

PRAXIS DOCENTE

IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS INTEGRADOS

Stephany Vásquez Ortiz
svasquezortiz@gmail.com

Resumen

Uno de los mecanismos de transformación trascendentales refiere al campo educativo. Este reúne una serie de procesos e interrelaciones que se enfrentan en la conducción de microescalas de intervención y co-creación denominadas escuelas. Este campo de acción directa se constituye en un espacio de resistencias, flujos y cambios, en tanto es reconocida como campo de poder legitimador de la cultura, discurso y hacer práctico.

Entre estas batallas denominadas "de espesor y rugosidad" es que la escuela se enfrenta al locus de control externo, el campo de lo político y la praxis imbricada en espacio escolar, el anhelo de la justicia, aprendizaje y oportunidad requiere de la voz alzada de docentes para resignificar la escuela y su relación de contexto desde dentro hacia afuera. Eso que denominamos, el lugar de la praxis del saber es el escenario de la riqueza resistente, en el que el aprendizaje se resignifica y nutre dialécticamente, pues existe intención y conciencia de querer avanzar hacia ese propósito.

Descriptor: Docencia escolar, praxis pedagógica, reconocimiento social, Proyecto de educación, Educación para el desarrollo sostenible, Escuela y comunidad

Teacher Praxis. Implementation of integrated projects

Abstract:

One of the transcendental transformation mechanisms refers to the educational field. It brings together a series of processes and interrelationships that are faced in the conduction of micro scales of intervention and co-creation called schools. This field of direct action is constituted in a space of resistances, flows and changes, in as much it is recognized like field of legitimating power of the culture, discourse and to make practical.

Among these battles called "thick and rough" is that the school faces the locus of external control, the field of politics and the practice imbricated in school space, the desire for justice, learning and opportunity requires the raised voice of teachers to resignify the school and its context relationship from the inside out. What we call the place of praxis of knowledge, is the scenario of resistant wealth, in which learning is resigned and nourished dialectically, because there is intention and awareness of wanting to move towards that purpose.

Key words: School teaching, pedagogical praxis, place, re-signification, social recognition, Education project, Education for sustainable development, School and community 2

Presentación

En este trabajo se presenta un estudio comparado de casos desarrollados en Escuelas de Chile, bajo un proyecto de la UNESCO en el que se definen las oportunidades de la inclusión de temáticas ambientales vinculadas al currículum oficial chileno y su contextualización educativa en prácticas pedagógicas que lugarizan el aprendizaje. Considera dos establecimientos de Educación Básica caracterizados por su reconocimiento local dado el nivel de influencia y cambio en el entorno, escuelas que consideran su lugar como foco de la enseñanza y de resignificación de la práctica educativa.

Este proyecto denominado "Inclusión transversal de la biodiversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículum nacional chileno" se realiza en un periodo de dos años. En este se construyen metodologías de formación participativa, en el que se desafía a los docentes y equipos directivos a compartir sus experiencias educativas, fundamentando como desde la praxis docente se generan oportunidades de movilizar el aula hacia afuera, se construye sobre la base de investigación acción en la que se diseñan modelos de decisión basados en proyectos de educación ambiental y gestión curricular.

Esta investigación se acerca a la relevancia de la praxis docente, en tanto es capaz de discutir con el contexto, interpellarlo y utilizarlo como fundamento de procesos educativos que impacto en el aprendizaje de los

estudiantes, se visitan clases, se registran talleres y se co-construyen materiales educativos a modo de compartir experiencias educativas de alto impacto en el contexto escolar.

Este trabajo resume la experiencia de acompañamiento docente a estas dos escuelas y como desde la práctica educativa, la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo se incentiva la participación de la comunidad local en un vínculo de transformación mejora de la escuela como del trabajo comunitario que existe en torno a ella.

Planteamiento del problema

El espacio escolar se ha constituido como un escenario de intercambio, de interacciones y de coexistencia de discursos enfrentados, en ella la praxis pedagógica es interpelada a responder a las presiones del contexto en que estas se desarrollan desafiando la vinculación barrio-escuela y de escuela-comunidad como aspecto clave para generar aprendizajes contextualizados.

El desarrollo de procesos educativos que consideren la gestión del currículum, el trabajo colaborativo y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional reviste oportunidades de vinculación estrechas y susceptibles de ser trabajadas en el aula y dar respuesta desde la práctica pedagógica a repensar el aula y el propósito educativo a la base de estrategias educativas que respondan y comprendan el contexto en que la praxis pedagógica se despliega.

El aula, entendida como un territorio donde el dominio del poder y el saber académico tensiona las posibilidades y rugosidades propias de las interacciones que se producen dentro de ella la escuela y el territorio en el que sitúa “está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones que no consideramos aisladamente sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000: 19).

Tratar el reconocimiento sobre el potencial local y vincularlo a procesos responde a una cuestión de justicia pues el aprendizaje logrado por el estudiante no debe suponer que “se niegue a alguien el status de participante en la interacción social y se le impida la participación como un par en la vida social como consecuencia de patrones institucionalizados de valor cultural que lo constituyen, comparativamente, como indigno de respeto o estima” (Fraser, 1998: 28), esos estudiantes poseen una voz y que decir sobre el mundo que observan y su localidad reviste un potencial que permite el desarrollo de su propio aprendizaje.

