Editora
AINHOA VÁSQUEZ MEJÍAS

DOCENCIA INQUIETA

PRÁCTICAS, SABERES Y DIDÁCTICAS PARA CONSTRUIR COMUNIDAD

EDITORIAL CUARTO PROPIO

Ensayo

DOCENCIA INQUIETA
PRÁCTICAS, SABERES Y DIDÁCTICAS PARA CONSTRUIR COMUNIDAD

Este libro fue sometido a evaluación de pares,
en su modalidad Referato Externo, año 2025.

Este libro fue escrito y financiado gracias al Proyecto Anillo ATE220025
"Despatriarcar y Descolonizar desde el Sur de Chile: Género e Investigación
en la Formación Inicial docente (GIFID)".





DOCENCIA INQUIETA
PRÁCTICAS, SABERES Y DIDÁCTICAS PARA
CONSTRUIR COMUNIDAD

© Ainhoa Vásquez Mejías, 2025
Todos los derechos reservados

I.S.B.N.: 978-956-396-395-3

© Editorial Cuarto Propio
Valenzuela Castillo 990, Providencia.
www.cuartopropio.com

Diseño y diagramación interior: Alejandro Álvarez

Impresión: CIPOD

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE
1era edición, 1000 ejemplares, noviembre 2025.

Queda prohibida la reproducción de este libro en Chile
y en el exterior sin autorización previa de la Editorial.

DOCENCIA INQUIETA

PRÁCTICAS, SABERES Y DIDÁCTICAS PARA CONSTRUIR COMUNIDAD

Ainhoa Vásquez Mejías

Editora



Ensayo

EDITORIAL
CUARTOPROPIO

ÍNDICE

Palabras previas 13

No tener vergüenza de ser feliz
Rubí Carreño Bolívar 17

Metodología en la Educación Infantil: la importancia del vínculo y el ejemplo
Jimena Isabel Gajardo Toesca 23

Pedagogía experiencial como herramienta para abordar la diversidad sexual y de género
David Peña García 27

El lenguaje es siempre ideológico: una invitación a leer el mundo desde la reflexión crítica
Margarita Calderón López 31

Empatía aquí
Mariana Ozuna Castañeda 37

Convertir en protagonistas a través del lenguaje
Monserrat Solis de Ovando 43

El meme: aliado en la docencia
Hugo Enrique Del Castillo Reyes 49

Aproximación a la perspectiva de género en ciencias: aprendizaje dialógico en la formación profesional de jóvenes científicos
Marisol Barría Navarro 55

A orillas del Rionegro. Pedagogías de paz y memorias comunitarias desde la frontera del conflicto armado en Colombia
Julián Almonacid y Everard Meade 61

Literatura para descolonizar los afectos
Armando Octavio Velázquez Soto 73

Didácticas para despertar: una lectura crítica de la realidad
Rocío Navarro Ortega 77

Tres experiencias docentes
Ramón Gerónimo Olvera 81

Hacia una pedagogía descolonial en la enseñanza del inglés en México
María Dolores Katsougris Ramírez 85

Acompañar, simular, retroalimentar: experiencias de aprendizaje co-construido desde la imaginación práctica
Dámaso Rabanal Gatica 89

El desafío de la enseñanza de literatura medieval
María Gutiérrez Padilla 99

Viñetas sobre enseñar: Prácticas y aprendizajes compartidos en el aula
Velebita Koričančić 105

Educar con sentido: cuando la vocación encuentra su lugar
María Gracia Vásquez 111

Escuchar antes de enseñar
Bárbara Gabriela Blanco Schoen 115

Saberes-Hechizos pa "entrenar la perso" In(ter)venciones, (con)fabulaciones y (pre)okupaciones educativas ante la Gaza que habita en todas nuestras poblaciones
Patricio Azócar Donoso 121

Cuestionamiento de la acción, validación de la cotidianidad y asunción de la realidad: ¿ejes para una educación liberadora?
Beatriz Hernández Aravena 135

Desde la Intuición a la Metacognición
Descubrir y aprender en un espacio dialógico, colectivo y con sentido
Elizabeth Martínez Palma 141

El mapa de la infancia. Punto de partida para pensar un lugar de enunciación en el devenir docente
Natalia Andrea Alzate Alzate 159

Los diagramas de Venn y su relación con nosotres
Gabrielle Ramos García 165

El devenir nómada de *Novomar* o cómo una escuela logra conectarse con su potencia
Hugolino González García 169

A mi abuela Ana Vita Isabel Henríquez Robles,
maestra rural y mi primera profesora.

A Gabriel, Hervi, Elizabeth, Cecilia y Orieta,
mis profes de colegio que todavía me salvan
de las pesadillas.

Palabras previas

Los últimos años he tenido una pesadilla recurrente: tengo que volver al colegio porque me faltó un curso, porque se equivocaron y todavía no estoy graduada o porque la adultez no ha existido y sigo siendo esa niña o adolescente encerrada entre paredes lúgubres, evaluaciones sin sentido y pocas ganas de vivir. Cuando cuento este sueño resulta que muchas otras personas me confiesan que también lo tienen a menudo, mientras otras lo utilizan como excusa para empezar a narrar anécdotas de los mejores días de su vida, su mejor etapa, a la que siempre quisieran regresar.

Los relatos y las imágenes cambian mucho depende de quién te cuente el pasado. Quienes disfrutaron este periodo son capaces de recrear por completo el espacio donde estudiaron, los uniformes de sus compañeras y compañeros e, incluso, dicen sentir físicamente la emoción que tenían al levantarse de la cama y saber que iban a ir a un lugar donde se sentían a salvo, en compañía, felices y con ganas de absorber todo lo que les enseñaban. Ni madrugar era impedimento para la alegría. Quienes, como yo están más cercanos a la pesadilla, narran cómo el levantarse era un peso inmenso, el domingo era un día de angustia y los minutos previos a la entrada estaban cargados de ansiedad.

Hay una idea común, sin embargo, en todas las historias. Los recuerdos bonitos vienen de quienes tuvieron la suerte de tener docentes que esperaban con una sonrisa, que participaban en el aprendizaje desde el respeto y el cariño, desde la motivación y no la imposición, que instaban a jugar, a experimentar, a vivir, los que –como titula Rubí Carreño en el texto que abre este libro– no tenían vergüenza de ser felices. Profesores y profesoras grises llevan de la

mano recuerdos tristes; miles de imágenes que reproducen la caricatura del modelo tradicional: una figura en blanco y negro de pie frente a un gran pizarrón, de espaldas a sus estudiantes sentados en orden y copiando en silencio lo que ese otro escribía. La memoria universitaria no varía en ese sentido, se puede retratar una época con colores primaverales o se puede revivir como años de intensa neblina.

Escuchar esas historias, conversar sobre estas experiencias me llevó a preguntarme qué clase de docente había sido yo en todos estos años, qué tipo de docente soy y, más importante, cuál quiero ser para que nunca nadie tenga pesadillas. Fue así que se me ocurrió preguntarle a profesoras y profesores que admiro cuál es su secreto para una vida docente plena, cuáles son sus estrategias de éxito, cómo hacen que sus materias sean luz y no aparato de tortura. Y nació este libro gracias a la generosidad de muchas personas maravillosas que fueron mis docentes felices –que me transmitieron alegrías y tranquilidad y no dejaron que los malos recuerdos me quitaran la risa– y de colegas en que veo a diario esos colores en sus ojos cuando hablamos del tema, que siguen luchando por nunca perder la empatía y por hacer de la rigidez académica un espacio de libertad.

Este libro está lleno de ese espíritu con el nombre técnico de estrategias y didácticas, pero que son prácticas comunes en sus clases, acciones frecuentes que realizan con sus estudiantes para que sepan que no existe una manera correcta de transmitir información, sino que el aprendizaje es un proceso constructivo y que esa construcción se puede hacer jugando. Colaboración, co-construcción, perspectiva de género, resistencias descoloniales, pensamiento crítico son las motivaciones que se impulsan desde sus propuestas con una idea central: educar y aprender no se logran desde el aburrimiento y la tristeza. El saber no es repetir o copiar letras y números, sino que va ligado a la exploración de un

territorio físico y emocional, a la creación de comunidad, a las ganas de vivir que algunas perdemos ante la escuela autoritaria tradicional.

Con la consigna de lo inquieto este libro podría parecer caótico ante lo clásico. Y efectivamente lo es, porque congrega de igual manera estrategias pedagógicas, sugerencias o comentarios acerca del ser docente, experiencias atravesadas por palabras y sentires como felicidad, empatía, vitalidad y participación comunitaria. Existe en estas páginas, principalmente, la disposición de abordar esta tarea desde lo dinámico, las nuevas tecnologías, lo lúdico y siempre en escucha activa de las necesidades de quienes buscan un acompañamiento en su proceso formativo. Este ejercicio es asimismo una reflexión respecto a lo que entendemos por educar y los retos que enfrentamos, hay autocrítica y crítica a las condiciones con que contamos para ejercer la profesión, pero también una profunda valoración del entorno. En definitiva, subyace la esperanza, el cariño y el cuidado por lo que hemos elegido hacer.

Mi parte como editora es invitarles a leer estas historias, escuchar estas voces y adoptar estos saberes si es que resuenan en nuestra propia labor o creemos que pueden ser útiles para nuestro quehacer. Cada relato tiene solamente el nombre de la profesora o profesor que lo ha compartido, pero es una decisión consciente no incluir el grado académico ni el lugar donde dan sus materias, tampoco su nacionalidad ni sus currículum (que en todos los casos es enorme, tanto en lo académico como en lo vital, y si les surge la curiosidad pueden googlear). Este libro surge de la convicción de que el conocimiento es recíproco y colaborativo, de que el aprendizaje nunca termina y que siempre podemos (y deberíamos) compartir ideas y estrategias para acompañarnos. Es así que quien da clases en educación preescolar seguro tendrá muchas cosas que

aportar a quienes lo hacemos en educación superior y viceversa. En este recorrido veremos muchos más puntos de encuentro de los que podemos imaginar a simple vista. Todas y todos quienes aceptaron participar en este texto han buscado y siguen buscando que nunca se considere que aprender debe hacerse a través del sufrimiento y la ansiedad; sino al contrario, han hecho que este camino esté lleno de risas y colores… les agradezco que con estas letras nos lleven a transitarlo y nos ayuden a alejar las pesadillas.

Ainhoa Vásquez Mejías

No tener vergüenza de ser feliz

Rubí Carreño Bolívar

Empecé a hacer clases en la universidad siendo muy joven. Los estudiantes tenían menos de diez años de diferencia conmigo, al punto de que una de ellas se acercó a mí durante un recreo y en la confianza de estar todos sentados, prácticamente en el suelo, me dijo con voz muy seria y cariñosa a la vez: "Rubí no te tienes que vestir como la Gabriela Mistral para que te respetemos". No sabía si sus palabras eran ayuda o un reproche a mi sentido de la moda, tal vez las dos cosas, pero me miré a mí misma a través de sus ojos y me vi casi recitando: "La Maestra era pobre. Su reino no es humano/ […] Vestía sayas pardas, no enjoyaba su mano".

Me había formado con unas profesoras normalistas que propugnaban aquello de que una profesora era "un espejo" y eran muy, muy, correctas, casi nacionalsocialistas de correctas, con puntero y coscorrón. Se comían los chocolates a escondidas, porque "entre comidas…"; se veían siempre al borde de la bulimia; pero dale con el espejo, espejo de quién, para quién. No digo que todas eran así. También estaba la señorita Abigail, también normalista, a la que yo simplemente adoraba porque era inteligente y nos trataba como grandes y no "la eme con la a", sino que –"¿Alguien se fijó cómo está el día hoy?" Y éramos 45 niñas de 7 años en la sala levantando la mano ordenadamente para decirle con tranquilidad que no había nubes en el cielo. Ella no miraba a ninguna con privilegio, pero nos escuchaba a todas, y todas, o casi todas, queríamos ser dignas de su respeto.

Así que guardé el sayal y empecé a ir al campus con minifalda (sí, extrema) y esa era mi bandera feminista sobre las piernas, mi gesto de interseccionalidad. Siempre he querido desarmar el preconcepto de cómo debía ser, hablar o comportarse una profesora. Tenía un pololo que cuando llegaba a su casa me decía, no sin alegría, ahí viene el cuerpo docente, comentario totalmente funable para la feminista con minifalda que yo era (y soy), pero me hacía pensar en eso de ser algo así como un ejército indiferenciado; misma ropa, mismos peinados, mismos anteojos, las mismas formas de evaluar, los mismos programas, las mismas formas de escribir, mismas rúbricas.

Así que este "cuerpo docente" que soy ha dedicado su vida, laboral al menos, a proponer que la diversidad es posible y deseable; que la literatura es un arte plural que alienta el derecho a ser lo que se es o se está siendo a través de la palabra. Aunque parezca increíble esta idea ha convertido mi desarrollo como profesora en un activismo que se realiza en el mismo lugar en el que trabajo, es decir, la academia. Se entenderá que esto, más que un programa para mi éxito personal –que tiene otras rutas, otros trazados, otras metas– es una invitación al desasosiego, a veces al peligro, siempre al delicioso movimiento. Como decía un exestudiante, hoy colega: "profe es que a usted le gusta caminar siempre al filo", con más reproche que admiración, porque él era una de las enormes redes que se han ido tejiendo a lo largo de este, que para mí, es un ancho camino. Los estudiantes que son profesores, en general, tienen ese sentimiento hacia mí, me quieren y al mismo tiempo los exaspero. Finalmente logro que alguno deje la expectativa de rúbrica al lado, me miren como yo veía a la señorita Abigail y me contesten: "el día está maravilloso, avancé mucho en mi tesis, escribí lo que quería, y pienso que terminaré a tiempo. ¿Qué tal tu día?".

Para mí estudiar literatura nunca ha sido un asunto de salón, a lo más de hamaca o biblioteca, pero no es algo que sirva para vestir de culto a alguien o tener algún prestigio más que el propio trabajo realizado. Por ello, desde muy temprano entendí que si esto era un trabajo no podía morir en mi escritorio, y por ende, las evaluaciones tenían que ser textos pensados para comunidades más amplias que les dieran sentido y, en lo posible, ser mostrados al final del curso; no como un examen, sino más bien como una fiesta en que (nos) celebramos haber hecho algo que nos hace sentir orgullo.

He desarrollado una metodología de escritura descolonial y despatriarcal que busca la liberación del ser, el autoaprecio, el empoderamiento de quien escribe en contextos académicos. Libertad para ser y escribir, y al mismo tiempo, avanzar en la inserción en un campo laboral complejo a través de la escritura de textos originales y publicables. Es lo que me hace sentido y, al mismo tiempo, me convierte en responsable. En mi experiencia, quienes no terminan su tesis o les cuesta avanzar es porque no se sienten afectivamente vinculados con ella, dicho en otras palabras, no les da placer escribirla. Su espíritu decae, no sienten el ánimo para continuar aun cuando ni siquiera se levanten de la cama para "seguir escribiendo", porque escribir, es también un ejercicio emocional y espiritual, no solo físico y mental. Sin placer en lo que se hace, las largas jornadas de escritura programadas se convierten en desapasionados paseos por Instragram. Es como el gimnasio, si no te gusta ni siquiera la música no vas a ir aun cuando hayas pagado el año completo o tengas el colesterol alto.

Se trata entonces de acompañar a quien escribe para que articulen una forma personal de aunar armónicamente tres conceptos: teoría (que convierte el comentario de textos en un ensayo académico); subjetividad (entendida como

género, raza, clase, edad, procedencia, linaje, religión, etc.) y la escritura que dialoga con los géneros académicos como la nota, el ensayo académico, el artículo, el capítulo. Demás está decir que la relación entre subjetividad y escritura no es lineal. No implica que si soy del sur, por ejemplo, escriba temas sureños, pero sí conocer y reflexionar como ese territorio afecta mi lugar de enunciación y escritura.

La teoría literaria reciente (descolonial, interseccional) es la llave maestra para incorporar la subjetividad de forma totalmente legible para la academia, en tanto busca la liberación de la idea de individuo proponiendo la más elástica de subjetividad, en que cabemos todxs. La escritura entendida como algo más allá que la redacción o las formas de citación (la corbata no hace el traje), es decir, entendiéndola como la manera en la que se construye conocimiento en humanidades, especialmente en literatura, ayudan a que la subjetividad –perdida en el "cuerpo docente" de los estudiantes de pregrado o en la ansiedad de conseguir un trabajo después de seis o siete años de estudios en doctorado–, aparezca, finalmente, de la manera en que a quien escribe resulte coherente.

Pero en fin, estas cosas son asunto de otro libro. Acá se me preguntó por el éxito y simplemente diría que el éxito no es en absoluto importante si es la única meta. A veces un error alumbra una enorme verdad que en sí misma es más importante que un totalitario aplauso cerrado; a veces, arrancarse del éxito conduce a él, como le ha ocurrido a muchas teóricas feministas, críticas del orden social, que terminan siendo reconocidas mundialmente como Rita Segato; muchas veces, aceptar que se ha sido objeto de racismo y misoginia y responder con teorías con valor espiritual e intelectual, como en el caso de bell hooks o Angela Davis y otras, desarma el supremacismo blanco o simpaticismo criollo según la expresión de Herson Huinca-Piutrin que

existe en la academia, permitiendo que otras también quieran acceder a la palabra escrita y publicada.

Mi éxito ha sido ser todos los estereotipos posibles para el ojo ajeno y no dejar de ser lo que he querido ser: feliz con lo que hago y que me paguen por ello. Así como se lee: soy feminista y el salario es parte del trabajo. Desde este lugar, transmito a lxs estudiantes que me importa también su felicidad, no solo predicando con el ejemplo, sino que colaborando a que logren una de las dichas del mundo intelectual, al menos en humanidades, es decir publicar, además con los compañerxs que a través del libro pasan de ser de estudiantes a escritores, de competidores a co-autores.

Aparte de mi propia obra he publicado con ellxs distintos libros tales como *La rueda mágica: ensayos de literatura y música (manual para indisciplinados*) (Alberto Hurtado, 2017) y recientemente, *Savia Nueva: crítica joven latinoamericana* (*Cuarto Propio*, 2025) y además, la colección Libros de Investigadorxs de Pregrado en el marco del proyecto Anillo GIFID, en el que ellxs son autorxs y editorxs de sus trabajos finales que se publican en la página del proyecto y que están al alcance de otrxs estudiantes y profesores.

¿Cómo se hace esto? Materia de otro libro. Pero para este, diría que lo central es a) dar libertad de cátedra a lxs estudiantes para que investiguen y escriban sobre lo que es relevante para ellxs; b) que la evaluación y rúbricas sean coherentes con lo anterior; c) dar la confianza a través de tutorías y fe real, no simulada, en que ellos/as pueden llegar a ser autores.

Bueno no me las doy de “rebelde o acusativa” y menos pretendo quedar mal con alguien. Solo busco con todas mis ganas

Vivir y no tener vergüenza de ser feliz
Cantar y cantar y cantar
La alegría de ser un eterno aprendiz
Yo sé que la vida podría ser mejor y lo será
Pero eso no impide que repita,
Que es bonita, es bonita y es bonita
(Gonzaguinha)

Metodología en la Educación Infantil: la importancia del vínculo y el ejemplo

Jimena Isabel Gajardo Toesca

En mi experiencia como educadora, he llegado a comprender que la base de una enseñanza efectiva con los niños radica en la creación de un vínculo sólido y significativo. Para mí, este primer paso es esencial, ya que establece las bases de confianza y seguridad que permiten a los pequeños abrirse y explorar su entorno. Me esfuerzo por acercarme a ellos con calidez y amabilidad, porque creo firmemente que, al hacerlo, les transmito que son valorados y respetados. Este ambiente afectuoso no solo fomenta su bienestar emocional, sino que también les permite sentirse cómodos para expresar sus pensamientos y sentimientos, creando así un espacio propicio para el aprendizaje.

La importancia de formar un vínculo con los niños y niñas es evidente en cada interacción. Cuando se sienten seguros y aceptados están más dispuestos a participar activamente en su proceso de aprendizaje. La conexión emocional que establezco con ellos se convierte en un puente que facilita la comunicación y la interacción. A través de juegos, actividades y conversaciones, cultivo un ambiente donde los niños se sienten libres para explorar su curiosidad innata. Este enfoque no solo les ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales, sino que también les enseña a confiar en sí mismos y en los demás. En este sentido, el vínculo que formo con ellos se convierte en un elemento fundamental para su desarrollo integral.

Una vez que he establecido este vínculo, el siguiente paso en mi metodología es dar el ejemplo. Aquí surge una

pregunta fundamental: ¿soy un ser digno de imitar? La respuesta a esta interrogante es crucial, ya que los niños son esponjas que absorben todo lo que les rodea. Ellos observan y aprenden no solo a través de las palabras, sino también a través de mis acciones. Por lo tanto, me esfuerzo por ser un modelo a seguir en todos los aspectos de mi vida. La autenticidad y la coherencia entre lo que digo y lo que hago son esenciales. Lo más importante no es solo lo que comunico verbalmente, sino lo que soy en esencia. Mis valores, actitudes y comportamientos se convierten en lecciones vivas para los niños, quienes, al observarme, internalizan esos principios y los integran en su propio ser.

En este sentido, la educación se transforma en un proceso de imitación consciente. Los niños, al ver cómo actúo en situaciones cotidianas, aprenden sobre la empatía, la responsabilidad y el respeto. Cada gesto amable, cada palabra de aliento y cada acto de bondad se convierten en semillas que planto en sus corazones. Así, la educación se convierte en un viaje compartido, donde no solo ellos aprenden de mí, sino que yo también aprendo de ellos. La curiosidad y la inocencia de los niños me recuerdan la importancia de mantenerme conectado con mi propia humanidad. Al ser consciente de mi influencia, puedo guiar a los niños hacia un desarrollo positivo y saludable.

Además, reconozco que el proceso educativo no se limita a la transmisión de conocimientos académicos. La formación integral de un niño o niña implica cultivar su carácter y su capacidad para relacionarse con el mundo que lo rodea. Por ello, al ser un ejemplo digno de imitar, no solo enseño habilidades prácticas, sino que también fomento valores que perdurarán a lo largo de su vida. La honestidad, la generosidad y la resiliencia son solo algunos de los principios que puedo transmitir a través de mis ac-

ciones diarias. Al vivir de acuerdo con estos valores creo un entorno donde los niños pueden aprender a ser personas responsables y compasivos.

Pedagogía experiencial como herramienta para abordar la diversidad sexual y de género

David Peña García

Hay un dicho que dice que la empatía es "ponerse en los zapatos del otro". Sin embargo, ¿cómo puedo entender a otra persona si mi realidad no me lo permite? Por ejemplo, si alguien tiene un pie de 30 cm y sufre porque su zapato le queda estrecho, y el mío mide 25 cm, posiblemente, aunque me ponga su zapato, no sentiré lo mismo que esa persona. Esto me llevó a preguntarme, por ejemplo, cómo le enseño a un hombre cis heterosexual la importancia de respetar el nombre identitario de una persona trans, si en su cotidianidad jamás ha tenido que enfrentarse a una lucha por su identidad. Entonces llegué a una conclusión. Retomando el ejemplo del zapato: si bien no puedo sentir lo estrecho que le queda a la otra persona, sí puedo comprender el dolor que puede causar una ampolla al usar un zapato incómodo.

Ahora bien, ¿cómo puedo utilizar esta idea para hacer pedagogía en mi labor dentro de las ciencias sociales? Una de las formas que encontré es propiciar espacios de aprendizaje que transiten por el cuerpo. Por ejemplo, utilizo una metodología para enseñar sobre la importancia de respetar el nombre identitario. Esta consiste en lo siguiente: para no generar sesgos, no les informo de antemano que hablaremos de este tema. Simplemente, les propongo una actividad. A cada persona le entrego una ficha para que escriba su nombre o cómo le gusta que le llamen. Luego recojo todas las fichas en una bolsa, las mezclo y las reparto al azar. Así, por ejemplo, a alguien que se llama María le puede tocar una ficha con el nombre Andrea, José u otro

cualquiera. Luego les pido que caminen por el espacio bajo la consigna de que el piso es una balsa sobre el agua: si todas las personas se agrupan en un solo lugar, la balsa se hunde, así que deben caminar evitando hacerlo en círculos. En algunos momentos les pido que se detengan, hagan pareja con alguien cercano y conversen sobre temas sencillos, como su comida favorita, usando el nombre que les tocó. Por ejemplo, si me toca una compañera que en realidad se llama Ana, pero le tocó el nombre Juan, le diré cosas como: "Juan, ¿cuál es tu comida favorita?", "Ah, mira Juan, conozco un restaurante muy bueno", etc. Luego les pido que sigan caminando y repito la dinámica con diferentes consignas, según lo que la creatividad permita. Al final, les invito a compartir cómo se sintieron. Generalmente, dicen cosas como: "Es raro que me llamen por otro nombre", "Se me dificultó reaccionar cuando me decían un nombre que no es el mío", "No me sentí cómoda", entre otras. Con esto logramos que comprendan, desde la experiencia, lo que significa ser nombrado con algo que no te identifica, y así se crea un espacio más propicio para abordar la problemática del respeto al nombre identitario de las personas trans. Esta metodología me ha facilitado mucho el trabajo con docentes, personal de salud y personas que trabajan en el sector público, ayudándoles a evitar acciones violentas o irrespetuosas cuando atienden a personas trans.

Algo también muy importante para mí es romper con las estructuras de poder en la pedagogía. Siempre que doy un taller o una clase, procuro que nos ubiquemos en círculo, para romper con la estructura tradicional donde solo yo tengo el saber y las demás personas deben observarme, dándose la espalda entre sí. Para mí es fundamental que se entienda que estoy allí para facilitar el espacio, pero que el conocimiento se construye de manera colectiva. También, antes de abordar cualquier tema, me gusta indagar sobre los saberes

previos. Esto me permite evitar suposiciones y conocer si las personas ya tienen algún acercamiento al tema, así como comprender un poco su contexto y percepción, lo cual me ayuda a adaptar metodologías que favorezcan el aprendizaje.

Otro ejemplo de ello fue una vez en un instituto técnico de formación. Allí los estudiantes debían asistir con uniforme. Aproveché esa situación para sensibilizar sobre cómo los roles de género tradicionales perpetúan relaciones de poder que violentan a las mujeres. Les pedí a varias mujeres que describieran los bolsillos de sus pantalones, que eran extremadamente pequeños y estrechos, a diferencia de los de los hombres, que eran amplios. Les pregunté por qué creían que eso pasaba. La idea era que comprendieran cómo la desigualdad de género puede estar presente incluso en detalles como los bolsillos. Históricamente no se pensaba en bolsillos para las mujeres porque "no tenían nada que llevar", a diferencia de sus esposos, quienes llevaban billeteras, dinero y documentos. Por eso, incluso ha habido una lucha para que las mujeres tengan bolsillos funcionales donde también puedan guardar sus pertenencias.

Enseñar a través de juegos, dinámicas, valorando las experiencias de cada persona, construyendo colectivamente y rompiendo con las relaciones verticales maestro-estudiante, me ha permitido abordar temas como el feminismo, la diversidad sexual y de género, la clase social, entre otros, de una forma más cercana a las personas. Mi interés no es que simplemente me escuchen y memoricen conceptos, sino que verdaderamente los piensen, interactúen con ellos, reflexionen y se lleven un aprendizaje significativo.

Y finalizo recordando la importancia de escuchar, de mostrar apertura en los espacios para conocer qué aprendieron, y de permitir siempre la evaluación de los espacios compartidos. Pues también es necesaria la autoevaluación constante para una educación más humana y crítica.

El lenguaje es siempre ideológico: una invitación a leer el mundo desde la reflexión crítica

Margarita Calderón López

En mi curso Fundamentos del Lenguaje Oral y Escrito en la niñez, primer año, primer semestre de Pedagogía en Educación Básica, me gusta partir con el texto "¿Qué es el lenguaje?" de Valentin Voloshinov. Es un texto que provoca ansiedad y a veces dificultades de lectura porque es filosofía del lenguaje y es posiblemente el primer texto que leen en la universidad. Sin embargo, defiendo esta estrategia como una metodología para introducir a los futuros profesores en una dimensión crítica y compleja del lenguaje. Partir con ese texto es parte de mi metodología para que las y los estudiantes aprendan a leer textos académicos (y ojalá la vida, la sociedad, la cultura) de una manera crítica y reflexiva.

La lectura del texto se acompaña de una ficha de lectura que busca que identifiquen piezas clave de información:

¿Cuál es la relación del lenguaje y las clases sociales?: "el lenguaje coopera involuntariamente para crear los embriones de la división de clases y de patrimonios de la sociedad" (Voloshinov 1998, 26);

¿Qué es la ideología cotidiana?: La ideología cotidiana es "Todo el conjunto de sensaciones cotidianas –las que reflejan y refractan la realidad social objetiva– y a las expresiones exteriores inmediatamente ligadas a ellas […] La ideología cotidiana da un significado a cada acto nuestro, a cada acción nuestra, y a cada uno de nuestros estados 'consientes'" (Voloshinov 1998, 35);

¿Cuál es la función del lenguaje en la vida social?: El lenguaje es la condición necesaria para la organización social de los hombres "Pero esta comunicación no sólo facilitaba la organización laboral, sino también la organización del pensamiento social, de la conciencia social" (Voloshinov 1998, 24).

Las y los estudiantes no lo saben aún (aunque pronto lo sabrán), pero nada en esta clase es ingenuo. Las preguntas de la ficha direccionan la lectura hacia los aprendizajes que quiero que elaboren. Mi objetivo no es sólo que comprendan el texto: quiero que entiendan que el lenguaje es ideológico. Que aprendan a leer el mundo con una mirada crítica de las prácticas lingüísticas que construyen el entorno que los rodea.

Con este objetivo en mente, trabajamos el texto durante tres sesiones de una hora y media. Cada clase incluye un ejemplo que nos permite reflexionar en conjunto sobre la relación entre lenguaje, poder e ideología. A través del análisis de estos casos, busco que las y los estudiantes comprendan profundamente la perspectiva del autor y respondan juntos a la pregunta: *¿Qué diría Voloshinov sobre esto?* Esta pregunta me sirve como estímulo inicial para articular la teoría con la vida cotidiana por medio del análisis de un producto/práctica cultural situada y real.

