa del acto educativo.

Al iniciar un proyecto de aula y durante todo su trayecto y por el hecho de estar en presencia de esos actores, educando y educador, como seres humanos, nos encontraremos frente a extravíos, y en momentos, frente a deyectos. Es propio de la comunidad de sentido ya conformada que el tener palabras y comprensiones diversas haga posible la divergencia y nuevos caminos. Es en ese entretejido que se generan posibilidades de conocimiento, y así debe mirarse antes de considerarse como obstáculos.

La fijación de tiempos no es más que la posibilidad de seguir un cronograma que organiza no sólo el acto educativo como tal, sino que organiza también al maestro y al estudiante.

El cronograma nace en el proyecto de aula desde el mismo momento de la realización de la Asamblea de estudiantes, de ese diálogo que da comienzo a la construcción de conocimiento. El tema, el título, las hipótesis y los objetivos se enmarcan en días; de allí se pasa a las variables prefijadas y luego en ellas se despliega esa gama de actividades que con propiedad permiten la acción – participación, y finaliza con un tiempo para comprobar, reseñar, concluir y evaluar.

Diferentes son los modelos de cronogramas que se pueden emplear, pues no se está en presencia de la rigurosidad exegética. Así, podemos tener uno simple que nos dice el día a día, o tener el de Gantt cuyo formato es de fácil aplicación. El presente proyecto de aula cumple con el cronograma de Gantt que se explica:

COLEGIO FREIINET

CRONOGRAMA DE PROYECTO 2009 - 2010

ASIGNATURA: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TRIMESTRE: DOS DOCENTE:

Título de Proyecto: CRECIENDO COMO MARIPOSAS



Programa de Trabajo	Nov				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo			
	Cuarta	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Primera	Segunda	
Descripción	23-27	1-3	4-7	8-10	11-14	15-17	18-21	22-24	25-26	27-28	29-31	1-3	4-5	6-10	11-15	16-17	18-22	23-25	26-31	
VARIABLE 3 Y 4 Salida Pedagógica: Mariposario Andoke																				
Lectura: Respuesta de Corresponsalia (Asamblea)																				
Conferencia																				
VARIABLE 4 Y 5 Video - Foro: Metamorfosis de la mariposa																				
Consulta Bibliográfica VARIABLE 5 Compromiso con el cuidado del cuerpo humano																				
Conclusiones de Hipótesis																				
Conclusiones																				



Capítulo III

Un espacio, unos
elementos propicios



Mariposa posada en la viga del salón de clase



6. LA ESCUELA. - CONCEPTO

“La escuela del mañana estará centrada en el niño, integrante de la comunidad. Las técnicas manuales e intelectuales que deban dominarse, las materias a enseñar, la forma de adquirir los conocimientos, las formas de educación, estarán supeditadas a las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece”.

C. Freinet



Figura 43 Actividades escolares

Hace más o menos siete u ocho décadas, cuando Celestin Freinet hablaba de la necesidad de una escuela del mañana centrada en el niño, y hoy en este nuevo siglo seguimos pregonando por esa necesidad.

El proyecto de aula insta a la escuela de hoy asumir su deber de redefinir su posición frente a la forma de cómo se debe enseñar, para lo cual debe diseñar dispositivos en su metodología a seguir por los maestros. La escuela de este nuevo siglo, atendiendo a las necesidades de la sociedad actual, no se debe olvidar de la humanidad que hay en los actores intervinientes en el educar. A ellos, a los sujetos, se les debe dar voz y sentido en sus expresiones logrando interés y motivación en el proceso.

No se trata de una nueva escuela; es la misma con una nueva gestión que gana humanidad antes de aprendizaje, es como lo dice Sabato en su obra “*La Resistencia*”:

volver a lo humano de lo humano. Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar que dependemos del agua, del aire, de los arboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes, (Sabato, 2002, p.78).

Si Freinet se refería a esa necesidad de cambio en la escuela por los nuevos inventos y tecnologías que se daban en la década del treinta del siglo pasado, tales como la masificación de la electricidad, la aviación comercial, la fotografía, la televisión, qué podremos decir hoy cuando estamos no sólo frente a abrumadores cambios tecnológicos sino frente a profundos cambios en el ser mismo, unos seres nativos digitales, una nueva era del conocimiento, una ubicación en el umbral del modernismo o en ese nacimiento del posmodernismo, como dirían algunos.

La escuela debe construirse en esa línea, con esa visión, pero no sólo en los agentes que la conforman, sino en su estructura misma, como una entidad que absorbe y asimila el nuevo momento en que se encuentra. Una escuela con capacidad de aprender a diario de lo investigado/indagado, que le permita estar en tiempo Kronos y Kairos con todos sus agentes, que le permita ser un campo en constante construcción como lo advertía Celestin Freinet al referirse a la escuela y al maestro:

Un terreno en que no se construye es un terreno que muere, el hombre que ya no construye es un hombre que la vida ha vencido y que solo aspira a llegar al final contemplando el pasado difunto (Freinet, 1973, p.132).

La escuela de hoy está, igualmente, llamada a formar, a formar individuos capaces de ser, de entender el entorno y el mundo, de desenvolverse y actuar en coordenadas propias y en coordenadas solicitadas por una sociedad, más exigente.

De esta manera, la institución genera diariamente aprendizaje para sus agentes, educandos, educadores y para sí misma con sentido y significado, pues está frente a la realidad.

El aprendizaje institucional en todo caso ha de ser constructivo, significativo y mediado. Conviene recordar que las organizaciones que no aprenden envejecen y psicológicamente (a veces también vitalmente) mueren por inadaptación. En la sociedad del conocimiento el umbral de aprendizaje ha de ser superior al nivel de cambio para de ese modo no envejecer institucionalmente (Román, Díez López. Citado por Cardona, 2010, s.p).

De esta forma la escuela como un todo puede organizar esas partes, sus unidades de gestión o los procesos como se ha querido implementar en la actualidad por los modelos de certificación o acreditación, con una visión, misión, principios y política de calidad que permitan tener siempre un horizonte institucional claro, e igualmente que atiendan las necesidades del Estado como indicadores de gestión con resultados medibles y posibles de alcanzar y mejorar continuamente, es decir, procesos que miran la institución como empresa, como una estructura organizada.

Por otro lado están los procesos que se podrían llamar misionales o inherentes a esa función de la escuela, para la cual está llamada. Qué pretende ser la escuela y cómo lo pretende hacer, y es desde la misión donde se centra su intención y objetivo, recordemos a Friedrich Nietzsche “*Sobre el porvenir de las instituciones educativas*” y que a manera de crítica lo hace a la visión de educar hombres corrientes

Es, entonces ver a la escuela con un sentido propio formador de sujetos libres y capaces de pensar más allá de lo hegemónico. La función de la escuela no puede centrarse única y exclusivamente en la organización jerárquica de los saberes disciplinares por grados – ciclos y por edades de sus educandos; ella está llamada a transformarse en el sentido de ser ese espacio donde se entretujan subjetividades de diferentes edades, con diferentes intereses, pero que en sí forman una comunidad, siendo ella misma, la escuela. Es entender que en esa escuela se entretujan hilos más allá del saber, se tejen sentimientos, pasiones, alegrías, miedos, ilusiones, sueños. Es considerar la potencia del ser humano puesta en un espacio, es ese lugar donde se forma y adquiere identidad, ese escenario acontecido llamado escuela. No es otra escuela: es la misma escuela, adecuada a las necesidades de los sujetos y del entorno/mundo.