Este argumento es desafiante para establecer una mirada hacia el reconocimiento y validación de esta experiencia identitaria para ello el vínculo entre lugar y sus atributos ambientales requiere de la acción pedagógica, valoración y rescate del lugar integrando desde el currículum escolar conexiones educativas y secuencias pedagógicas que permitan avanzar a dicho propósito. En esta ocasión el desafío concentra su interés en el desarrollo de propuestas educativas que permitan revisar el currículum escolar, recociendo el potencial de trabajo entre disciplinas, la gestión de proyectos, la vinculación de la escuela-barrio como espacio de exploración permanente y de rescate de un espacio común habitado, desde una mirada ecosistémica.

Justificación del problema

Esta investigación reconoce la importancia del barrio, la localidad y la cultura del estudiante en relación a la reflexión pedagógica y la gestión de proyectos ambientales surgen oportunidades educativas que permiten lograrlo. Este desafío ha sido relevado en el marco de este proyecto por el apoyo y financiamiento de la UNESCO a propósito de justicia ambiental y el fortalecimiento de la práctica pedagógica para lograrlo.

En la actualidad, los problemas ambientales afectan a gran parte de las regiones del planeta y a las sociedades en su conjunto. Esta situación, unida a la degradación y agotamiento de los recursos naturales, deriva en desequilibrios ecosistémicos a nivel planetario.

Para enfrentar este complejo escenario, diversas instituciones de carácter mundial en apoyo de la UNESCO han diseñado estrategias para integrar la sostenibilidad dentro de las actividades económicas y sociales del mundo público y privado, favoreciendo de esta manera al fortalecimiento de la ciudadanía participativa mediante la educación.

De esta forma, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) pretende educar, integrar y favorecer los principios, valores y prácticas que proporcionen a las personas conocimientos y actitudes para contribuir a un futuro más humano, socialmente justo, económicamente viable y ecológicamente sostenible.

Uno de los aspectos por los que aboga la EDS, a partir del reconocimiento de interdependencias de los elementos que habitan la tierra, es el fomento a la responsabilidad ambiental, tanto local como global. Por lo mismo,

innovar en estrategias pedagógicas que aborden problemáticas ambientales desde contextos locales se vuelve fundamental para establecer conclusiones e interrelaciones en diversas escalas. Considerar para ello la escuela, el entorno y la práctica pedagógica reviste una oportunidad de desarrollo educativo.

Pregunta de Investigación

¿Cómo la disputa entre la práctica pedagógica y contexto espacial condiciona oportunidades de valoración del espacio local como potencial del aprendizaje ambiental?

Objetivo General

Reconocer la disputa entre escuela y contexto espacial como condicionante de las oportunidades educativas respecto a la valoración del espacio local y su potencial de aprendizaje ambiental.

Objetivos específicos:

- Identificar los conflictos y problemáticas en torno a la disputa entre escuela y contexto espacial ambiental en la conformación de programas de estudio y curriculum escolar.
- Analizar las situaciones de quiebre y reafirmación de la estructura de curriculum y su diálogo con el desarrollo de propuestas pedagógicas situadas.
- Validar el proceso de construcción colectivo como experiencia espacial que permite el reconocimiento social del barrio como potenciador del aprendizaje ambiental.

Marco Teórico

El reconocimiento del espacio escolar, y el contexto cultural en el que se sitúa constituye un elemento clave al momento de contextualizar el aprendizaje y comprender a los estudiantes considerando la cultura y vínculos que se presentan al momento de conducir y diseñar un proceso de enseñanza. Se discutirá en este apartado tres categorías de análisis que darán cuenta de la integración de la identidad como experiencia, el espacio local y la enseñanza situada al contexto como tríadas inseparables de la pedagogía situada.

La identidad, espacio local y enseñanza situada

La construcción de la identidad considera el contexto socio espacial y reúne las experiencias, historias y vivencias compartidas por un determinado grupo de sujetos, arraigados en el contexto del barrio. Visto así el “barrio como un lugar de todos”, proporciona al estudio de la identidad de población un nuevo elemento, pues esta identidad también puede ser vista como una búsqueda por recobrar o recomponer los lazos sociales de solidaridad, cercanía que los distingue de quienes no viven esta misma experiencia de vida colectiva” (Tuan, 1983. p.67).

Nos enfrentamos al momento en que se releva la acción educativa y su potencial pedagógico para contextualizar la enseñanza considerando la identidad y el barrio. ¿es posible vincular la escuela y la identidad ligada al entorno local/barrio? En el mejor de los casos el profesor como “agente emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1998, 38).

En este entendido el proceso educativo y la enseñanza situada “se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos)...El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (Freire, 1972, 53)

Es interesante destacar que, cuando los profesores se centran en el significado de la experiencia de aprendizaje para sus alumnos, es frecuente que sus propias prácticas se conviertan en el objetivo de la acción estratégica para la mejora (Grundy, 1998, 135). La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y que, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas.

Comprender de esta manera la enseñanza situada reviste el desafío de repensar el proceso de enseñanza, al mismo tiempo que verificar el contexto en el que se sitúa al estudiante donde la identidad, el espacio local y la estrategia educativa constituyen una tríada virtuosa al momento de replantearse abordar problemas locales desde un enfoque ambiental como propone en el marco de este proyecto.

Marco Metodológico

Definición del Enfoque

Esta investigación se sustenta en el enfoque cualitativo en el que se considera que la experiencia de convivencia mediada por la identidad, el contexto y la experiencia de aprendizaje implica considerar que “los agentes, en tanto a sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de “explicaciones” acerca del sentido de su acción y sobre la acción de los otros” (Scribano, 2008. p.14). Por lo que se construye como un espacio social, cultural e histórico particular, en el que se construyen multiplicidades de relaciones incorporando el diálogo en una comunidad democrática, de aprendizaje, de comunicación y acción.

Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma investigativo de enfoque hermenéutico que define sus pautas desde una perspectiva cualitativa donde las realidades son múltiples y dependen de la construcción compartida de personas individuales. Este estudio representa un modelo de investigación interpretativo que tiene por finalidad describir y/o comprender la realidad, los significados y sentidos de las acciones desde la perspectiva de los actores del que se desprenden estrategias metodológicas que conducen el diseño de una propuesta didáctica que responde al contexto.

Unidad de Análisis

El trabajo analítico de la investigación se hace cargo de la experiencia como unidad de análisis comprendiéndola como parte de un proceso social, de esta forma:

“La experiencia no es social sólo en la medida en que es compartida por grupos, porque también se define por relaciones sociales (...) Importa entonces que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones, y que la intervención sociológica confronte los grupos a los actores que desempeñan un rol central en la formación de la experiencia común” (Dubet, Martucelli, 1998. p.16)

En síntesis, la experiencia es considerada como base del desarrollo de la identidad, el conocimiento del lugar donde se emplaza la escuela y al desarrollo de nuevos conocimientos y estrategias educativas que requieren del trabajo pedagógico para ser movilizadas en un contexto de aprendizaje.

Muestra

A través de esta herramienta de la investigación, identificaremos cuales son los sujetos que vamos a examinar, con el objetivo de crear enlaces entre Identidad, Población y Escuela.

Cuadro 1. Muestra de las Escuelas participantes 2 escuelas de Educación Básica
Emplazadas en la Reserva de la Biósfera La Campana-Peñuelas
150 estudiantes
2 directores/as con más de 5 años de experiencia en gestión educativa
Condición de ruralidad

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se explicitan los criterios de recolección de información utilizado en esta investigación:

Criterios de Recolección de información

Para el caso propuesto se han definido los siguientes criterios para la construcción de la investigación.

Selección de escuelas:

a- Escuelas de Educación Básica

Este criterio viene delimitado a la luz del proyecto, dado que se requiere analizar el curriculum escolar de estos niveles (primero a octavo básico) 6

b- Emplazamiento

Dado el énfasis del proyecto se consideran dos escuelas que se encuentran dentro de la reserva y que vivan en el mismo sector.

Criterios Teóricos para seleccionar Directivos

a- Trayectoria de Vida Escolar

Se selecciona a directivos que lleven más de 5 años trabajando (bajo la idea del anclaje sociocultural) en la misma institución escolar. En este sentido, se privilegiará el conocimiento de experiencia sobre los procesos educativos de la institución seleccionada.

b- Nivel de Experticia

Se selecciona a directivos con niveles de experticia media y superior (> de 4 años), con la finalidad de recomponer comprensivamente los discursos de los agentes que deben lidiar directamente con los lineamientos institucionales y con las experiencias estudiantiles.

Técnicas de Análisis

Análisis Crítico de discurso

Considerando el nivel metodológico en el que se inscribe la investigación, la interpretación de los discursos capturados en las técnicas de recolección de información toma un curso central, principalmente porque éstos expresan rasgos de identidad y de apropiación en un espacio particular, y que, en el caso del enfoque Hermenéutico, permiten reflexionar respecto a las significaciones, cambios, transformaciones o reafirmación de la identidad.

El análisis crítico del discurso (ACD), permite acercarse, por tanto, a los entrevistados, en base a la construcción de relatos y vivencias de estos sujetos. De esta forma “los discursos no poseen interés tan solo por el hecho de ser expresiones de la práctica social, sino por el de contribuir a determinados fines, a saber, el de ejercer el poder a todos los efectos” (Wodak & Meyer, 2003. p. 63).

De acuerdo a lo anterior, el análisis del discurso permite la comprensión de los contextos desde la comunicación de los sujetos, y cuya interacción con la experiencia y la realidad cultural logra comprender los cambios o transformaciones que en el tiempo se configuran.

Revisión documental

Se releva el análisis de documentos ligados al currículum, planes y programas y estrategias de aprendizaje utilizadas por los establecimientos para verificar espacios de trabajo potencial entre docentes de disciplinas distintas, y sus metodologías de enseñanza.

Aplicación metodológica

Este trabajo de investigación consideró 5 fases de la implementación del proyecto, la primera de ellas considera la revisión del currículum escolar de educación básica con el propósito de encontrar vinculaciones entre contenidos que permitan articular el trabajo pedagógico en función del paragua del proyecto: la segunda corresponde a la organización conceptual, la tercera a la propuesta metodológica, la cuarta a la definición de actividades de aprendizaje, y la última a la capacitación de docentes y directivos.

Primera fase. Lectura del currículum en Educación Básica 7

Para realizar este análisis se contemplarán 3 elementos conceptuales de base para organizar un ejercicio profundo y organizador de los hallazgos. Para estos eventos los conceptos a utilizar son: Biodiversidad, Conservación y Valoración del entorno natural. Éstos permitirán articular espacios concretos que se relacionen con la temática central (EDS).

Considerando los conceptos anteriores es posible tener un marco de referencia que posibilite la comparación con las 10 asignaturas que componen la Educación Básica formal. Para obtener resultados y establecer tablas comparativas se realizará el ejercicio del Mapeo en la totalidad de las asignaturas y los elementos que contemplan los Planes y Programas, agregando a esto la lectura dialogante con el Marco curricular de Lengua Indígena aplicado en la Educación Básica.

Segunda fase. Organización y vinculación conceptual en el Mapeo curricular

La temática de la EDS se convierte en un eje transversal tanto en el sistema escolar nacional en el aula. Los resultados obtenidos de la lectura curricular apuntan a la organización sistemática de datos y resultados que faciliten la integración entre las asignaturas y propiciar un espacio de diálogo interdisciplinario para un trabajo conjunto en los establecimientos educacionales.