Para provocar el diálogo y la reflexión, recurro a materiales de dominio público que despiertan el interés del estudiantado. Estos recursos los selecciono y actualizo según los contextos sociales vigentes, los intereses particulares del grupo y las coyunturas políticas y culturales en circulación.

La polémica del dress code

Uno de mis ejemplos favoritos surge a partir de la invitación a un almuerzo oficial en honor a Jair Bolsonaro,

realizado en marzo de 2019 (T13, 2019). La polémica en Chile se originó cuando la diputada Maite Orsini denunció públicamente el contenido de la invitación, que solicitaba explícitamente a las mujeres asistir con "vestido corto" como código de vestimenta. Esta exigencia fue ampliamente interpretada por figuras públicas y sectores ciudadanos como sexista, anacrónica y ofensiva, especialmente en un contexto de creciente conciencia sobre la igualdad de género y los derechos de las mujeres (*El Mostrador*, 2019; *Radio Bío Bío*, 2019; *TVN*, 2019).

Si bien este ejemplo suele abordarse desde una perspectiva de género, también permite explorar otras ideologías subyacentes: el poder institucional, las jerarquías sociales, la organización sociopolítica, entre otras. He utilizado este ejemplo al menos en tres ocasiones y en cada una he aprendido mucho al escuchar cómo distintas generaciones de estudiantes lo abordan desde sus propias perspectivas. Como profesora, los intereses de los estudiantes son misteriosos, y estas instancias me permiten conocer los anhelos, preocupaciones y, a veces, incomprensiones que cada generación trae al aula.

Para levantar las reflexiones les propongo un simple método en el que deben analizar el recurso en tres pasos:

1. Descripción
¿Qué estamos analizando?
En esta primera parte del análisis intenciono a que las y los estudiantes describan en lenguaje extendido el ejemplo: Esta es una invitación a una diputada de la República para que asista a ….

2. Análisis
¿Qué ideología hay en el texto?

En esta parte espero que las y los estudiantes puedan identificar vínculos con la construcción social de la realidad: hay ideología de género, ideologías sobre las vestimentas que las mujeres deben usar…
¿De dónde vienen esas ideologías?: de la iglesia, del ideal de mujer…
¿Con qué sistemas ideológicos se vinculan? ¿Cuál es el sistema ideológico mayor de donde vienen estas ideologías?: del patriarcado.

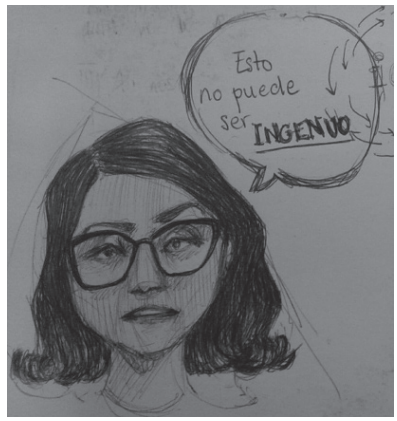
3. Síntesis o conclusión
¿Cómo se expresa la ideología cotidiana? - ¿Qué diría Voloshinov?
En la conclusión sintetizo lo abordado y lo pongo *en palabras de la disciplina* o *como lo habría explicado Voloshinov*: la ideología cotidiana del texto se vincula con la ideología patriarcal, un sistema ideológico de los estratos superiores del lenguaje.

Repito los pasos en cada ejemplo de las clases utilizando la misma metodología. En futuras clases, las y los estudiantes propondrán la conclusión. Por ahora, quiero que se familiaricen con esta metodología y se empoderen en sus conocimientos y el análisis que pueden desarrollar. A través de las preguntas, voy andamiando el análisis: simplifico la tarea, reduzco los grados de libertad, mantengo la atención del grupo, destaco las características relevantes y procuro controlar la frustración (Wood et al., 1976). Todo esto con el propósito de guiarlos hacia un análisis crítico que permita restablecer el vínculo entre la ideología cotidiana, presente en una práctica específica, y los sistemas ideológicos más amplios.

Luego de la actividad, les pido explicar en qué sentido lo personal es político (¿cómo se vincula esta frase popular con el texto de Voloshinov?): La "comunicación no sólo

facilitaba la organización laboral, sino también la organización del pensamiento social, de la conciencia social." (Voloshinov 1998, 24). *Lo personal es político* porque el lenguaje, aunque se suele pensar como una herramienta de expresión personal, está intrínsecamente ligado a la organización social y la conciencia colectiva. A través del lenguaje se reflejan y configuran las relaciones políticas y económicas. Incluso la expresión verbal más simple –y personal, agrego para facilitar la comprensión a los estudiantes– está inevitablemente influida y refractada por factores sociales, históricos y culturales (Voloshinov 1998, 39).

La clase termina con la conclusión de Voloshinov: el lenguaje es ideológico. Suelo cerrar diciendo: el lenguaje no es ingenuo. A veces aplauden. Salen de la sala optimistas y con energía. Me gusta pensar que esa es una pequeña contribución a su formación crítica y a su futuro como docentes: haber sembrado la inquietud por analizar la construcción social de su cultura, reconociendo la importancia del lenguaje en la construcción de realidad y a su vez siendo capaces de identificar los aspectos ideológicos que están presentes en su entorno. El lenguaje siempre es ideológico.



Retrato de la profesora, Belén Soto, 2017.

Bibliografía

El Mostrador. (2019, 18 de marzo). *Se acabó la tregua entre Piñera y las feministas: exige que invitadas a almuerzo con Bolsonaro usen vestido corto*. https://www.elmostrador.cl/braga/2019/03/18/se-acabo-la-tregua-entre-pinera-y-las-feministas-exige-que-invitadas-a-almuerzo-con-bolsonaro-usen-vestido-corto/

Orsini Pascal, M. [@MaiteOrsini]. (2019, marzo 18). No sólo el Gob. decide recibir con honores a presidente xenófobo y machista, sino q, además pide q las diputadas vayan con "vestido corto y escote" al almuerzo. [Tweet]. *Twitter*. https://x.com/MaiteOrsini/status/1107656243185897474

Radio Bío-Bío. (2019, 19 de marzo). *Polémica causa petición de "vestido corto" para invitadas a almuerzo con Bolsonaro en La Moneda*. https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/03/19/polemica-causa-peticion-de-vestido-corto-para-invitadas-a-almuerzo-con-bolsonaro-en-la-moneda.shtml

TVN. (2019, 20 de marzo). *Invitación con "vestido corto" a almuerzo con Jair Bolsonaro desata la polémica* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tKmU8hGKl6E

T13. (2019, 18 de marzo). Diputada Orsini critica convocatoria a almuerzo con Bolsonaro: Les pidieron "vestido corto". *T13*. https://www.t13.cl/noticia/politica/diputada-orsini-critica-convocatoria-almuerzo-bolsonaro-les-pidieron-vestido-corto

Voloshinov, V. N. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* En Blanck, G. (Comp.), *Voloshinov / Bajtín: ¿Qué es el lenguaje?* (pp. 11–41). Buenos Aires: Editorial Almagesto.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Empatía aquí

Mariana Ozuna Castañeda

1. Llegar aquí

El aula nos ofrece a los docentes múltiples oportunidades para sensibilizarnos colectivamente sobre la desigualdad del mundo social del que formamos parte. Al trabajar en una escuela pública masiva el desafío crece en dimensiones, como también crece el provecho social si se logra sensibilizar a un grupo de estudiantes precisamente sobre la desigualdad para dejar de vivirla como "hecho natural", y pasar a reconocerla como estructura que (nos) priva a muchos de ellos en diferentes proporciones de la posibilidad de cultivar sus talentos y capacidades de manera individual y como parte de su participación social.

Hay un factor que en mi experiencia ha resultado determinante para caracterizar a la población de la Universidad Nacional Autónoma de México, el origen geográfico de sus estudiantes; en mi experiencia en un grupo siempre me he encontrado que provienen de distintas partes de la Zona Metropolitana del Valle de México, o bien de alguna de las localidades del resto del país. Cabe destacar que la Ciudad de México, que forma parte de esta zona metropolitana, no es una ciudad, sino una megalópolis, conformada de muchas pequeñas "ciudades" cobijadas bajo una sola identidad jurídica y territorial. A los más de 9 millones de habitantes se suman 2.3 millones de población flotante que se desplaza desde el Estado de México, Morelos e incluso el Estado de Hidalgo… La movilidad resulta desafiante por el flujo matutino y vespertino que atraviesa la urbe y la

zona conurbada en todas direcciones. Millones de personas invierten diariamente entre 3 y 5 horas en el transporte público o personal para llevar a cabo su vida diaria, esto de acuerdo con la Encuesta Origen Destino en Hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México, y el estudio ONU-Habitat. Así son las vidas cotidianas de la mayoría de mis estudiantes.

Por otra parte, desde que las redes sociales conforman en gran medida las relaciones interpersonales y, debido a la omnipresencia del celular en las vidas de estos jóvenes entre 19 y 23 años en promedio, me he enfrentado al hecho de que los estudiantes ya no llegan a la Facultad a socializar transversalmente, sino que se guetifican a partir por supuesto de sus afinidades, coloquialismos, formas de consumo e identidades. Prefieren mantenerse dentro de sus pequeños círculos que imitan en la vida real los algoritmos de Internet, garantizando que los miembros de su grupo escuchen y miren el mundo a partir de sus sesgos, con lo cual estos se reafirman. De suerte que cada vez que yo instrumentaba alguna actividad durante la clase me enfrentaba con que muchos evaden el contacto visual si quien tienen enfrente no es miembro de su "pandilla", tampoco emplean las fórmulas de urbanidad o cortesía como "buenos días", "con permiso", "gracias", "por favor", sino exclusivamente entre su grupo casi cerrado de amistades. Esta situación representa un tipo de violencia simbólica, cuya repetición promueve la indiferencia como actitud hacia quienes son considerados como "los otros". Debe sumarse a esto la práctica de "la funa", que implica un tipo de castigo social –el ostracismo– como resultado de una denuncia que suele circular casi exclusivamente en redes y en muchas ocasiones solo al interior de cada grupo. Esta práctica ha tenido resultado desastrosos para el tejido social de los grupos, pues las funas pueden aplicársele a un estudiante igualmente si la

denuncia se hace de acuerdo a los protocolos institucionales o si sencillamente se divulga en redes. Esto recrudece la distancia entre la sociabilidad de mis estudiantes y la mía: hay un montón de cosas que están sucediendo entre ellos de las cuales yo no puedo estar enterada, porque, además, todo esto sucede a ritmo de redes sociales, es decir, instantánea y convergentemente…

2. Empatía aquí

Ante esta realidad, que se tornó más insidiosa desde la pandemia de COVID-19, concebí que las diferencias de origen al interior de la Ciudad, y los desplazamientos a lo largo de la urbe podían convertirse en medios para generar sensibilización y empatía. A partir de la segunda semana de haber iniciado el semestre, realizo la siguiente dinámica, que se construye en 4 momentos:

1. Me dirijo al grupo y les pregunto si consideran que los desplazamientos por la ciudad, el tiempo que invierte cada quien en llegar a la Facultad afecta a su formación. En este momento quienes residen a dos horas o más del salón de clases se entusiasman y responden que sí, en seguida procedo a hacer un conteo rápido preguntando ¿quiénes hacen 2 horas?, ¿quiénes hacen 3?, ¿hay quien haga 4 horas?, y finalmente ¿quién hace 1 hora o menos? Voy anotando las respuestas en el pizarrón, mientras les pido que nos digan su nombre. En este punto las expresiones en los rostros cambian. Yo les cuento dónde vivía como estudiante y cómo siempre pude llegar a mis clases en una hora aproximadamente, les hablo de que eso era un privilegio que yo no podía reconocer.

2. En este momento procedo a preguntarles a quienes viajan por más tiempo cómo emprenden esa odisea diaria, que nos cuenten de los preparativos, y sobre todo de lo que experimentan y conocen y saben de los lugares por donde pasan: panaderías, puestos de comida, personas que venden servicios, tocan música, pedigüeños del transporte, incidentes, realidades familiares en las cuales aparece la complejidad de sus mundos (hay quienes venden, hay quienes cuidan a un familiar o hermano menor, hay quienes realizan labores de cuidado antes de salir de casa, o estas los esperan al volver); nos cuentan cuánto gastan a diario… Mientras alguno comparte otros y otras asienten, se identifican también, a veces incluso transitan el mismo camino por tramos. La dinámica en este punto genera empatía, identificación y reconocimiento, logran salir de sí para mirar otras realidades. En otro nivel se evidencia que ir a la escuela en la mega urbe de Ciudad de México tiene una serie de costos y que muchos de esos costos han quedado invisibilizados por la institución educativa y lo que en ella se exige. Aquí suelo incluir a los estudiantes de secundaria, educación primaria y preescolar, y que los vemos durante nuestros personales desplazamientos. Toco entonces los temas de estrés, alimentación, estado de alerta, riesgos durante los traslados (robos, asaltos, acoso), entre otros, y se incrementa la sensibilización. Compartimos anécdotas, muchas de ellas de cómo la solidaridad entre extraños los ha ayudado, o de la indiferencia y sus efectos. De esta manera me interesa mostrar que, si bien todos llegamos a la universidad pública y ellos están cursando la licenciatura, no están en las mismas condiciones: desventajas y privilegios de

género, clase y raza aparecen. La conciencia de esto me permite volver al tema de las desigualdades.

3. Una vez que hemos compartido anécdotas e ideas, enfatizo en la solidaridad que se requiere socialmente para salir de situaciones de riesgo, en el ingenio que cada uno de ellos despliega para sobrellevar el tiempo de traslado: leen, escriben, escuchan música, desayunan o comen, se aliñan. En todas las ocasiones el grupo reconoce la importancia de que extraños desinteresadamente se involucren para ayudar a otro desconocido. Y hablamos de las características de esos "extraños", de su privilegio situacional de género, raza, clase, edad, etc.

4. Finalmente cierro la dinámica invitándolos a preguntarnos por cómo la desigualdad es producida y sostenida de manera estructural y sistémica, en este caso la movilidad urbana; y que como esa práctica cotidiana hay muchas más.

He podido percatarme de que tras la dinámica los estudiantes que viven más lejos me comunican mejor sus necesidades y sus posibilidades para aprovechar mejor el curso, pues su desventaja es reconocida; lo mismo sucede con quienes cuidan familiares o trabajan, es decir, reconocer sus desventajas como impuestas y expresiones de opresión y generadoras de desigualdad, los hace conscientes de su propia agencia: pedir ayuda, orientación, apoyo. Por otra parte, las interacciones de los estudiantes en ejercicios posteriores son menos ríspidas, muchos hacen mayor contacto visual y se tratan con más respeto, incluso se han llegado a desarrollar casos de alianza para mejorar las condiciones de alguno de ellos.

Convertir en protagonistas a través del lenguaje

Monserrat Solis de Ovando

Catalogar una práctica pedagógica como exitosa depende de varios factores.

En mi práctica, de espectadora y de ejecutora, he podido observar que cada docente posee una dinámica de interacción personal que lo lleva a ser único en su didáctica. Vinculado a lo anterior, a mi parecer, la esencia de una práctica docente exitosa, en cualquier contexto pedagógico, es la destreza comunicativa de un docente. La persona que enseña, que orienta o que guía en relación a un tema, debe ser una excelente comunicadora. Por ende, el acto comunicativo adecuado; entendiéndose como el espacio abstracto en donde existe un emisor, un receptor y un mensaje emitido a través de un canal en un contexto específico favorable al diálogo, debe ser el "desde" en el acto pedagógico. Si lo meditamos, los grandes problemas de comprensión o de diálogo se presentan en dos situaciones principales. Una de ellas se da cuando hay conflictos de interés, de voluntad o hay tal nivel de hermetismo que el diálogo se hace imposible y la siguiente, más cercana a teoría, se da cuando existe algún conflicto en uno de los factores comunicativos.

Si yo como docente deseo explicar o expresar algo y mi receptor no acusa recibo de lo que estoy expresando, es menester volver a reformularlo las veces que sea necesario para que el acto comunicativo sea exitoso. Quien comunica se encuentra en una posición de entrega y es a quien no puede serle indiferente que su interlocutor reciba o no su mensaje. Es por ello que, la acción pedagógica posee un

carácter flexible, fluido e inquieto y, a la vez, sumamente activo. En relación a lo anterior, me resulta atractivo presentar como experiencia pedagógica exitosa los distintos lenguajes en que puede manifestarse un docente y con ellos la diversidad de formas de aprendizaje que puede desarrollar un estudiante.

En primer lugar, me interesa presentar la metodología que implica la actividad lúdica. Creo que los materiales concretos, juegos y herramientas tics están al servicio de los contenidos por lo que sirven al aprendizaje haciendo un símil al cómo se aprende de manera no formal. Por otra parte, en la actividad lúdica se revelan un montón de habilidades, actitudes y destrezas que en otro contexto de aprendizaje no resultan fáciles de observar. Sin embargo, creo que es relevante mencionar que en este tipo de "lenguaje" hay que ser responsable y evitar instrumentalizar los recursos ya que esto dejaría de lado las propiedades nutritivas del "juego". Con lo anterior me refiero a la práctica de la gamificación y la ludificación.

Con precisión me gustaría mencionar una actividad realizada en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en el nivel de 4to básico, la que se tenía como objetivo de aprendizaje:

> Describir la civilización Maya, considerando ubicación geográfica, organización política, actividades económicas, formas de cultivo y alimentos, organización de la sociedad, roles y oficios de hombres y mujeres, religión y ritos, desarrollo de la astronomía y la matemática, sistemas de escritura, guerras y sacrificios humanos, construcciones, costumbres y vida cotidiana, entre otros.
>
> Describir la civilización Azteca, considerando ubicación geográfica, organización política y extensión, la ciudad de

Tenochtitlán, formas de cultivo y alimentos, religión y ritos, avances tecnológicos, organización de la sociedad, roles y oficios de hombres y mujeres, construcciones, costumbres y vida cotidiana, entre otros.

La propuesta de gamificación consiste en la creación de un juego al que llamamos "¿Quién Soy: mayas y aztecas?". Los estudiantes se ubican en grupos de 4 personas y tienen tarjetas con nombres de la organización política de la cultura maya y azteca (Halach Uinic, sacerdotes, nobles, artesanos, campesinos y esclavos en la cultura maya y Tlatoani, pillis, pochtecas, macehuales, tlacotin), nombres de cuidades mayas y aztecas (Tikal, Palenque, Chichen Itzá en la cultura maya y Tenochtitlán, Texcoco, Tlacopán), nombres del tipo de cultivo y más. Deben sacar una tarjeta, boca abajo y sin mirarla, ponerla en su frente y a partir de preguntas al grupo deben tratar de adivinar a qué estamento pertenecen, a qué ciudad representan, qué forma de cultivo representan o qué dioses son.

Todo juego educativo debe ser acompañado de una justificación teórico-práctica que defienda su creación y puesta en marcha. En este caso, el objetivo de aprendizaje pone énfasis en la habilidad de la descripción. En esta dinámica, la descripción puede realizarse de manera oral y escrita y se busca como propósito de contenido, lograr identificar ámbitos políticos, sociales, culturales y económicos de las civilizaciones descritas, así como también ampliar, profundizar y comparar las distintas culturas prehispánicas en América. Debido a la naturaleza amplia del contenido, el juego debe permitir holgura y ser simple en su mecánica, por otra parte, la interacción entre los estudiantes, refiriéndonos a su dinámica, es mediada por ellos mismos lo que permite clasificar el juego en la categoría de juego guiado ya que el docente comienza modelando la actividad y luego

los participantes continúan construyendo ellos mismos sus preguntas y la descripción.

Por último, este juego presenta factores motivantes tales como el **desafío**; descubrir el concepto, el **conocimiento**; recurrir a lo revisado en clases, el **ámbito social**; trabajar en equipo de manera colaborativa y la **sumisión**; que sería la condición de no ver el concepto y la limitante de tiempo para responder. Es un juego de duración media (15-35 min), por eso la cantidad de participantes debe ser reducida. Esto con el objetivo de ser adecuado para el contexto educativo y el aula. Finalmente, este tipo de juego fomenta el desarrollo social a través de la colaboración, el desarrollo del ámbito afectivo, desde el autoconcepto positivo, y el desarrollo del ámbito cognitivo, pues recurre a la memoria, al lenguaje y a la asociación.

Como se plantea hace unos párrafos atrás. El plantear una práctica de juego, implica proteger los elementos basales de este método y de esta forma, no solo cuidarlos, sino que permitir que enriquezcan la experiencia educativa. La aplicación de este juego en aula permitió que los estudiantes disfrutaran de su clase, que se ubicaran en grupos diversos, que se rieran, contuvieran ante la frustración y que manifestaran legítima motivación y curiosidad. El ruido en aula se transformó en un ruido pedagógico agradable.

En segundo lugar, me gustaría presentar una experiencia vinculada con la flexibilidad de las clases. Al planificar las clases muchos de nosotros olvidamos ampliar el "visor" de nuestra clase, pensar "Si yo fuese estudiante ¿cómo vería esto?". Por este motivo muchas ideas o perspectivas vienen de los mismos estudiantes en el momento de la clase. Esto hace que la actividad pedagógica sea como una entidad viva y mutable, que cambia en el transcurso de la puesta en marcha. Recuerdo una clase de lenguaje de enseñanza básica, 3ero básico, en la cual el objetivo de aprendizaje

abordado era: “Comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos de diversas maneras para enriquecer o precisar sus producciones”.

De manera específica se abordaba el contenido de sinónimos y antónimos. La actividad consistía en reemplazar en un texto la palabra “muchacho” que se repetía intencionalmente. De manera abierta los estudiantes comenzaron a mencionar sinónimos hasta que un momento una estudiante alzó la mano y dijo “el chamo”. La nacionalidad de ella era venezolana, y su respuesta era correcta. Muchos estudiantes no entendían el significado de lo que la compañera acababa de mencionar. Se abrió entonces la puerta de la diversificación de nuestro lenguaje, algunas personas comenzaron a decir –sí, en Argentina se le dice “pibes”– y también otros comentarios como –tía, y ¿sirve si le ponemos “cabro”?–. Toda esta interacción llevó a que la clase se tornara inclusiva en las jergas del lenguaje español a nivel internacional y también a mencionar los estilos de lenguaje, formal e informal, de acuerdo con el contexto.

Desde ese momento la sensación en el aula era que los estudiantes construían su aprendizaje, que los sinónimos y antónimos no eran un contenido gramatical ajeno a ellos, sino que los aprendían con un propósito comunicativo que fueron identificando en la misma sala de clases. Ellos buscaron lo que querían aprender y el docente se transformó en un mediador y guía de este “protagonismo”. En las clases siguientes siempre se comenzó a integrar la idea de “en qué aspecto de mi vida cotidiana veo útil este aprendizaje”. Se aplicaba la metacognición sin siquiera ser muy conscientes de ello.

Retomando lo planteado en un inicio, ambas experiencias pedagógicas ponen al docente en una posición de emisor que busca remover al receptor, en un ser activo que

apela a que un segundo se inquiete, se mueva, responda, "enganche". Sin duda las aulas no son un espacio fácil de llevar, pero con creatividad, humildad, preparación, organización y, por sobre todo, con la clara intención de comunicar es posible ser docentes que diversifiquen sus formas de enseñanza para al mismo tiempo diversificar las formas de aprendizaje.

El meme: aliado en la docencia

Hugo Enrique Del Castillo Reyes

Para muchos profesores, los chapados a la antigua, los de la *old school*, como se suele decir, el uso de las herramientas digitales está limitado a una cuestión medial y técnica, de eficacia en el manejo de la información o de almacenamiento. Quizá todo ello provenga del discurso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los planes educativos gubernamentales y en los programas oficiales de las asignaturas. Pero tiene mucho rato que gran parte del contenido que consumimos en la web proviene de redes sociales, cualquiera de las ya tan populares y numerosas que hay en el mercado, por ello se vuelve relevante, e incluso necesario, atender al tipo de contenido que se genera allí y hacerlo parte de las prácticas docentes, las cuales deben esforzarse y comprometerse por acercar el conocimiento a un público que responde cada vez más a este tipo de contenido, un público que, además, ha generado una necesidad de lo breve, lo inmediato y de lo utilitario a ultranza.

Aunque el docente no esté de acuerdo con dichas prácticas de la comunicación utilitaria, este material le servirá para dinamitar desde dentro aquellas tendencias, al hacerlas parte de una estrategia donde se privilegie la calidad de la información, una que parta del principio de brevedad, pero, a partir de allí, amplie el foco de atención y la profundización del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la generación de una mentalidad crítica.

En este tipo de comunicación, y sobre todo en redes sociales: X, Facebook e Instagram, hay un género muy diverso y extendido que ha encontrado gusto entre todas las

comunidades, un recurso visual construido a partir de una o pocas imágenes y un texto muy breve, cercano a una diminuta tira cómica que juega con el contexto en que se produjo. Este recurso también tiene la ventaja de moverse en cualquier campo del conocimiento y de ser crítico con el entorno presente, pasado, e incluso, de un vislumbrado futuro. Su característica definitoria es mover a la risa y al juego, a un aparente "no tomárselo muy en serio", aunque al final es tan serio como cualquier otro discurso, casi siempre usa un tono irónico, sardónico, sarcástico. Como se advierte en el título de este brevísimo texto, me refiero al meme. No es el objetivo de este escrito definirlo, analizarlo o tipificarlo teóricamente, sino hablar del uso que puede dársele en el aula y las diferentes bondades encontradas en ello.

A los memes para una clase hay que elegirlos con cuidado, con atención al detalle y si el docente decide elaborarlos debe tener el tiempo y las herramientas, las cuales son muy básicas, pues la estética del meme es algo *kitsch*, descuidada deliberadamente, *camp*, *lado B*. Para su elección o producción, como decía, es relevante tomar conciencia del poder que tiene el meme para coadyuvar al éxito de los procesos de inducción o de variación del estímulo en una exposición.

El meme funciona como una *punch line* de rutina cómica, pues su consumo es breve, casi inmediato, solo toma unos segundos para que surta efecto, además, resguarda una reflexión detrás de un primer momento de risa, por tanto, es una forma idónea de acercar el tema que se exponga al contexto del público objetivo, que, a decir verdad, está expuesto todo el tiempo a este género en la web, aunque quizá no esté tan acostumbrado a verlo en el contexto educativo.

El riesgo que se corre al incluir a un meme es que el público piense que se ha acabado lo ceremonioso, la seriedad, la forma rigurosa, pero solo hay que redirigir a la audiencia para hacerle ver que el meme cumple una función y no solamente está allí para ganar o perder tiempo. En ese sentido, debe existir una consciencia administradora de los memes, una retórica de su uso recurrente. Una clase no puede estar atiborrada de memes, sino que debe dosificarlos sabiamente y vincular cada uno al contexto de la exposición o del ejercicio, para que así cada meme tenga la justa medida de exposición y explicación sin que se vuelva un recurso repetitivo y redundante. El meme tiene la ventaja de la brevedad, de su fácil consumo y de adecuarse a las circunstancias desde una perspectiva crítica, pero también desde una postura ideológica que debe cuidarse, pues un meme evidencia perspectivas e ideologías, por ello primero el docente debe ser crítico con la elección de los memes idóneos para su materia.

Esta ventaja de la brevedad debe ser aprovechada, pues el meme resulta ser muy eficaz para "romper el hielo", generar ambientes de aprendizaje cercanos al ludismo y a la gamificación, donde el público receptor entra en una dinámica con la cual toma consciencia de que el aprendizaje convive y se ve potenciado por el momento chusco, risible y que aquel ánimo juguetón y lúdico no está nada alejado del tema que se tratará, sino que se convierte en una condición necesaria para que la experiencia del aprendizaje pueda llevarse a cabo.

La inclusión del meme funciona mejor cuando no solo representa un hiato para relajar a la audiencia, lo cual no está mal, puede cumplir esa función, pero es mucho mejor cuando el meme está plenamente vinculado con el tema, entonces puede hacerse parte del contenido de la exposición, es decir, el meme funciona como ejemplo, extrapolación,

contraste, argumento, etcétera, así formará parte también del proceso de enseñanza-aprendizaje y no será solo un mero divertimento o un momento para relajarse en la exposición.

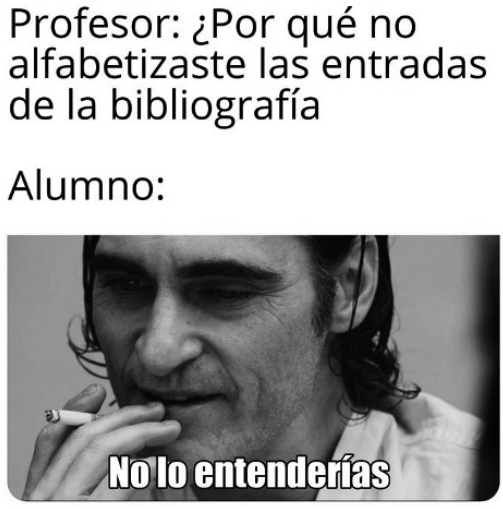
Los memes son excelentes recursos para mantener la atención gracias a la estrategia de la variación del estímulo, uno puede usar el pizarrón, un texto, una imagen, preguntas abiertas, cerradas y también los memes. Una de sus ventajas es que además se pueden emplear como ejercicios en plenaria para la clase a partir de preguntas como: ¿qué nos dice el meme? ¿por qué es gracioso en este contexto? ¿cómo podemos vincularlo a la clase? ¿piensan que este meme podría funcionar en unos cuantos años? ¿qué otro meme podría funcionar en esta misma línea? ¿cómo y por qué podemos decir que este meme es crítico con el tema que desarrolla? Como puede verse, las posibilidades son abundantes y enriquecedoras.

La búsqueda o la creación de memes también puede ser una herramienta útil para la evaluación. Quienes han estado expuestos a este recurso de manera constante saben que la ocurrencia de un meme en la mente comienza a crecer de forma acelerada ante la lectura, el estudio o el análisis de cualquier materia, por lo cual también es un talento que se puede ejercitar en pro del aprendizaje. Manufacturar un meme es un absoluto ejercicio de análisis, interpretación y síntesis de información, de contenido, y se puede realizar para cualquier campo o materia. Elaborar un meme efectivo coadyuva al conocimiento profundo de un tema, sobre todo si la estructura o el meme que se utiliza como molde solicita una tarea crítica, como suele ocurrir en la mayoría de los casos.