6.7. AULA DE CLASE

“Donde el niño relacione lo visto en clase con su entorno, habrá también aula, una aula extendida”

S. Tobón



En un proyecto de aula, el aula de clase nos invita a entenderla en dos sentidos: aquel que nos inscribe en un espacio físico dentro de una escuela y aquel que trasciende fuera de él, donde no hay límite espacial y nuestros sentidos darán cuenta de lo que estamos aprendiendo y aprehendiendo en cualquier lugar.

Ese objeto/realidad que tratamos de descubrir nos alimenta en el aula con sentido físico en interacción grupal y con el maestro, o nos alimenta y lo relacionamos en visión y conversación con otro, ya fuere por un texto, un video, una conferencia, una salida pedagógica, etc., y allí, entonces siempre habrá aula. En ambos el aula de clase es un espacio de relación subjetiva con el mundo/ entorno.

Esa reflexión sobre el espacio físico es una convocatoria que invita a esa responsabilidad inscrita y a la cual estamos llamados quienes asumimos esta labor educativa. No podemos circunscribirnos ni situarnos solamente a un espacio físico de aula límite, si nuestro pensamiento no tiene límite, si la realidad y la correlación con el entorno/mundo no son sólo las paredes de la escuela.

Al estar frente a metodologías activas desarrollando la creatividad, permitiendo la expresión de ideas en reconocimiento y visibilidad, la construcción de conocimiento a través de la praxis y experiencias, y al trabajo cooperativo, debemos entender el aula de clase como ese espacio donde el educando forma su responsabilidad y comparte sentimientos de solidaridad y cooperación, un lugar donde desarrolla sus conocimientos, un lugar donde se comparten experiencias, un lugar donde se abre el espacio para el trabajo, un lugar que se convierte en un verdadero laboratorio o taller, un lugar que trasciende de un espacio físico a un espacio de vida donde la actividad comunitaria es el eje de este hábitat escolar.

El ejercicio o funcionalidad de los proyectos de aula requieren de un ambiente físico y relacional que inviten a la participación, a la autogestión, al trabajo, al trabajo en equipo y a la cooperación. Todo el sistema escolar se estructura para que dichas características surjan de manera natural. Por lo anterior debe disponerse en lo físico de un espacio

(aula) que provoque a todo esto, con un mobiliario que permita la movilización.

Las mesas colectivas favorecen el intercambio de puntos de vista y en su defecto, los puestos individuales deben estar ubicados de tal forma que permitan la interacción grupal, la formulación de acuerdos y el logro de conciliaciones.

El maestro debe permitir y permitirse en su ubicación en el aula, ser como un orientador o facilitador del aprendizaje dando lugar a esa posibilidad de ir a cada grupo y a cada individuo.

El aula es un espacio de inclusión y participación, pues las ideas de otro nutren y allí la tolerancia asume papel de formación. Se convierte así en ese espacio lleno de afectos positivos donde cada alumno que integre el grupo sienta la seguridad de ser respetado en su individualidad

El aula de clase invita a las ideas, a preguntar; debe ser, tener y poseer un ambiente intelectual donde cada pared se vista de proyectos, como aspecto generador de hipótesis, estrategias de acción y conclusiones acerca del tema de estudio.

Ese espacio llamado aula va mas allá de las paredes, se convierte en un lugar para el trabajo, entendido como esa capacidad de apoderarse y transformar el entorno.

6.8. MODELOS PEDAGÓGICOS

“La educación tiene mucho por hacer para lograr los cambios necesarios, para llegar a un escenario futuro optimista y una de las formas de empezar, tal vez la mas importante es la de comenzar por rescatarnos y construirnos a nosotros mismos desde nuevas lógicas de formación que impliquen pensar nuestra condición humana...”

Bibiana M. Mejía



Al entrar a ese gran escenario constitutivo de teorías, disciplinas, modelos, corrientes, didácticas y en general en esa suma de actos que convocan a identificarnos en ese espacio que es la escuela, nos encontramos en primer orden con en ese gran salón que a manera de recepción nos explicita ¿Quiénes somos? ¿Qué pretendemos? Es el lugar que establece la coherencia sistémica entre la identidad y su pretensión, es la definición de la misión y visión, aspectos acompañados necesariamente de los principios que como ideologías conforman esa microcultura institucional e igualmente están acompañados de la política educativa, esa política que conlleva el norte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, política que nos permite estar, pensar, construir y devenir en un marco lógico y que desde ella se abran las otras puertas que logren enriquecer la actividad educativa como forma de hacer o proyectarse.

Es en este gran salón donde a manera de esquema se generan las lecturas propias que acompañan los cuestionamientos de toda una comunidad educativa, cómo se va enseñar, qué se va a enseñar, cómo serán sus relaciones como miembros de una sociedad y en qué contexto se hará todo.

Esa forma de pensar/se el hacer educativo no es más que un modelo pedagógico como representación. Es el umbral – escenario que nos expresa cómo es y deberá ser ese tejido de subjetividades de los diferentes actores intervinientes, en especial del educando y del educador, a través de los saberes, haceres y sus relaciones legítimamente constituidas en un espacio y contexto determinados.

Esta forma de tejer o modelo pedagógico ha sido abordada por diferentes disciplinas forjando intereses, expectativas y conclusiones en diversos ángulos: Desde el sujeto como rasgo epistémico o humanista, el desarrollo de habilidades, su forma de adquirir conocimientos o desde la misma forma de establecerse las relaciones entre maestro y alumno, desde el objeto – saber, desde el espacio – escuela o desde el contexto sujeto entorno/mundo. Miradas a la educación en esos ángulos visionarios generadas por psicólogos, filósofos, sociólogos, antropólogos y por

educadores que a través de la historia han desarrollado teorías como verdaderos modelos pedagógicos y marcos lógicos de pensamiento.

De igual manera, esta forma de pensar la educación ha dado lugar al nacimiento de corrientes de pensamiento y a escuelas cuyas tendencias son determinadas o clasificadas por el lugar geográfico en el cual fueron presentadas por su mayor exponente, o por el sitio en que ellas adquirieron un mayor esplendor, es por ello, con sentido práctico – teórico que se habla de escuela alemana, escuela francesa, escuela soviética, escuela anglosajona y también escuela latinoamericana, entre otras.