La organización de los resultados contempla la comparación entre las asignaturas, en función de espacios de trabajo directo y continuo de los conceptos de Biodiversidad, Conservación y valoración del entorno natural seleccionados para profundizar la lectura curricular.

Para sistematizar la información obtenida del Mapeo curricular se utilizaron tablas de organización de contenidos con la finalidad de comparar y establecer una lectura completa de los resultados obtenidos de este ejercicio.

Cuadro 2. Lectura entre asignaturas y niveles en Educación Básica

	Lenguaje	Matemática	Ciencias Naturales	Historia	Artes visuales	Música	Educación física	Orientación	Tecnología	Inglés
Objetivo de Aprendizaje	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Objetivo de Aprendizaje Transversal	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Eje temático	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla de síntesis se muestran las asignaturas que fueron revisadas y en cuales es posible observar una posibilidad educativa de trabajar en función de la temática biodiversidad en el aula. En ella los Objetivos de aprendizaje corresponden a aquellos aspectos esperados de la materia, los objetivos transversales son los que permiten realizar desde un enfoque integrador habilidades del pensamiento transversales entre las asignaturas.

De este ejercicio se desprende un desglose del análisis por asignatura y nivel educativo para comprender en qué asignaturas es posible realizar un trabajo adecuado que integre el conocimiento, procedimientos y actitudes en función de la biodiversidad, el barrio y la localidad de acuerdo a los lineamientos definidos en el proyecto.

En esta tabla de síntesis se muestran las asignaturas que fueron revisadas y en cuales es posible observar una posibilidad educativa de trabajar en función de la temática biodiversidad en el aula. En ella los Objetivos de aprendizaje corresponden a aquellos aspectos esperados de la materia, los objetivos transversales son los que permiten realizar desde un enfoque integrador habilidades del pensamiento transversales entre las asignaturas.

De este ejercicio se desprende un desglose del análisis por asignatura y nivel educativo para comprender en qué asignaturas es posible realizar un trabajo adecuado que integre el conocimiento, procedimientos y actitudes en función de la biodiversidad, el barrio y la localidad de acuerdo a los lineamientos definidos en el proyecto.

De acuerdo a los resultados de esta primera fase se desprende que el curriculum escolar ofrece oportunidades de trabajo educativo que permite la vinculación de la temática considerando la participación de docentes y el trabajo en equipo como parte del desarrollo de comunidades de aprendizaje que permitirían desarrollar procesos de enseñanza vinculantes indistintamente de la disciplina que el docente imparta. 8

Los resultados se observan en la Cuadro 2 y disgrega el grado de vinculación, y por lo mismo de integración con la temática biodiversidad. En azul se observa

Cuadro 3. Vinculación curricular

Nivel \ Asignatura	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje						
Matemática						
Ciencias Naturales						
Historia, Geografía y Ciencias Sociales						
Artes Visuales						
Música						
Educación Física						
Orientación						
Inglés						
Tecnología						
Sistematización de los resultados						

Vinculación directa
Vinculación indirecta
Vinculación potencial

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos a raíz del trabajo de revisión curricular presentado permiten el levantamiento de oportunidades educativa en los que es posible diseñar experiencias de aprendizaje tendientes a generar oportunidades de trabajo multidisciplinar en función de temáticas curriculares comunes.

Tercera fase. Propuestas de metodologías y actividades para el aprendizaje

Este punto contempla el análisis progresivo de los conceptos Biodiversidad, Conservación y Valoración del entorno natural en el curriculum y su relevancia en los distintos niveles y asignaturas de la Educación General Básica.

La metodología para lograr la integración, tanto de los conceptos como del trabajo entre asignaturas se presenta como el espacio propicio para realizar las actividades dirigidas a la EGB y propuestas de capacitación para las comunidades educativas asociadas a la Reserva de la Biósfera de La Campana.

Para relevar los resultados del Mapeo y sus impactos en el contexto local de La Campana se plantean 4 perspectivas para su desarrollo:

- Aplicar la categoría de análisis escalar: Contempla la vinculación entre las dimensiones a nivel local, regional y local-global como matriz de trabajo en el sector de La Campana y como la EDS permite una lectura profunda de los impactos antrópicos sobre este espacio en materia de Biodiversidad, Conservación y Valoración.
- Institución escolar y su relación ambiental: Contempla la organización y lectura del establecimiento educativo en función de: su Proyecto educativo institucional (PEI), Gestión técnica, vinculación ambiental en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados del mapeo curricular y la necesidad de trabajarlo en su localidad considerando la Biodiversidad, Conservación y Valoración.

Relación escuela y barrio: Contempla la organización y vinculación de la escuela con su entorno considerando como base su relación con los impactos culturales, historia y acciones participativas en función de un espacio local común donde se moviliza la Biodiversidad, Conservación y Valoración.

- Investigación participativa: Contempla el trabajo directo con la comunidad educativa y los habitantes del sector de La Campana realizando una bajada de la discusión sobre la EDS, la Biodiversidad, Conservación y Valoración mediante técnicas de Focus Group, para la validación de actividades para el aprendizaje diseñadas para las comunidades educativas que participan en este proyecto.

Cuarta fase. Desarrollo de las actividades

El desarrollo de la guía de actividades se desprende del ejercicio del mapeo curricular, lugar donde cada una de la secuencia de las actividades pretende progresión de los aprendizajes, en relación a las temáticas de la EDS y su vinculación concreta con: Biodiversidad, Conservación y Valoración, apuntando al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en virtud de la transversalidad de los contenidos.