Aun con todo lo dicho, el uso de este tipo de materiales para la docencia siempre puede ser criticado desde posturas tradicionalistas. Incluso hay quien piensa que los memes tienen muy poca vigencia y tienden a caducar de forma

acelerada, y en eso llevan razón, pero podemos hacer de esa desventaja una oportunidad, pues obliga a que el docente que ha comenzado a utilizar al meme también pueda medir la forma en que los incluye y los renueva, comprometerse con la búsqueda de nuevos memes, incluso con ayuda del estudiantado. La aparición y hegemonía del meme llevan ya décadas reformulándose y evolucionando para mantenerse al día, este aspecto puede verse como una ventaja que impulse a ese ánimo por vincularse con las nuevas generaciones y comprometerse con saber tomarle el pulso.

El lugar privilegiado del meme hoy en día permite que esta tarea no se aleje de la docencia y que haga más atractiva y divertida la experiencia de la enseñanza. Tras decir esto, uno sabe que cuando un meme funciona en clase, no solo provoca la risa en el público receptor y ese ambiente lúdico idóneo para enseñar y aprender, sino que también advierte que se le está invitando a reflexionar desde el juego y la risa, por allí se le cuela también el conocimiento y el ánimo crítico.



Aproximación a la perspectiva de género en ciencias: aprendizaje dialógico en la formación profesional de jóvenes científicos

Marisol Barría Navarro

Descripción

Incorporar la perspectiva de género en la formación constituye hoy uno de los desafíos para la universidad y el país. No sólo porque enriquece el proceso educativo, y atiende a la diversidad de estudiantes, sino también porque responde a una formación universitaria integral, que se hace cargo de las desigualdades sociales. Dentro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), se plantea la igualdad de género como una condición necesaria para el desarrollo sostenible que debe ser abordado por la sociedad en su conjunto. El ODS 5 busca "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" y el ODS 4 "garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida". Aplicar esta perspectiva y vincularla a los objetivos de desarrollo sostenible en el ejercicio docente, promueve condiciones de igualdad en los procesos de formación, los que se espera impacten en los espacios donde las y los profesionales se desenvuelvan en el futuro, con responsabilidad social.

Esta experiencia de aprendizaje se enmarca en la formación profesional de jóvenes científicos, específicamente estudiantes de la carrera de bioquímica en la asignatura "Responsabilidad social de bioquímico", con ella se busca cuestionar la visión androcéntrica de las disciplinas científicas, visibilizar

las contribuciones que han realizado las mujeres desde el punto de vista científico y reflexionar acerca de las desigualdades de género tanto en la producción de conocimiento como en las disciplinas y profesiones, desafíos para alcanzar equidad e igualdad en el escenario universitario, así como también relevar las transformaciones y avances con respecto a la disminución de brechas de género en esta área del conocimiento.

Bajo el enfoque metodológico de una propuesta indagatoria, en la fase de focalización se invita a los y las estudiantes a observar la línea de tiempo de la Bioquímica, con los principales descubrimientos e investigaciones en el área y quienes los han desarrollado a lo largo de la historia, a través de preguntas indagatorias como ¿Conocen mujer en la historia de la ciencia y su contribución? ¿Qué refleja esta línea de tiempo? ¿Creen que influyó el contexto social y cultural de la época en las oportunidades y desafíos de las personas? Con esta primera aproximación se les invita a indagar en el presente. A partir de entrevistas y uso de plataformas virtuales, se propone a las y los estudiantes aproximarse a destacadas científicas de su Facultad y carrera, para construir un diálogo con ellas que pretende relevar énfasis científicos, profesionales, investigativos y de género.

Las y los estudiantes forman grupos de trabajo y se organizan autónomamente para decidir a quién entrevistarán y diseñar la entrevista semi estructurada, que indagará sobre el entorno familiar y social y su influencia, la formación, línea de Investigación y descubrimientos o contribuciones a la bioquímica o en otros campos de la ciencia y las condiciones y situaciones que han enfrentado para desarrollar su carrera académica. En la fase exploratoria, las y los estudiantes diseñarán una infografía y/o póster en plataforma CANVA o similar, con el cual presentar creativamente a la investigadora y los alcances de la entrevista realizada.

Junto a ello, con la finalidad de poner en circulación el diálogo y la clave de reconocimiento, cada grupo subirá su diseño a una plataforma colaborativa Padlet, que permite confeccionar espacios digitales interactivos, donde todas y todos quienes participan de la asignatura puedan comentar y relevar antecedentes que les parezcan significativos de los elementos biográficos y profesionales de las académicas. Luego de conocer y comentar virtualmente, ellas y ellos podrán dialogar en clases sobre aquellos aspectos correspondientes a la perspectiva de género que han encontrado en su proceso de aprendizaje, consignando así logros y demandas aún vigentes en la academia y la formación científica.

Para promover el ejercicio de reflexión y nutrir esta experiencia los y las estudiantes revisan y analizan la política de género de la universidad, los resultados de la medición de la huella de género en la Facultad, entre otros documentos, para, luego de reflexionar, proponer acciones concretas a nivel de la carrera o Facultad que permitan avanzar hacia una mayor equidad de género, y suben sus contribuciones en la plataforma colaborativa Padlet.

El ciclo de esta experiencia de aprendizaje cierra con la participación en clases de algunas de las académicas entrevistadas, construyendo un diálogo colectivo entre ellas, las y los estudiantes y la profesora de la asignatura, con la finalidad de sustentar y consolidar aquellos aspectos que han relevado en el trayecto de la actividad.

En términos evaluativos, se propone un mecanismo de seguimiento posible de ser acompañado por medio de las plataformas realizadas. Junto a ello, cada hito de la actividad posee un espacio de retroalimentación desde la profesora y las y los compañeras y compañeros, quienes conforman voces y miradas que complementan dialógicamente las reflexiones, lo que conlleva en sí mismo una acción de base feminista y colaborativa para la construcción de conocimiento.



Experiencia de aprendizaje

A partir de esta propuesta, considerando que se implementa en una asignatura del 1°semestre del proyecto curricular de la carrera, es posible actualizar la formación de jóvenes científicos frente a las urgencias de género que existen a nivel internacional, nacional y local. En este sentido, se apunta a sustentar y diversificar los alcances del perfil de egreso de las y los estudiantes, ingresando en su formación aspectos clave para el desarrollo de especialidad y científico, constituyéndose como un elemento diferenciador con respecto a carreras similares de otras instituciones de educación superior.

Reconociendo las urgencias contextuales y transversales a la experiencia universitaria, ellas y ellos, evidencian y construyen posicionamientos éticos y profesionales para observarse en la actualidad como estudiantes de pregrado, así como también proyectarse como futuros profesionales con mirada de género. Además, favorece la reflexión acerca de la participación de las mujeres, estudiantes y académicas en las carreras, y contribuye a problematizar las desigualdades de género en el ámbito profesional y en la cultura de la propia disciplina.

En conjunto con lo anterior, esta propuesta pone en valor la autonomía, retoma algunas nociones asociadas a la indagación y abarca distintas habilidades que se requieren para el logro de los diversos hitos del proceso. Con respecto a esto último, es significativo relevar que ellas y ellos activarán sus conocimientos y saberes de comunicación oral (informativa-descriptiva y argumentativa), trabajo en equipo (reconocimiento de habilidades personales y colectivas), lenguajes del diseño, mundo digital y del siglo XXI.

Las y los estudiantes, se aproximan a la perspectiva de género no solo desde la acción de relevar los aportes de académicas, sino que también ingresan la experiencia del aprendizaje dialógico como una perspectiva colegiada y colectiva desde el primer momento de la vida universitaria, desmontando, en parte, las habituales escenas de aprendizaje hegemónicas donde solo opera la transmisión de conocimiento desde profesoras y profesores a estudiantes.

Reflexiones finales

Propuestas como esta abren las nociones asociadas a las metodologías tradicionales con las que se ha formado a las y los jóvenes científicos, en el entendido que se disponen habilidades menos convencionales para diversificar la trayectoria formativa universitaria, apelando a acciones y metodologías de las humanidades y ciencias sociales en diálogo con aquellas más directamente asociadas a las ciencias básicas.

Considerando que son estudiantes que recién ingresan a la vida universitaria y a su carrera, esta actividad permite que conozcan y se acerquen a quienes son y serán sus profesoras durante la trayectoria formativa, conociéndolas desde una integralidad con la cual se observa no solo a la investigadora, sino también a la persona que ha decidido

ser académica y contribuir a resolver las grandes preguntas de la humanidad en esta área de especialidad. Esto conlleva un impacto considerable en términos de la autobservación que ellas y ellos desarrollan con respecto a la importante decisión que han tomado al momento de ingresar a la carrera universitaria y les permite valorar la experiencia en la educación superior desde una trama integral donde el conocimiento académico es cruzado por las distintas biografías que se ponen en contacto.

Finalmente, abordar la perspectiva de género en estas experiencias de aprendizaje, cuestionando la visión androcéntrica de las disciplinas científicas, visibilizando las contribuciones de mujeres científicas y reflexionando sobre las desigualdades en la producción de conocimiento en la historia, no solo enriquece el proceso formativo, atiende a la diversidad, y contribuye a los objetivos de desarrollo sostenible, sino que también a la formación de profesionales con una responsabilidad social que trasciende el ámbito académico. Esta aproximación dialógica y colaborativa, los desafía a identificar y proponer acciones concretas para cerrar brechas, sentando las bases para una sociedad más justa.

A orillas del Rionegro. Pedagogías de paz y memorias comunitarias desde la frontera del conflicto armado en Colombia

Julián Almonacid y Everard Meade

Campesino y campesina:
Venimos a agradecer.
Por cada palabra, por el guarapo y la caña.
Por sus casas de memoria, en medio de la montaña.
Kevin Cubides (2023)

Después de nuestra primera salida de campo por la Provincia de Rionegro, ubicada en el centro oriente de Colombia, Kevin Cubides –estudiante universitario y músico aficionado–, decidió transformar sus diarios en una canción a ritmo de merengue campesino. Esta composición llevó como título: "Casas de memoria" y se convirtió en nuestro himno durante los recorridos. En cada verso, agradece a los pobladores humildes del municipio de Yacopí por compartir sus historias de desarraigo y esperanza en medio de la montaña. Desde allí, Kevin salió convencido de la importancia de la escucha, la necesidad de abordar investigaciones en colaboración con las comunidades y de traspasar los muros académicos para llegar hasta aquellas fronteras desconocidas en el relato escolar.

Diferentes enfoques de la educación comunitaria insisten en la investigación acción como metodología participativa, horizontal y desde abajo que posibilita ambientes de aprendizaje extramuros; ejercicios colaborativos para la construcción de conocimiento con los saberes más profundos de los grupos y la movilización de identidades

ciudadanas a través de comunidades capaces de recuperar sus historias, con el entramado propio de las crisis y sus anhelos de cambio (Fals Borda y Rahman, 1991; Freire, 2005).

El presente escrito, responde a la reflexión de una investigación acción educativa basada en la promesa de los acuerdos de paz en Colombia para recuperar las vorágines del conflicto y promover escenarios de justicia transicional con el acompañamiento a víctimas de la violencia política o criminal y crear así una pedagogía de la memoria desde la escucha. Durante los primeros semestres de 2023 y 2024, implementamos dos ediciones del diplomado en Pedagogías de Paz a nivel Comunitario, liderado por un convenio estratégico entre Proceso Pacífico de Estados Unidos y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El diseño curricular se justifica con 20 versiones previas y cerca de 1.200 egresados en diferentes ciudades de México afectadas por la violencia reciente. Además de la transposición didáctica al caso colombiano, buscamos superar los límites de la formación especializada para la construcción de paz. En cambio, resaltamos los saberes populares y las experiencias vividas para promover una paz sostenible con estudios de caso, proyectos de aula y de pedagogía social en el espacio público.

Para el desarrollo de cinco módulos teóricos en calidad virtual, promovimos diálogos de saberes y profundizamos en unidades como el análisis de la violencia, estrategias para la construcción de paz y la innovación social, trabajos de la memoria y de la justicia transicional. Además, abrimos nueve sesiones de aula espejo para contrastar estrategias de educación para la paz con profesores del estado de Sinaloa, México y del Departamento de Cundinamarca, Colombia. Por otro lado, adaptamos cursos especializados en historias creativas, turismo y radio. En total, beneficiamos a 140

personas con una beca completa. Entre los adscritos, la mitad de ellos fueron estudiantes de pregrado y posgrado en humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, así como también de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila. La otra mitad fueron civiles, voceros de víctimas y de campesinos, líderes sociales, maestros rurales, amas de casa, representantes políticos y defensores de derechos humanos de la Provincia de Rionegro.

Esta región se extiende a orillas del Rio Negro y sobre una de las partes más escarpadas de la cordillera oriental; limita con el occidente de Boyacá y la Provincia de Bajo Magdalena, convirtiéndose por muchos años en una zona fronteriza del conflicto armado (Almonacid, 2016). Representa ese otro país, muchas veces incomprendido y poco valorado por las muertes violentas, la sensación de abandono y el espíritu fatalista. A partir de la infraestructura, las redes y conexiones con entes territoriales, consolidamos la Comisión Ciudadana de la Memoria (CCM) como un diseño de investigación acción liderado por las comunidades universitarias y los internos pertenecientes al diplomado. Apostamos por un proyecto de historia oral, con entrevistas semiestructuradas, grupos focales y místicas a partir de la música, el teatro, la danza, la fotografía y el cine campesino. También realizamos procesos de acompañamiento psicosocial en centros poblados y veredas de los municipios de Yacopí, Topaipí, Villagómez y Paime. Los comisionados tenían como principio el reconocimiento, la prevención del daño, el apoyo específico de las víctimas con su integración al tejido social y la devolución de saberes con la disertación de trabajos de grado, prácticas educativas en instituciones

educativas y la socialización de experiencias con canciones o podcasts.[1]

Apoyados en colectivos juveniles, asociaciones de víctimas, colegios y alcaldías, logramos recuperar 100 historias de vida entre víctimas, testigos y sobrevivientes. Estas personas nos enseñaron sus terrenos, abrieron las puertas de sus casas y estrecharon sus manos para confiarnos cada biografía que parece fundirse entre el paisaje, adornado con un fino polvo de niebla que reposa entre los escasos valles en donde todavía se escuchan los ecos de las balas, pero también el canto de las aves que retornaron después de la guerra. Una suerte de realismo trágico en donde los hechos más estridentes se habían vuelto comunes, pero en donde siempre existiría otra oportunidad. Gran parte de las personas que decidieron participar con su testimonio, conservaron sus nombres desde el criterio ético, agradecieron la posibilidad de escucha y compartieron recuerdos íntimos con vecinos de sus pueblos, pero también con jóvenes que mucho conocían sobre historia de la violencia por libros, pero más bien poco por las historias vividas de personas que durante años quedaron atrapadas en las fronteras de grupos armados, afectando sus vidas, familias y sueños.

La mayoría de personas entrevistadas no ven el conflicto desde una perspectiva ideológica o partidaria. La memoria que aflora en el alma campesina reconocía más bien las pequeñas dictaduras de los grupos que ejercieron el terror en la frontera: mafiosos, paramilitares, guerrilleros o soldados. Desde el otro lado, quienes realizaron las entrevistas, al momento de preguntar sobre los conocimientos adquiridos

1 Para conocer más sobre las CCM en la región de Rionegro, invitamos a escuchar los episodios de podcast Almonacid (2023; 2024a) del programa Ananké. Relatos de Clío de La Pedagógica Radio. También, dejamos disponibles dos trabajos de grado bajo la asesoría del profesor Almonacid que recogieron las experiencias en trabajo de campo para el desarrollo de prácticas educativas y de investigación a través de la música y los podcasts: Ruiz (2024) y Pinto (2024).

durante el diplomado y la instalación de las CCM en sus territorios, resaltan la importancia de esas memorias próximas porque permiten abrir nuevas formas para comprender el problema, respaldar a las víctimas y promover pedagogías de paz en la escuela. Así lo confirma la profesora Alejandra Forigua de la sede rural Mitacas del municipio de Villagómez y la profesora Ninny Díaz, funcionaria pública encargada del enlace de educación en la Alcaldía del municipio de Paime.

> "Alejandra: Las enseñanzas que nos dejó el diplomado en Pedagogías de Paz a nivel Comunitario se basan en la empatía, el perdón y el amor […] Una reflexión que nos queda en la mente y en el corazón es que al compartir y comprender las experiencias de las víctimas, testigos y sobrevivientes me sentí muy triste. Pero a la vez estas personas se convirtieron en mi ejemplo de lucha por la vida y la verdad".
> "[…] Ninny: Durante las CCM en Paime, tanto en la inspección de Tudela como en el pueblo, se han escuchado sonidos que evocan recuerdos imborrables; transportándonos a momentos felices, entrañables o situaciones dolorosas, acompañada de aromas dulces, frutales o amargas. Este juego de la memoria en interacción con nuestros sentidos resalta la importancia de narrar, recopilar y permitir que la pedagogía actúe como un agente transformador para nuestras comunidades y para nosotros mismos como docentes y promotores de paz" (Almonacid, 2024).

Conformamos grupos de trabajo entre estudiantes universitarios y los pobladores para realizar transcripciones parciales con el resumen de cada historia, una cronología básica relacionada con los acontecimientos y citas textuales con las metáforas más importantes desde los hechos violentos, los rituales de reparación y los imaginarios de paz. Acto seguido, estos grupos editaron 30 diseños de

escritura creativa en donde las montañas de la región, los ríos serpentinos de aguas oscuras y diáfanas, los árboles, los animales domésticos o símbolos de la ruralidad como el poncho, se convirtieron en portavoces. No se trataba de una diáspora ficcional; lo escriturado respondía a la necesidad de reconocer la memoria biocultural como portadora testimonial. En un tercer momento, seleccionamos 12 de los manuscritos para adaptar en formato podcast, ambientado con los fragmentos de cada entrevista y cancioneros de música popular, pero también con sonidos naturales como la hojarasca en el embrujo de la noche, la lluvia o el sonido del agua mientras cruzábamos quebradas, el canto de las aves al atardecer y los bramidos de las vacas al amanecer, conformando así una marca sonora en cada pueblo (Murray-Schafer, 2013). Las 12 postales fueron grabadas y editadas por un equipo interdisciplinario de La Pedagogía Radio, en medio de lágrimas, con el corazón en la mano y con ese tono fuerte pero sincero que caracteriza a los pobladores de la región.

Con el título "Memorias de la violencia a orillas del Rionegro. Testigos, víctimas y sobrevivientes" publicamos como serie radial 13 episodios (Almonacid, 2024b). En suma, proyectamos cuatro historias por cada municipio y una introducción. El arco narrativo de las mismas, nombra a las inspecciones de Alto de Cañas en Yacopí; Tudela y Cuatro Caminos en Paime; la vereda Mitacas y diferentes sectores del casco urbano en Villagómez. Se describen rutinas del terror entre el desplazamiento forzado, asesinatos, confrontaciones y coerciones armadas o minas antipersonas. En el devenir, los protagonistas son condenados al éxodo o la pérdida de un ser querido. Aun así, estas personas encontraron una oportunidad para retornar a sus tierras o para seguir a pesar del duelo y la tristeza. De origen campesino, lograron conjurar a los señores de la guerra, crearon

estrategias de resistencia o habilidades de sanación. Hombres y mujeres que hicieron de sus profesiones la máxima expresión de vida. Nos referimos a los docentes Ricardo Castiblanco y Orlando Hernández; el carpintero Lubin Suarez o la cocinera María Melo; los agricultores Diógenes, José, María Elena y Rosa Herminia Buitrago; la comerciante Chavelita, el minero José Gabriel y la lideresa comunitaria Yenci Padilla. De este modo, las postales permiten sumergirnos a oficios de la vida cotidiana, adornada con clips sonoros entre cultivos de café, cañales, las calles de cada pueblo o cuerpos de agua. Al final, si los ríos hablaran, también pueden convertirse en historia. Por lo menos así lo reclama uno del podcast.

Las 12 postales sonoras se enmarcan en una violencia enraizada durante más de cinco décadas. Inicia con las contradicciones bipartidistas que impulsaron límites geográficos con las juntas revolucionarias en municipios como Yacopí y autodefensas conservadoras en municipios como Villagómez. Además del terror y las migraciones, se exterminaron pueblos enteros como el antiguo Yacopí en 1952, bajo responsabilidad directa del estado colombiano. Desde 1970, la presencia de la guerrilla de las FARC generó diferentes fenómenos de territorialidad entre municipios como El Peñón y Yacopí. Estas dinámicas fortalecieron los caprichos de grupos paramilitares entre 1980 y 1990. De forma continua, surgió la segunda fase de la guerra esmeraldera entre 1984 y 1990 que implicó a la región, ampliando la línea fronteriza con el Occidente de Boyacá, por la incidencia del narcotraficante Rodríguez Gacha y del zar esmeraldero Gilberto Molina, dejando como saldo cerca de 3.000 muertos. Entre la década de 1990 y mediados del 2000, los actores del conflicto amenazaron, torturaron, desaparecieron o sentenciaron tomas armadas que terminaron por llevar al abandono de los pueblos con más de 24 mil casos

de desplazamiento forzado en toda la provincia (Almonacid, 2016).

Estos legados de violencia dejaron heridas abiertas y fragmentaron los territorios. Algunas de esas memorias logramos rescatarlas del olvido institucional, del silencio de la sociedad y del vilo rural. Intentamos que cada vida escuchada -con las sendas y atajos-, pudiera retornar a las veredas de donde salieron para que circulara con las familias de sus protagonistas, en las escuelas rurales y en las emisoras. En contra del extractivismo de saberes, la devolución de historias las difundimos en podcast y cortometrajes. A continuación, compartimos un fragmento de ese proceso que nos permite unir el divorcio entre universidad y sociedad, entre memoria y pueblo. Ese día, con el crepúsculo del amanecer y el canto tempranero de los gallos, nos trasladamos hasta La Carrera, vereda del municipio de Paime. Nos encontramos con el profesor Ricardo Castiblanco para escuchar la postal de su vida. Entre sorbos de café, suspiros y catarsis, agradeció por la escucha de su historia como un ritual de sanación.

> "Ricardo: Es muy triste y doloroso recordar esta historia que nos ha ocurrido en épocas de nuestra juventud, pero siento una paz interior por haber encontrado a alguien a quien contarle […] Gracias a los de la universidad por permitirnos narrar nuestras tristes historias" (Almonacid, 2024).

Colombia es un país paradójico, se encuentra entre los índices más altos de violencia, pero también es uno de los mayores laboratorios de paz en el mundo. Solo entre 1985 y 2018, se estiman cerca de 800.000 víctimas que desencadenó el conflicto armado (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, 2022). Aunque la prolongación de la violencia responde a causas

como la cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad en los ingresos, la cultura de las armas o las cruzadas antidrogas con la injerencia de los Estados Unidos (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), los sentidos que le confieren las víctimas del conflicto a orillas del Rionegro van más allá del sesgo político o ideológico. De allí la importancia de la mirada local y comunitaria para resignificar la historia reciente de la nación. Por otro lado, es necesario mencionar que este país suramericano cuenta con grandes ejemplos de paz que se impulsan desde arriba o desde abajo según los paradigmas de John Paul Lederach (2007a). Desde arriba, por el Estado y sus instituciones o desde abajo, por movimientos sociales, iniciativas comunitarias o pedagógicas. Estos legados, los estamos escribiendo.

Nuestra investigación acción educativa partió del lema: «hacer algo es bueno, pero hacerlo juntos es mejor». Fue así como pactamos una comunidad de aprendizaje entre estudiantes universitarios, conciudadanos e instituciones de alcance territorial para aprender de quienes vivieron la violencia en carne propia. Este enfoque se recoge en los ejercicios de reconocimiento, reparación y reconciliación que promueven y recomiendan estamentos como la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, así como también, la Justicia Especial para la Paz. Insistimos en una justicia transicional a nivel comunitario con las CCM, bajo el imperativo de encontrar procesos de reconciliación desde aquellos lugares excluidos por las memorias ejemplares o transitorias, pero también por las brechas educativas para difundirlas. Por ello, centramos nuestra atención en las memorias comunitarias de la Provincia de Rionegro, una de las regiones más afectadas por un conjunto de violencias fronterizas, arraigadas e intergeneracionales que siguen ausentes en la historia pública y

que tienen la necesidad de ser escuchadas con otros formatos de difusión como las postales sonoras. De esta forma, seguiremos abriendo ejercicios de escucha, reconocimiento y reconciliación comunitaria (Lederach, 2007b) para que nunca más el resonar del viento y la lluvia se confunda con el ruido de las bombas y la metralla.

Bibliografía

Almonacid, J. (2016). Balas, narcotráfico y "corridos prohibidos": la banda sonora del conflicto colombiano. *Mitologías hoy*,*14*, 57-73. https://raco.cat/index.php/mitologias/article/view/315888

_____. (Presentador) (2023, 9 de octubre). Comisiones Comunitarias de la Verdad (Núm. 177). [Episodio de podcast]. En Ananké. Relatos de Clío. *La Pedagógica Radio*.https://www.ivoox.com/comisiones-comunitarias-verdad-audios-mp3_rf_117455880_1.html#tabs

_____. (Presentador) (2024a, 2 de noviembre). Pedagogías de paz a orillas del Rionegro (Núm. 199) [Episodio de podcast]. En Ananké. Relatos de Clío. *La Pedagógica Radio*. https://www.ivoox.com/pedagogias-paz-a-orillas-del-rionegro-audios-mp3_rf_133395747_1.html#tabs

_____. (Presentador) (2024b, 14 de noviembre). Memorias de la violencia a orillas del Rionegro [Serie de podcast]. *La Pedagógica Radio. https://radio.upn.edu.co/podcast/memorias-de-la-violencia-a-orillas-del-rionegro/#:~:text=18%20de%20septiembre%20de%202024,la%20provincia%20de%20Rionegro%2C%20Cundinamarca.*

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.* Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe*

final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Tomo 11.

Fals Borda, O. y Rahman, A. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa.* Bogotá: CINEP.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lederach, J. (2007a). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas.* Bilbao: Justapaz.

_____. (2007b). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz.* Bogotá: Red Gernika.

Murray-Schafer, R. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio Editores

Pinto, O. (2024) ¡Contemos la historia! Podcast y enseñanza de la historia para la construcción de paz en el colegio Fernando Mazuera Villegas a través del constructivismo social [Tesis de pregrado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales]. Universidad Pedagógica Nacional http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20957

Ruiz, D. (2024). Entre memorias, nostalgias e identidades. Pedagogías del bambuco para la enseñanza del desplazamiento forzado en Yacopí, Cundinamarca [Tesis de pregrado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales]. Universidad Pedagógica Nacional http://hdl.handle.net/20.500.12209/19834

Literatura para descolonizar los afectos

Armando Octavio Velázquez Soto

Desde hace varios años imparto una clase de literatura latinoamericana del siglo XIX, a diferencia de muchas de las obras de siglos anteriores –que en ocasiones son más cercanas a la historia–, la literatura de este periodo tiene un parecido mayor a lo que en la actualidad consideramos literario, de ahí que para el estudiantado la lectura de estas obras sea más atractiva e interesante. Cuando comencé a dar esta clase me enfoqué principalmente en los aspectos que tienen que ver con las características formales, los géneros y las corrientes literarias del periodo; me parecía que lo más importante era que quienes asistían a la clase tuvieran este tipo de información, además de aspectos relevantes de la biografía de las y los autores. Estaba convencido de que esta forma "bancaria" de enseñanza –para emplear la expresión de Paulo Freire– era la adecuada, pues en gran medida fue la manera en la que yo aprendí, y la que se ha establecido como dominante en mi lugar de trabajo.

No obstante, abordar la literatura de esta manera desactiva el potencial crítico de las obras o los cuestionamientos que pueden desprenderse de una lectura distinta. Con el paso de los semestres me di cuenta de que la literatura perteneciente al romanticismo latinoamericano es la que mayor interés genera durante las clases, ya sea porque se discuta el comportamiento de los personajes, el lenguaje empleado para expresar la intensidad de las emociones o los desenlaces –casi siempre adversos– de los relatos del periodo. De entre las distintas narraciones que revisamos, no deja de sorprenderme que *María* (1867), del colombia-

no Jorge Isaacs, sea la que más conmueve al alumnado de los cursos; con frecuencia se emocionan por el amor entre María y Efraín, sufren por los obstáculos que impiden su unión y se molestan por el trágico final de los enamorados.

En uno de los cursos alguien comentó que leer *María* era como ver una telenovela, afirmación con la que coincidieron la mayoría de quienes estaban presentes. A partir de esta equiparación entre una novela del siglo XIX y uno de los géneros televisivos más populares en Latinoamérica, comencé a pensar en las relaciones que existen entre ambos, pero decidí enfocar mi atención más que en la estructura de las obras, en los efectos que produce su recepción. Evidentemente, las novelas del romanticismo y las telenovelas generan placer en sus respectivos públicos –y también un goce estético–, además de transmitir diversas enseñanzas, en ocasiones de manera sumamente evidente; es sabido que la literatura romántica del XIX fue uno de los medios principales para construir los nacionalismos de los países recientemente independizados, y que las telenovelas generan ideales de belleza y bienestar económico casi siempre inalcanzables. Pero no sólo eso, ambas desempeñan un papel fundamental en la "educación sentimental" de quienes habitamos Latinoamérica.

