

Experiencias de libertad: un desafío de la práctica educativa

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Diana Yohana Gamboa Ladino

Yohanna Milena Nieto Gamboa

Director de Tesis: Diego Fernando Barragán Giraldo

Universidad Pedagógica Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, D.C. Noviembre de 2013

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL República de Colombia	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página2 de 191	
1.Información General		
Tipo de documento	Proyecto de investigación para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Experiencias de libertad: un desafío de la práctica educativa	
Autor(es)	Diana Yohana Gamboa Ladino Yohanna Milena Nieto Gamboa	
Director	Diego Fernando Barragán Giraldo	
Publicación	Bogotá, D.C. 2013	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional –Cinde	
Palabras Claves	Experiencias de libertad, práctica educativa, libertad cívica, educación, capacidades, reflexión-acción.	
2. Descripción		
Esta investigación surge de la búsqueda de espacios, oportunidades y experiencias que favorecen la educación en libertad, y se consolidó a partir de la pregunta ¿Cómo se construyen experiencias de libertad en la práctica educativa que orienta una docente de primero primaria en la Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia” J.T. en Villavicencio? Esa búsqueda movilizó al grupo investigador a comprender la manera como se construyen las experiencias de la libertad en las prácticas educativas que se promueven en ese contexto escolar. Se entiende que la libertad es uno de los valores que integra reflexiones filosóficas y prácticas que pueden identificarse y potenciarse en y desde la escuela. Es claro que las prácticas educativas van más allá de la intencionalidad docente sin embargo, se descubrió que cuando la iniciativa pedagógica alienta a los partícipes de la escolaridad (principalmente estudiantes, profesora, padres de familia y cuidadores en el contexto cultural de Ciudad Porfía, comuna 8 de la ciudad de Villavicencio) el trabajo académico se concentra en la propia formación de ser, en		

la conciencia de vivir en colectividad y de procurar dar lo mejor de sí.

Durante la vivencia, observación, reflexión, revisión teórica y conceptual que generó este estudio, se encontró que al pretender cambiar la dependencia y falta de autodeterminación de los sujetos involucrados, fundamentalmente, estudiantes y profesora en actividades cotidianas como el uso del cuaderno escolar, el trabajo individual, la centralidad de la autoridad y la falta de responsabilidad y creatividad de los estudiantes (heteronomía), provocó una búsqueda que fue guiada por la exploración y vivencia de experiencias de libertad en las que cada actor asumió responsablemente su proceso de aprendizaje (autonomía).

3. Fuentes

- Aristóteles. (Traducción 2011). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Tecnos Grupo Anaya.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Siglo XXI.
- Kemmis y McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes S. A.
- Nancy, J. L. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Patterson, O. (1993). *La libertad en la construcción de la cultura occidental*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

4. Contenidos

Esta investigación involucra la sistematización de experiencias propias de una práctica educativa a la luz de referentes conceptuales de la filosofía, ética y pedagogía para retomar el concepto de libertad desde el pensamiento occidental al comunitario en la perspectiva de pensadores contemporáneos.

El documento está compuesto por tres capítulos. En el primero se hacen precisiones de tipo teórico que sustentan la búsqueda de la libertad como experiencias valoradas que pretenden enfrentar las limitaciones para ejercer el poder de ser a partir del propio carácter.

En el segundo capítulo, se hace un recorrido por la metodología que sigue esta investigación y se caracteriza por interpretar la cotidianidad escolar en el marco de construcciones de libertad que suscita la práctica educativa constituida por la docente a partir de su formación profesional. En consecuencia, esta investigación es de tipo cualitativo, está enfocada en investigación acción y se recurre a técnicas etnográficas para comprender la realidad escolar de

ese grupo.

La indagación estuvo basada en la observación porque permitió hacer una aproximación a la comprensión de cómo se constituye una práctica educativa profundamente preocupada por la construcción de la autonomía, la participación y la acción reflexiva como fundamento de la libertad colectiva.

En el capítulo tres se presentan las actividades y reflexiones de la docente en diálogo con su par académico en las cuales se valora la libertad como fin educativo que pretende contribuir a la formación de espíritus valientes entre los niños que cursan primero de primaria para fortalecer capacidades que los motiven a buscar aprendizaje por sí mismos y disfrutar de tales exploraciones.