La propuesta de actividades consiste en una guía de aprendizaje que contempla una variedad de recursos para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada una de las estrategias diseñadas se encuentra dirigida a un nivel educativo e incorpora los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT), los Objetivos de Aprendizaje (OA) y el Eje Temático, según corresponda. Todos ellos enfatizan en la reflexión y participación de los estudiantes en torno a las localidades donde se desenvuelven.

Las estrategias propuestas responden a la necesidad de problematizar situaciones que afectan a la biodiversidad del país y de incorporarlas a la praxis docente y a los contextos educativos desde un enfoque pedagógico activo y crítico; a través de ellas se buscan alternativas concretas para reducir impactos, concientizar, reflexionar y proponer in situ formas de trabajo concreto con los/las estudiantes en los distintos niveles educativos.

Finalmente, el desarrollo de las 4 fases del proyecto decanta en el trabajo de mayor duración y acompañamiento a las escuelas y sus equipos directivos y docentes. Este proceso de descubrimiento y de empoderamiento docente permite la vinculación de los docentes a repensar la docencia y levantar el proyecto de resignificación del lugar, el barrio y relevar este espacio como factor de cambio en materias de educación ambiental.

Quinta fase. Capacitaciones para los docentes

La organización de las capacitaciones dirigidas a los y las docentes del Sector de La Campana, Peñuelas se organizarán en torno a módulos progresivos de discusión y evaluación. Se organiza de la siguiente manera:

Cuadro 4. Modelo de capacitación Módulos de trabajo con docentes	Contenidos del Módulo
Módulo 1: “Introducción al proyecto UNESCO”	Presentación del Proyecto Inclusión transversal de la temática de la biodiversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del curriculum nacional chileno” de la UNESCO. Objetivos de trabajo Principales actividades que desarrollar Presentación de cronograma de trabajo en el sector de La Campana
Módulo 2: “Metodología de enseñanza aprendizaje en el sector de La Campana, Peñuelas”	Desarrollo de capacitación docente en la metodología a utilizar durante la ejecución del Proyecto Apropiación y exploración del entorno Resultado del Mapeo curricular sobre EDS y su vinculación con La Reserva La Campana
Módulo 3: “Acercamiento a la EDS, en la comunidad educativa”	Desarrollo de la EDS en Educación Básica y sus desafíos

	Contextualización de la EDS en La Campana, Peñuelas
Módulo 4: “Síntesis de la propuesta y evaluación”	Actividad práctica para movilizar las actividades dirigidas a Educación Básica Reflexiones docentes en el proyecto integrado Actividad de evaluación del Proyecto

Trabajo con profesores y su instalación al cambio

Este proyecto declara la relevancia del contexto local y su potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva ambiental ¿cuántas brechas o desafíos implicó para los docentes avanzar hacia una mirada integradora del espacio, la praxis pedagógica y el contexto para promover aprendizajes?

Uno de los modelos de trabajo que requiere es conducir este proceso de reconocimiento del lugar centrando la atención en el docente y su praxis educativa, siendo clave su factor motivacional para el logro de nuevos procesos educativos. Volver a lo natural del aprendizaje del docente implica considerar en ese trabajo de vínculo educativo factores como los siguientes:

- Profesor activo que no se reduce a pensar ejercicios de aplicación
- Que supere sus propios desafíos en situaciones de aprendizaje
- Movilizar a los docentes hacia el descubrimiento de metodología de abordaje pedagógico
- El docente requiere repensar su praxis pedagógica.

a. Desafío detectado:

Un factor clave al momento de movilizar el aprendizaje es contar con la motivación del docente, incluso asumiendo el rol de aprendiz respecto al curriculum, contexto local y sus problemáticas, y como, a través de estrategias didácticas permite que ese proceso sea sostenido en el tiempo, al respecto es necesario indicar que “la motivación no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito del alumno. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones de aprendizaje. Este deseo que aprender puede emerger también del educador al relacionar los saberes que enseña con una cultura y una historia” (Meirieu, 2013, 85).

Se hace necesario en este capítulo, que la escuela cree vínculos con el barrio, integrando el desarrollo identitario de los estudiantes y sus prácticas espaciales. Tomando en consideración los aportes de Tuan (2005) “La “búsqueda de las raíces” es una paradoja típica de nuestro tiempo (...) Su objetivo consiste en que nos sintamos más arraigados y, sin embargo, puede tener el efecto contrario -el desarraigo- si es que la “búsqueda de las raíces” se realiza a expensas de la implicación íntima con el lugar propio” (Tuan. 2005. p. 215). Es necesario que las entidades escolares sean capaces de acomodarse a las realidades barriales, para generar lazos de afinidad que les permitan generar condiciones de aprendizaje situados a la realidad educativa en la que se suscribe.

Considerar la experiencia del lugar, comprender sus problemáticas es un ejercicio reflexivo sin el cual los contenidos de este proyecto no pueden ser abordados, requiere de voluntad, y libertad pedagógica para cambiar de lentes y ampliar la capacidad de análisis respecto a la escuela y su entorno inmediato. Es un ejercicio en el que los docentes en compañía de sus equipos directivos han de trabajar para resignificar el contexto como espacio plausible de levantar aprendizajes y luego conducir el proceso de enseñanza considerando las oportunidades que el curriculum escolar precede hacia la resignificación de la práctica educativa.