Me centraré solo en una de las emociones –pasiones o afectos– más significativas: el amor; a diferencia del amor cortés medieval –reservado sólo para la nobleza–, el amor modelado por el romanticismo implicó una democratización de este sentimiento –cuando menos en apariencia–, pues todas las personas podemos enamorarnos sin importar nuestra condición social, edad, aspecto físico o afiliación política. Además, el amor romántico es la justificación de la existencia, la causa de los mayores placeres y pesares, y alcanzarlo se ha convertido en una meta de vida, pues quien no lo ha conseguido ha sido privado de la mayor de

las dichas. El amor singulariza, iguala, transforma y completa a quienes se aman. Se vive por amor y se muere por él…

Durante la clase sobre *María*, antes de comenzar a comentar la obra, pido al estudiantado que –quienes quieran– escriban en el pizarrón una palabra o frase que desde su perspectiva sintetice uno de los rasgos esenciales del amor romántico, posteriormente cada persona explica lo que escribió y es muy frecuente que lo relacionen con sus propias experiencias amatorias: para mí el amor es sacrificio, alegría, una necesidad, lo mejor que me ha pasado, algo que no conozco… Después comentamos la novela, y aunque aún continuamos revisando información contextual, les pido que identifiquen si lo que escribieron o piensan que es el amor aparece –de alguna manera– en la novela; si el sacrificio, la necesidad o la dicha están presentes en los personajes. Casi siempre ocurre que lo que identificaron como una valoración personal sobre el amor está presente en *María*, entonces les pido que piensen si eso que escribieron aparece en telenovelas, películas o series de televisión "románticas". Claramente encuentran en esos otros objetos culturales muchas de las cosas que piensan y sienten sobre el amor romántico.

A partir de estas actividades, comenzamos a preguntarnos cómo se construyen culturalmente los afectos, particularmente por qué amamos a quienes amamos, qué rasgos físicos e intelectuales consideramos más dignos de amor, por qué pensamos que el amor es el sentimiento más importante y, en última instancia, por qué casi todo pareciera girar en torno al amor. Para ese momento de la clase hay muchas emociones compartidas, y una sensación dominante de incomodidad cuando caemos en cuenta de la manera en que sistemáticamente ha sido construida la idea del amor romántico. Sin recurrir al pensamiento teórico –que posteriormen-

te pude reforzar y afinar lo reflexionado por cuenta propia–, quienes estamos en el aula comentamos que la mayoría de las cosas que pensamos sobre el amor provienen de la literatura del siglo XIX –y ciertamente de antes–, fueron retomadas por el cine y la televisión, y continúan transmitiéndose cotidianamente, reforzando antiguos ideales nacionalistas, colonialistas, clasistas, racistas y patriarcales.

Casi siempre alguien pregunta: ¿entonces el amor no existe? No pienso que sea mi función dar una respuesta, así que mejor les pido que reflexionemos en conjunto sobre esa pregunta, y a partir de ella nos cuestionemos por la "existencia real" de las emociones, por las formas en que estas son construidas y transmitidas a lo largo del tiempo. Nos preguntamos por qué con mucha frecuencia los personajes enamorados son blancos y de clases privilegiadas –tanto en la literatura decimonónica como en la televisión–, por qué quienes se sacrifican "son diferentes" –pobres, viejos, feos, de piel oscura–, en última instancia, por qué el "democrático amor" pareciera ser una prebenda de quienes ya son privilegiados.

La lectura de *María* nos permite problematizar el amor, en conjunto con otras obras del periodo podemos hablar de otras pasiones –la hombría en *Martín Fierro*, los celos en *Don Casmurro*, el deseo sexual en la poesía modernista, entre otros– y a partir de ahí construimos una reflexión colectiva sobre el papel de la literatura como un dispositivo de educación sentimental, pero también reflexionamos sobre las formas en que "hace género", crea ideales de belleza y bienestar, afirma valores colonialistas, transmite ideales patriarcales… Sin dejar de lado los datos, las formas, corrientes y géneros literarios, trabajamos en entender cómo la literatura configura nuestra comprensión del mundo y nos muestra modelos de acción para la vida, y así nos damos cuenta de que lo que leemos –también lo que miramos y escuchamos– nunca ha sido, ni será neutral.

Didácticas para despertar: una lectura crítica de la realidad

Rocío Navarro Ortega

Uno de los mayores desafíos al que nos vemos enfrentados como docentes, es que nuestras/os estudiantes logren conectar con la realidad. En la última década, el avance de la tecnología y el desarrollo de las distintas redes sociales han perjudicado enormemente el desarrollo del pensamiento crítico de jóvenes y adolescentes. Debido esto, muchas profesoras nos hemos visto en la obligación de implementar nuevas estrategias en el aula, estrategias que despierten el interés de nuestras/os estudiantes y les permitan cuestionar los paradigmas educativos tradicionales.

En lo personal, creo que lo importante no es conformarnos con una enseñanza que sólo produzca contenidos; por el contrario, es fundamental generar espacios donde ellas/os puedan pensar críticamente su realidad y la forma en la que aprenden. Es así, como la implementación de la pedagogía crítica se ha transformado en una herramienta esencial. Esto, a raíz de situaciones que conecten con sus realidades, los invito a analizar quién decide qué se enseña, por qué ciertos conocimientos son considerados válidos y otros no, y también qué rol tienen ellos mismos dentro de su proceso de aprendizaje.

Una de las estrategias que me ha resultado útil para lograr romper con la lógica del docente como única fuente de conocimiento, es la clase invertida. Les pido que exploren contenidos a través de videos, textos o documentales y luego, destino tiempo de la clase para el diálogo, debate y problematización colectiva. Esta metodología les permite

adquirir protagonismo, llegar preparados y transforma el aula en un espacio abierto. Por medio de este enfoque, las y los estudiantes pueden abordar problemáticas sociales de su diario vivir desde una perspectiva más crítica.

Otra estrategia clave ha sido diversificar los textos que trabajamos en el aula e incluir voces alternativas: literatura escrita por mujeres, autores indígenas y narcoliteratura. Esta última, a pesar de que muchas veces puede considerarse polémica, también es una vía poderosa para interrogarlos acerca de representaciones culturales, violencia, poder y medios de comunicación. He utilizado fragmentos de novelas de Élmer Mendoza y también he trabajado con la novela *Matadero Franklin*, del autor chileno Simón Soto. También lo he complementado con la lectura de crónicas periodísticas y letras de narcocorridos o bien, de subgéneros urbanos como el "malianteo"[1]. Lo importante es siempre hacerlo desde una lectura crítica. Analizamos cómo se representa al narco, qué tipo de lenguaje usa, qué valores están en juego y a quiénes se silencia en el desarrollo de la narrativa.

Para fomentar el pensamiento crítico es necesario generar espacios dialógicos constantes. En estos círculos de diálogo es posible promover la escucha activa, el respeto y la empatía. Las y los estudiantes comparten sus interpretaciones, las que muchas veces están ligadas a sus propias vivencias o contextos familiares. Por lo general, trabajo con preguntas que no buscan generar respuestas correctas, sino abrir nuevas interrogantes: ¿qué responsabilidad tienen los medios de comunicación?, ¿por qué las personas se sienten tan atraídas por este estilo de vida? Este diálogo no sólo enriquece el ambiente de la clase, sino que desarrolla herramientas para que puedan reflexionar.

1 Subgénero del reguetón que se caracteriza por su temática asociada a la vida callejera y la delincuencia (nota de la editora).

Finalmente, en lugar de sólo cumplir con evaluaciones estandarizadas, evalúo los procesos mediante portafolios críticos, diarios de lectura, ensayos reflexivos y proyectos creativos, por lo que también trabajo colaborativamente con las asignaturas de historia, arte y música. Hemos creado podcast, cortometrajes y cuentos reescritos desde la perspectiva de las víctimas. Los resultados de lo que ellas/os crean no sólo demuestra la comprensión del tema, sino también la capacidad de adquirir una postura y defenderla.

Creo que cada vez que modificamos nuestra forma de enseñar, se transforma la manera de aprender. Si logramos transformar el aula en un espacio dialógico genuino, nuestras/os estudiantes no sólo aprenden contenidos: aprenden a pensar, a cuestionar, a empatizar y transformar ampliamente su realidad.

Tres experiencias docentes

Ramón Gerónimo Olvera

Durante mucho tiempo se mantuvieron intactos ciertos paradigmas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía tradicional partía del supuesto de que los y las alumnas, eran casi carentes de procesos cognitivos previos y en función de esto se llamaba al fin educativo de "transmitir" conocimiento de parte del docente hacia el estudiante. Esto se basaba en una idea de que lo educativo suponía una dinámica lineal, jerárquica, que privilegiaba la memorización, lo que se reflejaba en procesos de evaluación ortodoxos, basados en la hegemonía de los exámenes donde los estudiantes adquirían la habilidad de contestar lo que el maestro quería escuchar.

Las nuevas tendencias educativas han replanteado todo el proceso cognitivo. El estudiante recrea el conocimiento, esto es, a partir de sus categorías y medio social ordena lo que está aprendiendo para nutrir su mundo, lo que además se ve fortalecido con el descubrimiento de las inteligencias múltiples que deben ser motivadas por el docente. Esto ha generado diversas formas de evaluación, más horizontales, abiertas y creativas. A partir de lo antes expuesto, me permito compartir tres experiencias docentes que en la enseñanza de la literatura pudieran ser útiles.

Primera experiencia. He tenido la experiencia de ser docente de diversas materias dentro de la licenciatura en "Letras Españolas". En una ocasión impartí "Modelos literarios del Barroco". Dicha materia representa un reto considerable, ya que deben adentrarse a las grandes obras

literarias de la época, con la complejidad conceptual y estilística consabida. El desafío consiste en interpretar la riqueza de estos textos pero que al tiempo pueda ser ameno. Durante el semestre se analizaron textos como *Soledades*, la *Fábula de Polifemo y Galatea* de Góngora o la poesía religiosa de Quevedo. Una vez que se logró la fase de que se sintieran familiarizados con el texto e hicieran inteligentes interpretaciones, se llegó a la parte de la evaluación final. Para ello se estableció que en equipo debían de hacer una obra teatral. El tema, Góngora y Quevedo llegan al mismo tiempo al cielo y Dios Padre sólo tiene un solo lugar. Cada poeta tendrá su abogado defensor mientras Dios hace preguntas a diestra y siniestra para poder nombrar al ganador. El trabajo consistió en diversas partes: la escritura del guion, la caracterización de los personajes (lo que los llevó a estudiar la moda del barroco) y el ensayo de la lectura en atril. El día de la presentación estuvieron brillantes las y los alumnos. Pusieron en práctica el conocimiento adquirido, la escritura creativa y el desenvolvimiento escénico. En un ingenioso juego de la dramaturgia, Dios se "lavó las manos" para tomar la decisión y pidió consejos del Diablo, así que tuvieron que descender a los infiernos. Al retroalimentar la estrategia pedagógica el comentario general fue que esa forma didáctica había sido muy acertada.



Segunda experiencia. En la materia de "Literatura Chihuahuense" se hace un repaso por los autores más destacados. En ello ocupa un lugar central Nellie Campobello, cuya obra *Cartucho* constituye un ejemplo muy relevante dentro de la literatura mexicana. La forma de evaluar la lectura se centró en que se tenía que adaptar al formato de comic, para ello podían ayudarse de las habilidades de dibujo de los compañeros o utilizar la técnica de *collage*. A su vez se puso como condición que una parte del comic se hiciera en el salón de clases, la referente a determinar la adaptación del guion. El tener que trasladarlo al lenguaje visual implicó la relectura atenta del texto para elegir qué partes se quedarían, cuáles irían en diálogos y cuáles serían resueltas por el dibujo. El hecho de apreciar los debates acerca de la obra permitió corroborar las más variadas interpretaciones que le dieron al texto. El trabajo final fue fresco y original.

Tercera experiencia. En la materia "Violencia en los imaginarios de la literatura latinoamericana contemporánea" se aborda la novela *El increíble verano de Liliana* de Cristina Rivera Garza. Una vez leído el libro y después de una sesión de análisis, se optó por una actividad de evaluación distinta: el género epistolar. Rivera Garza construye su novela a partir de la reconstrucción de las cartas de su hermana, mismas que son reproducidas de puño y letra en el libro. Al escribir una carta personal a la autora se enriqueció la experiencia lectora. La obra literaria que aborda el feminicidio para las alumnas fue más personal e intensa. Después de la actividad, las alumnas mencionaron que tuvieron una sesión de catarsis sobre el tema de la violencia de género.

Felicito la aparición de este libro, ya que desde diversas experiencias podemos compartir formas de hacer un proceso educativo más humano, eficiente y creativo.

Hacia una pedagogía descolonial en la enseñanza del inglés en México

María Dolores Katsougris Ramírez

A pesar de que aprender inglés como lengua extranjera pareciera ocupar un lugar destacado en la agenda educativa mexicana, en 2024, en el Índice EF English Proficiency Index (EF EPI), México sacó el lugar 86 de 116 países. La Secretaría de Educación implementó en 2009 el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en su fase piloto y fue hasta 2015 que se expandió. Para ese año, gran parte de las infancias mexicanas, desde 3er grado de preescolar hasta 3er grado de secundaria, tendrían acceso a clases de inglés como servicio gratuito de la educación básica y media. Sin embargo, cuando llegué al aula universitaria para impartir inglés, me encontré con otra realidad.

Mentiría si dijera que tenía grandes expectativas, pues a pesar de que tuve el privilegio de familiarizarme con el idioma a una temprana edad, la gran mayoría de mis compañeros en la secundaria y la preparatoria no sabían, ni les interesaba hablar la lengua del imperio gringo. Entonces, al encontrarme frente a los estudiantes sabía a lo que me enfrentaba, pero nunca dejé de pensar "¿qué es lo que sucede con el inglés? ¿Por qué tanta resistencia para aprenderlo, escucharlo y hablarlo?" Estoy segura de que gran parte de la respuesta a mis preguntas se podría explicar como una de las tantas fallas de la educación mexicana o con la compleja relación entre México y Estados Unidos, pero aun así, ni una, ni otra me satisfacen por completo.

Al comienzo de un nuevo curso, con aulas compuestas por veinte o veinticinco estudiantes universitarios (que se

supone pasaron toda su educación básica tomando clases de inglés), cuando se presentan me gusta preguntarles, entre otras cosas, cuál es su relación con el idioma. El noventa por ciento de las respuestas son algo parecido a "nunca me ha gustado", "nunca le entendí", "no me gusta, pero estoy en este curso por obligación, porque quiero obtener mi título y necesito aprobar el idioma". A pesar de haber escuchado las respuestas anteriores con mucha frecuencia, nunca dejan de sorprenderme. Me hacen pensar: ¿cómo puedo crear un espacio educativo, en donde se dé el intercambio de conocimiento, si los receptores que tengo enfrente están enemistados con el inglés? Aunque aún no lo tengo muy claro, debo admitir que es un gran reto.

Cuando termino de escuchar la serie de quejas o reservas que le tienen a un idioma ajeno a ellos, hago malabares para lograr que cambien su postura, al menos estando dentro del aula. Primero, sabiendo sus necesidades, intento convencerlos diciendo que es una gran herramienta para su futuro laboral o que el inglés les puede servir si quieren hacer algún intercambio o estancia a otro país o, incluso, que gran parte de la información que circula en nuestros días (académica o no) es en inglés. Así, en primera instancia, trato de seducirlos insinuando que esta lengua puede abrirles cualquiera de estas puertas o las tres, si así lo desean. Pero me doy cuenta de que, a veces, estas motivaciones no son suficientes para desear aprender inglés. Ahí, reparo en que se necesita algo más.

Mi segunda estrategia consiste en contarles cómo fue que yo me acerqué al idioma. Siempre empiezo afirmando que yo, hasta los 9 años, fui la peor estudiante que Mister Paul, mi profesor de inglés, podía tener. Quizá exagero un poco, pero es verdad cuando les cuento que a pesar de haber sido una alumna aplicada en todas las materias, el inglés era mi talón de Aquiles y mis notas de los exámenes

eran bastante malas. Les cuento que esto sucedió hasta que apareció una serie de televisión dirigida a pubertos y adolescentes que me cautivó y movió mi interés. Concluyo la anécdota haciendo énfasis en el factor *interés* y siempre los conmino a que busquen lo atractivo de aprender inglés en sus canciones favoritas o en series, películas, podcast (que muchos son en inglés).

Aun así, el rechazo hacia la lengua del capitalismo no se va fácilmente. Otra herramienta es citar a Audre Lorde, quien en su famoso ensayo, "Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo" dice lo siguiente: "la supervivencia es aprender a asimilar nuestras diferencias y a convertirlas en potencialidades. Porque las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio". A pesar de que Lorde claramente no se refería al acto de enseñar o aprender inglés, me gusta traer a colación esta reflexión porque si bien estoy de acuerdo con ella: necesitamos nuevas herramientas para desorientar "al amo" y crear realidades más allá de las estructuras conocidas, quiero regresar a la parte en la que dice que podemos "obtener victorias pasajeras". Sí creo firmemente que no se puede "desmantelar la casa del amo" con sus propias herramientas, pero necesitamos saber cómo funcionan estas para poder tomar decisiones y caminos distintos. Me esfuerzo para que los estudiantes comprendan que si bien el inglés ha sido usado como herramienta de colonización, aprenderlo desde nuestro país, desde una universidad pública sí implica un acto político. Dominar el inglés es también entender en qué idioma se comunica "el amo", qué es lo que dice y cómo podemos reaccionar y resistirnos a él.

Esto último procuro llevarlo a la práctica a través del juego. Los quiz tipo "¿Quién quiere ser millonario", los

juegos con pelota, como papa caliente (para ampliar el vocabulario),[1] la pantomima o, incluso, juegos como ahorcados promueven la horizontalidad y el trabajo en equipo; involucran el cuerpo y las emociones de los estudiantes en el aprendizaje que comúnmente lo pensamos como una actividad pasiva que sucede sólo en un plano racional. El juego permite que el aula se convierta en un espacio donde la meritocracia no tiene cabida y donde la memorización no es la única práctica a través de la cual el estudiantado adquiere conocimiento. El juego reintegra el movimiento, el placer y la afectividad en espacios de aprendizaje y yo procuro reforzar lo anterior llevando dulces que compartimos después de jugar. Y aunque no tengo cómo probar que mis anécdotas, palabras y prácticas docentes tienen un efecto duradero en los estudiantes, sí puedo afirmar que los he visto transformarse en receptores más abiertos y más sensibles, lo que a su vez permite que el conocimiento fluya y que podamos divertirnos a la par que aprendemos a hablar la lengua del imperio.

1 Las reglas del juego son sencillas. Para comenzar, se elige un tema para el vocabulario, como frutas, actividades, colores o comida. Los participantes forman un círculo y, al ritmo de la música, pasan de mano en mano un objeto que simula ser la "papa caliente". Cuando la música se detiene, de manera repentina, la persona que queda con el objeto en sus manos debe decir en voz alta una palabra del tema acordado. Si el participante no logra decir una palabra correcta o repite una que ya se mencionó, puede recibir una consecuencia divertida, como imitar el sonido de un animal o esperar un turno antes de volver a jugar. El juego continúa así hasta repasar el vocabulario deseado.

Acompañar, simular, retroalimentar: experiencias de aprendizaje co-construido desde la imaginación práctica

Dámaso Rabanal Gatica

Descripción

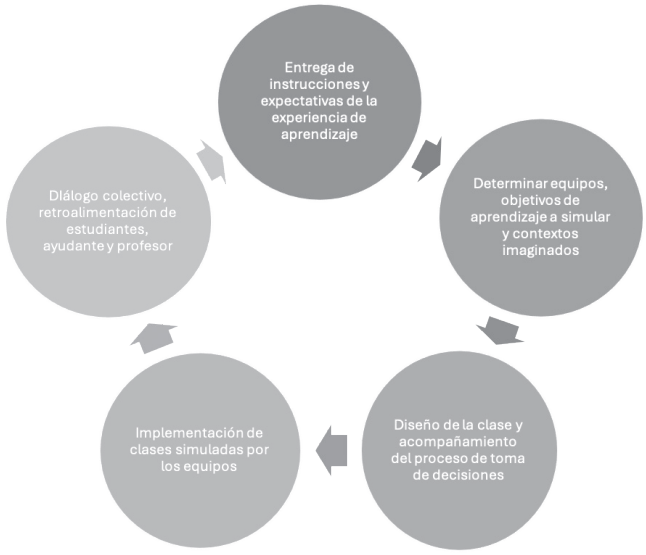
En el marco de la formación profesional, específicamente de profesoras y profesores de Lengua y Literatura, se propone relevar la importancia de experiencias de aprendizaje horizontales que favorezcan la creatividad en diálogo con los conocimientos generados desde la trayectoria universitaria en sus diferentes cursos disciplinares y pedagógicos. En este sentido, con la finalidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje diverso en clave de modelamiento metacognitivo, se propone esta actividad que construye una trama desde los conocimientos biográficos, escolares y universitarios de las y los estudiantes. Destaco la importancia de ingresar la biografía –personal y escolar– de ellas y ellos, en tanto constituye una clave que opera como singularidad para la construcción de su perfil profesional, pues, si bien todo el curso es parte de un proyecto curricular común, son estas particularidades individuales las que contribuirán a la construcción diferenciadora de su identidad pedagógica.

Relevo la noción de imaginación práctica, comprendiéndola como una singularidad importante que pretende ir más allá de la usual idea de simulación. El acto de imaginar –desde lo individual y lo colectivo– construye un espacio intermedio, dialógico, donde se ponen en valor los distintos capitales biográficos de las y los participantes, haciéndolos circular en torno a un horizonte de aprendizaje

colegiado. En este sentido, imaginar es además un ejercicio atravesado por la ética y la democracia, donde las y los sujetos pueden observarse, estimar, autoevaluarse y proponer en función de una meta colectiva.

La imaginación –tomada en vínculo con nociones del desempeño práctico–, permiten co-construir a partir de bases dialógicas, constituyéndose en un gesto doblemente contrahegemónico, pues se piensa y se crea desde una trama individual/colectiva, así como también valora lo creativo como un componente transversal que todas y todos poseen.

En términos evaluativos, se propone un mecanismo de seguimiento posible de ser acompañado en las sesiones de clases –profesor y ayudante–, además de sesiones de consulta en otros horarios. Se genera un documento de instrucciones donde se señalan las nociones basales para este desafío de aprendizaje y el instrumento de evaluación que se utilizará (escala de apreciación).



Experiencia de aprendizaje

Las y los estudiantes han sido desafiados a formular espacios reflexivos iniciales donde se priorice la toma de decisiones en un contexto donde se ponen en escena fortalezas, debilidades y singularidades individuales que puedan contribuir al logro colectivo de la actividad. Disponerse a pensar observándose a sí mismos, teniendo un horizonte, es un ejercicio fundamental que trasciende a la asignatura, pues es posible proyectarlo a los futuros escenarios laborales en los cuales también tendrán que diseñar una trama sinérgica entre colegas para alcanzar metas e hitos.

Cada equipo trabajó, planificó y diseñó para contextos diversos en los cuales podrían desempeñarse en el futuro. Esta diversidad de escenarios educativos/laborales posibles entregaron la posibilidad de conocer la adaptabilidad de los equipos para atender a las necesidades de cada contexto, algunos de ellos muy alejados de sus experiencias biográficas escolares. Imaginarse en esos otros lugares desde el desempeño como profesoras y profesores es muy relevante para estimar sus capacidades y habilidades como futuros profesionales de la educación. Asimismo, ha permitido evidenciar ámbitos de formación que consideran deficitarios y que deben ser reforzados y/o actualizados en futuras adecuaciones curriculares del plan de estudio.

Frente al objetivo de atender las necesidades de aprendizaje de un contexto, ha sido especialmente significativa la distribución de roles en función de las capacidades de las y los participantes de cada equipo. No se trata solamente de un contexto educativo diverso, sino también de una diversidad de roles docentes que deben trabajar juntas y juntos para alcanzar una meta desde sus distintas habilidades. Este ejercicio de toma de decisiones y puesta en valor de capacidades y rasgos individuales constituye un proceso autoevaluativo permanente donde ellas y ellos pueden observarse

y observar a sus compañeras y compañeros, dialogando y co-construyendo desde la equidad e igualdad, posicionando el reconocimiento de cada una y uno de ellas y ellos.

El permanente espacio de retroalimentación permite desarrollar una práctica del seguimiento, así como también un espíritu de mejora continua que apunta a la calidad, activando claves éticas y profesionales que son muy importantes para el desempeño profesional. En este sentido, destaco la oportunidad de retroalimentación que sigue de cada experiencia de imaginación práctica, donde las y los estudiantes son quienes asumen el rol de colegas para relevar aspectos fuertes y aquellos necesarios de mejorar. De esta manera, cada ejercicio de imaginación práctica puede tener hasta 30 comentarios que nacen de las inquietudes individuales y del ejercicio colectivo de los equipos.

Reflexiones finales

Propuestas como esta abren las nociones convencionales asociadas a las metodologías más habituales con las que se ha formado a profesoras y profesores desde las diversas disciplinas, en el entendido que se disponen habilidades integrales para diversificar la trayectoria formativa universitaria, apelando a acciones y metodologías que reconocen los conocimientos y saberes de las y los estudiantes.

Relevo la consciencia crítica que han incorporado al ejercicio las y los estudiantes al considerar una multiplicidad de variables que influyen en los escenarios de aprendizaje escolar. En este sentido, han hecho notar, desde su imaginación práctica, ámbitos relacionados con la perspectiva de género, interculturalidad, inmigración, familias diversas, aprendizajes situados, neurodivergencias, capacidades diferenciadas, entre otras, las cuales permearon su creatividad en el diseño

de materiales e insumos pedagógicos para las distintas clases experimentadas, sin descuidar el logro de los aprendizajes.

Esta actividad genera un impacto considerable en términos de la autobservación que ellas y ellos desarrollan con respecto a la importante decisión que han tomado al momento de ingresar a la carrera universitaria y les permite valorar la experiencia en la educación superior desde una trama diversa donde el conocimiento disciplinar está en articulación con las trayectorias biográficas, las experiencias contextuales de aprendizaje y la imaginación práctica como anticipatoria de futuros escenarios educativos y/o profesionales.

Hito Evaluativo

Clase simulada / Imaginación práctica
en Lengua y Literatura

Objetivo:

Implementar una clase simulada / imaginación práctica en Lengua y Literatura de acuerdo con la continuidad de los aprendizajes del curso abordados durante el semestre.

Descripción:

De acuerdo con los aprendizajes del semestre lxs estudiantes tendrán que desarrollar una clase simulada de acuerdo con una de las sesiones planificadas previamente, posicionándose como profesorxs de Lengua y Literatura de los diversos niveles abordados desde 6° básico a 4°medio.

Cada clase simulada tendrá como máximo 30 minutos, distribuidos en 20 de ejercicio práctico de la clase y 10 para las retroalimentaciones de compañerxs, ayudante y profesor. Todos los equipos, a lo menos una vez, deben

retroalimentar al equipo que se presenta, favoreciendo el aprendizaje colectivo, entre pares. Cada equipo sorteará su posición para desarrollar la clase.

Fundamental:

Este hito evaluativo corresponde a una primera experiencia de clase simulada / imaginación práctica –en versión breve y acotada–. Es una experiencia de aprendizaje que apela a lo formativo y a la retroalimentación conjunta, como un momento de generosidad y colegiabilidad entre colegas/compañerxs, por lo tanto, toda retroalimentación debe ser generada de manera proactiva, de acuerdo con el respeto por el/la/le otrx, atendiendo a las distintas diversidades que nos caracterizan como curso. No están permitidas las expresiones emitidas desde la agresividad. Es importante que favorezcamos el buen trato entre colegas, pues también corresponde a un aprendizaje fundamental para su futuro profesional.

Se les invita, por favor, a disfrutar este ejercicio de clase simulada, como una experiencia de aprendizaje cargada de oportunidades. A vivir la experiencia desde la felicidad de sentirse educadorxs y de sentir la responsabilidad de construir caminos de aprendizaje para otrxs.

Generalidades:

-30 minutos máximo por equipo (20 de clase / 10 retroalimentaciones).

-Quienes desarrollan la clase simulada deben asumir rol de profesorxs de Lengua y Literatura.

-Quienes no están liderando la clase simulada asumen rol de estudiante que participa de la clase.

-Cada equipo debe retroalimentar –a lo menos una vez– la clase simulada de otro equipo.

-Las clases simuladas deben declarar al inicio el objetivo de la clase que se pretende alcanzar en la sesión.

-Las clases simuladas deben consignar los tres momentos: inicio-desarrollo-cierre.

-Las clases simuladas deben atender a la diversidad, comprendiendo que el espacio educativo está pensado para que todxs puedan aprender en equidad, valoración y sin discriminación.

-Las clases simuladas, dependiendo del nivel y objetivos de aprendizaje involucrados debe contar con material y/o insumos pedagógicos adecuados para alcanzar el objetivo de clase declarado.

-Debe ser evidente la estrategia para activar conocimientos previos.

-Debe ser evidente la actividad para desarrollar metacogniciones efectivas.

-Al finalizar las clases simuladas, luego de recibir la retroalimentación, el equipo deberá reflexionar metacognitivamente con todxs, sobre las fortalezas y debilidades de la clase.

Instrumento: Escala de apreciación

Criterio	Logrado (3 pts)	Medianamente (2 pts)	No logrado (1 pto)	Obs.
La clase simulada declara al inicio el objetivo de la clase que se experimentará				
El "***Inicio de la clase***" permite activar los conocimientos previos de manera efectiva, respondiendo al objetivo de clase declarado para la sesión				
La actividad propuesta en el "***Desarrollo de la clase***" es pertinente con el objetivo de clase declarado y permite desarrollar los aprendizajes involucrados, favoreciendo la reflexión metacogntiva de lxs estudiantes				
El "***Cierre de la clase***" permite consolidar efectivamente los aprendizajes involucrados en la clase propuesta				
Los momentos de la clase permiten evidenciar una secuencia didáctica armónica y complementaria, direccionada a lograr los aprendizajes declarados en el objetivo de la clase.				

La clase simulada permite evidenciar la manera en que el equipo se ha preocupado por atender a la diversidad en el aula, comprendiendo la potencial heterogeneidad de aprendizajes y estudiantes				
La clase simulada promueve que lxs estudiantes puedan aprender en equidad, valoración y no discriminación				
Los materiales/insumos propuestos para las actividades son pertinentes con el objetivo de la clase y apuntan al logro de los aprendizajes propuestos para la sesión				
El equipo que desarrolla la clase simulada reflexiona metacognitivamente de manera adecuada, pudiendo evidenciar y autoevaluar sus fortalezas y debilidades				
Generalidades: adecuación al tiempo, cumplimiento de roles				
Puntaje ideal				

El desafío de la enseñanza de literatura medieval

María Gutiérrez Padilla

Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes debería ser algo habitual, en tanto que nos da posibilidades de evaluación, nos sensibiliza hacia la realidad cotidiana del estudiantado y nos permite probar nuevas estrategias. Yo soy profesor universitario y tengo a mi cargo algunas materias dentro del Programa de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. En esta ocasión, me gustaría reflexionar sobre la enseñanza de la literatura medieval española y me centraré en el concepto de "motivo" para el estudio de textos literarios.