Finalmente, en el capítulo 4 se recogen las reflexiones, los aprendizajes y las recomendaciones que quedan al sistematizar esta experiencia educativa.

5. Metodología

Dada la búsqueda de significados y comprensiones presentes en este estudio, propias de una investigación cualitativa, se tomaron como referencia las orientaciones metodológicas de la Investigación Acción Educativa (IAE) con apoyo de técnicas etnográficas como los registros en diarios de campo, observación interna y externa para consolidar una postura ética frente a la educación. Esto se logró fundamentalmente, con las referencias de Elliott (1990), y de Carr y Kemmis (1988).

Acercarse a la particularidad de una práctica educativa propia de una de las integrantes del equipo investigativo, resultó valioso para explorar alternativas de dialogicidad con los referentes teóricos y hacer del oficio docente una praxis con compromiso social, tal como lo sugiere la investigación cualitativa. Tal propósito se justificó con los aportes metodológicos de la IAE. Con el tiempo, la reflexión y las pautas de la investigación acción, se comprendió que los referentes teóricos y las preguntas que surgían durante el camino, eran las subcategorías que se describen en las precisiones teóricas y cobran vida en el estudio sobre las prácticas que se informan en el capítulo 3.

Esta investigación se desarrolló con los ojos puestos en el aula de clase, en las relaciones de los estudiantes con sus núcleos familiares, en la literatura especializada que se cita en las referencias y en diálogo directo logrado en constantes viajes intermunicipales, y en ocasiones mediado por aplicaciones informáticas que permitieron acortar distancias para mantener la comunicación entre Bogotá y Villavicencio.

6. Conclusiones

La libertad no se exige. Se gana. Se conquista. Se logra cuando nos movilizamos hacia ella porque no es gratis; cuesta el trabajo que se ha podido apreciar en las prácticas educativas que

lidera la profesora de grado primero uno, junto con sus estudiantes y padres de familia. Educarse en libertad requiere compromiso; forma disciplina, responsabilidad y promueve que las acciones revelen lo mejor de lo que somos; por eso tienen lugar en las prácticas educativas.

El deseo de *ser* suele ser más fuerte de lo que se piensa; las ganas de cambiar el orden establecido de las cosas superan los límites de nuestra conciencia y de las acciones que emprendemos. Reflexionar sobre la práctica nos ayudó a comprender los acontecimientos al interior del aula. En medio de este proceso se redescubrió el trabajo cooperativo y se fortaleció a través de la asignación de roles; esto potenció la construcción de autonomía e identidad.

Esta investigación provocó sacar lo mejor de las autoras en el campo investigativo y pedagógico, de lo cual se desprenden la conciencia del papel que ocupó la IAE como hilo conductor para comprender las experiencias de libertad y transformar la práctica educativa.

Elaborado por:	Diana Yohana Gamboa Ladino Yohanna Milena Nieto Gamboa		
Revisado por:	Diego Barragán		
Fecha de elaboración del Resumen:	28	10	2013