Lo anterior, implica incentivar el desarrollo docente a “transformar valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar “personalidades sociales”. Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuelan y desvelan las personalidades de los individuos” (Dubet & Martucelli, 1998.p. 59) 11

La escuela debe formar sujetos para la vida futura, facilitando posibilidades de interacción plena y efectiva con el medio y lograr un desarrollo humano integral. El segundo desafío de la escuela tiene relación a una reestructuración en sus dinámicas de interacción, en donde acepte los patrones identitarios de los estudiantes y no

reproducir instancias de negación de potencial que posee la localidad. Esto facilitara el diálogo entre los actores para así lograr retroalimentación de las experiencias que posee cada individuo.

Una de las posibles respuestas tiene relación a los aportes de Murillo (2011) quién señala que todo proceso de enseñanza ha de basarse en “una educación en y para la Justicia Social; (...) que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito.” (Murillo. 2011. p. 8).

El reconocimiento a las formas de producción espacial del estudiante y su contexto de desenvolvimiento busca identificar en qué medida los estudiantes son o no reconocidos y como la escuela es un escenario de posibilidades para la transformación e integración de los patrones identitarios externos a la institución escolar.

En una segunda oportunidad se dio a conocer como esta identidad barrial, una vez inserta en la escuela busca obtener un espacio que derivan en prácticas de resistencia o reafirmación frente a modelos culturales de imposición. Esta lógica de reafirmación y resistencia están presentes en el espacio escolar. La realidad del estudiante está en un constante ir y venir entre el barrio y la escuela, bajo la lógica de conquista y búsqueda del reconocimiento como potenciador del proceso educativo.

Teniendo claridad del contenido de los apartados anteriores, es necesario comprender en profundidad, en qué medida los estudiantes se sienten o no reconocidos y si la escuela es capaz de convertirse en un escenario de posibilidades para las transformaciones e integraciones de los patrones identitarios que poseen los estudiantes arraigados al barrio, y como consecuencia de ello sea posible estructurar metodologías de enseñanza situadas.

“La demanda por una mayor justicia en educación y por una educación que contribuya a lograr una sociedad más justa, es el último, desesperado y urgente reclamo social por detener la reproducción y consagración de las enormes desigualdades” es una oportunidad a la cual la escuela y los docentes no pueden invisibilizar (Murillo. 2011. p. 8).

Para el caso de los docentes este desafío se vuelve central para comprender la realidad de los estudiantes, es necesario que se trabaje para suprimir esas formas exclusivas que no dan paso a prácticas integrativas de los estudiantes y a una escuela justa e inclusiva. Es importante que la escuela promueva y priorice la participación plena en el aula para trabajar a la par con ellos, sus familias y el barrio, un trabajo conjunto que permita “reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para formar desde la diversidad”. (Fraser en Murillo. 2011. p. 12-13)

Se concluye, que el reconocimiento dentro del escenario escolar es posible, pese a existir una serie de variables u obstáculos que impiden su inclusión en el espacio escolar. La escuela debe ser capaz de reconocer al barrio cómo un espacio cultural significativo en la identidad y la experiencia de los estudiantes, y a partir de ese reconocimiento, establecer las bases hacia una convivencia más armónica. Logrando este propósito, podemos entablar reconocimientos entre ambos espacios y romper la barrera imaginaria y material que coarta la posibilidad de ser y actuar de los estudiantes generando herramientas de lectura del mundo y analizar problemáticas del entorno.

b. El curriculum una herramienta de apoyo a la apropiación docente:

El conocimiento dominante que incide en la construcción del conocimiento de los docentes refiere a su formación inicial y sus aprendizajes previos en ella se distinguen:

a) Saberes basados en la experiencia docente: experiencia acumulada del profesor en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje y de la efectividad de estos en el contexto escolar.

b) Rutinas de acción: esquemas mentales que pertenecen a significados y formas de validar el conocimiento y que repite de manera permanente “zona de confort pedagógica”.

c) Teorías implícitas: justifican creencias y acciones respecto a la manera de pensar y formalizar conocimientos y formalizaciones conceptuales.

Cuadro 5. Fuentes del conocimiento pedagógico

Cuadro 5. Fuentes	Conocimiento	Conocimiento tácito
-------------------	--------------	---------------------

del conocimiento pedagógico Fuentes del conocimiento	explícito	
Racional	Saber académico	Teorías implícitas
Experiencial	Saber experiencial	Rutinas cotidianas

Fuente: Porlán, R (1998, p.64)

El docente se enfrenta a desafíos de reorganizar sus propios esquemas mentales respecto de su práctica, se esperaba en esta fase formativa cambiando la secuencia metodológica con la que es posible mirar esos problemas. Un manera de comprender la manera en que el profesor desarrolla si propio proceso de aprendizaje refiere a como construye su propia autonomía, su subjetividad y su forma de comprender su relación con el medio.

Comprender al aprendizaje implica un proceso consciente en el que el docente también es capaz de situarse en el mundo, reconociendo que posee identidad y que sus conocimientos responden a un contexto su identidad inclusive está ligado a la construcción de significados propios de las interacciones sociales. Esta dimensión invita a levantar prácticas pedagógicas que consideren la experiencia y el aprendizaje mediante proyectos educativos.

La escuela en sus propias contradicciones conflictos y contextos socioambientales invita a los docentes a pensar en los procedimientos para enseñar en base al diseño de metodologías que garanticen la construcción de conocimiento escolar, la elaboración de problemas y abriendo espacios significativos dentro del aula y fuera de ella para generar aprendizajes. Cuando se trata de procedimientos para enseñar, es necesario tener claridad sobre los contenidos y las situaciones cotidianas para que los estudiantes puedan desarrollar respuestas adecuadas y situadas respecto a la realidad que experimentan y como este es representado en el proceso educativo.