Frecuentemente es complicado que el estudiantado conecte con el contexto y los textos de una época tan lejana y estigmatizada culturalmente como la medieval: se suele pensar que el medioevo era una época de atraso, sin ciencia, sin cultura y que todo giraba en torno a los monasterios y las alabanzas a Dios.

A pesar de que el curso de literatura española medieval no contempla los contenidos de teoría literaria, me gusta acercar al alumnado a conceptos teóricos que pueden ser útiles para el estudio de este tipo de literatura; es así que durante algunas sesiones presento el concepto de "motivo". Si bien los textos teóricos muestran matices, los autores que abordan el concepto de "motivo" manifiestan cierto consenso: se trata de una unidad reiterada en la tradición literaria. Y sigo a los autores que la consideran una unidad mínima, de carácter narrativo y por eso están vinculados a un personaje.

Uno de los primeros temas a revisar en el curso es "la épica", por lo que leemos el Cid. Les doy tres semanas para completar la lectura, pues como buenos hispanistas en formación, deben leer el texto en español antiguo y en una edición crítica que les explique aspectos culturales y léxicos mediante las notas a pie y el estudio introductorio.

Soy consciente de las dificultades que implica enfrentarse a este clásico de la literatura; pues, en nuestro programa de estudios, el alumnado suele venir de la educación media superior, por lo que no se han enfrentado al español antiguo; además, existe el prejuicio de que la literatura medieval es aburrida. Conforme avanzan en la lectura, durante estas semanas, destino unos minutos a resolver dudas y les doy estrategias para seguir.

Una vez superada la barrera del español antiguo que, por su parecido con el actual, es relativamente fácil de vencer, llega el siguiente obstáculo: el cultural. Es necesario considerar que ya han pasado varios siglos desde la producción de estos textos; y ahora tenemos otras dinámicas culturales que pueden hacer incomprensibles las dinámicas de antaño. Por ejemplo, en cada curso hay alguien que pregunta si el Cid era homosexual, pues lo han visto besar otros hombres en la boca; aprovecho esta duda común para explicar qué son los gestos corteses, qué significa el besamanos y que el beso en la boca es un gesto que reconoce al otro como igual, que deben considerar paridad, no deseo.

Una sesión antes de que interpretemos el texto, les solicito que seleccionen cinco episodios que les parezcan relevantes para que los comentemos en el aula. Es impresionante cómo es que, año con año, el estudiantado selecciona los mismos pasajes: el Cid y el león suele estar entre los favoritos.

Enlisto en el pizarrón los episodios, tal como los van enunciando. Este ejercicio me sirve para explicar qué es el

motivo literario, que a pesar de ser un concepto muy estudiado desde distintas perspectivas teóricas nos sirve para conceptualizar un mismo tipo de textos bajo un capelo común: los textos épicos; o para categorizar distintos tipos de personajes; por ejemplo, el episodio, que tanto les gusta, del Cid y el león entraña el motivo de "el amansamiento de la bestia" vinculado a los héroes, a las doncellas y a los santos; esto me sirve para revisar otros ejemplos literarios provenientes de la misma tradición, en los que las doncellas o princesas están rodeadas de animales, igual que ocurre con algunos santos; por lo que este episodio en el Cid tiene la función narrativa de caracterizar al protagonista como un héroe.

Nadie duda de que el Cid es un héroe. Es modélico, es perfecto: es buen vasallo, es buen padre, es buen marido, es buen señor y hasta es sensible; lo vemos llorar y afligirse en varias partes del texto. Pero esa configuración heroica no sólo viene de las secuencias narrativas de las batallas, de su capacidad militar: hay una serie de informaciones codificadas que vinculan el personaje literario con un héroe; y en la medida en que el estudiantado logre reconocer y decodificar estos códigos encriptados, tendrá una lectura más profesional de los textos y logrará interpretar mejor la tradición literaria.

Luego de estas explicaciones, el estudiantado empieza a buscar relaciones entre sus conocimientos previos y los episodios que han seleccionado. Surge así el intercambio en el aula y la construcción de un aprendizaje común, siempre hay personas que logran vincular algún otro episodio con un motivo.

No mentiré, en ocasiones el estudiantado identifica tópicos en lugar de motivos, otra categoría teórica reiterada en la tradición, y esto me es útil para explicar este otro

concepto. A grandes rasgos se trata de lugares comunes que también ayudan a organizar secuencias narrativas.

Estoy convencida de que los aprendizajes se vuelven significativos cuando logramos vincular los conceptos o abstracciones a nuestra realidad cotidiana. Entonces, movilizo las categorías a lo que entiendo que ellos conocen: las películas formulísticas.

Una vez que he explicado el término, que lo hemos localizado en el Cid debido a los ejemplos que ellos mismos –sin saberlo de antemano– han proporcionado, ya que hemos discutido los ejemplos, que ellos han vinculado motivos a personajes; ya que hemos hecho todo lo anterior, aterrizo el ejemplo a las películas.

Para aterrizar el concepto de tópico, les digo "imaginen que estamos viendo una película que inicia así: hay un grupo de personajes, unos cinco o seis, es de noche. Están parados todos frente a un hospital psiquiátrico abandonado. ¿Qué tipo de película es?". Claro que contestan a coro que veremos una película de terror; pues así es como funcionan los tópicos: están en la tradición literaria, ellos los conocen, los han visto muchas veces, por eso los reconocen. Los tópicos condicionan secuencias narrativas, todos ellos pueden decirme qué es lo que sigue en la película, qué pasará y qué tipo de género es. Y esto pasa también con la literatura.

Para aterrizar el concepto de motivo, les pido que me digan qué es lo que no puede faltar en una película de acción. Por supuesto, me dicen que explosiones, lucha cuerpo a cuerpo, heridas. Todos estos componentes son narrativos, están vinculados a un personaje y cohesionan este tipo de relatos con una serie de características comunes para considerarlos un género. Así como ocurre también en los textos literarios.

Para los textos de carácter tradicional, el motivo resulta una perspectiva de análisis muy útil en tanto que su estudio nos puede dar tendencias al momento de clasificar textos literarios bajo un mismo corpus, en una época en la que los escritores no están pensando en "géneros literarios" al momento de producir lo que hoy estudiamos como literatura; es útil también para caracterizar personajes, lo que eventualmente lleva a establecer tipos literarios. El empleo de este concepto también nos permite entender la razón de que en la literatura medieval no abundan descripciones; sino que tenemos una serie de relaciones codificadas en la tradición, generalmente vinculaciones entre pistas (indicios) y motivos.

Creo también que la vinculación de la literatura medieval con la realidad cotidiana del estudiantado les permite entender que la tradición literaria se va construyendo y algunas de las categorías que analizamos siguen siendo útiles para estudiar otro tipo de fenómenos culturales; pues muchas de las veces, los creadores emplean las estructuras literarias tradicionales para las nuevas obras.

Pienso que, como profesores, debemos fomentar que el estudiantado reflexione sobre sus conocimientos previos y que trate de hacer una vinculación con los aspectos que les interesan; además, debemos alentarlos a movilizar sus conocimientos a otras realidades para que los aprendizajes se vuelvan realmente significativos. Enseñar literatura medieval puede ser un reto, sin duda, pero conectar con el alumnado puede hacer que cambiemos nuestras propias estrategias y, con suerte, despertar en el estudiantado un interés genuino para conectarse con una época aparentemente tan lejana.

Viñetas sobre enseñar: Prácticas y aprendizajes compartidos en el aula

Velebita Koričančić

A mis maestras y maestros

Algo se ha vuelto frágil en la relación entre docentes y la sociedad. Si antes se reconocía a las maestras y se valoraba su capital simbólico y social –como en la literatura de Chéjov, donde el maestro del pueblo solía ocupar una posición de respeto en su comunidad–, hoy en día a menudo estamos sujetas a nuevas formas de exposición, especialmente a través de la violencia digital. Mientras que la violencia docente –es decir, el abuso de poder por parte de algunos docentes que oprimen y violentan a sus estudiantes– es un fenómeno alarmante y urgente de denunciar, todavía es escasa la documentación sobre las situaciones en las que también las docentes enfrentan expresiones de violencia, particularmente en entornos digitales. Visibilizar estas violencias permitiría ampliar la mirada sobre las múltiples formas en que se ve afectada la convivencia escolar.

Es de entender que, en un contexto donde las políticas públicas no siempre logran responder a las necesidades sociales y los ritmos acelerados que impone la lógica del mercado predominan, muchas familias se ven absorbidas por la urgencia cotidiana. En ese escenario, las generaciones jóvenes pueden percibir la escuela no solo como un lugar de formación y profesionalización, sino también como un espacio esencial para su vida social. Es en los espacios escolares, aunque estén reglamentados y estructurados, donde

pueden articular sus demandas políticas y canalizar emociones que, de otro modo, no encontrarían una vía pública de expresión. En ocasiones, ese caudal emocional se manifiesta en el aula y puede recaer, directa o indirectamente, sobre las figuras docentes. En este mundo cada vez más alienante, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios sociales donde persiste la interacción cara a cara, entre personas y no con máquinas. Aun así, es posible construir otras formas de vínculo y pensamiento pedagógico.

Con los años de experiencia como docente (ya que he impartido clases desde el siglo pasado), comencé en el nivel preescolar, enseñando inglés, hasta llegar a impartir clases de posgrado, donde tuve un estudiante de 81 años que adoraba a Hemingway, después de haber cumplido con el guion social de su tiempo. Este estudiante no tradicional me confió: "Por fin puedo leer literatura, una vez que he hecho todo lo que el mundo exigía de mí". Sentía cierto desafío al abordar a Hemingway, por las complejas representaciones de masculinidad que plantea su obra. Sin embargo, fue una de las experiencias más memorables de mi trayectoria docente, porque me llevó a reflexionar tanto en lo profesional como en lo personal. Aprendí escuchando al otro: a ese estudiante con quien no compartía un horizonte de experiencias ni vivencias, y cuyas marcas identitarias –la edad, el género, las ideologías, la condición socioeconómica y el contexto cultural e histórico– parecían separarnos. No obstante, la literatura y el hecho de leer en clase nos permitió compartir y aprender mutuamente.

Algo que he intentado a lo largo de mi carrera docente es mirar a las personas que tengo enfrente, al grupo con el que estoy trabajando, porque no hay dos clases que se impartan de la misma manera: las personas son distintas. Borges leído un año será diferente del Borges leído otro año, al igual que su Pierre Menard. Considero las clases no como

una forma de impartir o dictar cátedra, sino como una oportunidad para estar en el momento e incluso improvisar sobre la marcha. Frente al tiempo cronometrado, concibo la clase como un contenedor que posibilita el aprendizaje. Y si parece que el grupo no entiende cierto concepto, me detengo, vuelvo a explicarlo de una manera, de otra, y de otra más, porque valoro la lentitud como una vía hacia la comprensión, incluso cuando eso implique alejarse de los tiempos que suelen establecerse desde instancias administrativas (muchas veces sin experiencia directa en el aula), lo cual puede dificultar la adaptación pedagógica a las necesidades reales del grupo.

Así también, está la convicción de que estamos en esto de por vida: un grado académico, incluso de las mejores instituciones educativas, no nos convierte automáticamente en autoridades incuestionables, sino que nos recuerda que el conocimiento es situado. Estamos aprendiendo mientras vivimos y, muchas veces, en clase aprendemos también de nuestras estudiantes, en un proceso que enriquece tanto la práctica como la reflexión docente. Es importante reconocerlo abiertamente y ofrecer afirmaciones al grupo que manifiesten que el proceso de aprendizaje es compartido. Esto contribuye, además, a la idea de distribuir la responsabilidad del aprendizaje en el espacio de clase, desplazando el paradigma del profesor como único poseedor del saber hacia un enfoque más exploratorio, en el que los contenidos se facilitan a modo de guía.

Hoy, en la sociedad de la información y en la era digital, cuando una gran cantidad de datos está disponible y el acceso, aunque desigual, ya no es tan restringido como antes –como cuando, para prestar un libro de la biblioteca, era necesario hacer fila y esperar a que estuviera disponible–, uno de nuestros principales roles como docentes es comunicar la pasión por el conocimiento: la curiosidad in-

telectual, el deseo de saber. Eso es fundamental. En definitiva, lo que me parece importante es que la experiencia de enseñar sea significativa. Más allá de que puedan recordar datos puntuales, lo valioso es lograr que se sorprendan y conecten con esa sorpresa desde el entendimiento. Eso, para mí, ya representa un avance educativo.

Para identificar cuáles son las estrategias docentes que realmente funcionan, me gustaría proponer un enfoque complementario: centrarme en las maestras y los maestros que me han formado, y reflexionar sobre lo que me han aportado. Soy una docente que ha sido alumna, y ese proceso se retroalimenta: de alumna a docente, y viceversa.

En la ciudad en la que nací, Zagreb, asistí a la escuela primaria que en ese momento llevaba el nombre *Octubre Rojo*, en sintonía con el contexto histórico de la época. Mis primeras letras las aprendí con mi maestra Mira Zorko, una mujer que vivió la posguerra de la Segunda Guerra Mundial y que tenía una visión holística de lo que sus alumnos primerizos debían aprender: desde leer y escribir, pintar, sumar y restar, hasta coser. Buscaba brindarnos una educación integral, en consonancia con el ideal educativo de formar personas orientadas a contribuir a la vida colectiva de la sociedad.

En la educación media superior, Snježana Novković Mahmet, maestra de inglés, se esmeró en trabajar de manera profesional a pesar de las adversidades de la Guerra por la Independencia Croata y de lo complicado que resultaba estudiar mientras la antigua Yugoslavia se desintegraba. Su profesionalismo y entrega nos formaron. Hoy, ya como docente y mirando en retrospectiva, me pregunto con admiración cómo logró sostener su vocación en medio de circunstancias tan difíciles y, a pesar de todo, seguir buscando siempre la excelencia académica.

El profesor Milivoj Telećan, uno de los traductores más relevantes de literatura del español al croata, nos enseñaba en la licenciatura que lo importante es la relación con el lenguaje: no se trata únicamente de acatar una serie de reglas, sino de procurar la mejor expresión posible. Resaltaba el perfeccionismo y el amor por el lenguaje, y concebía la traducción literaria como una forma de hacer literatura, además de un patrimonio cultural especialmente valioso en lenguas de menor difusión internacional, como lo es el croata. Nos invitaba a cuidar las traducciones, ya que nos proporcionan ese tan elusivo placer de la lectura. Asimismo, subrayaba la responsabilidad social que implica ser puentes entre culturas, dado que no todo el mundo tiene acceso a las creaciones literarias en su idioma original.

Cuando me mudé a España para cursar una maestría, Paqui Noguerol, de la Universidad de Salamanca, demostró ser una docente cuya forma de enseñar deja huella, gracias a su gran pasión por transmitir saberes. Es una de las docentes más cultas y enciclopédicas con las que he tenido la oportunidad de estudiar. Su generosidad –desde los libros que nos prestaba de su biblioteca personal hasta sus consejos para la vida, así como la manera en que nos incluía en su red de contactos académicos– fue excepcional.

Una vez en México, al concluir mi doctorado en la UNAM, y siendo Gabriel Weisz Carrington mi director de tesis, sin duda me formó intelectualmente. Más de una década después de haber sido su estudiante, aún resuenan sus preguntas: "¿Qué efectos tiene esto? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Cómo lo argumentas? ¿Cómo lo explicas?". Esa forma de enseñanza, basada en el cuestionamiento constante, sigue invitando a complejizar y problematizar. De entre todo lo aprendido, quizá uno de sus consejos más valiosos fue: "Es tiempo de que te conviertas en maestra de ti misma".

Si bien cada quien va encontrando su manera de enseñar, es especialmente gracias a mis amigas maestras –con sus cuidados y su rebeldía frente a un mundo que intenta imponer un pragmatismo reductivo, y donde también las herramientas de inteligencia artificial juegan un papel importante, ya que pueden contribuir o desdibujar el trabajo intelectual si no se integran con mediación crítica ni propósito pedagógico– que una docencia más horizontal y reflexiva sigue siendo posible.

Educar con sentido: cuando la vocación encuentra su lugar

María Gracia Vásquez

¿Qué imagen se nos viene a la mente cuando pensamos en una sala de clases? Probablemente imaginamos a una persona dirigiendo, alguien con vocación, que disfruta enseñar a niños o jóvenes que están entusiasmados por aprender y convivir en una micro sociedad. Pero la realidad es otra. Muy pocos comprenden el verdadero desgaste que implica ser profesor. En la universidad nos enseñan conceptos como la transposición didáctica y nos forman para ser expertos en nuestra asignatura. Sin embargo, nadie nos prepara realmente para trabajar con una diversidad de personas y grupos etarios: directivos, apoderados, colegas, y por supuesto, con niños, adolescentes o jóvenes. Llevo diez años ejerciendo la pedagogía, y cada año ha sido una sorpresa. Si tuviera que compartir una experiencia que me haya marcado profesionalmente, sería la importancia de alinearse con el tipo de docente que espera la institución donde uno trabaja. Antes de titularme comencé a trabajar en un lugar que creyó en mí. Era un colegio que estaba teniendo mayores éxitos en las pruebas estandarizadas. Decían ser holísticos y no tan enfocados en lo académico pero lo que se me pedía como profesora demostraba que el mayor interés era continuar ganando premios y siendo reconocidos como un colegio de excelencia.

No sé si sea exactamente por el modelo tradicional o si era el colegio en particular, pero tenía una jefa muy controladora que todo el tiempo estaba diciéndome lo que tenía que hacer, me revisaba los correos antes de poder enviarlo a los apoderados, teníamos reuniones en la que se nos llamaba la

atención por situaciones que ni siquiera habían ocurrido y, por qué no decirlo, éramos cuestionadas si no ejercíamos el mismo control sobre nuestros estudiantes. "Deben conocer a los niños al dedillo", decía. Y claro, es importante entender su realidad para ser empáticos, pero su intención era que los conociéramos para ejercer control sobre ellos.

Me cuesta entender que la educación tradicional determine cuándo un niño debe aprender a leer y que se celebre si lo hace en prekínder, cuando esa etapa debería estar dedicada a otros aprendizajes. Me cuesta aceptar que tenga que decirle a un niño cuándo puede ir al baño, cuándo sentarse o pararse, y hasta cómo y cuándo expresar sus emociones. Todo esto me lleva a pensar en lo violento que puede llegar a ser el sistema educativo chileno. Afortunadamente, existen alternativas. Y lo mejor es que, quienes no queremos tratar a los estudiantes de esa forma, no estamos obligados a hacerlo.

Hace un tiempo me cambié de colegio y ahora estoy inmersa en un modelo educativo distinto: el aprendizaje adaptativo. En este modelo, los niños aprenden a su propio ritmo, siguiendo rutas diseñadas especialmente para ellos, desarrollando autonomía y siendo protagonistas de su proceso. Estas rutas son como libros educativos, creados por los docentes de cada asignatura. En ellas, los estudiantes trabajan los contenidos establecidos por el ministerio, según su edad, pero también pueden desafiarse con actividades más complejas. Los niños pueden estar dentro de la sala, pero también pueden ir a trabajar afuera, al denominado "Learning Floor", un espacio de aprendizaje abierto justo afuera de las salas. Este lugar cuenta con una alfombra de pasto, mesas y sillas. Como es un espacio de trabajo, los estudiantes saben que deben mantener el respeto y la concentración al estar allí.

Además de las clases tradicionales, los estudiantes pueden elegir otras actividades durante las tres últimas horas

del día, lo que responde a otro pilar del modelo: la electividad. Esta elección se realiza tras una entrevista semanal con su tutor, una figura similar al profesor jefe, quien se preocupa por su bienestar, sus intereses y necesidades académicas. Con su apoyo, el estudiante decide cómo organizar su jornada de acuerdo con lo que requiere.

Este modelo pone el acento en el estudiante, quien debe sentir el colegio como un lugar seguro, donde será escuchado, respetado y querido. Por supuesto, como en todos los modelos, existen desafíos. Por ejemplo, no hay mucho espacio para que los docentes trabajemos en silencio o con la concentración que a veces se necesita. Nuestra sala de profesores está en una especie de isla a la que los niños acuden cuando lo necesitan… o cuando creen necesitarlo. Lo importante es que saben que siempre nos encontrarán, que estamos disponibles para acompañarlos, y que todos los espacios del colegio están pensados para y por ellos.

En conclusión, creo firmemente que para que un docente pueda desplegar su vocación, crecer profesionalmente y enseñar con autenticidad, necesita sentirse parte de un proyecto que respete sus convicciones y valores. No se trata solo de metodologías o enfoques pedagógicos, sino de habitar un espacio donde el respeto, la confianza y la humanidad sean el centro. Enseñar desde el miedo o el control solo perpetúa un modelo agotado. Pero cuando un profesor cree en lo que hace y se siente respaldado por la comunidad educativa, puede inspirar, acompañar y transformar de verdad. Porque en la educación, como en la vida, no basta con saber *cómo* se enseña, sino *para qué* se enseña y *con quiénes* se camina ese proceso.

Siempre será más fácil mejorar la práctica cuando se cree profundamente en la teoría.

Escuchar antes de enseñar

Bárbara Gabriela Blanco Schoen

Antes de comenzar considero que es importante colocar un contexto antes de empezar a explicar las metodologías que utilizo actualmente como docente.

Ser profesora es una labor difícil, día a día debes ser psicóloga, amiga, terapeuta, mediadora, consejera, y muchas otras labores que terminan dejando de lado el proceso académico de la educación. Además, debes manejarte en un mar de hormonas, conflictos, peleas, y dramas, sumados a la presión de apoderados que, en su mayoría, no siempre comprenden el contexto. Analizando todo el panorama podríamos concluir que ser docente es difícil, y podría parecer imposible desarrollar adecuadamente la labor todos los días. Aun así, no lo cambiaría por nada. Amo ser profesora. Creo firmemente que estaba destinada a serlo. Siento que en un sentido místico, para esto vine a este mundo.

Soy venezolana. Llevo 7 años en Chile y ejerzo mi profesión desde hace diez años, tanto en Venezuela como aquí. Desde el primer día que entré a un aula, supe que era lo que quería hacer todos los días. Desde pequeña quería "cambiar al mundo". Pasé por varias opciones: doctora, psicóloga, ingeniera, astronauta, entre otras, pero ninguna terminaba de encajar. Llegué a la educación por casualidad, cuando no entré a medicina, iba a estar un semestre y después solicitar el cambio de carrera, pero claramente no ocurrió.

Entré por primera vez a una sala de clases ese primer semestre, observé la dinámica de las clases, el aprendizaje, los estudiantes, al docente y toda la rutina escolar. Quedé fascinada. La había experimentado como alumna muchos

años, pero como profesora la perspectiva era distinta. Se sentía más en control, más informada de todo lo que pasaba e iba a pasar. Fue en esa observación que entendí que esta era la única forma de cambiar al mundo. Ese día supe que lo haría a través de ella.

Comencé mi camino como profesora de Biología y Química en Caracas-Venezuela, enfrentando una crisis económica, una profunda división social y una migración que ya comenzaba a ser parte del día a día. Alcancé a trabajar 3 años en ese contexto, hasta que la migración se volvió mi realidad. Llegué a Chile en agosto de 2018, sin saber que existía una diferencia cultural enorme en materia de educación. Empecé a trabajar en un colegio particular subvencionado y cometí ocho errores en el libro de clases la primera semana: pasé mal la asistencia, usé corrector, le permití a los estudiantes manipular, y muchos otros. Hoy sé que todos esos errores pudieron haber traído grandes problemas. Pero aun así logré adaptarme, conociendo esta nueva cultura y a los estudiantes. Comprendí que no todos los niños en Latinoamérica son iguales, y que acá mi manera de enseñar iba a cambiar radicalmente.

Entendí que debía aplicar metodologías más concretas. La educación en Chile se centra en desarrollar habilidades en los estudiantes y no en memorizar contenidos. Comencé a trabajar en el desarrollo del pensamiento científico, utilizando actividades de investigación, el método científico y la resolución de problemas, siempre enfocados en aplicar las ciencias naturales a la vida cotidiana y su contexto social. Me fue muy bien con la implementación de esta metodología, sentía que los estudiantes estaban desarrollando esas habilidades y los logros eran evidentes. Sin embargo, todo cambió cuando tuve que irme de ese colegio y comencé a trabajar en una cárcel de menores.

Trabajé allí durante cinco años. Me resulta extremadamente complejo explicar la experiencia que significó para mí; solo puedo asegurar que cambió por completo mi perspectiva de la vida. Llegué con miedo a lo desconocido, con intriga a lo que viviría, y salí con la certeza de que solamente la educación puede cambiar al mundo. Intentar dar clases de forma tradicional allí fue imposible. La cultura carcelaria no lo permite. De todas mis experiencias laborales, esta fue el verdadero desafío. Tuve que reinventar mi práctica profesional. Aprendí a escuchar, a hablar y a comportarme de una forma que los estudiantes pudieran sentirme cercana, para así poder comenzar a introducir los aprendizajes en sus rutinas. Aprendí también a dejar los estereotipos y los estigmas sociales. Aunque estos jóvenes hubieran cometido un delito, mi deber como profesora era mirarlos más allá de sus errores y ayudarlos en su proceso de superación a través de la educación.

Así que cambié toda mi metodología de enseñanza. Empecé aplicando el aprendizaje basado en proyectos, diseñando trabajos específicos y con aplicación directa en la vida cotidiana. Incorporé la experimentación de fenómenos cotidianos para explicarlos desde la ciencia. Priorizaba contenidos que representarán aprendizajes útiles en su día a día, como la explicación de las reacciones químicas en el cuerpo y el proceso de intoxicación por droga. Fue un verdadero desafío, ya que por más creatividad que tuviera al implementar la metodología, esta solo resultaba según el estado de ánimo y la disposición de los jóvenes, lo cual era bastante impredecible. Con los años entendí cuál era la mejor estrategia para generar un aprendizaje significativo en ese contexto: crear un vínculo sincero con los estudiantes. Y esto solamente se lograba escuchándolos atentamente, sin prejuicios, sin miedos, sin estigmas y con la mayor empatía posible.

Quiero destacar un aspecto fundamental de la educación en contexto de encierro: los estudiantes no tienen permitido el uso de Internet ni de otras tecnologías. Aunque entiendo que es parte del sistema penitenciario chileno, como docente considero que esto genera una desconexión y desculturización –como bien plantea Goffman– entre estos jóvenes y sus pares en medio libre. Hoy en día el proceso de aprender está profundamente ligado al uso responsable de las tecnologías. Al no tener acceso, estos estudiantes quedan rezagados, y sus posibilidades de reinsertarse en el sistema educativo, especialmente en la educación superior, se ven limitadas. Es un tema que necesita ser discutido en las instancias pertinentes: no se puede reinsertar a un joven que ha sido aislado de la tecnología en una sociedad que funciona al cien por ciento con ella.

Al retirarme del contexto de encierro me encontré con una nueva dificultad: ya no recordaba cómo enseñar en el medio libre. Me costó adaptarme nuevamente a los adolescentes, sus apoderados y a las exigencias del sistema, pero lo logré. Aunque me encontré con una realidad distinta: un nuevo tipo de estudiante, uno que vive su vida a través de la pantalla de un celular. Tuve que aprender sobre nuevas tecnologías y redes sociales para integrarlas en mi enseñanza. Empecé a trabajar en el uso responsable de la tecnología, en especial las inteligencias artificiales, enseñándoles a mis estudiantes tanto sus beneficios como los riesgos que implica depender de ellas sin desarrollar la capacidad de crear, analizar o pensar de manera autónoma. A partir de ese trabajo, comenzamos a realizar proyectos usando IA. También implementaron las redes sociales como medio para presentar los resultados de sus experimentos y proyectos: crearon cuentas de Instagram o Tiktok, en donde registraron periódicamente el avance y resultados de lo trabajado. También

utilizamos los laboratorios virtuales para explicar procesos experimentales que no podíamos por falta de recursos.

Actualmente, sigo utilizando estas estrategias en mis clases de biología y química, si bien no todas dan el resultado esperado. A veces las metodologías no se ajustan al grupo o el tiempo no es suficiente para implementarlas, pero el ímpetu de seguir innovando en el aprendizaje continúa.

Hoy, después de todas mis experiencias como docente, he llegado a comprender que el factor común que genera el mayor significado al momento de enseñar era el vínculo que hubiese creado con mis estudiantes. Y ese vínculo solo se construye escuchándolos. Si les prestas atención ellos te dirán exactamente qué necesitan para poder aprender. Sin importar la edad, el contexto, el país o el espacio donde estén, siempre sabrán expresarlo, si sabemos escuchar.

Sé que esta es una profesión difícil, que demanda mucho de nosotros y muchas veces la retribución no es proporcional. Pero quienes la ejercemos sabemos que cada segundo vale la pena. Debemos seguir escuchando a nuestros estudiantes, aprendiendo para enseñarles y adaptándonos al cambio. Solo así podremos seguir cambiando al mundo mediante la educación.

Saberes-Hechizos pa “entrenar la perso”

In(ter)venciones, (con)fabulaciones y (pre) okupaciones educativas ante la Gaza que habita en todas nuestras poblaciones

Patricio Azócar Donoso

El 2009 fue mi primera experiencia como *profe*. Estaba en tercer año en la universidad e inauguraba mi experiencia en aula como apoyo docente en un colegio CEIA. No era cualquiera *pega*, mi tarea era “reforzar” contenido, y no con cualquier curso. Como me dijeron los profes cuando llegué, me tocarían “los inabordables”. Ese mismo día confundí al “bachelé” y casi lo saludo de beso en la cara. Por primera vez “los inabordables” me habrían de *subir al columpio.* 10 meses después, esos mismos chiquillos presentarían ante todo su colegio su primer libro: *Cuentos Inabordables*. Junto con ellos aprendí que un nombre no solo identifica. Los nombres crean, cargan, empujan, sostienen: hechizan. Hay nombres que pegan, pisan, cortan. Hay otros que dan vida, sobre todo cuando los cultivamos con cuidado y colectivamente.