Es menester no dejar pasar que en las últimas décadas han proliferado una gran cantidad de modelos pedagógicos originados desde disciplinas afines a la educación como la psicología, filosofía, o también desde el mismo campo educativo, las cuales se convierten en corrientes de pensamiento sin estructura propia y llaman pedagogía a cualquier acto educativo para desarrollar su modelo pedagógico, obedeciendo más a momentos de mercado o a necesidades bioproductivas. Todas ellas, si bien se posicionan en la educación, toman prestado las ideas fundantes de otras corrientes y a partir de allí o para llegar a ellas las desarrollan.

Con una posición eminentemente clásica pero con rasgo epistémico se prefiere hacer referencia a dos grandes ramas de la pedagogía que por su estructura misma dan lugar a diversos modelos pedagógicos, aceptando claramente la existencia de propuestas particulares e ideas innovadoras que admiten y permiten la formación y el desarrollo del sujeto con una nueva visión, un sujeto del siglo XXI, un tránsito del modernismo al posmodernismo y cuyas expectativas tanto de formación como de educación determinan una nueva mirada, un tejido en aceptación de la diversidad, de inclusión, una redefinición de escuela.

Los dos modelos clásicos:

Receptivo: El estudiante, cual cabeza hueca, se le va llenando de conocimientos. Algunas de sus características son: el reforzamiento repetitivo y el moldeamiento y formación de los educandos a través de ejemplos, sumado a la transmisión de contenidos centrados en textos

guías como memoria histórica de otro cual constitución formal implícita, códigos y necesariamente competencias medibles – observables que permiten ver un desarrollo lineal acumulativo del aprendizaje. Se está frente a una educación informativa y en ellas se inscriben más en consonancia diferentes modelos pedagógicos como el tradicional, el transmisionista, el mecanicista y el conductista.

En otro sentido y camino paralelo se encuentra:

Activo: En él la acción – participación adquiere connotación en la construcción y desarrollo de saberes y los educandos son actores de su propio aprendizaje, la interacción entre pares enriquecen los debates y la argumentación y consecuentemente el reconocimiento y respeto hace su presencia, pues la palabra cohabita en ellos y circula como medio no solo de comunicación sino de sentir y convivir. En el modelo activo los contenidos pasan a ser la realidad, la vida, lo que acontece en su constante simbiogénesis con su entorno/mundo, sin desligar lo que la sociedad pide que deban saber y saber hacer los educandos. El aprender haciendo se da como principio de la actividad y el conocer es fruto de una interacción del sujeto con el objeto. Se esta ante una educación formativa. Allí convergen diversos modelos pedagógicos como el social cognitivo, la escuela nueva y el constructivismo (con sus in/variantes desarrollismo, descubrimiento, pensamiento inductivo, y social constructivista). En esta línea se inscribe igualmente el modelo pedagógico cognitivo.

Desde esta perspectiva y de acuerdo a la visión de sujeto, su forma de conocer y al proyecto de aula visto con sus respectivas dimensiones se deduce que su cabida está en los modelos activos y especialmente en el constructivismo, en el cual el experimentar permite el conocer y la relación sujeto – saberes – mundo/entorno, ofreciéndole al educando y al educador todas las herramientas necesarias para desarrollar su máximo potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CURRÍCULO

“el camino entonces, es educarnos y educar a nuestros hijos en la aventura del conocimiento que espera allá adelante como culminación de un esfuerzo bien dirigido, de lo “conocido por crear” en un entendimiento social que aun no existe. No debemos olvidar que la creación es siempre un paso nuevo pero hecho con materiales viejos. Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, mas urgente, más grandioso y mas difícil desafío que enfrenta la humanidad del presente”.

H. Maturana, F. Varela



Figura 46 Currículo Flexible

Desde ese gran salón antes aludido se vislumbran varias puertas. Una de ellas que con nombre propio convoca a un escenario sine qua non del acto educativo, es el curricular, escenario que da lugar a reflexionar sobre la formación y los diversos saberes, con una perspectiva orientada al servicio a prestar – calidad educativa. Es un escenario donde circula el conocimiento en contexto social definiendo las relaciones, roles y posiciones de los actores comprometidos: educando y educador. Es un escenario cuyo radio de acción nos convoca a abordar la educación como forma de organizar la teoría y la práctica, convirtiéndose a la vez en un puente mediador entre uno y otro.

El posicionarnos en el escenario curricular como puerta a posteriori de ese gran salón, no es más que la invitación - convocación a que de manera previa se está en la pedagogía y en los modelos pedagógicos. Esta descripción explicativa permite tener presente necesaria e imperativamente una conexión entre uno y otro, una consonancia entre el escenario pedagógico y el campo curricular, y en síntesis no puede hablarse de currículo sino se tiene claridad en su modelo pedagógico. Es, como lo dice Rafael Flórez en su obra *Pedagogía del conocimiento*:

Quien no tenga clara la teoría o las teorías pedagógicas es un ingenuo armador de currículos (Flórez, 1994, p.291).

El tener una idea general de lo que es y que se pretende, como una forma práctica de aplicar una teoría pedagógica en un espacio determinado, nos llama en sentido y significado a un dinamismo como ejercicio vital.

Existen diferentes definiciones y conceptos que sin lugar a dudas acercan esa relación teoría – práctica de acuerdo a posiciones ideológica pedagógica y que de manera aislada se toman para construir ese “*currere*” (término latino) o recorrido de formación, y de igual manera, y en sustento a la posición macro de pedagogía receptiva conductual y de pedagogía activa cognitiva, en ambas con sus diferentes modelos:

En el receptivo se privilegia un campo en el cual se centra una educación en contenidos jerárquicamente organizados, y cuya estructura

de disciplinas son demarcadas de manera cuidadosa y programada. El maestro de manera profesional adquiere un rol imitador – ejecutor de políticas estatales y/o de la escuela, sin posibilidad de expansión crítica pues él es un transmisor de las ideas y mensajes que el currículo contiene. Es un esquema cuya estructura ya está dada y el moldeamiento que fue mirado hacia el alumno, ahora opera de igual manera hacia el docente, pues en él recae la responsabilidad de ofrecer fidelidad condicionando su operacionalidad a un hacer ya prefijado. El alumno, como sujeto receptor de ideas de otro, percibe y recibe lo que ya está dado y creado; lo que debe aprender en un momento determinado, esta previamente regulado hegemónicamente desde el Estado y/o dirección escolar. Los objetivos en el currículo organizan los contenidos y estos contenidos se organizan hacia los objetivos propuestos.

En el activo la organización curricular apuesta a una estructura de situaciones académicas vivenciales y/o problémicas que requieren la construcción, la reflexión y necesariamente la comprensión con sentido y significado de la realidad. Se vivencia de manera dinámica un proceso que adquiere vida en la medida en que sus contenidos son de por sí la realidad, y lo que acontece como situación actual es lo que permite problematizar sin estar abandonado al azar. El maestro con autonomía, media y toma decisiones ofreciendo sus condiciones profesionales, reflejando ser-conocimiento y especulando en las necesidades de los educandos, él desarrolla y construye en permanente interacción con los educandos los saberes y el entorno/mundo. El educador juega un papel visible – activo – vivo en la exposición y realización del modelo pedagógico traducido a través del currículo. El educando desarrolla y entiende su propia experiencia como forma lógica de adquirir conocimientos con significado, fundando comprensión y un progreso reflexivo como sujetos sociales en constante apropiación y transformación del medio que los rodea.