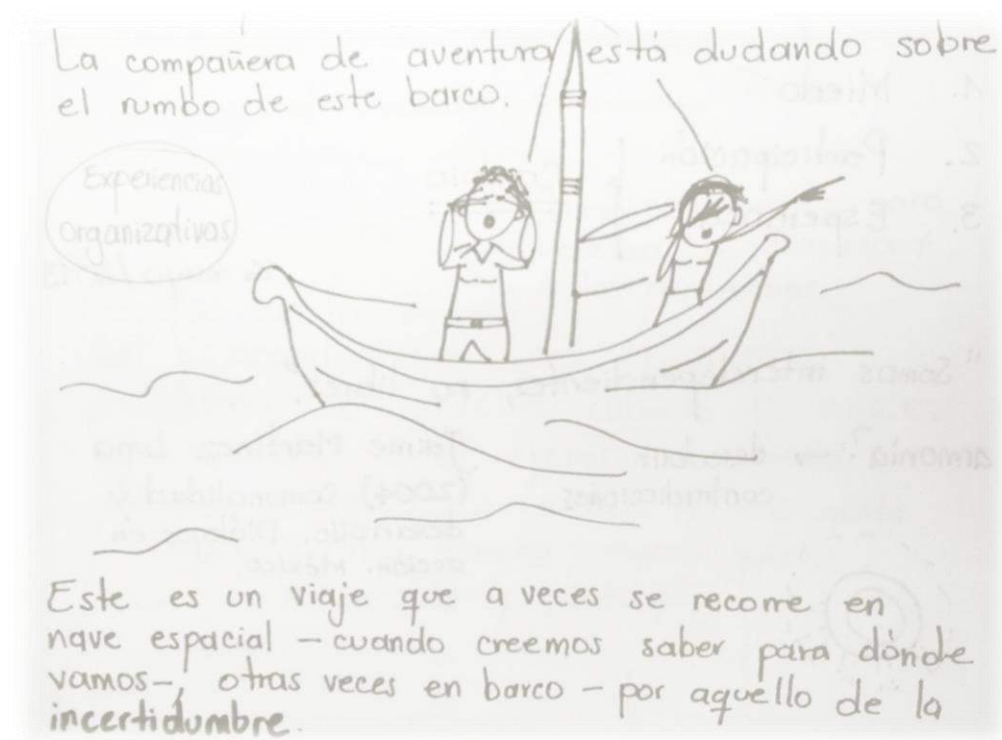
Dedicatoria

*A quienes persisten incansablemente en el oficio
de aprender a educarse y a educar en libertad.*

*A los niños,
quienes fueron el corazón
y el alma de esta experiencia
e inspiraron este anhelo de libertad.*

Agradecimientos

Esta investigación se asumió como una aventura que viajó en barco, a veces brilló el sol y otras veces la tormenta arreció. Pero siempre estuvimos acompañadas de la luz reconfortante de Dios a través del cariño y comprensión de María Elena, Fideligno, Anita y Carlos, nuestros padres. También fue muy importante el apoyo académico del profesor Diego, y de otros maestros que permanecen al lado en silencio. A la Universidad Pedagógica Nacional y al Cinde, gracias por hacer que este encuentro se lograra.



Elaboración propia

Tabla de contenido

Introducción	10
Antecedentes investigativos sobre libertad y educación.....	18
Construcción de libertad como experiencia en las prácticas educativas.....	23
Aproximaciones al concepto de libertad.....	23
<i>Libertad personal</i>	24
<i>Libertad cívica</i>	29
<i>Libertad soberana</i>	32
Aproximaciones al concepto de experiencia	34
<i>El tránsito de la libertad personal a la libertad cívica como experiencia en educación</i>	38
En educación, las prácticas tienen fines formativos	44
<i>Los profesores como diseñadores y creadores en las prácticas educativas</i>	48
Experiencias de libertad que se construyen desde las prácticas educativas en el aula	52
<i>Aprender a vivir y trabajar juntos</i>	54
<i>Aprender a ser dueño de sí mismo</i>	61
<i>Aprender a dar lo mejor de sí</i>	66
<i>Aprender a habitar con el mundo</i>	70
La Investigación Acción Educativa: un proceso reflexivo y formativo	77
<i>Fases de la Investigación Acción Educativa</i>	85
<i>Técnicas e instrumentos de apoyo en la investigación.</i>	90
Protocolo del proceso de recolección de la información	93
<i>Selección y pertinencia del escenario de la investigación.</i>	93
<i>Recolección de los registros</i>	95
<i>Categorización y análisis de la información</i>	96
Acciones y experiencias que transformaron la práctica educativa	101
<i>Aprender a vivir y trabajar juntos.</i>	102

Aprender a ser dueño de sí mismo.	119
Aprender a dar lo mejor de sí.	123
Aprender a habitar con el mundo	130
Conclusiones	133
La construcción de experiencias de libertad	133
La transformación de la práctica educativa	135
Aprendizajes investigativos	137
Cuando el miedo se vence, la libertad se conquista y la práctica se transforma.	142
Referencias.....	145
Anexos:	149
A. <i>Diarios de campo.</i>	149
B. <i>Resumen fotográfico de la experiencia.</i>	186
C. <i>Carta de consentimiento informado para menores de edad</i>	188
Tablas.....	190
Tabla 1: Fines de la educación.	190
Tabla 2: Paso a paso de la ruta metodológica.....	190
Tabla 3: Matriz de categorías de análisis.....	190
Figuras.....	191
Figura 1: Categorías de análisis para comprender el lugar de las experiencias de libertad desde las prácticas educativas.....	191
Figura 2: Momentos de la IAE.....	191
Figura 3: Características de la IAE	191
Figura 4: Espiral del proceso de IAE	191