Aquí les voy a contar algunos aprendizajes recogidos durante 15 años. Saberes-hechizos que hemos ensayado con distintas comunidades para *entrenar la perso* y *darle cara* a la guerra cotidiana. “Los inabordables”, “los experimentadores”, “puro corte asaltante”, “la media volá” y “entrenar la perso” les propongo pensarlas como prácticas cuá(n)ticas para nombrarnos “a lo ví(v)o”. En otras palabras, nombres de experiencias complejas y conectadas entre sí en el espacio-tiempo, donde intersecta la vida cotidiana

de un territorio, el lenguaje común y las acciones que hace posible, junto al desafío colectivo que tenemos de disminuir e intentar desprogramar los efectos de la miseria cotidiana y sus violencias en un territorio. En el ejercicio de crear *grupos-experiencias* no sólo hay "imaginación", hay un reconocimiento riguroso y metódico de teorización de la calle para la calle y otros mundos. Una teoría práctica de la calle, donde todos participan y que todos portan por el mero hecho de experienciar el grupo. Atender, escuchar y pensar con ellos es parte del hechizo. Así es como vamos a confirmar que todo hechizo es también un artefacto de investigación, sistematización, teorización y educación.

1. "Tapizarse": "puro corte asaltante"[1]

Faltaban 5 minutos para empezar el taller de cine en "la cárcel para jóvenes más moderna de Latinoamérica". Un sistema de vigilancia con 5 cámaras por cada uno de los jóvenes había justificado que, por lo menos, tuvieran derecho a usar y aprender cómo funciona una. Como todas las semanas los integrantes del taller llegaban desde el módulo al colegio de la cárcel y nos tomábamos un tiempito para ponernos al día. El tiempo en la cárcel es mucho más rápido que afuera. En una semana pasa una vida, si es que antes no se la lleva puesta. Con ellos aprendí que todo grupo/experiencia es también una temporalidad en disputa. El tiempo del taller de cine era un tiempo de fuga hacia adentro: salíamos del módulo, tiempo de castigo, de hiperatención, de "sicoseo", de "carro", para entrar al tiempo de nuestras memorias, recuerdos, pero también reflexiones y

1 Puedes ver el corto-documental creado con diálogos del taller en el siguiente link. https://vimeo.com/463865662. Su contraseña es 0812201081. El documental fue realizado por el Colectivo Ojoeperro: Gabriel Tagle, Claudio Ibarra, Alejandra Figueroa, César Pérez. El taller fue realizado junto con Mónica Navarro.

relatos. El taller era un tiempo dedicado a crear otros tiempos. En cuanto experiencia, todo grupo es una máquina de tiempo que puede estar más sincronizada con la vida o con la institución. Nosotros habíamos elegido sus vidas.

Ese día lo recuerdo, porque me sorprendieron con una pregunta: "oiga, profe, no se moleste, pero ¿cómo es que anda así en la calle?". Con inquietud le respondo "así cómo". A lo que me interpela: "con esa barba, pues. Mire, tiene también que lavar las zapatillas". Entre pequeñas risas amistosas, finalizó con un aprendizaje que sentí rotundo: "profe, no se olvide que siempre tiene que mostrarse bien, sobre todo si está en la calle". Para él no había sido necesario leer *El sistema de la moda* de Roland Barthes para enseñarme con total lucidez, ironía y cariño la lucha diaria de un cuerpo por no someterse a la violencia. En la idea de "mostrarse bien pese a todo" es también donde diariamente uno puede jugarse *una vida*. Es donde todos los días ponían el esfuerzo, la creatividad, "la astucia", y así no someterse a la uniformidad y repetitiva monotonía de la cárcel. Pero también, donde comprometemos nuestra vida con la diferencia que somos.

Algunos años después, en una escuela cercana que también parece cárcel, me tocó escuchar a un docente estar preocupado por el gusto de sus estudiantes de "andar tapizados". Pero, ¿acaso los pobres no tienen derecho a "mostrarse bien"? ¿será que el pobre solo está destinado a tener que (in)vestirse con la miseria que lo envuelve? Creo que estos situacionistas que participaron en nuestro taller de cine con la Mónica Navarro en la cárcel me enseñaron con claridad que "andar tapizado" es un ejercicio activo y efectivo de recuperación del derecho a lo que históricamente le han privado a los cuerpos empobrecidos: el lujo, la ostentación, la propiedad, la presencia. "Andar tapizado" es una manera artesanal, pirata, desobediente de garantizarse el

derecho a la presencia en la calle ampliando los usos segregados del consumo y del mercado de la moda. Es también un trabajo, una preocupación, una atención, un "cariñito": una performance. Como lo conceptualicé en mis tiempos más absorbido por la pretensión académica: performatividades de la precariedad. Artesanías y recuperaciones estéticas y creativas con que un cuerpo se inviste para transitar *su precariedad*.

No podemos olvidar que Lacoste tuvo que demandar a los "wachiturros" por la multiplicación de usos irregulares de su marca. Y que "tapizarse" anima y dinamiza las economías populares en sectores periféricos. "Andar tapizao" te da "corte" en la calle: lugar, singularidad, fuerza, estilo. Pero también, da de comer. Para mí, un grupo/experiencia debe también (in)vestir: habilitar y dotar de condiciones para que el cuerpo pueda darse presencia. Un lujo de presencia, pese a todo. Alimentar el cuerpo, pero también el deseo de vivir bien, pese a todo.

2. "Hacer la segunda": A todos les deseo vivir como el *Luca*[2]

Tuve la tarea de acompañar a niños, como les dicen, con "perfil delictual". Efectivamente, había algunos de ellos que nunca llegaron a escolarizarse, sin embargo, tempranamente habían conseguido la vida que *muchos* podrían llegar a querer. Conocer al Luca fue realmente difícil, nunca estaba en casa, siempre tenía "mucho trabajo". Sin embargo, con su ausencia sistemática aprendí que no necesariamente tenemos que tener al estudiante adelante de uno para trabajar como profesor. Podemos hacerlo con quienes

2 Nombre anonimizado. Sin embargo, que lo lea todo el mundo: Justicia para el Gino. Véase la noticia más adelante.

sostienen su nombre y su vida: amigos, familia, vecinos. Efectivamente, fue con ellos que fui conociendo al Luca y preparando las condiciones para ese tan esperado encuentro presencial.

Profe, "el Luca es ficha-ficha", "tiene dos departamentos", "dos motos", "cuatro pololas y todas de 30", "tiene dos autos". De acuerdo con los vecinos, el "Luca" había inventado un método inexistente hasta ese momento para el robo de cajeros automáticos. Como dicen los criminólogos: tenía un alto nivel de "performance delictual". No solo era intrépido y buen conductor, el "Rayo Mcqueen" era un innovador en el rubro, lo que aparte lo hacía ser requerido internacionalmente. Claro, cómo un chico de 16 años con ese nivel de responsabilidad iba a tener tiempo de juntarse con un profesor dos veces por semana a estudiar. Menos iba a tener tiempo de volver a la escuela. Se había saltado 12 años de estudio y vivía mejor que cualquiera de nosotros que habíamos estudiado casi 20 años. Sin embargo, toda estrella o "ficha-ficha", sea la que sea, necesita aprender a escribir su nombre: él no sabía.

Fue así como en una de las conversaciones regulares con sus cercanos supe que al Luca lo habían solicitado para viajar al extranjero. Una suerte de *beca* que te puede costar la vida. Pero que, en este caso, requería aprender a firmar un conjunto de documentos y, sobre todo, a escribir su nombre. Para mí fue un total desafío y una oportunidad. Oportunidad de conocerlo presencialmente por fin, pero con un desafío inigualable: enseñarle a escribir un nombre de cuatro letras a un adolescente que ha hecho de su nombre un mito. Al Luca le pude enseñar a escribir su nombre a través de ejercicios básicos para aprender a contar su historia. Todo nombre es una historia, está llena de situaciones, imágenes, experiencias, saberes. Luca era un nombre fácil de escribir, pero muy difícil de contar. Él, de hecho, no

hablaba mucho. Era sumamente retraído, como un genio. Luca era adorado y respetado, su nombre era contado por muchos, su historia sostenida por una comunidad grande.

Lamentablemente a Luca lo mataron antes de firmar los documentos que lo convertirían seguramente en un reconocido personaje internacional. El narcotráfico, amparado por un canal de televisión chileno[3] y la negligencia impune[4], había declarado la guerra a los ladrones en su barrio convirtiéndolo a él en su primer objetivo. En su funeral aprendí que un nombre es el conjunto de personas y objetos que son capaces de contar su historia, como dice Judith, todas y todos aquellos capaces de llorar una vida, darle dignidad, ser recordada. Como dicen los chiquillos, todos aquellos que *te hacen la segunda*, tus compañeros. Con el Luca aprendí que todo grupo-experiencia tiene que permitir las condiciones para *hacernos la segunda*. O sea, generar las condiciones técnicas y afectivas para poder ayudar a contar las historias míticas de quiénes se implican en ellos, no solo de quienes "participan", sino de quienes viven y se sostienen o sostendrán en ellos.

---

3 En 2014, una ex integrante de "Los Chubis" repartió panfletos en la población Parinacota (Quilicura) denunciando que carabineros de la comuna estaban coludidos con esa banda. "Los Chubis" son el mismo grupo que apareció en un capítulo del programa de Canal 13 En Su Propia Trampa en 2015. En aquella ocasión fueron retratados como una familia víctima de su banda rival, "Los Barzas". Véase https://www.ciperchile.cl/2021/03/03/documentos-policiales-reservados-al-menos-40-carabineros-fueron-investigados-por-nexos-con-narcos-y-asaltantes-entre-2014-y-2016/.

4 Entre los cinco funcionarios que continuaron activos, tres estuvieron bajo la lupa del DAI por su eventual nexo con 'Los Chubis', una banda de la población Parinacota (Quilicura). En 2014, una mujer que habría pertenecido al grupo identificó a carabineros a los que acusó de prestar protección y vender municiones a 'Los Chubis', todos de la misma comisaría. La denuncia gatilló una investigación interna sobre seis funcionarios. Actualmente, dos de ellos trabajan en otra unidad de Santiago, mientras un tercero, que también fue derivado a otra repartición, se acogió a retiro. Véase el mismo reportaje.

3. Como dicen el Héctor y el Elías: "el colegio te enseña cómo salir en la vida, pero de grande, no de chico"

El Héctor y el Elías venían todos los días al taller de reinserción educativa que dirigíamos con la Catalina Pinto en la San Gregorio. Llegaron por derivación. Salud mental, fragilidad educativa, socialización callejera son los conceptos que uno escucha por aquí. De algún modo, todas lógicamente conectadas entre sí ¿Dónde voy a ir si es que no me siento bien en los espacios escolares si no es a la calle? Esa relación no es excepcional sino la regla cuando las escuelas llegaron a constituir su identidad institucional a partir de su retirada de "la calle". O como lo vienen haciendo desde el siglo XIX, de retirar a los niños de las calles. ¿Si las escuelas se retiraron de las calles, para dónde fueron? ¿Cuál es el espacio efectivo de la escuela? ¿A quién le dejamos las calles?

Con el Héctor y el Elías, junto a otros estudiantes, organizamos una jornada de recuperación de la calle. Literal. Cortamos el tránsito de la población junto a un conjunto de vecinos para instalar juegos, comer completos e instalar un huerto comunitario. En medio de la jornada nos sentamos con aproximadamente 10 adolescentes que llegaron desde distintos puntos de la Población a tratar de definir qué queríamos aprender en el espacio educativo. Luego de una larga conversación no escatimamos en literalidad y definimos grupalmente nombrarlo: "Aprender lo que ocupamos de verdad en la calle". En la bajadita pondríamos lo que creíamos que era aprender así, para tratar de cautivar a los vecinos: 1. *Grabar canciones; 2. Historia del género urbano; 3. Exploraciones y paseos; 4. Hablar con la gente; 5. Apoyo Mutuo; 6. Deportes.*

Los jóvenes consideraron que la calle se constituía como un lugar lleno de aprendizajes, saberes, conocimiento. Un territorio donde vivimos, sentimos, queremos y

lloramos. ¿Y el colegio? Donde teníamos que renunciar a *ello*. El lugar donde, de algún modo, tenemos que renunciar a lo que tenemos más cerca, lo que nos constituye, lo que somos. Donde nos pasa la vida, pero también, donde podemos perderla si es que no tenemos las garantías. Las escuelas, en su renuncia a la calle, se muestran incompatibles con el ritmo de la vida. Renuncian a demostrar la capacidad de las comunidades escolares de garantizar una buena vida. Así es como hacer-escuela es volver a implicar la práctica educativa con los ritmos de la calle, de (pre) okuparnos de nuestras vidas en su *tempo real.* Comprender así, por lo tanto, que la vida real cambia, es diferente a cada cuadra y a cada trayectoria, la vida real es rara, es dificil, es única para cada cual. Sin embargo, la vida real es común, la tenemos todas y todos, la compartimos de manera directa o indirecta. *Hacer-escuela* es saber conectar la vida con los ritmos que la tornan posible, común, a veces dura, a veces placentera. Hacer-escuela para un grupo-experiencia (no) escolar, como dice Silvia, es conectar la práctica educativa con la satisfacción de tener una vida. No nos importa si es buena, mala, fea, o linda. Tener una vida ya es suficiente para hacernos responsables por dignificarla y por sorprendernos con ella.

Nadie creía que el huerto fuera a durar mucho. Todos esperaban que a la semana, todas las plantitas de hierbas serían sacadas y vendidas por los más "angustiados" y "domésticos". Un grupo-experiencia *sorprende y rompe posibles*. Juega en el orden de lo improbable, de lo sorprendente, de lo inquietante, produciendo un efecto fundamental de "recautivación". Como a todos los vecinos del proyecto educativo les pasó cuando se recautivaron con su propia población al ver que nadie robó nada. Por el contrario, se extendió una preocupación autónoma por regar las plantitas, por pintar las "rejitas" de madera, por ir a pedir al

proyecto educativo si es que podían tomar una hojita. La calle okupada, la calle tomada, había sido recuperada por todas y todos. Y lo que tomó la calle fue la fuerza de lo improbable hoy en día: la confianza, la atención y la búsqueda colectiva por nuevos espacios comunes. Al final, pese a las diferencias y las incredulidades con el barrio, *todos se tomaban una agüita caliente con sabor a la población.*

4. "Experimentadores"

En el colegio básico (hasta 8vo) tenían un problema grandote: "los estudiantes se fugan". Era un colegio rodeado por dos de las poblaciones más "complicadas" de una de las periferias norponientes más "difíciles" de Santiago. Yo no trabajaba en la escuela, era un simple tutor de un programa social. Fue ahí donde el más inspirador jefe de UTP que he conocido me dijo: "Los estudiantes se escapan en el recreo… pero vuelven". En ese momento sabíamos que teníamos adelante de nosotros la pregunta que buscábamos, pero una respuesta arriesgada. ¿Volverán? Nos atrevimos a integrar la "salida" del colegio en función de un compromiso: volver, y hacerlo en las mejores condiciones (sobrios y a la hora). Lo conseguimos. A partir de él generamos un compromiso tácito con las y los estudiantes que nunca tuvimos que entender mucho (mejor), más que el que exige un riguroso ejercicio de acompañamiento, no "tóxico", del "compromiso personal" que teníamos con "la comunidad". Quienes han vivido en barrio o población saben de esa virtud. En resumen, mientras se comprometieran, el colegio lo mantendría. De un momento a otro, las salidas eran "protegidas", pero no por la autoridad, sino por otros estudiantes y familias.

¿Cómo reforzar el derecho a fuga de instituciones que *se hicieron de encierro* y no recuerdan cómo? A partir de

esa pregunta nacieron: *Los Experimentadores*. Un grupo de estudiantes que adquirían "el derecho a salir de clases"… regulares… para ser parte de un grupo-experiencia que, literalmente, tenía como objetivo crear experiencias imprevistas, raras, extrañas: "experiencias fugitivas". Así el grupo se encontraba para hablar de lo que el Ministerio "juraba de rodillas" era un "secreto familiar", cuando realmente era parte de la vida social más cotidiana en la población: la cárcel de nuestros familiares… pero también, los balazos, la discriminación racial, las "diferencias" entre nosotros. A partir de experimentar lo común, buscábamos poder darnos lugar para nuestras diferencias.

Invitamos a los exestudiantes del colegio que seguían viviendo cerca. Exestudiantes porque terminaron 8vo, o porque en algún momento abandonaron los estudios. Era una buena estrategia para seducirlos con entrar a un espacio escolar, pero no escolar. Un afuera, pero adentro. Como grupo definimos muchas exploraciones y experimentaciones: salimos a la piscina municipal cuando todavía no estaba "abierta"; pintamos las calles (literalmente, fue el asfalto) pidiendo "más abrazos, menos balazos", junto a otras demandas afectivas de "vecinitos" a "vecinos" para que pudiéramos, por lo menos entre nosotros, tener claro que "trabajar pal narco" no era la única opción. Aunque, en ciertos casos, pudiera haberse convertido en la única para algunos integrantes de nuestras familias. *Entender, no es justificar, pero tampoco enjuiciar*.

Los experimentadores tenían como objetivo sostener experiencias contradictorias, paradojales, "borrosas" con las que vivimos diariamente. Como toda experiencia: situaciones que nos comprometen y para las cuales no tenemos respuestas rápidas o fácil acceso. Experiencias-problema que nos superan, pero que podemos sostener, preguntar, reflexionar juntos. "Los experimentadores" me enseñaron

que todo grupo-experiencia es capaz de desafiar lo posible o crear rigurosamente (im)posibles (como el derecho a fuga al interior de una escuela) y que toda experiencia es sostenida por redes e infraestructuras afectivas que cuando se activan pueden demostrar la capacidad de alojar nuestras incertezas, dudas, problemas con respeto. Por lo menos teníamos al grupo, y no a la policía o al narco, para trabajar con ellas. En esta foto recuerdo cuando policías y narcos nos impidieron tomar las calles para compartir con nuestros vecinos las ganas de pintar deseos de navidad. Después de su "show" para el Tío Emilio, igual lo hicimos:



5. "Entrenar la perso": "esa es la astucia"

Como nos dijeron en nuestro "corto-docu", ese con el que comenzamos este capítulo, "la astucia" es una habilidad digna para desafiar a "los fomes": el terror general que establece el círculo de la violencia entre policías, narcotraficantes y la miseria. Pero, ¿qué condiciones necesitamos para cultivar la astucia? Para concluir este regalo, voy a citar a mis antiguos estudiantes del proyecto de reinserción educativa de Quinta Normal: "entrenar la perso".

Cuando terminamos nuestro proceso hicimos un ejercicio colectivo de mapeo para aclarar qué había hecho el proyecto para salir de nuestros "hoyos": ataques de pánico, depresión, aislamiento, vergüenza, miedo. Bueno, también desescolarización. Aunque, para muchos, desescolarizarnos también pueda ser un ejercicio de descompresión y cuidado, ¡ojo! Sin embargo, como concordaron todos era: *entrenar la perso*. O sea, pequeños ejercicios cuidadosos y prudentes para compartir y exponer con respeto nuestras memorias, experiencias, saberes, vivencias, fracasos, logros, alegrías, tristezas, diferencias, inseguridades. Era en el cobijo de todas esas (pre)okupaciones que conseguimos la experiencia de un grupo. Un grupo-experiencia, un grupo que no requiere "metas futuras": solo exige un compromiso vital con la literalidad de nuestros futuros-presentes. La posibilidad efectiva, actual, concreta y material de albergar contradicciones, frustraciones, dudas. Como decían nuestros estudiantes: "con que lo que digamos, lo hagamos". O, por lo menos, que a todos nos quede claro el proceso con que llegamos a poder plantear un objetivo, deseo y compromiso grupal donde "nos jugamos lo que tenemos".

Entrenar la perso es cultivar preguntas, incertezas, contradicciones en condiciones de confianza, atracción e interés por la vida *de otras*. Pero también, recoger los conceptos, las teorías, las explicaciones y preguntas de aquellas y aquellos con quienes trabajamos. Aquellas pistas con que vivimos y comprendemos nuestra vida común, pero también a través de ellas desafiamos nuestros "destinos", "futuros", "posibles". Solo *entrenando la perso* es que logramos tornar posible que nuestras generaciones puedan elegir una tercera opción al hecho de convertirse en policía o en narcotraficante. Cuando decimos: "trabajamos", decimos literalmente, como dijo el viejo Carlos, lo hacemos para "transformar las *condiciones de mierda* en que vivimos", en otras palabras,

para hacer venir nuevos futuros, pero también, para que los que vienen puedan tener uno. No se trata de cambiar el mundo, militar sacrificios y utopías. Se trata de trabajar en los límites del orden de lo posible.

Todos los días tenemos regularidades, límites e (im)posibles: un guiño, una pregunta "no a lugar", un encuentro, una frase, un par de palabras, una situación de compromiso o un juego… un algo o situación que es posible de ser propuesta, sostenida y multiplicada si es que *nos jugamos la vida… con literalidad de nuevo: "pero jugando no muriendo". Entrenar la perso* es jugarse la vida, pero con alegría, colectividad, imaginación, confianza, diversión y, sobre todo, seguridad. *Entrenar la perso* es construir confianza y seguridad sin tener que agudizar las violencias diarias y los compromisos vitales sistémicos, pero para hacer cosas imposibles… mientras vivamos… después de Gaza… no podemos dejar de reparar en las Gazas que se extiende en todas nuestras poblaciones, favelas y villas.



Cuestionamiento de la acción, validación de la cotidianidad y asunción de la realidad: ¿ejes para una educación liberadora?

Beatriz Hernández Aravena

Mi nombre es Beatriz Hernández Aravena, soy profesora de Lenguaje y Comunicación, sin embargo, mi realidad profesional es distinta, ya que soy docente de la EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) en un CEIA (Centro de Educación Integrada de Adultos) y en un Preuniversitario Popular, en ambos lugares realizo una labor similar. No ejerzo como profesora de asignatura con planificación curricular, nos enfocamos en desarrollar las habilidades de competencias lectoras que se necesitan para la rendición de una evaluación estandarizada y la vida cotidiana. A continuación, comentaré por qué surgió y qué me ha servido a mí para avanzar.

En Chile existe el CEIA, un espacio de formación en donde cualquier persona puede regularizar sus estudios obligatorios, de enseñanza básica y media. Las clases no se organizan como en cualquier establecimiento, aquí se prioriza el currículum que otorga el Ministerio, ya que además la formación es 2x1. Por lo tanto, estudian dos años de educación media, en lugar de cuatro, con un programa organizado y adecuado, el cual toma en consideración que son personas adultas, por lo que están en otra etapa de sus vidas, necesitan distintas herramientas y comprensión ante situaciones cotidianas.

En la comuna de Tomé, en la región del Bio-bio, hay uno y se llama *CEIA Poeta Alfonso Mora*, ahí hago clases de preparación PAES de Competencias Lectoras (Prueba de

Acceso a la Educación Superior). ¿Cómo llegué a realizar esas clases? Resulta que en el preuniversitario, generalmente, tenemos estudiantes con rango etario entre 17 y 19 años y son estudiantes de establecimientos municipales tradicionales, pero esta generación cuenta con dos diferencias a los años anteriores en que he trabajado, la primera es que contamos con estudiantes de más de 30 años. Y la segunda es que algunos/as provienen del CEIA.

Aquí es donde comienza el proyecto del que hablaba; es necesario saber que, para poder estudiar una carrera profesional, en Chile se rinde una evaluación estandarizada llamada PAES la cual mide conocimientos y/o habilidades. Esto genera una alta demanda de preuniversitarios y, en el caso de nuestro preU (donde el trabajo es *ad honorem*), tanto por motivos de espacio como de cantidad de profesionales, no podemos aceptar a todas las personas que se inscriben, dejando un gran número de postulantes en la lista de espera. Esto se relaciona con el CEIA porque tanto en la lista de espera como dentro de clases quedaron estudiantes provenientes de ahí.

Esta situación despertó en mí la inquietud de hablar con el director del establecimiento (teniendo alta expectativa, porque yo sabía lo que él propone como proyecto educativo) y plantearle que, si bien sabía que no podía contratarme para hacer clases en ese momento, quizás sí podía tener en consideración para más adelante hacer un proyecto de preparación PAES o, en último caso, permitirme realizar un taller fuera del horario con quienes quisieran prepararse para rendir la prueba. El director, bastante interesado, me pidió unos días para una respuesta concreta. Hoy llevo un mes en este proyecto.

El desafío

Quisiera contarte que lo más complejo ha sido hacer clases de preparación PAES a personas que no están interesadas en rendir esta evaluación, sin embargo, ya en la clase 4 hemos tenido avances notorios en cuanto a la actitud y predisposición por parte de las y los estudiantes y yo, como profesora. Clase a clase es un mundo nuevo, ya que a veces vienen las mismas personas, en otras clases vienen nuevas y así sucesivamente. Comprenderán que la continuidad de contenidos es compleja y si la mente no está abierta a los cambios puedes frustrarse con facilidad (ese es otro desafío, pero quizás para más adelante o en una segunda parte). Con respecto a esto es que, mi metodología es permitir el cuestionamiento de mi clase y que me digan cosas como:

> -"Pero, ¿por qué?, si yo no rendiré esa evaluación".
> Esto es fantástico, ya que lleva a que les explique, por ejemplo, que:
> -"Sucede que las habilidades que mide la PAES no solo las utilizamos en una prueba, las ponemos en práctica constantemente. A veces sentimos que nos faltan herramientas para poder comunicarnos o entender a alguien y ahí es donde entro yo, donde cobra sentido esta clase y ¿por qué?, se preguntarán".

Expongo que cuando nos enfrentamos a un enorme texto de whatsapp, escrito con letras mayúsculas asumimos cosas, en otras palabras, *inferimos*, pensamos que está enojada, más aún si hemos discutido con ella durante el día. En ese mismo momento tomamos una decisión sobre responder de inmediato o no, si será mejor tomarse un tiempo para contestar de manera adecuada y esa decisión consciente es la puesta en escena del *pensamiento crítico*, es ahí donde evalúan la situación y toman una postura con base

en lo que piensan más adecuado, desarrollan su respuesta y se defienden (*argumentan*). Y cuando utilizan letras mayúsculas, negritas, envían un sticker, o cualquier otra cosa que añadan, están utilizando *marcadores discursivos* para resaltar información o hacer énfasis en algo. Aquí se utiliza la famosa técnica espejo, reflejan su cotidianidad y la acercan al aprendizaje.

Es importante dar el espacio al cuestionamiento, generar un debate en el cual se logra explicar por qué es importante el lenguaje y qué tan importante es aprender nuevas herramientas para comunicarse mejor. Esto con el fin de relacionar su cotidianidad con las "habilidades o competencias lectoras" a través de ejemplos cercanos, en los cuales podrán evidenciar que aquello que aprenderán no es algo que nunca van a usar, es algo que ya manejan, pero les pondremos nombres y las vamos a potenciar para desarrollar que sean personas activas en sus propias vidas, puedan plantear sus ideas y argumentar mejor su punto de vista.

Otra cosa en que me enfoco es que, para leer y comprender lo que sea, primero necesitan volver a querer leer y para lograrlo comenzamos quitando el estigma de que solo existe cierto tipo de textos, con características específicas (novelas=romance, poesía=romance o muerte, etc.) las que no son agradables para cualquiera. Les invito a dejar de lado lo romántico de la antigüedad y hablamos de narcoliteratura, dejamos de lado la poesía moribunda y hablamos de hip-hop, de cumbias y de rancheras. Dejamos de lado la academia para entender que nuestra realidad es distinta y no vale menos, es igual de digna. Les recuerdo que saben mucho y que ese conocimiento es nuestra base. Busco que me den temas de interés (realmente lo que quieran, aquí es importante no temerle a hablar de drogas, sexo y violencia) y les llevo distintos tipos de textos que aborden esos temas. Con ellos se trabaja en clases y así evidencian que lo que

les gusta o interesa realmente se puede investigar y leer, eso motiva y aún más cuando corroboran que aquello que les gusta existe (Esto lo he hecho con estudiantes del liceo tradicional y ahora recién comencé a utilizarlo como método en la EPJA).

En resumen, la mejor metodología con la que yo he podido trabajar ha sido la *contextualización*, palabra que denota una acción, pero…yo me pregunto ¿cuántas veces lo hacemos desde la sinceridad? Es importante reconocernos en ese mismo contexto para conectar, para generar vínculos responsables y transparentes. Una contextualización realista, sin tapujos, una con altura de mira y respeto. Porque cuando se habla las cosas "por su nombre", de la forma más directa y clara posible, es cuando realmente sienten que están hablando con alguien que escucha, así cambian su perspectiva sobre quién eres y qué estás haciendo en la clase.

Cotidianizar, aceptar tu contexto, también es algo que te sirve a ti como profesora, ya que te posicionas de manera activa en la clase y comprendes que el problema no eres tú ni tus estudiantes, es un sistema complejo que involucra a todas las personas y situaciones. Además, validar tu propia realidad, y la ajena, permite que en cualquier asignatura puedas ejemplificar la materia con cosas que les interesen, logrando facilitar que desarrollen las herramientas que necesitan para alcanzar los objetivos, potenciando que manejen o descubran sus habilidades, aportando al desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de competencias lectoras en personas adultas, como tú, pero con menos privilegios.

Desde la Intuición a la Metacognición Descubrir y aprender en un espacio dialógico, colectivo y con sentido

Elizabeth Martínez Palma

Introducción

Esta propuesta muestra una experiencia de trabajo colaborativo que nos permitió a las colegas y amigas Cecilia Quintrileo, Claudia Rodríguez y a mí, pensar en posibilidades para potenciar procesos de aprendizaje que permitiesen a las y los estudiantes situarse en un espacio dialógico y colectivo, sustentado en la participación, la cognición situada y el reconocimiento del trabajo intergeneracional. Esta proyección creativa sobre cómo hacer dialogar disciplinas distintas, de manera transversal, en el currículo formativo de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, con énfasis en el aprendizaje con sentido crítico, diverso y posicionado en la motivación personal, dio origen al diseño de la iniciativa postulada a un proyecto de innovación en docencia que hoy les voy a presentar.