Para Meirieu (2005) todo el aprendizaje responde a un engranaje de deseos en los que es necesario correr riesgos, en ella toda posibilidad de conocer una cosa nueva implica nuevos desafíos y una atmósfera de despertar. El contenido curricular, la disciplina y su experiencia siguen enfrentándose hasta encontrar un punto de equilibrio donde esta interrelación encuentra un espacio potencial para el aprendizaje de los estudiantes., distinguiendo en este ciclo educativo una oportunidad de resignificar la docencia considerando la experiencia de los docentes en este.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y que, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (Grundy, 1998, 145).

Considerar esta idea implica la consecución acciones entre los docentes de cada escuela, para lograr ese “empujón pedagógico”, para la reorganización curricular unida a un proyecto político-pedagógico propio de cada realidad educativa. Al respecto, quien asume ese rol de emancipador se preocupa de la potenciación, es decir, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1998, 38). En este sentido, las prácticas pedagógicas implican indagar en la construcción del conocimiento, generar situaciones prácticas que se constituye como referentes a los que no estaban acostumbrados y promoviendo conexiones y referencias culturales de alto impacto en los estudiantes.

En el marco de esta investigación es posible observar que luego de trabajar con los docentes de ambas escuelas es posible percibir una predisposición favorable, dado que mirar la práctica pedagógica como un constructo que se genera en un contexto es una oportunidad y reconocen que los estudiantes les valoran por esta innovación y su participación se torna más efectiva.

Esta modificación y reflexión sobre la práctica docente hace que el alumno valore el conocimiento escolar, se sienta dentro de las actividades dentro y fuera del aula lo que implica un aprendizaje integrado y significativo. Pensar pedagógicamente los saberes escolares desde una perspectiva metodológica es significativa para los estudiantes, pues implica sacara los estudiantes de la inercia pues considera “como práctica, que la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora” (Apple, 2008).

c. La integración de la escuela, la localidad y el diálogo educativo de docentes y estudiantes

La implementación de este proyecto implicó primeramente el trabajo con los docentes para que aprendieran a ver desde el entorno local donde estaba situada la escuela, las oportunidades educativas y de investigación posibles de incorporar en el aula luego de tener experiencias fuera de ella.

Los problemas propios de avanzar en mejorar el proceso educativo implican el desarrollo de conocimientos respecto a los problemas que se generan al momento de avanzar en nuevas propuestas metodológicas. Estos son la clave del éxito, pues determinan mecanismos de resolución, búsqueda de motivación y sentido para incentivar el aprendizaje en los estudiantes. De la gestión y diseños de proyectos asociados a problemas locales como en el caso de la pérdida de la biodiversidad impactó en:

- La motivación de los estudiantes les motiva a conocer no solo conceptos, sino que buscar su propia manera de referirse a problemas detectados en la localidad.
- El uso de problemas reales para dar respuestas desde la escuela hacia su propio entorno.
- La manera en que se indaga y cooperar en búsqueda de soluciones reales frente a problemas complejos y reconocer que en ocasiones dichos problemas pueden escalar desde la escuela una radio mayor de amplitud.
- Se generan espacios de creación, escucha, investigación en grupos, identificación del impacto del problema en su vida cotidiana.
- Favorece el vínculo con la localidad, existe reconocimiento de ese lugar como espacio válido a ser estudiado y el educando lo reconoce otorgando valor desde su experiencia de lugar.

Para comenzar a desarrollar una práctica pedagógica basada en proyectos, y considerando el quehacer docente, es fundamental desarrollar el rol de planificador de la enseñanza. Esto implica declarar que los estudiantes poseen interés en aventurarse en el desarrollo de éstos, y también reconocerlos como agentes validadores del trabajo realizado. La escuela que se abre hacia su localidad y distingue relaciones problemáticas que pueden encausar proyectos y resolución de problemas permite abrir el aula hacia un ecosistema de mayor envergadura, y de participación de otros actores que permiten comprender la escuela y su contexto.

En primer lugar, hay que señalar que las escuelas que participan en este proyecto inician este proceso de cambio o transición considerando como base la sistematización del barrido curricular detectando espacios posibles para el trabajo pedagógico articulado y colaborativo.

Un segundo punto destaca el espacio de encuentro permitió un proceso de instalación de capacidades y de reflexión sobre la praxis educativa, incentivando a los docentes a problematizar el contexto en que se emplaza la escuela, destacando a la escuela como un referente positivo en la comunidad. 14

Al reconocer ese valor y coordinar los procesos de planificación de la enseñanza, se desarrolló un proceso reflexivo que invitaba a los estudiantes a resolver problemas vinculados a la biodiversidad local considerando para ello los intereses de los estudiantes elementos específicos que pudieran ser abordados en co-relación con el curriculum escolar y la apropiación del docente sobre estas materias.

Un punto a favor en ambas realidades educativas es el reconocimiento de la escuela como una oportunidad de desarrollo de los estudiantes, quienes también propusieron involucrar a otros actores en sus procesos de investigación escolar reconociendo ese capital cultural en sus vecinos, negocios y economía local. El desafío de las escuelas sería dar continuidad a este proceso, ser autónomos y seguir desarrollando aprendizaje en red con su propio entorno, valorando la biodiversidad que los caracteriza al estar insertos en una reserva de la biósfera y otorgando sentido a lo enseñado desde un trabajo reflexivo y permanente sobre la localidad y el proceso de desarrollo de aprendizaje entre docentes-directivos, docentes-estudiantes y entre docentes.