Por lo tanto, con la visión de una pedagogía activa centrada en el rasgo epistémico y con las características enunciadas anteriormente, se aborda el campo curricular sin demeritar que nos encontramos en un espectro de gran amplitud que ha dado lugar a innumerables

planteamientos, pensamientos y corrientes ideológicas en el sentido de lo que es y qué se pretende con él.

Desde esta perspectiva tenemos, igualmente, una serie de teorías curriculares que debidamente inspiradas en modelos pedagógicos o enfoques activos, que más en consonancia que en disenso, operativizan una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, con ideas emblemas – simbólicas, las extractadas de la obra de Rafael Flórez (p294 – 297): así:

Currículo de reconstrucción social (Eisner y Vallance) visionado para el desarrollo de habilidades del pensamiento, selección e interpretación de situaciones problémicas que los alumnos solucionarán.

Currículo de por investigación en el aula (Stenhouse) relaciona al mundo de la escuela con el mundo de la vida mediante proyectos donde interactúan estudiantes, comunidad y profesores sobre problemas sociales.

Currículo comprensivo (Magendzo) traduce formas para enfrentar la propia vida, que piensa la cultura como una expresión de la diferencia que merece respeto, consideración valoración, apoyo y confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, entre la cultura de la dominación y la cultura dominada. (Itálica propia)

La Mag. Orfa Garzón en el aparte de Currículo – Formación Investigativa planteada en su documento nro. 002, “*Urgencias humanas y problemas curriculares. Reflexiones sobre el campo curricular*” (Garzón, 2009, p.4), nos habla del pretender desarrollar procesos investigativos al interior del “*campo curricular*”:

se constituye en un espacio dialógico de construcción de identidad de los sujetos y de la sociedad mediante el conocimiento de diversas realidades.

Más adelante agrega:

De la misma manera, el campo de investigación surgido a partir de las preguntas por las relaciones entre formación investigativa y campo curricular indaga de un lado, sobre las necesidades de formación del sujeto, y de otro lado, sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que soportan la formación investigativa, atendiendo a la fundamentación epistémica del pensamiento investigativo, el cual convoca a reconocer el mundo, a re-conocer el sujeto, partiendo de las imágenes, sensaciones percepciones y conocimiento previo que de él se tiene; re-conocimiento que permite descubrir nuevas y asombrosas relaciones, diversa e impactantes lógicas de funcionamiento e incluso, nuevas y diversas comprensiones que pueden llegar a fortalecer la racionalidad practica, tan necesaria para la contextualización y aplicación del conocimiento.

En este sentido, se construye un currículo por procesos que como búsqueda de respuestas a interrogantes de los diferentes actores intervinientes, convoca a una relación sujeto mundo/entorno como fundamento epistémico y además conlleva la organización contextualizada de la escuela con la sociedad. Es un solo proceso que muestra un camino; ya se habla de una sola forma, una plataforma estructural, como un edificio sólido único en su expresión en todas las disciplinas y en todos los grados y ciclos convocados.

Adquiere connotación e igual importancia el hecho de que con esta consideración de entender – aceptar el escenario curricular investigativo nos encontramos siempre en el esquema hipotético, según el cual cada tema asumido en el proyecto genera un interrogante cuyo desarrollo será constitutivo del mismo conocimiento, es decir, lo propuesto a conocer no se transmite como resultado, aspecto propio de los modelos receptivos, sino, por el contrario, se asume como proceso mediador que permite al sujeto conocer/se y conocer el mundo en un constante relacionarse, en una constante simbiogénesis.

Comprendido el escenario curricular en su ubicación epistolar, en ese campo de acción, ruta y camino, y conocido el proyecto de aula en su concepto, pretensión y dimensiones nos permite visualizar unos sujetos en una propuesta curricular para pensar/se, resolver/se, cuestionar/se,

sensibilizar/se y arraigar/se en sus relaciones orgánicas con lo que los rodea.

Es por ello, y ya en ese campo de entendimiento que se presenta una definición y un concepto del escenario curricular que da lugar a una característica fundamental del currículo y sus dimensiones.

La Ley 115 de 1994, ley marco general de la educación en Colombia, en su artículo 76 define currículo:

Conjunto de criterios planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la ley general de la educación en su artículo 33 nos dice:

Se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural.

Y Rafael Flórez en su obra comentada (p.291) nos dice:

Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso real llamado enseñanza.

Más adelante agrega:

El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza.

Se infiere de esa definición y conceptualización, a más de ser mencionada en forma expresa en el Decreto 1860 de 1994, un término que caracteriza al currículo en el campo ideario pedagógico activo –

investigativo y es la flexibilidad. Término que tiene cabida en la misma perspectiva filosófica y sociológica, en cuanto permite entendernos como sujetos en movimiento y el otro y lo otro en esa constante de cambio producto del movimiento: lo único permanente es el cambio y este es fruto del movimiento.

Al comprender un currículo flexible es comprender su posicionamiento en los sujetos actores, pues en ellos radica la flexibilidad al obtener en ese proceso como recorrido una estética de comprensión de su entorno/mundo siempre cambiante, y de esa manera ser igualmente consecuente y lo suficientemente flexible para permitir al sujeto tanto educador como educando nuevas formas de pensar/se. La flexibilidad en ese pensamiento es contraria a la rigidez, al estatismo dado, a la instrucción lógica-positiva. Es, entonces, ir a descubrir nuevas rutas, permitir extraviarnos, ir a la aventura, hacer dejectos, encontrar de manera indagadora, con reflexión, nuestra posición en el mundo.

En ese mismo *continuum* acontece lo pretendido por la Ley General de Educación en Colombia en su concepto de currículo, “*para contribuir a la formación integral*”, es decir, formar sujetos integrales; pero esta búsqueda no se logra si no comprendemos al sujeto desde su misma universalidad, su concepción, el cómo aprende y su relación con el mundo/entorno. Sólo al entender el por qué de la enseñabilidad de la condición humana y planetaria pregonada por Morin, podríamos hablar de una integralidad que más que ello sería una universalidad, pues permite y relaciona al sujeto y al acto educativo con la vida. La integralidad no radica ni se estaciona en formar sujetos con altos conocimientos en matemáticas, lenguaje, sociales y otras disciplinas con base en el saber. El formar sujetos íntegros va mas allá: es el formar sujetos con capacidad de pensar/se, con entendimiento del mundo, su simbiogenesis con el otro y lo otro, con capacidad de transformarlo y apoderarse de él. Es en esa dirección en la que opera la construcción de un currículo.

Existen así, y como dimensiones para la complementariedad de un currículo la transversalidad y la interdisciplinariedad.