Sobre la base de resultados recogidos del Perfil Psicoeducativo de Estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, se estableció un diagnóstico inicial de las habilidades y desempeños que manifiestan los estudiantes, advirtiéndose un bajo desempeño en competencias relacionadas con la producción de textos y análisis de la información. En segundo lugar, el Informe de Autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, develó una serie de debilidades en cuanto a resolución de problemas, construcción de un proceso de autoaprendizaje

y de desarrollo de la iniciativa personal por parte de las y los estudiantes. De igual modo, este informe evidenció un diseño curricular, en cuanto a estructura, carente de una formación pedagógica que promueva instancias formales suficientes de acercamiento al trabajo de aula escolar. En tercer lugar, el trabajo de autoevaluación de la carrera en cuestión manifestó la necesidad de organizar, de manera sistémica, la problematización y contextualización de los aprendizajes para desarrollar competencias en un nivel progresivo, que posicionen a las y los estudiantes en una formación pedagógica sostenida y situada en la formación disciplinar, mediante un proceso pedagógico consciente y crítico.

Con estos antecedentes, se diseñó un modelo pedagógico para la mediación de aprendizajes situados desde una perspectiva consciente y transversal. Así, su principal propósito fue construir e implementar un diseño metodológico, para estudiantes de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, que potencie la integración de aprendizajes situados y mediados a través de estrategias metacognitivas y de motivación al logro, en la producción oral y escrita de géneros discursivos inscritos en las áreas de literatura y argumentación.

1.- Problematizando la tarea para la construcción del Modelo

La problemática que dio origen a esta iniciativa guarda relación con dos aspectos asociados a la docencia universitaria, los cuales fueron mencionados en la introducción. El primero se relaciona con el análisis del perfil de ingreso de las y los estudiantes para identificar competencias, motivaciones, procesos identitarios y de reconocimiento personal, como elementos de base para conocer parte de las histo-

rias de vida de las personas con quienes trabajaremos como docentes. El segundo, se centra en la identificación de las características del plan curricular de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, reconociendo cómo su estructura y diseño responde a las necesidades formativas de un profesional de la educación, educador o educadora, posicionado para atender los procesos educativos en los tiempos actuales.

Basado en este diagnóstico, el equipo diseñó un modelo cuya estructura metodológica entrega herramientas para que las y los estudiantes puedan reconocer, evidenciar y reflexionar acerca de los procesos cognitivos insertos en la producción oral y escrita (metacognición), a través de géneros discursivos situados en las áreas de argumentación y literatura (áreas de formación disciplinar). De este modo, de manera transversal, el método se centra en el acto de aprender, identificando y analizando la vivencia del aprendizaje a partir de tres etapas interconectadas e interdependientes. La primera hace referencia a la conciencia de eficacia de la acción de aprender sobre o acerca de algo (aspecto disciplinar) y se relaciona con la pregunta ¿Qué hacer/aprender? La segunda etapa conecta perceptivamente al estudiante con el procedimiento utilizado en la acción de aprender, y las formas en que se producen conexiones cognitivas y afectivas durante el aprendizaje, en este caso ¿Cómo hacer/aprender? La tercera, y última etapa se centra en el sentido asociado a la ejecución y construye, para ello, un posicionamiento fundamentado y sostenido que otorga orientación y perspectiva de logro al aprendizaje, dando espacio al conocimiento condicional, es decir el monitoreo del proceso de aprendizaje, ¿Para qué hacer/aprender?

En un segundo aspecto, este diseño contempla la transversalidad como sello de formación en donde se visibiliza el

proceso de percepción del sí mismo a través de la incorporación de estrategias didácticas y evaluativas vinculadas a la Motivación de Logro. Este eje articulador de la conducta hacia el logro se centra en los intereses y objetivos individuales y colectivos que establecen las y los estudiantes, como andamiaje para el desarrollo del autoconocimiento, la representación del sí mismo y el desarrollo de la iniciativa personal en contextos de interacción para la formación personal.

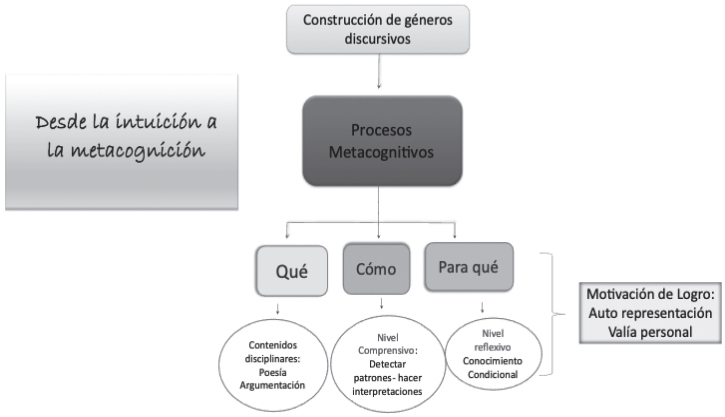


Figura 1: Estructura Metodológica del Modelo

Como tercer aspecto incluye la construcción y diseño de una propuesta metodológica elaborada por los estudiantes para ser implementada en aulas escolares, a través de actividades pedagógicas que les permitan situar su experiencia de aprendizaje dentro del contexto de formación profesional. Así, el proyecto propone una práctica pedagógica situada en la metacognición y organizada en los siguientes dominios: aprendizaje situado, aprendizaje continuo, aprendizaje integrado y aprendizaje gradual; que

conducen tanto la formación del estudiante como el desempeño docente de acuerdo con el perfil de egreso de la carrera. La sistematización de estos dominios potenciará un flujo curricular vinculante entre cuatro asignaturas de los tres primeros años de formación de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación.

2.- Sobre el Diseño metodológico del Modelo

La implementación del Modelo contempla tres grandes etapas, las que se dividen en sub-etapas correlacionadas e interconectadas para su ejecución. Estas etapas se desarrollan de acuerdo con la estructura curricular que tiene la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. La primera etapa corresponde al **Diseño del Modelo Metodológico**. Esta etapa establece el trabajo compartido por el equipo para *diagnosticar*, a partir de los antecedentes registrados en el proceso de formación de los estudiantes, *planificar y construir pautas de acción pedagógica* que coordinen las actividades en las asignaturas que forman parte de la propuesta, en conjunto con los lineamientos del programa de estudio de cada una de ellas. Estas actividades sitúan procesos de aprendizaje para la producción de textos en las áreas de literatura (específicamente textos poéticos) y argumentación, a partir de la metacognición (representación consciente que visibiliza los procesos desarrollados a nivel del pensamiento y focaliza las habilidades insertas), y la predisposición a la motivación de logro para posicionar la autorrepresentación y valía personal de los estudiantes. La base teórica metodológica se sitúa en la Psicología Cognitiva, la Teoría de la Recepción y la Teoría de la Argumentación. El modelo contempla guías de trabajo, procesos evaluativos de auto y coevaluación, y actividades en aulas escolares

La segunda etapa delimita la **Implementación del Modelo Metodológico**. En esta etapa se desarrollan actividades pedagógicas con los estudiantes que participan durante el 2°, 3° y 6° semestre de la carrera de las siguientes asignaturas: Taller de Literatura: Poesía; Psicología y Aprendizaje; Tipos y Géneros del Discurso y Convivencia e Integración Escolar.

Esta etapa se divide en dos sub-etapas que se instalan durante el transcurso de cada asignatura. La primera sub-etapa corresponde a la implementación del modelo en el contexto de formación universitaria a partir de las actividades pedagógicas que se desarrollan al interior de cada asignatura por las docentes responsables de dichos cursos. La segunda sub-etapa corresponde a la implementación de diseños metodológicos, para la producción de géneros discursivos, creados por los estudiantes para ser desarrollados en situaciones de aprendizaje en las aulas escolares.

Las actividades que forman parte de esta etapa se planifican y diseñan de manera conjunta con las y los estudiantes desde sus expectativas, experiencias y proyecciones individuales y colectivas, a medida que se va implementando y evaluando el modelo. A continuación, se describen las actividades medulares de esta fase:

Actividades de Aprendizaje: Las actividades pedagógicas diseñadas para cada asignatura integran un seguimiento y un trabajo reflexivo que facilite en las y los estudiantes la identificación de los procesos cognitivos y afectivos, y las habilidades del pensamiento que permiten la construcción de géneros discursivos en las áreas de literatura (poesía) y argumentación (debate), durante el proceso de producción de estos. En este sentido, las y los estudiantes podrán observar las habilidades cognitivas necesarias para llegar a un nivel comprensivo, en tanto es

posible delimitar, a través de la práctica discursiva, las posibilidades de construcción de significados a través de la producción de textos. Para ello, se proponen los siguientes procesos que se sitúan de manera sistémica y compleja: *observación y descripción, construcción de explicaciones e interpretaciones, razonar con evidencia, establecer conexiones, considerar puntos de vistas y perspectivas, y búsqueda de lo esencial para llegar a conclusiones* (Ritchhart et all, 2014). Cada actividad será diseñada a partir de las conexiones y dimensiones que focalizan el acto de aprender, sistematizado en las preguntas, ¿Qué hacer/aprender?, ¿Cómo hacer/aprender? y ¿Para qué hacer/aprender?, en la situación de aprendizaje (presentado en el primer apartado).

Modelos Evaluativos: Estas actividades se organizan a través de procesos de Auto y Coevaluación que integran dinámicas de grupos focales, entrevistas en profundidad, talleres socio-comunicativos, etc. Los indicadores de evaluación son construidos en conjunto con los estudiantes con el propósito de significar, reflexionar y tomar decisiones con respecto a los procesos desarrollados, determinando, al mismo tiempo, los niveles de logro que otorgan orientación y facilitan el reconocimiento y toma de conciencia de los aprendizajes alcanzados. La construcción de estos indicadores se establece en base a las categorías: *procesos cognitivos insertos* (habilidades del pensamiento), *contenidos disciplinares* tratados *y posicionamiento personal a nivel actitudinal* representado a través de las dimensiones cognitivas, conativas y afectivas. Esta última categoría centra el trabajo reflexivo en los procesos de auto representación y percepción del sí mismo, dado que el estudiante puede reconocerse en las capacidades que posee y las que proyecta; los procesos afectivos que significan ese posicionamiento personal y la representación cognitiva que sustenta la visión de su

yo para mantener la motivación y conducta de Logro. Este proceso de reconocimiento del significado de la proyección del yo, desde parámetros personales y sociales (construidos en conjunto a partir de los objetivos de aprendizaje de la asignatura), pretende apoyar el autoconocimiento, el autoaprendizaje y la iniciativa personal.

Actividades articuladas entre Asignaturas: Estas actividades se organizan entre las asignaturas insertas en el Proyecto para desarrollar objetivos, aprendizajes y productos de manera correlacionada, articulada e integrada. En este caso, la asignatura de Taller de Literatura elabora un producto final (producción texto literario, diseño pedagógico para ser implementado en contexto y Encuentro Inter escolares de poesía) se analiza conceptualmente en la asignatura de Psicología y Aprendizaje identificando la relación entre contenidos tratados y las habilidades desplegadas para la escritura. Con respecto a la asignatura de Tipos y Géneros del Discurso, se desarrolla un trabajo articulado con la asignatura de Convivencia Escolar, elaborando como producto la construcción de un texto argumentativo situado en temáticas relativas a la Convivencia Escolar, Formación Ciudadana, Resolución de Conflictos, Estereotipos de Género, Inclusión, etc. Este trabajo de producción se implementa con estudiantes del contexto escolar (producción conjunta entre profesores en formación y estudiantes del liceo) y se presenta en una Jornada Formal de Debates en la Universidad Austral de Chile.

Diseños y Modelos Pedagógicos: Estos diseños corresponden al producto del trabajo desarrollado en cada asignatura, tanto individual como de manera vinculante entre asignaturas, en donde se incluyen las actividades descritas anteriormente. En este producto es posible visibilizar

la gradualidad, continuidad e integración de los procesos de aprendizaje dado que contiene el análisis y producción de géneros discursivos (con el procedimiento ya descrito) y el diseño e implementación de una propuesta pedagógica que posibilita la conjugación de estos aprendizajes.

Implementación de Diseños Pedagógicos en Contextos Escolares: Esta actividad está directamente relacionada con el punto anterior, puesto que los estudiantes en formación implementan el diseño elaborado con un grupo curso de una institución escolar, integrado por estudiantes y docentes de aula. Este trabajo finaliza con la organización de dos eventos:

a) *Encuentro Interescolar*: Evento que pretende fomentar la lectura y escritura de géneros discursivos en el ámbito de la Literatura en un espacio de expresión y diálogo abierto, que visualiza la experiencia personal y colectiva desde una perspectiva constructiva y significativa. Esta actividad conjuga habilidades cognitivas, construcción de conocimiento disciplinar y habilidades de carácter transversal como la tolerancia, respeto mutuo y la autoestima. (Asignaturas de Taller de Literatura: Poesía, Psicología y Aprendizaje)

b) Jornada de Debate: Aprendiendo sobre procesos de Convivencia en la Escuela: La actividad genera un espacio de discusión y reflexión abierto a la comunidad universitaria y local con participación de estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Austral de Chile y alumnos de enseñanza media de una institución educativa. La metodología de la práctica del debate en este modelo tiene en consideración los planteamientos teóricos de la teoría pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992), que pone énfasis en

la enseñanza de la argumentación desde un enfoque crítico-racional. El objetivo de esta experiencia de aprendizaje es potenciar la competencia argumentativa dialógica, a través del conocimiento del texto argumentativo (estructuras, esquemas y estrategias argumentativas) y la metodología del debate en profesores en formación y en estudiantes de enseñanza media. La práctica de debate contribuye a investigar, fundamentar puntos de vista, ensayar argumentos y explorar ideas a través de la palabra oral, fortaleciendo la competencia comunicativa argumental, el pensamiento crítico, el registro formal de la lengua y el dominio escénico (Quintrileo, 2017, 2018). Esta actividad conjuga las asignaturas de Tipos y Géneros del Discurso y Convivencia e Integración Escolar.

c) *Prácticas de Observación*: Los estudiantes que cursan la asignatura de Psicología y Aprendizaje se insertan en aulas escolares realizando prácticas de observación en donde implementan sus diseños pedagógicos.

La tercera etapa corresponde la **Evaluación Secuencial y Progresiva** de la implementación del Modelo. Tanto las actividades evaluativas consignadas en el punto 2 (modelos evaluativos), como la construcción e implementación de diseños pedagógicos en contextos escolares, figuran como etapas de recogida de información. Las acciones descritas permitirán retroalimentar el proceso desarrollado identificando fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas en las dimensiones que atienden a los objetivos de esta propuesta, las que se han centrado en: mediación metacognitiva y de motivación de logro en la construcción de géneros discursivos para una práctica pedagógica situada en contextos escolares. Se incluye en esta etapa un informe de avance de divulgación de resultados parciales, que pueda ser socializado y discutido por los equipos de trabajo.

En último lugar es necesario destacar que el diseño metodológico organiza el trabajo pedagógico en cuatro dominios transversales que dan sustento y orientación al flujo curricular vinculante que establece este diseño. Estos dominios son los siguientes: **Situado** en tanto que el aprendizaje se orienta en contextos de acción específicos en los procesos pedagógicos desarrollados en cada asignatura, por un lado, y en aquellos que se proyectan de manera conjunta con el contexto escolar, por el otro. **Continuo** dado que permite evidenciar un trabajo articulado entre cuatro asignaturas que se establecen de manera continua entre el 1°, 3° y 6° semestre de la carrera con actividades que se conjugan procesualmente. **Gradual**, la gradualidad del proceso facilita la conexión entre los procesos de aprendizaje que se pretenden alcanzar en cada asignatura estableciendo de manera secuenciada y progresiva competencias en orden sistémico. Esta secuencia en el aprendizaje se alcanza durante el proceso en los semestres en que se trabajará la propuesta. Finalmente, el dominio **Integrado** se relaciona con la articulación que se intenciona, a través de la programación de objetivos de aprendizaje, actividades pedagógicas y productos educativos entre las asignaturas, grupos de estudiantes y semestres de ejecución. Este dominio aparece interconectado con los dominios de continuidad y gradualidad puesto que los productos resultantes del **trabajo conjunto e interdisciplinar**, entre asignaturas, permiten facilitar el desarrollo de competencias de manera progresiva y consecutiva y, de este modo, canaliza aprendizajes correlacionados y complejos.

3.- Algunos ejemplos sobre la experiencia pedagógica implementada

De acuerdo con el proceso desarrollado en la implementación del Modelo Pedagógico, a continuación, mostraré algunos extractos que dan cuenta de las reflexiones desarrolladas por las y los estudiantes en el contexto del proceso formativo, los cuales revelan parte de productos alcanzados en la interacción metodológica e interdisciplinar entre asignaturas.

Para el caso del trabajo desarrollados con las asignaturas de Taller de Literatura: Poesía y Psicología y Aprendizaje, se muestran dos reflexiones que dan cuenta de la conjugación de procesos metacognitivos con los cuales se evalúa el aprendizaje alcanzado en la disciplina, a partir de las experiencias desplegadas (mencionadas anteriormente).

Ejemplo 1

> La literatura ha sido una herramienta pedagógica en las culturas y en los pueblos desde sus primeros pasos, acompañando a jóvenes y ancianos en sus caminos, formando a niños y niñas en las tradiciones de la comunidad a través de sus relatos. Desde que existe creación literaria que puede vincularse este arte de las palabras con la enseñanza y el aprendizaje en sus diversas dimensiones. Hoy nos convoca una identidad común: reflexionar acerca de algunas de las expresiones que posee el lenguaje, sea con intención argumentativa o poética, para enriquecer las experiencias de aprendizaje; en particular, el ejercicio pedagógico de docentes, futuros docentes y estudiantes en el aula.

Ejemplo 2

> Me gustaría enfatizar el potencial metacognitivo la creación literaria. "Metacognitivo" significa una reflexión crítica sobre la acción misma de aprender. Según los autores Osses y Jaramillo, "la importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad" (2008:192). Continuando con esta idea, queremos plantear que la metacognición es un ejercicio de conciencia pedagógica constante que debe partir de los docentes para desarrollarse en conjunto con los y las estudiantes, y la producción de textos literarios con un enfoque metacognitivo resulta una acción de gran utilidad en las prácticas pedagógicas.

En la articulación de los cursos de Convivencia Escolar y de Tipos y Géneros del discurso, los profesores en formación trabajaron un Programa de Talleres sobre temáticas asociadas a la transversalidad (Convivencia Escolar) que implementaron con estudiantes de enseñanza media. Las temáticas de los talleres se profundizaron en un Jornada de Debate a través de una estructura de edición argumental con el objetivo de desarrollar competencias argumentativas y de comunicación oral que focalizaron los procesos de investigación y puesta en escena de posturas argumentadas asociadas a la formación ciudadana, la conflictología, la violencia escolar, la inclusión, la perspectiva de género, entre otras. Esta jornada fue desarrollada por los profesores en formación de Lenguaje y Comunicación, en donde las y los estudiantes que participaron de los talleres formaron parte de la audiencia.

Finalmente, se llevó a cabo un Coloquio dirigido por docentes de las instituciones educacionales que participaron del modelo, profesores en formación, estudiantes de estas unidades educativas y docentes de la Universidad, cuyo propósito fue dar a conocer sus experiencias vivenciadas por cada actor en cada etapa del proceso. En el ejemplo se muestra un resumen del trabajo de dos profesoras en formación como resultado de articulación.

Ejemplo 3

Eje de trabajo	Metodología
Transversalidad y formación ciudadana	**Taller N°1:** ¿Qué aspectos desarrollan los objetivos de aprendizajes transversales en mi formación ciudadana?
Conflicto, Agresión y Violencia	**Taller N°2**: ¿Qué significa comprender el conflicto en las relaciones interpersonales? **Taller N°3**: ¿Qué significa educarnos para la Tolerancia y la Convivencia? **Taller N°4:** ¿Qué significa tolerar desde un enfoque de género? **Taller N°5**: Estrategias para la Resolución de Conflictos
Inclusión Educativa	**Taller N°6:** ¿Somos diferentes, somos iguales?: niños con necesidades educativas especiales **Taller N°7:** ¿Qué significa poner atención para aprender? **Taller N°8**: ¿Mis necesidades afectivo-conductuales son importantes en el aprendizaje?

Fases para debatir sobre la construcción ciudadana

Verónica Eslava Universidad Austral de Chile
Yennifer Rebolledo Universidad Austral de Chile

Este trabajo se centra en el ejercicio del debate y de la formación ciudadana desde la teoría de la argumentación. La construcción de la ciudadanía es tema de gran interés en el contexto sociopolítico, por lo cual se requiere el diálogo y reflexión de distintas perspectivas para su implementación en el escenario educativo y académico actual. En este trabajo se analiza la construcción ciudadana desde el prisma de la teoría de la argumentación. En particular, se describen dos fases de un debate sobre formación ciudadana a partir de la reflexión en una experiencia de proceso formativo, situada en la práctica del debate.

Finalmente, en esta última figura es posible advertir la estructura global y circular de un modelo de mediación de aprendizajes que identifica objetivos formativos, cruces metodológicos y experiencias implementadas, como propuesta continua, gradual, integrada e interdisciplinar para la formación de profesores, desde la reflexión crítica y consciente a nivel cognitivo, afectivo y social.



Figura 2 Modelo pedagógico para la mediación de aprendizajes desde una perspectiva integrada, consciente y transversal

Conclusiones

Esta experiencia, de rememorar espacios que dan sentido al ejercicio pedagógico, ha sido un bálsamo en tiempos de sobrecarga atencional y de resultados cuantificables asociados a metas por cumplir dentro de un sistema que nos convierte en máquinas de producción. Volver a revisar las estrategias, los acompañamientos, las puestas en escena, las discusiones, la preparación para la inserción en contextos educativos, etc. me ha permitido recordar algunas cuestiones como las que presento a continuación:

- El aprendizaje colectivo forma parte de la evolución humana en contextos de transformación social. Trabajar con metas comunes nos acerca al principio de derecho, participación, inclusión y democracia.

- El trabajo intergeneracional, es decir docentes de instituciones educativas, estudiantes de esas instituciones, profesores en formación y académicas de la universidad, puede generar una red de múltiples conexiones donde los saberes se cruzan, visibilizan, articulan, potencian y, por sobre todo, se respetan.
- El aprendizaje situado, crítico e interdisciplinar da sentido, forma y estructura al saber, hacer y sentir de quienes forman parte de este aprendizaje. La recurrencia de espacios para reflexionar sobre cómo aprendemos permite transitar desde la intuición a la metacognición, es decir, reconocer capacidades, distinguir su despliegue, posicionar actitudes y dar sustento a la forma en que valoramos los sujetos que somos. Este posicionamiento libera todas las formas en que la imaginación y la creatividad se entrelazan en un espacio abierto y lleno de vacíos que completar para construir y transformar.

El mapa de la infancia
Punto de partida para pensar un lugar de enunciación en el devenir docente

Natalia Andrea Alzate Alzate

Mi infancia forma parte de esas cosas
de las que sé que no sé gran cosa.
Está a mis espaldas y, sin embargo,
es el suelo en que crecí, que me ha pertenecido,
cualquiera que sea mi tenacidad para afirmar
que ya no me pertenece más.
Georges Perec, W o el recuerdo de la infancia

Comenzar con lo propio: mi pregunta por la infancia, la niña que fui, la mujer que soy.

Quiero iniciar este texto presentándome, tal como me presento a mis estudiantes cuando acompaño los seminarios de Narrativas Pedagógicas o de Historia de la Infancia:

> Soy Natalia, y cuando era niña quería ser maga: la niña maga.
> Jugaba a inventar otros universos; imaginaba que toda mi casa era una selva. El juego consistía en encontrar lugares mágicos donde refugiarme. Tenía tres pasadizos secretos en tres armarios diferentes: uno me llevaba al futuro, otro a la casa de mi abuelita y el tercero me hacía invisible.
> Hoy sigo siendo la niña maga.
> Mi mayor logro en la vida ha sido, siempre, encontrar la magia: en los dibujos, en los colores, en las palabras.

¿Por qué trazar un mapa?

El mapa como representación gráfica de un territorio, textual y geográfico, suele ser mi lugar común en las clases. A este símbolo recurro, para proponer acciones como mapear, trazar, ubicar, recorrer, reconocer y situar el lugar a partir del cual nos acercamos a un saber. Al mapa regreso para sugerirle a mis estudiantes otras formas narrativas, diferentes a la escritura académica, que le dan protagonismo a las trayectorias personales y por tanto a los conocimientos particulares de quienes están reflexionando dicho saber.

También, hablo de la infancia en tanto concepto cultural, para sugerir una dimensión estética de la experiencia humana que es compartida por todas las personas, y que se refiere tanto a una etapa previa al lenguaje (Agamben, 2001) como a una intensidad subjetiva (Sarlo, 2005) presente en la oralidad y la escritura. Desde este lugar, la infancia es también una táctica de la adultez para recuperar recuerdos y comprender situaciones actuales.

El mapa de la infancia, entonces, es una estrategia que toma en cuenta preguntas autobiográficas: quiénes somos, desde dónde hablamos, y esto que somos cómo influye en nuestras prácticas pedagógicas. Me refiero aquí a una posibilidad crítica y performativa pensada para conocer el lugar de enunciación que habitan mis estudiantes y para comprender cómo ese lugar configura sus formas de intervenir en el contexto inmediato.

Mi interés principal es poner en diálogo temas relacionados con la cultura, la ideología, la identidad y las experiencias que configuran los repertorios personales con los cuales cada estudiante reflexiona sus discursos y prácticas. Este diálogo permite confrontar el saber validado académicamente, con el saber personal, y resulta valioso, para fundamentar una visión propia y coherente con el lugar que queremos ocupar en el mundo.

En este orden de ideas, la infancia se traza como punto de partida y devenir. Es un lugar de enunciación al que volvemos, reconstruyendo las trayectorias personales, y del que nos podemos servir para revisar las teorías, los discursos, las prácticas que nos constituyen en el ejercicio docente e investigativo. Aquí, la pregunta por la infancia no se refiere, necesariamente, a la niña real que fui; alude a una construcción de la imaginación que de manera creativa organiza el relato de una vida y le otorga valor a las experiencias y saberes situados.

La experiencia

La experiencia pedagógica que se expone a continuación, hace parte de tres momentos de intervención diferentes, cuyo resultado es un relato autoficcional y/o autobiográfico que juega a recuperar la memoria de manera no convencional, mientras se narra a una niña o un niño que pudo haber existido.

Momento uno: cartografías simbólicas de la vida vivida

- Hacer una representación visual mediante la idea de mapa, en la que se pueda trazar la trayectoria física (espacio y tiempo) y psíquica (recuerdos y emociones) de una persona.
- Ubicar los acontecimientos que se desean resaltar de la historia. Se recomienda emplear el recurso de la línea del tiempo.
- Simbolizar cada acontecimiento. Utilizar recursos visuales que permitan relacionar el acontecimiento con las temáticas que se estén abordando en el seminario.
- Dibujar líneas entre cada acontecimiento para representar desplazamientos físicos o psíquicos, indi-

cando un punto de partida y un punto de llegada. Se recomienda que los trazos sigan la estructura de un mapa mental; es decir que se pueden desprender trazos primarios, secundarios, terciarios. Usar colores, texturas y/o recursos visuales para diferenciar y representar los distintos tipos de movimientos.

- Proponer interrogantes, ideas, reflexiones, que puedan hacer parte de los desplazamientos marcados a través de las líneas y que den cuenta de lo que la persona atravesó en su recorrido (ejemplo: qué dejó, qué perdió, que obtuvo, qué logró).

Momento dos: museos itinerantes de objetos portadores de memoria

- Seleccionar objetos personales (fotografías, cartas, credenciales, juguetes, elementos de vestuario, entre otros) que puedan hacer las veces de archivos de la memoria (Jelin, 2001). para complementar los acontecimientos trazados en el mapa previamente elaborado.
- Para este momento el mapa hará las veces de un museo personal de la memoria, y los objetos seleccionados serán la pieza de exhibición.
- La disposición de los objetos en el mapa, la forma de agruparlos, los lugares donde estarán ubicados, deben tener una intencionalidad clara, en función del significado que se le quiera dar; por ejemplo: se pueden ordenar de manera cronológica, pueden estar agrupados según emociones, o acontecimientos clave, entre otras posibilidades que se encuentren para darle sentido al mapa.
- Complementar la forma organizativa del museo, con notas explicativas que respondan a preguntas como ¿qué representa este objeto en mi memoria? ¿por qué es importante para la historia que deseo contar?

- Para finalizar este momento, es importante elegir un nombre simbólico para el museo que refleje la esencia de lo que está exhibiendo.

Momento tres: relato autobiográfico

- Proponer un hilo narrativo en el que se aprecie el mapa simbólico trazado y el museo itinerante. Para esto se debe establecer una línea conductora que entrelace los eventos y elementos del relato.
- Seleccionar un elemento representativo de la infancia que pueda ser un recurso narrativo en el relato; por ejemplo, un personaje infantil, una voz en off, un recuerdo, una emoción, un símbolo asociado a la niñez, entre otros.
- Incluir descripciones sensoriales y emocionales que hagan vívida la memoria.
- Explorar los contrastes entre el recuerdo infantil y la mirada adulta que reinterpreta ese pasado.
- Hacer un ejercicio de narración oral, mediante una puesta en escena en la que se pueda explicar lo construido en el mapa y en el museo itinerante. Se recomienda usar un dispositivo para grabar la voz mientras se hace la narración en voz alta.
- Transcribir el ejercicio de oralidad y reorganizar el texto para ser presentado como una propuesta de escritura autobiográfica o autoficcional.

Reflexión final

Trazar un mapa, y al mismo tiempo recuperar la infancia como estrategia narrativa, más que un acto simbólico, es una forma de resistencia frente a los actos de silenciamiento que proponen la historia única, y que trata de perpetuar el currículo oficial en la escuela. Por esta razón, las preguntas

aquí planteadas no pretenden literalizar a las niñas o niños que fuimos, al contrario, abre las posibilidades de la fantasía y la creación para imaginar otras infancias, otros trayectos, y otras formas de enunciar el lugar que queremos ocupar y desde el cual podemos actuar.