Introducción

*“La educación es un acto de amor,
de generosidad, de coraje: es una práctica de la libertad.”*

Paulo Freire

Experiencias de libertad: un desafío de la práctica educativa, es una investigación que surgió de la pregunta por la situación de convivencia en el grado primero de primaria en la Institución Educativa Las Palmas, Villavicencio (Meta), realidad en la cual labora una de las autoras de este escrito. Se coincidió con el interés por hacer de la práctica educativa una oportunidad de reflexión y transformación que privilegia la construcción colectiva y por tanto, deliberativa acerca de lo que hace un buen profesor.

La agresividad de los niños¹ en el aula de clase; indiferencia de algunos padres de familia; e imposición de la autoridad por parte de los profesores de la institución, hizo que se buscaran motivos por los cuales se acrecentaba la dependencia de los escolares en el poder de decisión y acción de los adultos (entre ellos, la profesora). Durante la reflexión pedagógica se identificó que los estudiantes no tenían oportunidad para resolver sus problemas de convivencia por falta de capacidades para hacerlo.

Entonces, se consideró que la educación puede proponer alternativas de convivencia que enriquezcan la dignidad humana desde lo que se hace en el aula de clase, exaltando como principio ético la autonomía en el proceso de formación. En consecuencia, se espera

¹ En adelante el texto se refiere a “niños” en términos generales sin hacer distinción de género.

que la educación afirme cualidades, valores y elementos para que cada integrante de la práctica reconozca su protagonismo en la construcción de su propia biografía.

Pero ¿cómo pueden los niños tomar decisiones y actuar por sí mismos? Es ahí donde la reflexión pedagógica se articuló con el compromiso ético en la práctica educativa. Se entendió que los niños pueden aprender a tomar decisiones y actuar por sí mismos cuando viven la experiencia de aceptar o rechazar acciones y ser conscientes de sus preferencias.

Tal búsqueda fue reconfortada con la fundamentación teórica, donde se encontró que la posibilidad de elección es alentada por la búsqueda de libertad, así que su vivencia configura experiencias de gran valor afectivo y emocional que puede hacer de la utopía pedagógica, una realidad educativa en un salón de clase de primero de primaria.

La educación en libertad no busca diseñar y crear espacios de armonía escolar, por el contrario, abre paso a la incertidumbre para aprender a dar lo mejor de sí, para descubrirse, para protagonizar la construcción de la propia biografía, lo cual genera conflictos al salir de la estabilidad de las órdenes y mandatos externos. Al respecto, Savater (2004) sugiere que “Aunque no podamos elegir lo que nos pasa, podemos en cambio elegir lo que hacer frente a los que nos pasa”. (p. 35). Por tanto, elegir, reflexionar, actuar y volver a empezar es una alternativa que construye experiencias de libertad.

Inicialmente se pretendió retomar prácticas pedagógicas de profesores de educación básica y superior para conocer cómo su labor docente apoya la construcción de libertad. Meses más tarde, tras la construcción del problema investigativo y el seguimiento teórico correspondiente, se optó por comprender la práctica educativa que lidera una de las

participantes de la investigación en la Institución Educativa Las Palmas en la Ciudad de Villavicencio, a la luz de experiencias de libertad.

El escenario de este estudio se concentra en una institución de carácter oficial. Es preciso recordar que en Colombia la educación hace parte de las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia, según consta en la ley general de educación de 1994. Por tanto, es desde allí mismo, la escuela, el lugar donde se inicia la ruta en la búsqueda de experiencias de libertad por encontrarlas significativamente educativas.

Una vez definido el interés investigativo, se concretó la pregunta generadora:

¿Cómo se construyen experiencias de libertad en la práctica educativa que orienta una profesora de primero de primaria en la Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia, en Villavicencio?

A partir de esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos para la investigación:

Objetivo general:

Comprender cómo se construyen experiencias de libertad en la práctica educativa que orienta una profesora de primero primaria en la Institución Educativa Las Palmas (sede Brasilia) en Villavicencio.