La primera, la transversalidad, consiste en identificar principios comunes a varias disciplinas para emplearse en el acto educativo como forma de adquirir conocimiento. Es la interacción entre disciplinas por un tema – idea; pero también es transversal todo lo que implica formación del sujeto en su desarrollo, es decir, esta dimensión coimplica dos grandes ramas una objetiva y otra subjetiva. Es como lo plantea Carlos Cullen en su documento de *“El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal”* (1996, p.64).

“El tema de un currículo transversal es cómo juntamos disciplina y proyecto sin sacrificar la vida a la razón, ni la razón a la vida”.

En la obra de conocimiento proyecto de aula lo transversal es la investigación con todos sus componentes, pero el currículo no se construye para un grado sino que él está dado para todo el ente institucional, y es allí donde opera a plenitud el sentido de la transversalidad, con la formación del sujeto en estas competencias.

La segunda, la interdisciplinariedad, se centra en el diálogo entre las diferentes disciplinas acerca del objeto materia de estudio, lo cual permite entenderse como el trascender la propia especialidad acogiendo a otras. Es, de otra manera, la concurrencia de disciplinas en torno a un problema, siendo el objeto del conocimiento no es en sí la disciplina sino los problemas generados por los intereses de los actores. En la obra de conocimiento las diferentes disciplinas o asignaturas concurren en presencia de un tema en común: la mariposa.

COMPETENCIAS

“Habilidades para ser, conocer, hacer y convivir”
Unesco



El proyecto de aula que como viaje iniciamos y ahora concluimos, no es más que la representación de un trayecto que se inicia en el estudiante en esa Asamblea, en ese diálogo, en esa palabra, en ese visibilizar/se del educando luego con su problematización, con sus hipótesis y terminaría en la formación que le brindó; es decir, como rasgo epistémico el proyecto se inicia con el estudiante y terminaría en el estudiante

El proyecto es un medio o herramienta que nos permite, a más de construir conocimiento, ser un medio formativo, es decir, a través del proyecto el educando adquiere unas habilidades y capacidades para ser, saber y hacer, a lo cual denominamos competencias.

Sólo entendiendo el rasgo epistémico en el proyecto de aula, en el sentido de que ese acto educativo nace en los sujetos y con los sujetos y termina en los sujetos y con los sujetos, y su finalización no sería la conclusión del proyecto sino que es lo que el sujeto educando adquirió o construyó en ese viaje y que le acompañará en su vida, podremos hablar de competencias.

En ese viaje iniciado vemos cómo el proyecto de aula se convierte en unas vivencias que involucran en el aula la experiencia, la sensibilidad y la actualidad, y se hace una invitación permanente a formular preguntas, explorar, buscar respuestas, analizar y exponer ideas.

El desarrollo y construcción de conocimientos concebidos desde la interrelación sujeto mundo/entorno permite al estudiante desarrollar y construir habilidades y formar sujetos históricos, analíticos y reflexivos, con capacidad de posicionar/se, situarse en territorio para entenderlo y transformarlo, logrando como compañía necesaria la construcción de habilidades y capacidades ético – morales, políticas, artísticas y corporales hacia la integralidad buscada.

El acto educativo proyecto de aula, con ese rasgo epistémico, permite al estudiante conocer con sentido de pertenencia, y la observación, el asombro y la curiosidad se hacen presentes cual invitados inmersos en ellos dando lugar a una perspectiva humana con sentido y significancia.

Diferentes han sido las definiciones y conceptos que se abordan para la comprensión de las competencias, siendo pertinentes invitar a las formuladas por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano en “*Elementos conceptuales Aprender y Jugar, instrumento diagnostico de competencias Básicas en transición*” conocido como documento 13 e invitar a Carlos Cullen con su documento “*El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*”.

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano adopta la siguiente definición:

Son definidas como capacidades generales que permiten a los niños, desde que nacen y a lo largo de toda la infancia, acceder al mundo que los rodea y construir un conocimiento organizado que les posibilita vivir en él.

Mas adelante agrega:

Las competencias son concebidas entonces como el conjunto de “recursos de funcionamiento cognitivo” con que los niños se enfrentan y responden a las demandas crecientes de un entorno que se considera variable durante el largo periodo de la infancia. En esta medida, las competencias posibilitan en los niños un hacer y un saber para relacionarse con si mismos, con las personas, objetos y eventos del mundo, conocerlos e interactuar con ellos cada vez mejor.

Es decir, como se anota posteriormente en el mismo documento, “*la competencia está estrechamente relacionada con la definición de funcionamiento cognitivo*” para un *posibilitamiento* de un saber y un hacer.

Desde esta perspectiva, siempre para un saber y un hacer a partir del funcionamiento cognitivo, presenta la competencia ciudadana, la competencia matemática, la competencia científica y la competencia comunicativa, Es de anotar que en la actualidad circula un documento adicional, “el documento borrador”, en el cual se incluyen las competencias artísticas, estéticas y deportivas, pues en el documento visto

se omiten porque: *“la conceptualización y traducción a descriptores de desempeño de la totalidad de competencias de los niños supera los límites de este instrumento” (Documento 13, p.8)*

Carlos Cullen plantea otra definición:

las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar, y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. Son estas competencias las que definen los criterios para la selección de contenidos y definen también, una concepción de contenidos escolares, una forma de organizarlos y una forma de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos. (Cullen, 1996, p.28).

Es decir, una definición que parte para: ser, saber y hacer.

Ambos conceptos comparten sentido en lo que respecta a habilidades y capacidades, pero se encuentran en rutas distintas.

La educación Colombiana, concebida para un logro de expectativas de un mundo globalizado y un ser bioproductivo, correlaciona saber y hacer y mide las competencias única y exclusivamente desde esta óptica con “descriptores de desempeño”, test y exámenes (pruebas Saber, pruebas saber-Icfes, pruebas Ecaes).

La mirada del proyecto de aula a través de los sujetos educando - educador permite no objetivar ni categorizar al ser humano, pues concibe al sujeto en esas dimensiones cognitivas, emotivas y sociales ya analizadas, las cuales están inmersas en el ser, pretendiendo desarrollar y construir habilidades y capacidades para saber-saber, saber-hacer, pero ante todo para ser; de allí que se tenga más que como objetivos – perfiles o un logro a alcanzar y sin que la medición objetivise al sujeto, unas dimensiones – esencia que permiten una encarnación en los educandos:

.-Formar individuos con capacidad de pensar y pensarse como sujetos de mundo.

.-Sujetos sensibles con capacidad de asombro y curiosidad permitiendo el maravillarse en el acontecer de vida, de su entorno para así apoderarse de él y transformarlo.

.-Sujetos que se entiendan parte de una cultura y de una sociedad.

.-Sujetos que entiendan la identidad como seres humanos con expresión y palabra y la diversidad como inclusión.

.-Sujetos con respeto y tolerancia con las ideas del otro pues así se construye la aceptación en convivencia y búsqueda de la verdad.