Bibliografía

Agamben, G. (2001). *Homo sacer, infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Los diagramas de Venn y su relación con nosotres

Gabrielle Ramos García

Imparto cursos de lógica a nivel licenciatura para estudiantes de filosofía desde el año 2007; desde el 2016, además, he tenido la oportunidad de impartir cursos, también de lógica, en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), es decir, cursos para personas que buscan especializarse en docencia a nivel bachillerato/preparatoria. Me hace muy feliz pensar que en ambos casos he cometido el acierto de permitirme aprender de mis estudiantes; en este trabajo hablaré brevemente sobre los diagramas de Venn y una estrategia de enseñanza que aprendí de la profesora Rinette Goletto, quien fuera mi estudiante hace algunos años.

Toda vez que mi asignatura es optativa, cada año le pregunto a mis estudiantes de la MADEMS las razones por las que quieren estudiar lógica, obviando, claro está, que forma parte del contenido curricular del bachillerato y saber lógica les facilitaría su trabajo. En general suelo encontrarme con dos motivaciones: por una parte, porque les gusta la lógica en sí misma y quieren saber más; por otra, porque quieren sentir mayor seguridad al momento de impartir la asignatura, y consideran que pueden lograrlo conociendo la materia a mayor profundidad y no sabiendo solo lo indispensable para poder dar su curso.

Aunque lo anterior es muy importante, pues no podemos enseñar lo que no sabemos, existe, además, un detalle que me parece muy importante no perder de vista: saber más lógica no implica que tenemos las condiciones para

llevar a cabo una práctica docente exitosa. Este punto tiene al menos dos aristas que quiero señalar: por una parte, como profesionales de la docencia, es menester abandonar la arrogancia que supone el asumir que el dominio sobre nuestra disciplina nos hace buenas profesoras y profesores por *default*; por otra, pero como una problemática asociada a la anterior, como sociedad vendría bien vindicar la labor docente: no es algo que hace cualquier persona, entraña un alto grado de responsabilidad y requiere se le confiera un tratamiento serio en todos los aspectos, comenzando por la formación que requerimos como docentes.

Entrando en materia, los diagramas de Venn tienen la capacidad de representar relaciones tanto en una teoría de clases antigua como la silogística, como en la lógica de predicados de primer orden con igualdad, es decir, en las formas de lógica más connotadas que hay; puede representarse a través de éstos estructuras conceptuales y ontológicas i.e. qué relaciones entrañan los términos que utilizamos en el día a día y qué relación tienen las cosas, unas con otras, tal como las concebimos.

Aunque los diagramas de Venn no se consideran pruebas lógicas como tal, y sus virtudes ilustrativas deslucen cuando se busca ilustrar relaciones entre más de 4 clases, son una herramienta de análisis intuitiva y accesible para todas las personas; probablemente lo más importante es que se trata de una herramienta cercana al lenguaje natural especialmente útil cuando queremos especificar relaciones como igualdad, membresía o exclusión entre clases o conjuntos.

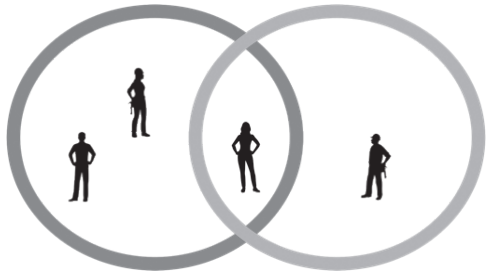
Lo anterior quiere decir que, sin ninguna instrucción en lógica, podemos aprender sobre estructuras formales, por un lado, y, aplicando la siguiente estrategia didáctica, podemos aprender también sobre nosotres y las personas a nuestro alrededor. Para llevar a cabo esta estrategia necesi-

tamos gises de colores, salir al espacio abierto y una superficie sobre la que podamos pintar con el gis.

Los conjuntos se representan pintando círculos en el suelo estableciendo una pregunta, por ejemplo "¿Quiénes pueden tocar algún instrumento musical?"; las personas que lo hicieran se ubican en el interior del círculo.



Hacemos un segundo círculo que se intersecta con el primero y procedemos a preguntar "¿Quién de ustedes realizan alguna forma de arte visual?"



Observamos ahora que dos personas quedaron en el conjunto de quienes tocan un instrumento, una en el conjunto de artes visuales y una en la intersección de las dos, es decir, hay alguien que toca un instrumento y realiza artes visuales.

Agregando una tercera categoría, digamos "¿A quién de ustedes le gusta el cine de arte?" podemos ubicar a personas que gustan del cine de arte y tocan un instrumen-

to musical, pero no realizan artes visuales; por otra parte, podemos ubicar al menos una persona que gusta del cine de arte y practica algún arte visual, pero no toca un instrumento musical; de igual forma ubicamos a alguien que toca un instrumento y practica un arte visual, pero no gusta del cine de arte y otra persona que sí, y por último observamos que no existe, entre este conjunto de personas, alguien a quien le guste el cine de arte y no toque un instrumento, practique un arte visual o ambas cosas.



Los diagramas de gis nos sirven para entender cómo se relacionan los conceptos, el orden ontológico de las cosas y también la forma en que nos relacionamos unas personas con otras.

El devenir nómada de *Novomar* o cómo una escuela logra conectarse con su potencia

Hugolino González García

Novomar es la primera escuela nómada en Chile. La propuesta surge en el seno de una comunidad educativa y es creada como una manera de hacer una escuela y pedagogía para las niñeces con más dificultades para ingresar y permanecer en el sistema educativo. Novomar está ubicado en la comuna de Puente Alto y sus estudiantes provienen de guetos urbanos como Bajos de Mena y El Castillo (La Pintana), además de campamentos Millantú y Peñoncito. Por años el proyecto fue considerado una escuela de reingreso exactamente por la vulnerabilidad de sus estudiantes. En algún momento tuvo el IVE (Índice de Vulnerabilidad Educativa) más alto de la zona sur de Santiago, período de gran estigmatización y en el que medios de comunicación (TV y prensa escrita) nos dedicó más de un capítulo "sensibilizados" por los riesgos de la vulnerabilidad de nuestros estudiantes.

A pesar de la estigmatización social ("la escuela de los niños malos") y del Mineduc ("la escuela de malos resultados académicos -SIMCE-), en Novomar teníamos claridad que trabajábamos para un proyecto invisible a los ojos del sistema educativo. Mientras vecinos y el Mineduc pensaban en cerrarnos por diferentes motivos, en Novomar se incubaba una apuesta inclusiva y protectora en tiempos de apogeo de la selección escolar, alentada por la competitividad academicista entre las escuelas. Todo esto sucedía antes de la Ley de Inclusión, antes del Sistema de Admisión Escolar (SAE). Eran tiempos en que las escuelas crearon mil

formas de excluir, segregar y seleccionar a sus estudiantes, gozando de impunidad absoluta.

Hospitalidad nómada

Novomar no es una escuela tolerante, sino una que aprendió desde siempre a practicar la hospitalidad incondicional respecto a sus estudiantes. Una muestra de ello es que, en su historia, ha sufrido transformaciones profundas de su proyecto y todo debido al foco en las necesidades y características de sus aprendices. La hospitalidad sin condiciones en nuestro caso ha consistido en transformarse a partir del encuentro con ellas y ellos. Conducta muy distinta a escuelas que reciben solo a aquellas niñeces que se adaptan a sus condiciones y otras, que están dispuestas a flexibilizar en algo y toleran ciertas características. Esto no implica que existan reglas que deben ser respetadas, el punto es que todo el aprendizaje en Novomar surge de poner la mirada y el corazón en los niños y niñas que recibimos.

Quizá la única constante en la escuela son sus permanentes procesos de cambios. En 40 años hemos sido muchos Novomar. Lo más propio de esos procesos tiene que ver con cómo nuestros estudiantes desatan procesos transformadores en nosotros. Distingo tres oleadas de niñeces a las que hemos sido sensibles, todas comparten la vulnerabilidad en diferentes formatos. Una aclaración histórica. El antecedente de Novomar es la escuela especial El Tranque creada en 1984 por su fundadora, la educadora Lucía García. El año 1995 se crea Novomar en el mismo recinto. Ambas conviven como escuelas diferentes hasta que el 2005 se fusionan y pasan a ser la actual escuela básica y especial Novomar.

Los primeros pobladores de la escuela fueron infancias que en su mayoría presentaban diagnósticos con discapacidad

intelectual (1984-2002) y vulnerabilidad importante. Aprendimos a potenciar el trabajo interdisciplinario y a integrar dimensiones pedagógicas y sociales. La segunda oleada transformadora se empezó a configurar con la llegada de niñeces que estaban en diferentes programas Sename (2003-2019) y que presentaban graves problemáticas emocionales, judiciales, sociales, económicas, familiares y barriales. Aprendimos a trabajar en la complejidad y a crear espacios protectores y restaurativos que fomentan la empatía y la responsabilidad. Comprendimos que el castigo en la escuela es violencia institucional y que las niñas y niños vulnerables necesitan cariño, confianza y buenos tratos, así surge la resiliencia en ellos y en nosotros.

La tercera transformación es la actual (2020-2025) y está siendo a propósito de que nuestra matrícula hoy tiene una mayoría de estudiantes migrantes, que llegaron a la escuela en plena pandemia. El buen convivir nómada busca que cada estudiante sea reconocido como una singularidad, independiente de dónde venga. No trabajamos con nacionalidades. Novomar para ser nómada pasó por varias intensidades: la inclusiva, la protectora, la comunitaria y la intercultural. El Aprendizaje Nómada (2018) creó la escuela nómada, que está deviniendo en un ecosistema territorial de aprendizaje que integra a cerca de 40 organizaciones locales. Estamos aprendiendo sobre el valor de la diversidad, la co-creación y la potencia del aprendiz y del territorio como dimensión activa del aprender.

La hospitalidad es un valor fundamental para los Tuareg, un pueblo nómada del desierto del Sahara. Para ellos, dar cobijo y comida a un visitante es lo que puede hacer que sobreviva o muera durante su viaje. Quizás en nosotros había un poco de eso. Teníamos conciencia que, en muchos casos, nuestros estudiantes y familias tenían a Novomar como última opción y que más allá de nosotros

no existía una escuela que los pudiera acoger. Era el período del auge de la selección escolar y de la demencial competencia por resultados SIMCE.

Más allá de las diferencias evidentes, los Tuaregs al igual que nosotros practicamos una hospitalidad incondicional con respecto a quienes nos necesitan. Eso es un aprendizaje en sí mismo y explica en gran parte quienes somos. Aprendemos más cuando nos encontramos con un Otro diferente y la creatividad surge del mismo principio. Es en el otro diferente, en el extranjero, en ese que no busco que llegue, donde existe la opción de aprender y transformarse. Nada más contrario que un sistema de selección que busca solo iguales, que tiene un ideal de estudiante a imponer.

La ética de la hospitalidad nos permitió crear el habitar y convivir que hoy tenemos. Sostener además un proceso creativo que nos tiene con enfoques propios en lo pedagógico –Aprendizaje Nómada (AN)– y en lo convivencial. Hoy somos referentes en convivencia e interculturalidad y aprendimos a ser flexibles en ambientes ricos en diversidad (parques, plazas, cerros), promovidos por el AN que facilita encuentros entre estudiantes, docentes, actores locales y vecinos. Construimos un camino propio, que nos permitió ser inclusivos cuando todos seleccionaban u optar por prácticas de resolución pacífica de conflicto bajo el reinado de Aula Segura. Esta sensibilidad por el Otro y la opción por los territorios, son parte de nuestra riqueza y explica sin duda nuestros principales aciertos.

El aprendizaje nómada

A pesar de todas esas transformaciones el enfoque pedagógico seguía siendo el tradicional y no existían elementos innovadores en esta área, ni menos un pensamiento crítico docente que incubara un cambio en el modo de hacer

las clases. Es curioso que para los docentes de Novomar de ese período sus transformaciones solo se produjeron porque terminaron plegándose a enfoques de derecho de la infancia y a métodos de resolución pacífica de conflictos. Eso solo cambia a partir del 2018 cuando se les propone iniciar el proceso más revolucionario en el proyecto, a saber, crear un enfoque pedagógico propio que fuese coherente con el tipo de escuela protectora e inclusiva que se forjó durante más de tres décadas.

El Aprendizaje Nómada es propuesto por mí a los docentes el año 2018 sobre dos ideas base: corporeización y territorialización. Cuerpo + Territorio como dos dimensiones activas para los aprendizajes. Era una imagen simple y poderosa: habitamos un territorio hostil y gozamos de precariedad material, por lo tanto, hay que salir de la escuela a saquear la realidad que está repleta de recursos para los aprendizajes de nuestros estudiantes. Antes y desde el 2000, me tocó empujar dos transformaciones importantes en la escuela: disminuir los castigos y des jerarquizar la organización. Adaptamos elementos de la justicia restaurativa para evitar los castigos institucionales y los reemplazamos por las reparaciones entre los estudiantes. Horizontalizamos la escuela creando una estructura más plana y, sobre todo, creamos un nuevo vínculo entre los adultos y las niñeces del proyecto. Nos replanteamos la autoridad y entendimos que el adultocentrismo es un enemigo de la pedagogía.

Pero la historia de Novomar que devino nómada comenzó en pandemia. Entiendo que fuimos la única escuela en el país que mantuvo la continuidad pedagógica con sus estudiantes a través de diferentes formatos territoriales: aulas móviles, campamentos solidarios, visitas domiciliarias. Geolocalizamos a nuestros estudiantes, zonificamos el territorio y nos organizamos en equipos territoriales. Nos *nomadizamos* de forma acelerada y con eso se inició una

nueva era para Novomar. Mejoramos matrícula, asistencia, resultados SIMCE, disminuimos licencias docentes, denuncias de superintendencias desaparecieron, conflictos con vecinos y la relación con Deprov Cordillera se transformó. Eso por el lado oficial, pero logramos otras cosas más significativas como convertirnos en referentes en inclusión escolar, convivencia intercultural y enfoques activos de aprendizaje y de ciudadanía comunitaria.

También creamos una estructura organizativa horizontal con equipos de trabajo con mucha autonomía y que, sin embargo, tienen que adaptarse a una lógica intensiva en interacciones. El espacio propio de la estructura nómada es el espacio de lo entre o el que emerge cuando los equipos articulan y co-crean. Esto ha favorecido la creatividad y sobre todo la oportunidad de crear experiencias nuevas, poco habituales a la productividad de las escuelas tradicionales. Ejemplos de lo anterior son la variedad de experiencias territoriales que son facilitadas por articulaciones entre equipos de la escuela y del territorio y que están posibilitando para nuestros estudiantes aprendizajes intensivos en cultura local, en educación ambiental, en participación y conciencia comunitaria, en autonomía, en ciudadanía basada en derechos sociales y comunitarios.

Todas las experiencias están asentadas en el protagonismo de las niñeces ya que son ellos quienes aprenden actuando en y con sus comunidades. Desde la comprensión nómada del aprendizaje estamos trabajando con la potencia de las niñeces, por lo tanto, nuestro rol es crear las condiciones de posibilidad para aquellos y facilitar espacios ricos en diversidad, en protección y seguridad para los aprendices. Con lo anterior rescatamos la experimentalidad como forma propicia para trabajar con la potencia del aprendiz y, además, propiciamos espacios de aprendizaje inter y transdisciplinarios.

Llevamos cuatro años de implementación del miércoles nómada, día en que los 300 estudiantes de la escuela salen al territorio a ejecutar sus proyectos que son pedagógicos, comunitarios y ecológicos al mismo tiempo. Puedo afirmar que el impacto de "ir al territorio" es absoluto. Es difícil precisar un solo foco. El impacto positivo en nuestros estudiantes está siendo múltiple: académicos (protagonismo, autonomía, motivación intrínseca, mejores resultados), convivenciales (auto organización e identidad colectiva, disminución de conflictos, empatía y diálogo, altruismo encarnado), sicológicos (autoestima y autoafirmación, habilidades comunicativas, resiliencia, bienestar emocional y salud mental). La conciencia comunitaria se manifiesta en valores prosociales como la solidaridad y el servicio comunitario, que se refuerzan debido a que las acciones de servicio a la comunidad son reconocidas y apreciadas en tiempo presente por vecinos y organizaciones locales.

Pedagogía regenerativa

El Aprendizaje Nómada entiende que los aprendizajes no se producen por la acción de un docente sobre estudiantes, sino que surge por las acciones que los estudiantes realizan en su actuar en y con el mundo. Aunque suena coherente este último planteamiento, resulta contra intuitivo si revisamos la performance hegemónica de la experiencia educativa que centra su lógica en el accionar del docente y lo coloca como actor principal. Vendría a ser una especie de motor que provee la energía para que las cosas ocurran, que controla y sostiene la experiencia de aprendizaje. Un problema grave es que si el motor falla (falta) la experiencia se viene abajo…

Voy a ocupar otra metáfora. En la agricultura ocurre algo parecido. Es difícil imaginar hoy una agricultura sin

pesticidas, sin maquinaria pesada, sin química artificial e intervención del hombre. Mientras la agricultura regenerativa busca restaurar la calidad y fertilidad de los suelos degradados, la agricultura tradicional busca el uso intensivo del suelo para mejorar la producción. La agricultura, al igual que la pedagogía, surgen como expresión antropocéntrica, de una visión de hombre apartado de todo lo existente y que se yergue sobre el mundo para diseñar intervenciones que buscan un resultado, sin considerar la complejidad de lo real y menos, los costos e impactos adversos que tiene ese camino para la Vida.

A inicios de septiembre de 2023 un grupo de diez estudiantes de 6º B (área especial de la escuela), junto a un equipo de profesionales de Novomar visitan el Cerro La Ballena ubicado muy próximo al Río Maipo. El Nodo de Aprendizaje Nómada (NAN) fue co-diseñado junto al colectivo Parque Natural Cerro La Ballena, conformado por jóvenes puentealtinos que buscan promover el cerro como un espacio comunitario desde una perspectiva ecoambiental. La planificación es "débil" porque se busca que las niñeces sean protagonistas. Pero el día de la actividad el cerro se convierte en personaje vital porque modula las acciones desde un principio. Las niñeces antes de recibir alguna instrucción corren y suben una empinada pendiente y al llegar a una especie de terraplén, se detienen y caen rendidos ante lo que ven: sus barrios desde la altura.

El devenir cerro abre múltiples espacios de aprendizaje para todos incluidos los adultos, es difícil distinguir maestros de aprendices. Los adultos observan, acompañan, propician. En la caminata surgen reflexiones y preguntas poco usuales. La curiosidad brota como el verde en año lluvioso. El cerro *cerrea* y las niñeces galopan sobre su espinazo. Mientras más suben y mayor es la perspectiva, más crece su entusiasmo. Antes de salir se conversó sobre

la experiencia de alcanzar una cumbre. Ninguno de ellos experimentó algo así antes. El cerro autorregula, aparece una docilidad y entrega nunca vista en el aula. Todos se pliegan a observar la ciudad con binoculares. Aprenden a esperar el turno y a acompañar. La cumbre encapsula el tiempo, abre otras perspectivas y el colectivo está rendido en la mirada de cerro…

La relación entre Vivir y Aprender es absoluta. Aprendiendo vivimos y vivimos aprendiendo. Operativamente es imposible separar uno de otro. Sin embargo, la pedagogía de alguna manera plantea su separación. El "encierro" del aprendizaje en al aula representa esa operación. La domesticación de los cuerpos, el desarrollo de un particular concepto de disciplina, la centralidad docente y la pasividad del aprendiz, la organización jerárquica de las acciones, la clausura del espacio aula y su consecuente separación del mundo, son algunas de las estrategias "exitosamente" implementadas desde la pedagogía para crear este aula-bunker donde es posible crear experiencias a espaldas de la vida y el mundo.

El aprendizaje nómada plantea que sin soberanía (libertad) del aprendiz no es posible que surja el fenómeno del aprendizaje. Por eso se aprende en y con el mundo, el camino del aprendizaje es el mismo camino del vivir. O sea, el aprender está esencialmente ligado al vivir, por lo tanto, buscar que alguien aprenda debe considerar que el espacio propio del aprender está dentro de la vida y no fuera de ella. Colocar la vida en estado de sujeción, querer dominar y controlar el mundo para lograr un objetivo tiene serios problemas en su planteamiento. ¿Es posible aislarse del mundo interviniendo la realidad? La respuesta es sí. ¿Eso tiene implicancias sobre el curso de la vida o lo real? La respuesta sigue siendo sí. Sin embargo, lo que olvidamos muchas veces hacer es determinar cuáles son los costos de ese tipo de operación.

El aprendiz necesita suelo y nuestra labor finalmente se limita a eso, a ser educadores regenerativos. O sea, a pensar como suelo y no como humano. A ser guardianes de procesos orgánicos que aseguren biodiversidad, riqueza de elementos heterogéneos. A promover cultura cooperativa en los territorios y estar permanentemente originando encuentros y flujos inter actores. A facilitar movilidades que multipliquen las posibilidades de interacción entre la niña y el niño y la diversidad de elementos de la naturaleza, la cultura, la geografía, etc… A ser vigilantes frente a cualquier proceso que limite y constriña la libertad del aprendiz para que ejerza su movilidad. Es en ese juego de interacciones entre la singularidad única (el aprendiz) y la oportunidad de encuentro con todas las singularidades del Universo (sean materiales o inmateriales), que se produce el acontecimiento que explica la Vida. Y es justo ahí donde ocurre el aprendizaje…

Ecosistemas y transformación

¿Qué significa sacar del bosque al aprendiz para enseñarle sobre árboles dentro del aula? ¿qué es lo que pierde un aprendiz si se le enseña sobre ciudadanía si no conoce la experiencia de ejercer sus derechos? En lo que hablo aparece una valoración por la experiencia y eso tiene que ver más con la vida que con el aprendizaje. Es la vida la que enseña y el modo de hacerlo es viviendo. El problema de fondo es que la vida está capturada por un pensamiento que la tiene sojuzgada. Nuestro modo de pensar determina que hoy el mundo, la realidad y, por ende, la vida esté prisionera. Para vivir, al igual que para aprender, necesitamos ser soberanos de nuestras movilidades y también, que el mundo esté liberado de códigos impuestos que buscan limitar su potencia, como espacio privilegiado para el aprender.

Desde el punto de vista nómada, el estudiante aprende en y con el bosque cuando "bosquea", cuando interactúa en una dinámica de acople e interdependencia con el ecosistema que constituye un bosque. La regla de la inmanencia del Pensamiento Nómada posibilita la emergencia de un espacio horizontal que coloca a todo elemento, incluido el aprendiz y el árbol, en un campo de interacciones caracterizado por encuentros y transformaciones. Los encuentros deben cumplir criterios que no son más que los que la Tierra permite. La metodología nómada facilita encuentros entre lo heterogéneo y posibilita flujos que siempre activan transformaciones.

Si buscamos personas libres y conscientes, debemos construir una educación que favorezca ese sentido. Pero la pedagogía, por el contrario, necesita someter al aprendiz a través de un dispositivo disciplinario que persigue domesticar toda fuerza vital que no se adapta al orden escolar y su espacio codificado. En Novomar llevamos cuatro años implementando proyectos pedagógico-comunitarios en barrios de Puente Alto. Para eso creamos un enfoque que plantea una mirada y comprensión diferente respecto a la educación, la escuela y la pedagogía.

Nuestro foco es el aprendizaje como fenómeno de la vida. Para eso estamos co-creando un ecosistema social junto a actores locales. La construcción del Ecosistema de Aprendizaje Nómada deviene en experiencias de aprendizaje. Los aprendizajes surgen como consecuencia de una red rizomática de interacciones que crean las condiciones de posibilidad para que toda niña o niño aprenda actuando en un territorio integrado y múltiple. El ecosistema es el suelo donde el docente, el dirigente vecinal o el talento local, así como la plaza, el huerto o la Junta de Vecinos, abren espacios de frontera que son el humus que el aprendiz necesita para sus movilidades vitales que devienen en aprendizajes.

Todos los miércoles (1° y 2° ciclos básico y especial) y jueves (educación inicial) del año, la totalidad de estudiantes de Novomar salen a sus territorios a ejecutar sus proyectos pedagógico-comunitarios. En ese contexto un grupo de estudiantes de 7º y 8º básico desarrollaron bajo la metodología nómada un proyecto pedagógico y comunitario. En la sede vecinal de la Junta de Vecinos de la Villa Los Apóstoles en Bajos de Mena, poco menos de 40 estudiantes conversaron con vecinos y niñeces del sector. Co-crearon junto a ellos un proyecto que consistió en habilitar un espacio protegido para las niñas y los niños de la villa dentro del recinto de la Junta de Vecinos.

Durante 20 miércoles seguidos, los estudiantes de Novomar habilitaron cuatro espacios dentro del recinto comunitario: limpiaron el lugar e hicieron jardines, pintaron un mural alusivo a las niñeces, construyeron una mini cancha donde pusieron pasto sintético y crearon una tarima de madera para jugar sobre tatamis. Siempre existió articulación no solo con saberes locales, sino también con aspectos del currículo. Aprendieron cálculo de área y perímetro, requerimientos de una planta para sobrevivir (tipos de suelo, disponibilidad de nutrientes, agua y luz solar), propiedades de los materiales (aislantes y conductores térmicos y eléctricos). Muraliando aprendieron sobre lenguaje artístico, colorimetría y propósito de la obra, además que vivenciaron las etapas creativas del mural. Desarrollaron habilidades en auto organización, trabajo en equipo, resolución de problemas prácticos. Mejoraron sus relaciones interpersonales y autoestima, aprendieron a conocerse y conocer sus territorios.

Sin embargo, quizás lo más propio del enfoque nómada es que posibilitamos otras cosas. Facilitamos trabajos creados por ellos y de acuerdo a necesidades comunitarias. Logramos que verifiquen en tiempo presente el impacto

positivo de lo aprendido y, además, que encuentren sentido y utilidad a sus tareas. Se logra que experimenten la transformación de un espacio comunitario a partir de sus propias acciones y eso se fortalece porque abren espacios de consulta y conversación con vecinos siendo ellos protagonistas del proceso. Participan de espacios de co-creación de actividades junto a dirigentes y vecinos locales. Problematizan enfoques de derecho y aseguran espacios protegidos para las niñeces del sector. Aprenden actuando principios altruistas como la solidaridad y la conciencia comunitaria; se conectan con su potencia y aprenden que es posible cambiar el mundo.

Pensar nómada

La escuela nómada como concepto puede convertirse en un proyecto alternativo dentro del sistema educativo. Concepto que habla de una escuela viva, que promueve una lógica de trabajo y de organización horizontal, flexible y adaptable, que funciona dentro de un ecosistema, el cual se convierte en su condición de existencia. Campo donde puede proyectar su deseo de transformar el mundo a través del protagonismo de sus estudiantes y sus acciones pedagógico-comunitarias y así como, por la construcción de un ecosistema social que busca mejorar la calidad de su habitar y convivir. La posibilidad de seguir siendo no es fácil y mucho de ello está implicado en lo que hagamos en Novomar, así como en las cosas que pasen en la educación, en el país y en el mundo.

Todo nuestro quehacer se fundamenta en una matriz de pensamiento propia (pensar nómada) que tiene su propia lógica y crea sus propios conceptos (aulas móvil y horizontal, nodos, senderos y circuitos de aprendizaje, proyectos nómadas, metodologías de patrones, orden restaurativo,

articulación territorial, ecosistema de aprendizaje, hospedaje nómada, etc.). La Matriz de Pensamiento Nómada (MPN) es una creación situada en nuestras circunstancias, que se facilita por mi participación desde el año 2000 en el proyecto y por una profunda visión ética respecto a nuestras niñeces.

La MPN tiene como fundamento la Tierra y sus particulares definiciones respecto a la Vida. Las reglas del pensar nómada son la inmanencia, la movilidad, la integración y lo múltiple. Éstas son las que dan consistencia y coherencia a todas las acciones en Novomar y sus territorios. El pensar nómada se inspira en la metáfora referida a la forma de habitar el territorio de los pueblos nómadas, los que respetan las reglas locales del territorio y su experiencia es intensiva en conexión con los elementos de la geografía, de los hábitat animal, vegetal y mineral. Ser nómada es respetar las regularidades de la naturaleza y seguir un devenir acoplado a la Tierra. El nómada no necesita ser propietario de un territorio, sino más bien ejercer el derecho a transitarlo.

Pensar nómada también ayuda a comprender el desapego a lo material, ya que el nómada solo carga con lo esencial para su viaje. Ser nómada va contra el acumular, por eso las metodologías nómadas son sutiles, porque no necesitan acumular poder ni saber, como sí lo requieren las prácticas institucionales de la escuela tradicional. Buscamos propiciar que el aprendizaje sea siempre un acontecimiento para cada aprendiz y que estén situados en ambientes vitales, ricos en diversidad y contextos desafiantes para su potencia creadora.

La MPN busca liberar el mundo de formas de pensamiento jerárquicas y dogmáticas que intentan someter la vida, la niñez, la escuela, la pedagogía. Pensar nómada nos permitió observar una realidad diferente, en principio, ver la potencia de nuestros estudiantes que eran justamente los rechazados por las demás escuelas. Eso nos abrió otras

perspectivas para los aprendizajes y para la pedagogía. Este es el principio de las nuevas formas de organizar y operar en la escuela que estamos construyendo en Novomar. Esto de trabajar con la potencia del aprendiz, nos tiene experimentando y creando, habitando con pasión el hasta dónde podemos ir para que nuestros estudiantes aprendan viviendo…

Docencia inquieta: Prácticas, saberes y didácticas para construir comunidad es una obra colectiva que reúne a profesoras y profesores de educación preescolar, escolar y universitaria de distintos países y culturas, unidos por un propósito común: repensar las prácticas docentes para desafiar los paradigmas tradicionales de la pedagogía. A lo largo de sus páginas, las y los educadores comparten reflexiones libres y cercanas sobre su labor académica, combinando teoría y experiencia en un diálogo enriquecedor. Este libro también funciona como un manual práctico, donde cada capítulo ofrece herramientas didácticas aplicables en cualquier nivel educativo. Destinado a quienes buscan transformar la educación, *Docencia inquieta* invita a romper con los modelos convencionales, fomentar la co-construcción del conocimiento y descubrir nuevos saberes que hagan de la escuela y la academia espacios más felices, empáticos y colaborativos.



GIFID

PROYECTO ANILLO ATE220009

DESNATURALIZAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE: GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

9 789563 963953