Objetivos específicos:

1. Conocer las experiencias de libertad presentes en la práctica educativa de la docente de primero.

2. Reflexionar y reconstruir la comprensión sobre el que hacer educativo desde la perspectiva de libertad, y que a su vez conlleve a mejorar las prácticas educativas desde la perspectiva de libertad.
3. Problematicar el sentido de la práctica educativa como ejercicio autorreflexivo con compromiso social, ético y político.

Es claro que las prácticas educativas van más allá de la intencionalidad docente sin embargo, se descubrió que cuando la iniciativa pedagógica e investigativa alienta a los partícipes de la escolaridad (principalmente estudiantes, profesora, padres de familia y cuidadores en el contexto cultural de Ciudad Porfía, comuna 8 de la ciudad de Villavicencio) y se entiende que la libertad es uno de los valores que integra reflexiones filosóficas y prácticas que pueden identificarse y potenciarse en y desde la escuela, entonces el trabajo académico se concentra en la propia formación de ser, en la conciencia de vivir en colectividad y de procurar dar lo mejor de sí.

Durante la vivencia, observación, reflexión, revisión teórica y conceptual que generó este estudio, se encontró que al pretender cambiar la dependencia y falta de autodeterminación de los sujetos involucrados, fundamentalmente, estudiantes y profesora en actividades cotidianas como el uso del cuaderno escolar, el trabajo individual, la centralidad de la autoridad y la falta de responsabilidad y creatividad de los estudiantes (heteronomía), provocó una búsqueda que fue guiada por la exploración y vivencia de experiencias de libertad en las que cada actor asumió responsablemente su proceso de aprendizaje (autonomía).

El camino descrito fue apoyado por la investigación acción en educación (IAE), dada la relevancia que le otorga a mejorar sistemáticamente los procesos educativos que orienta la profesora a través de la observación interna y externa que se realizó desde la perspectiva que cada una de las investigadoras asumió. Más adelante se recopiló la sistematización y se procedió a hacer el análisis de la observación plasmada principalmente en los diarios de campo. El ejercicio de análisis se construyó en el diálogo, en las preguntas y en la comprensión que se hizo de los textos, teniendo en cuenta la triangulación de las perspectivas aplicadas. Además se contó con el acompañamiento de la comunidad autocrítica de la línea de investigación en educación del Cinde.

De manera simultánea se realizó la indagación teórica y conceptual correspondiente, que llevó a un ejercicio de praxis progresiva, que en palabras de Kemmis (2012), se entiende como: “la investigación de la praxis significa volver a orientarse en el ejercicio de la práctica, de reorientar una comprensión de la práctica, y para re-orientar a las condiciones en las que se practica ” (p. 12).

Tales prácticas atienden al principio educativo que se halla en la formación de seres humanos maduros, hábiles, sensibles que comprendan, interpreten y mejoren las relaciones que establecen con los demás seres y consigo mismos, ya que se involucró uno de los principios pedagógicos que propuso Kemmis (2012) acerca de la “solidaridad en la acción a través de la comunicación” (p. 16).

Se hace necesario reconocer que el escenario principal de esta investigación es la institución escolar que crea y desarrolla una estructura para propiciar procesos de enseñanza, y que a nivel histórico ha sometido sus objetivos a los intereses que predominan en su tiempo. A saber, durante la época de la colonia por parte de la corona española, se

impuso en Colombia la tradición católica que influyó en todos los aspectos de la vida de los nativos, mestizos y criollos, salvo algunas comunidades que se mantuvieron al margen, y así se estructuraron los primeros centros educativos para los más ilustres personajes.

Posteriormente, ya en el siglo XX, la educación cambió de rumbo, un poco más laica e interesada en la formación de fuerza laboral para enfrentar el desafío de desarrollo industrial que señalaban algunas potencias europeas. Desde el año 1991 con la declaración de la constitución política de Colombia, la maquinaria social volvió a girar, esta vez menos estatista y más aperturista en lo que tiene que ver con las relaciones comerciales y económicas con el resto del mundo, tiempos de globalización.

De este panorama se infiere que el poder de decisión en educación generalmente ha estado en manos de grandes intereses hegemónicos: políticos, económicos, religiosos, etc. Lo anterior sugiere que se ha entregado la autoridad de la propia formación a manos externas y por tanto, se fomenta la heteronomía. Lo que aquí interesa es recorrer y comprender cómo educarse para aprender a elegir, a conocerse y a ser con otros en libertad.