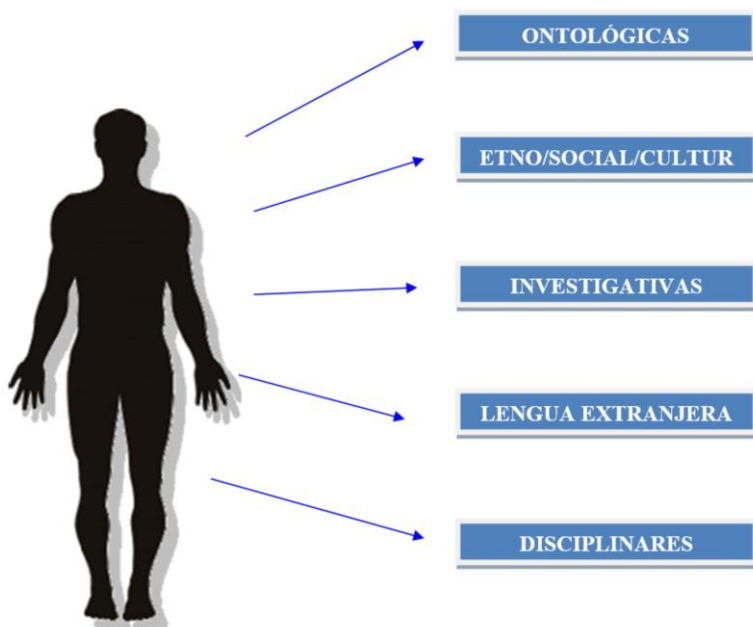
.-Sujetos críticos, analíticos con habilidades de cuestionar/se, preguntar/se y de generar las herramientas necesarias para la búsqueda de respuestas.

.-Sujetos aptos para un vivir en sociedad y dentro de un mundo globalizado con sus requerimientos y exigencias.

.-Sujetos con un saber y con un hacer.

Desde estas dimensiones - esencia se pueden relatar y describir cada una de las habilidades y capacidades que se pretenda.

DIMENSIONES - COMPETENCIAS

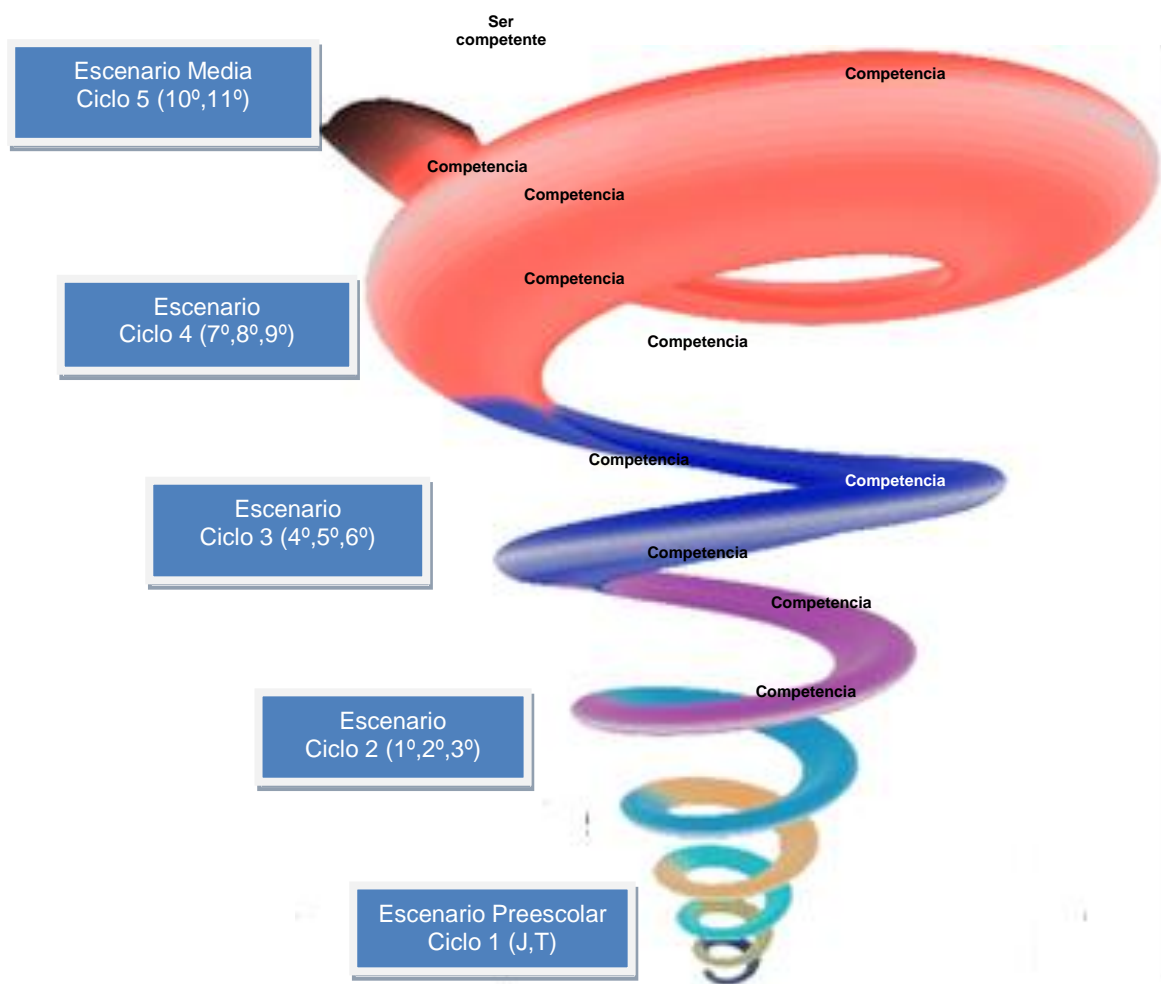


Se ofrece un entendimiento de las competencias como:

Habilidades y capacidades del sujeto (educando) para saber-ser, saber-saber y saber-hacer en un contexto determinado.

Por último, las competencias no pueden organizarse de manera lineal y en plano cartesiano, y que debe ir adquiriendo el educando, pues la mirada propuesta son dimensiones encarnadas y de allí se construye en los sujetos; además, la organización escolar trasciende de esa función de estructura piramidal de saberes, a ser formativa.

En ese rango de ideas cualquier dimensión, logro, habilidad se mira más como un espectro en espiral en el que un escenario de habilidades de grado o ciclo nutre a la otra, permitiendo crecer y a la vez ser configurador de la misma estructura sin dejar de pertenecer a la espiral.



IN/CONCLUSIONES

Ha sido puesta en escena una metáfora y con la cual se ha pretendido dar una respuesta no matemática sino justificadora a un interés latente, esa necesidad de sujeto como ser humano y no como sujeto corriente o bioproductivo. Allí se constituye todo este entramado como obra de conocimiento, como obra de vida.

La respuesta no es conclusión, ni está sometida a la vigilancia epistemológica; es por el contrario un constructo al que se apuesta volver e invito volver, convocando a quien albergue esa posibilidad de ejercicio y lectura, dar comienzo a ese cambio paradigmático siempre desde su interior.