Al cierre de este proyecto ambos establecimientos se desafiaron en proyectar los logros de este proyecto, instalándolo como parte de su trabajo cotidiano. Actualmente se han convertido en referentes nacionales en materias educación ambiental y ambas se encuentran en la red de líderes y reconocidos porque han avanzado en abrir la escuela a la comunidad, y desde comenzar a nutrir redes de trabajo, involucramiento de las familias e incluso ampliar el comercio local dado que la escuela se ha logrado imbricar con los procesos que existen a su alrededor.

Una iniciativa como esta, y que responde al proyecto de conocimiento potencial del lugar, tributa al fortalecimiento de la comunidad educativa, permite establecer procesos de escalamiento de problemas y verificar que en el contexto las problemáticas que se generan pueden encontrar apoyo con respuestas educativas que

fusionan el currículum escolar, el currículum enseñado y el currículum experiencial del que se desprender oportunidades educativas para los estudiantes.

El desafío permanente de los docentes de estas escuelas es desafiarse y mantener la red de trabajo colaborativo en la generación de conocimiento, fortaleciendo conocimientos escolares y buscar caminos metodológicos que otorguen sentido respecto a cómo desarrollar procesos de aprendizaje significativos, contextualizados y de vigor en los procedimientos de enseñanza en que estos son co-construidos.

Desde un escalamiento local, también es posible generar oportunidades de análisis sobre el comportamiento de la sociedad, desde la escala del barrio/lugar por lo que reconocer a sus actores y valorar la participación en un espacio común reviste potencial de aprendizaje fundamental a la hora de evaluar la calidad de un proceso educativo. Finalmente, si de justicia social se trata este tipo de proyectos es apropiados pues posibilita el cambio educativo desde el aula hacia fuera de ella.

Oportunidades en la ejecución de proyectos educativos integrados

El éxito de un proyecto se juzga en relación a productos tangibles, o sea por los trabajos desarrollados por los alumnos como consecuencia del proceso de desarrollo. La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y que, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas posibles de estudio (Grundy, 1998, 145).

El desafío que fue asumido en el marco de este proyecto demuestra que el desarrollo de procesos de aprendizaje de mayor profundidad educativa es posible si es que se presentan oportunidades de trabajo que son aceptadas y consensuadas por la comunidad educativa y sostenida de un fuerte apoyo directivo para incidir en sus resultados de aprendizaje y encuentro entre los actores educativos que dialogan y coexisten en el espacio escolar.

Desde el término de este proyecto cada establecimiento ha seguido su trabajo en materias de rescate del barrio e incorporando este conocimiento a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con un claro enfoque ambiental. Estas comunidades educativas han establecido protocolos de convivencia escolar vinculados a la educación ambiental. Todo este proceso reflexivo, traducido en innovaciones educativas ha posibilitado un avance real y efectivo de estas escuelas que paulatinamente fueron mejorando en sus resultados académicos.

Cabe una reflexión final, respecto a las oportunidades que este modelo presenta, puesto que ha generado en estas comunidades educativas nuevas oportunidades de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos)

El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan” (Freire, 1972, 53). De esta manera este proyecto ha sido compartido en sus respectivas localidades donde la comunidad educativa en su conjunto es reconocida como líderes ambientales y como referentes educativos que lograron involucrar el barrio y sus problemáticas en contexto de alta vulnerabilidad.

Este tipo de proyectos se transforma en una posibilidad liberadora, de escucha y de apropiación de lo local y sus problemáticas como parte crucial del aprendizaje ciclo virtuoso y nutritivo de experiencia pedagógica que emerge de la sincronía y colaboración educativa dentro de la escuela hacia la localidad en que se sitúa.

Referencias

- Apple, M. “Ideología y Currículo”. Akal Ediciones. Santa Fe. Argentina. 2008.
- Dubet, F. y Martucelli, D. “En la escuela: Sociología de la experiencia escolar” Editorial LOSADA. Madrid. 1998.
- Freire, P. “Cultural action for freedom, harmondsworth, penguin. La educación como práctica de la libertad”. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 1972.
- Grundy, S. “Producto o praxis del currículum”. Tercera Edición. España Madrid. Morata. 1998.
- Meirieu, P. “O cotidiano da escolar y da sala de aula: ofazer e o compreender”. Porto Alegre. Artmed. 2005.
- Meirieu, P. “Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves”. 1era Edición. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 2016.
- Porlán, R. “El conocimiento de los profesores” Editorial Diada, Sevilla, España. 1998.
- Retamal, G. “Expresiones de la identidad barrial: Etnografía en dos pequeños territorios de Santiago”. Escuela de Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. 2004.

Santos, M. "La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo". Razón y emoción. Editorial ARIEL. Barcelona. España. 2000.

Tuan, Y. "Topofilia". Traducida por Flor Durán De Zapata. Editorial Melusina. España. 2007

Tuan, Y. "Espacio y Lugar". Editorial Universidad de Minnessota. 1977.

Tuan, Y "¿Quién soy yo? Una autobiografía de la emoción mente y el espíritu". Melusina. 2004.

Tuan, Y. "Cosmos y Hogar. Un punto de vista cosmopolita". Editorial Melusina. España. 2005.

Tuan, Y. "Escapismo: formas de evasión en el mundo actual". Editorial Península. Barcelona. 2003.

Scribano, A. "El proceso de Investigación social cualitativo". Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires. 2008.

Wodak, R. & Meyer, M. "Métodos de análisis crítico del discurso", Gedisa editorial, Barcelona. 2003.

Revistas

Fraser, N. "La Justicia Social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación". Apuntes de investigación del CECYP. Año II. N° 2/3. Fundación del Sur. Buenos Aires. Argentina. 1998

Murillo, J et al. "Evaluación Educativa para la Justicia Social": En: "Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa". Volumen 4, Número 1. 2011