El recorrido interpretativo, reflexivo y transformador de este proyecto investigativo, condujo a importantes y felices descubrimientos que en colectivo y en lo individual generan confrontaciones, desafíos y retos que incluyen a los referentes científicos y logran constituir un desajuste en la vida personal y profesional de las autoras. Esto significa la entrada en el mundo de la incertidumbre a la cual no se estaba acostumbrada pero se recibe con gratitud dada la variedad de aprendizajes que crean alternativas didácticas y la ganancia en maduración de carácter.

Salirse del molde de la educación tradicional no es tarea sencilla porque esta ha generado rutinas, costumbres, didácticas, disposiciones entre la comunidad educativa, pero

cuando se toma la decisión de ahondar en el desarrollo de la personalidad de educadores y de educandos, todo cambia; la capacidad de escucha aumenta, la reflexividad se comparte, la lectura está alerta, la creatividad surge en momentos inesperados, la confianza crece, la espontaneidad es mejor valorada.

La realidad social y cultural de la Colombia del siglo XXI se percibe con amplia cercanía en las aulas de clase de las instituciones educativas, por la diversidad de estudiantes que atiende y la multiplicidad de problemas que afronta, en especial los que tienen que ver con la convivencia; y es ahí donde se entiende la necesidad de una transformación directa en el aula de clase, en la manera de relacionarse con otros, en la manera de encontrar motivaciones para la existencia.

Por tanto, este documento se organiza en cuatro capítulos. Primero, se reseñan los antecedentes investigativos como punto de partida para la construcción teórica que se hizo sobre el concepto de libertad y experiencia. También, se despliegan las principales discusiones que se han tejido alrededor de las prácticas educativas. Este apartado termina con la enunciación de las categorías de análisis.

El segundo capítulo sustenta el enfoque metodológico de la investigación y describe el contexto social y escolar en el cual se enmarca este trabajo, después se presenta el proceso de recolección de la información, así como las técnicas y los instrumentos utilizados en su desarrollo. También, se mencionan los aprendizajes metodológicos que suscitó la experiencia investigativa.

El tercer capítulo presenta el análisis e interpretación de los registros obtenidos a partir de los diarios de campo, la observación externa, las actividades y guías de trabajo realizadas por los estudiantes sobre la práctica educativa y que entran en diálogo con la

interpretación de la investigadora que hizo las veces de facilitadora. En esta parte, se relacionan los registros con las categorías de análisis previamente establecidas y se reorganizan con las subcategorías que se reconfiguraron durante la acción.

En el último capítulo se presentan las conclusiones en torno a la construcción de las experiencias de libertad y al cómo se transforma la práctica educativa; además, se especifican los alcances, las limitaciones y aprendizajes del proyecto.

Antecedentes investigativos sobre libertad y educación

En esta parte se presentan de manera breve algunas investigaciones que han tenido como preocupación latente el problema de la libertad y la educación desde diferentes miradas y contextos. Esta información fue recopilada durante el proceso de indagación para conocer trabajos orientados en líneas de interés similar.

En primer lugar, se revisó un trabajo de investigación que lleva por título: *Incidencias de la práctica pedagógica y autoritaria en el ejercicio de la libertad y la autonomía de las alumnas de la concentración escolar San Agustín de Popayán*, realizada en 1991 por dos estudiantes de la facultad de ciencias y educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

En este trabajo se justifica que el objetivo primordial de la educación es preparar al niño para la vida, y la escuela debe respetar su individualidad, atenderlo en sus dificultades, capacitarlo para elegir libremente, estimulándolo para que vaya perfeccionando la capacidad de dirigir su propia vida y hacer así efectiva la libertad personal. El marco conceptual está fundamentado principalmente por Carl Rogers y Neill Summerhill, estos autores coinciden en la defensa de la libertad en la educación y se oponen al autoritarismo de la escuela tradicional.

Con este trabajo se coincide en que la libertad debe ser el motor y meta de la educación, tal como lo plantean en esa investigación, y que además se justifica por la falta de autonomía, participación y decisión que somete a los estudiantes a la heteronomía, es decir a la ausencia de la libertad. Sin embargo, se difiere respecto a que el objetivo sea alcanzar la libertad personal, como se verá más adelante en la fundamentación teórica, aquí se cree

más en la libertad que permita a los sujetos ser con los otros. Se cree en una libertad más colectiva.