Siempre habrá posiciones y tensiones y ello por cuanto la educación en escena actual, en momento presente, ofrece una realidad construida en arquitectura, cuyo “objeto” pretendido es un sujeto homogenizado desde un macrosistema, como mundo globalizado, a un microsistema – escuela, el de una educación reglada – sistémica. Estamos frente al tiempo de la valoración del ser por lo que sabe y sabe hacer, el de esas competencias como signo de conocimiento, el de ese conocimiento lineal productivo (o improductivo), el de un sujeto dormido por acontecimientos sociales – económicos y subsumido en el miedo del no tener. Una educación en la cual y en cada día el sujeto es más objeto, es más cosificado por las circunstancias pretendidas del saber científico y de la sociedad moderna, su pensar es limitado por la voluntad de otro y el error es sinónimo de pérdida.

Descartes ha muerto en el humanismo de sentido, pero vuelve a morir en esta otra paradoja: se existe porque se sabe. En verdad estamos en presente frente a una:

Educación mal formante, que arroja en serie profesionales que no son sujetos de pensamiento y creación; a lo sumo, sujetos mínimos, a lo sumo productos mostrencos, Frankenstein, imperfectos de fábrica que no saben qué hacer, confundidos y maltrechos, entre su formación, su disciplina y su profesión, o, en otras palabras, entre su axiología, su episteme y su praxis ideológica (Guarín, S.f, p.9).

Estamos, entonces, frente a una educación en la cual la exposición epocal -temporal del sujeto con su entorno es llevada a un razonamiento inducido por un pensamiento de visión de mundo donde su propia historia o su memoria histórica cultural ha sido forjada en paralelismo con la de otros, (si es que fue forjada) o yace dormida en su memoria no vivida y subsumida en un texto. No hay voz, no hay sentido, no hay lenguaje propio; los modelos e ideas pedagógicas importados a la velocidad del internet pululan en cantidad y lo moderno es estar con lo *in*, con lo actual, cual moda, pues la sociedad así lo exige y nos olvidamos de nuestra propia realidad. El copiar es válido pero no puede haber texto sin contexto.

POSTURA - APUESTA

- .- Volver al educar
- .- Volver a la escuela
- .- Volver al sujeto
- .- Volver al formar

Volver es retomar, es la mirada en tensión entre lo actual que se tiene y ese algo que simplemente está. Esa mirada más allá del simple ver que necesita de un hacer en las personas es el **volver al educar**, ese educar que en verbo es obra, es un constante actuar que permite el hacer constructo y no definido en sustantivo; él nos lleva de la potencia al acto en seres y saberes, en lo cognitivo, afectivo, social, biológico, cultural y físico del sujeto, como condición humana pregonada por Edgar Morin, (*Los siete saberes necesarios, Cap. III*), y en esa simbiogenesis permanente con el entorno. El educar nos permite estar (no ir) de lo abstracto a lo concreto, del texto al contexto, en ese constante movimiento, en ese acontecer. Permite en su ejecución el ubicarnos en una realidad de sentido presente, pero con historia, ver nuestra cultura, nuestro propio tiempo, forjarnos en tensión por lo que somos, como

somos y no como el que quieren que seamos. El educar en acción permite comprender y ejecutar el concepto traído por la Ley General Colombiana de Educación, (ley 115 de 1994, art 1):

La educación como ese proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana.

Con ese más allá de nuestro entorno, ese volver al educar que en sí necesita de un sitio, de un espacio, que nos permita ese hacer obra, es ese **volver a la escuela**, es desentrañar el sentido de ese espacio donde se entretienen saberes cual hilos de una urdimbre pero también se tejen sentimientos, pasiones, alegrías, miedos, ilusiones, sueños. Es la potencia del ser humano puesta en un espacio, es ese lugar donde se forma y adquiere identidad, ese escenario acontecido llamado escuela, en donde se forma o *“se refuerza el proceso de individuación”* (Erich From. *Miedo a la libertad*, 2005, p.45) y se marca cual huella la personalidad de los sujetos, o entenderla como la presenta Celestin Freinet en su obra *“Consejo a maestros jóvenes “no hay nada tan exaltante como un lugar de trabajo, sobre todo cuando en él se construyen hombres”* (Freinet, 1974, p.132).

Para poder construir es necesario desentrañar nuestras propias realidades, ver y vernos como sujetos, tener una conciencia clara de nuestro ser, de nuestra identificación, de nuestra cultura; igualmente, desentrañar nuestra realidad - espacio, el cual nos permitirá habitar. Es darle contexto al texto, pero el sentir como humanos. Nuestra vida da comienzo al **volver al sujeto**, es esa necesidad latente de tensión y lucha, de no objetivar al ser, de no identificarlo con el saber. Es, por lo tanto, colocarlo en el centro del proceso enseñar – aprender; es darle vida con sentimientos y capacidades a ese ser protagónico que está construyéndose a diario. Es entender que existe un sujeto cognitivo – emotivo y social con sensibilidad, afectos y esperanzas, y si bien las redes propuestas desde las competencias se centran en saberes y haceres, ellas no son independientes ni separables de ese todo que es el ser humano. No ver productos ni subproductos: es estar presentes frente a un sujeto. Allí está

el reto: partir del sujeto a la academia, darle su centro en el quehacer educativo, mirar su lenguaje, su entorno, su cultura, su historia y construir con él su memoria histórica y no importarla.

Esos tres volver: al educar, a la escuela, al sujeto, nos muestran una realidad vital, esencial, en tiempo actual presente, y es el **volver al formar**: ese formar que se inicia desde el mismo maestro como un dador de experiencias y memorias, Es, como dice Marcos Ferreira, “*un presentador del mundo*”. Pero en ese dar se vinculan expresiones, miedos, sentimientos de alegría y pasión; allí también queda un sello en la “individuación”. El entender que hay una humana condición en constructo, es entender que el educar del siglo XXI debe tener visión de despliegue hacia y como dice Guarín Jurado en su obra citada: “*Formar para pensar, formar para crear, para enseñar nuevos lenguajes*”. Formar estudiantes críticos, analíticos, reflexivos, autónomos. Formar para entender su entorno social y su simbiosis con el mundo. Formar con una clara conciencia de su proveniencia. Formar en su habitar, en su territorialidad, formar en el tiempo del educando aunque el tiempo del maestro sea distinto.

Pero también hay otro formar siempre visible y constituido en misión permanente de quien aboca el educar: es el de la pasión, el amor y la alegría, de esos sentimientos capaces de crear y transformar.

Ese formar al sujeto y desde el sujeto, es el cambio paradigmático del educar hoy, del nuevo rol de escuelas y maestros.

7. ANEXOS

TABLAS FIGURAS

1. Figura – Diálogo
2. Figura – Foto Asamblea de estudiantes
3. Figura – Sujetos
4. Figura – Complexus
5. Figura – Foto educando
6. Figura – Foto educador
7. Figura – Foto construcción
8. Figura – El César
9. Figura – Trayecto
10. Figura – Diapositiva 1, inicio
11. Figura – Cuadro proyecto de aula
12. Figura – Foto estudiante con negación (emoción)
13. Figura – Emoción
14. Figura – Investigación / Indagación
15. Figura – Praxis
16. Figura – Trabajo cooperativo
17. Figura – Aprendizaje significativo
18. Figura – Integración curricular
19. Figura – Proyecto integrado
20. Figura – Clases de proyecto integrado
21. Figura – Macroproyecto

22. Figura – Protocolo investigativo
23. Figura – Protocolo – Fases de diferentes autores
24. Figura – Protocolo de investigación científica
25. Figura – Protocolo propuesto al proyecto de aula
26. Figura – Tema las mariposas
27. Figura – Título
28. Figura – Justificación
29. Figura – Problematización
30. Figura - Objetivos
31. Figura – Hipótesis
32. Figura – Variables
33. Figura – Estrategias de acción
34. Figura – Salida pedagógica
35. Figura – Corresponsalía
36. Figura – Conferencias
37. Figura – Otras estrategias de acción
38. Figura – Conclusiones
39. Figura – Foto comprobación
40. Figura – Foto escritura
41. Figura – Conclusión ocho meses después
42. Figura – Bibliografía
43. Figura – Actividades escolares
44. Figura – Aula extendida
45. Figura – Sensibilidad
46. Figura – Currículo flexible

BIBLIOGRAFÍA Y MARCO LÓGICO

ABC del educador (2003). *Proyecto Pedagógico de Aula*. Vol. I. Bogotá.

Buitrago E, Beatriz Lorena (2009). *La Didáctica: Acontecimiento vivo en el Aula*. Revista Guillermo de Ockham.

Cajiao, Francisco (1998). *Caja de Herramientas para la enseñanza de investigación*. Bogotá: Ondas Colciencias.

Cerda Gutiérrez, Hugo (2008). *El proyecto de Aula*. (2ª edición). Bogotá.

Cullen, Carlos (1996). *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*. Buenos Aires.

Deleuze, Gilles. *Invitación a la creación*. Traído por Molina Gómez, Carlos Alberto. (2010). *Epistemes de la Indagación: Métodos y Metódicas*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Diccionario de la Real Academia Española (2007). España: Ediciones Santillana.

Eisner, Elliot W. (s.f.). *Cognición y representación: Persiguiendo un sueño*. Traído por Mallarino Flórez, Claudia (2009). *Auto / Eco / biografía, Mutanza Danza experimental contemporánea. El lugar Epistemológico del Educar*. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Eisner, Elliot W. (s.f.). *Cognición y representación: Persiguiendo un sueño*. Traído por Mallarino Flórez, Claudia (2009). *Auto / Eco / biografía, Mutanza Danza experimental contemporánea. El lugar Epistemológico del Educar*. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Flórez Ochoa, Rafael. (2005) *Pedagogía del conocimiento* (2ª ed.). Bogotá: Ed. McGraw Hill.

Freinet, Celestin (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Ed. Laia.

Freinet, Celestin (2000). *Técnicas de la escuela moderna*. México: Ed. Siglo Veintiuno.

Freinet, Celestin (2003). *Por una escuela del Pueblo*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, Erich (2005). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Ed. Paidós.

Garzón Rayo, Orfa (2009). *Urgencias humanas y problemas curriculares. Reflexiones sobre el campo curricular*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Gil Jiménez, Paula (2009). *Teoría ética de Levinas*. Documento entregado en el seminario Humanismo y Episteme de Subjetivación. Maestría en Educación: Desarrollo Humano VIII cohorte. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Grasseau (1956). *Teoría y Ciencia*. Traído por Tamayo y Tamayo, Mario (1999). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.

Guarín Jurado, Germán (2009). *Hacia una didáctica formativa* (aportes de una investigación en curso). Cali.

Guarín Jurado, Germán (2009). *El desafío formativo y la conciencia histórica*. Cali.

Huertas (2000). Traído por Mallarino Flórez, Claudia (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Jolibert, Josette y Sraiki, Christine (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Lyotard, Jean Francois (1964). *Cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica*. París: Universidad de la Sorbona.

Mallarino Flórez, Claudia (2009). Auto / Eco / biografía, Mutanza Danza experimental contemporánea. *El lugar Epistemológico del Educar*. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Mallarino Flórez, Claudia (2010) *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Maturana, Humberto; Varela G.; Francisco J. (1984). *El árbol del conocimiento*. Chile: Ed. Universitaria.

Maturana Romesin, Humberto (1988). *Emociones y lenguajes en educación y política*. (10ª ed.). Chile: Ed. Dolmen.

Maturana Romesín, Humberto. (1996). *El sentido de lo Humano*. Chile: Ed. Domen.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). *Elementos conceptuales: Aprender y Jugar, instrumento Diagnóstico de competencias Básicas en transición*. Documento 13. Bogotá.

Molina Gómez, Carlos Alberto (2008). *Condiciones del preguntar: El humano conocimiento*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Molina Gómez, Carlos Alberto (2010). *Desafío epistémico y el cambio de coordenadas de pensamiento*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Not, Louis (1984). *La pedagogía del conocimiento*. México: Ed. Fondo de Cultura Económico.

Morín, Edgar (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad; La noción de sujeto*. Buenos Aires.

Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco.

Ondas – Colciencias (1998). *Caja de Herramientas para la enseñanza de investigación*. Bogotá.

Rincón B., Gloria (s. f.). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.

Román Pérez, M. y Díez López, Eloísa. Traído por Cardona, Silvio (2010). *Gestión del Conocimiento en Educación*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Sábato, Ernesto (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Ed. Seix Barral.

Skliar, Carlos (2008). *La escena está servida*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina: Universidad Flacso.

Starico de Accomo, Mabel Nelly (1999). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Rio de la Plata.

Tamayo y Tamayo, Mario (1999). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.

W.H. Kilpatric. Traído por Rincón B., Gloria (s. f.). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.

Wilber, Kent (2002). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Barcelona: Ed. Kairos.

Revistas y publicaciones seriadas

Revista Impactos No. 8 (2010). Cali: Colegio Freinet.

Webgrafía

Bertero, Mauricio (2010). Constructivismo emocional en Humberto Maturana. Espacio Blog.com. Disponible en: mauriciobertero.espacioblog.com/.../constructivismo-emocional-humberto-maturana

Bohm, Winfried (1982). Praxis en la educación. Disponible en:
[www.bnm.me.gov.ar>Catálogos>Libros](http://www.bnm.me.gov.ar/Catálogos/Libros)

Wukmir V. J. (1967). Emoción y sufrimiento. Disponible en:
[www. Biopsychology.org/wukmir/eyes/eyes.htm](http://www.Biopsychology.org/wukmir/eyes/eyes.htm).

Sin autor (2011). Aprendizaje significativo. Disponible en:
es.wikipedia.org/wiki/aprendizaje_significativo