En segundo lugar, se encontró una propuesta similar a la anterior, titulada “*alternativa participativa para educar en libertad*” realizada en 1992. Este fue un proyecto educativo que en su momento se propuso brindar alternativas para ofrecer una educación liberadora a los alumnos del Colegio Marco Fidel Suárez de Herreo, Tolima. Este trabajo, por un lado, parte de un diagnóstico completo de la comunidad, y por otra parte teoriza el tema de la libertad y la educación. Con este propósito, profundiza críticamente en los aportes de varios autores, pero especialmente en Paulo Freire. En este trabajo los investigadores llegan a interesantes conclusiones, entre ellas, que la libertad es un valor humano, necesario en toda persona para realizarse; su vivencia implica responsabilidad, respeto y decisión.

La manera como se relaciona este antecedente investigativo con el presente proyecto, tiene que ver con la apuesta educativa que contempla la libertad como eje que articula todo un proceso de formación que implica que los estudiantes se autorealicen y se pone de manifiesto que esto posible pero solo si se adquiere responsabilidad en torno a las decisiones que toman para sí.

También, se localizó una tesis de la maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, publicada en 1996 con el título: *El desarrollo de la autonomía, mirada a cuatro instituciones educativas*. Uno de los propósitos de este trabajo fue reflexionar sobre el problema que representa la autonomía como objetivo de la educación. Además los autores hacen un abordaje de la libertad como fundamento de las acciones y decisiones humanas. Esta propuesta, básicamente, se centró en analizar cómo se promovía el desarrollo de la

autonomía en cuatro instituciones de Bogotá, desde la educación básica primaria, pasando por la media y la superior en instituciones universitarias.

De esta revisión, se concluyó que para alcanzar el desarrollo pleno de las potencialidades que le permiten al individuo comportarse autónomamente, se requiere de un proceso continuo y sistemático a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo. Para ello se necesitaría que en las instituciones educativas el objetivo de formación para la autonomía no solo estuviera planteado en la filosofía y en manual de convivencia, sino que existan oportunidades reales que permitan llevar a la práctica los lineamientos propuestos en esos documentos.

Un punto clave y que se relaciona de manera directa con el proyecto de investigación que aquí se adelanta, es que en su análisis consideran que a nivel de la práctica educativa es donde posiblemente se encuentran mayores dificultades en la formación para la autonomía, debido a las limitantes que se plantean desde el mismo sistema educativo y las condiciones sociales y culturales en las que están inmersas las prácticas educativas.

Por último, en esta investigación se encuentra una serie de recomendaciones o estrategias que presentan los autores a partir de los resultados encontrados y que permiten potenciar la formación en autonomía, por ejemplo: crear actividades de discusión en grupo sobre problemas morales de la cotidianidad y de allí surgió la generación de espacios de reflexión sobre las normas que se siguen. Algo similar se realizó en el aula y fue denominado *asamblea* en la que se pudo entrar a discutir situaciones particulares del grupo para ser ratificadas a través de *pactos de aula*.

Por consiguiente, con esta investigación se coincide en la búsqueda de transformaciones significativas de la práctica educativa que brinde a los estudiantes oportunidades, aquí serían experiencias, para hacerse responsables de sus propias decisiones, fomentando así el ejercicio de la libertad.

En la Universidad de la Salle, se ubicó un trabajo de grado que lleva por título: *El concepto de la libertad en John Struar Mill y su influencia ético - pedagógica en la formación del ciudadano de hoy* (2006). En esta investigación los autores logran hacer una revisión del concepto de libertad, a la luz de la discusión urgente sobre ciudadanía y formación del ciudadano en el marco ético pedagógico.

El trabajo es de carácter deductivo caracterizado por una revisión bibliográfica y la construcción de un informe final que integra las dos variables relevantes a través de una mirada ético-pedagógica. El propósito de esta investigación es potenciar diferentes miradas respecto a la libertad y a la formación del ciudadano de hoy en países como Colombia, para contribuir al ejercicio de mejoramiento del estado actual de la reflexión y la práctica de la libertad y de la ciudadanía. De esta investigación se concluye que la libertad política y social es tomada por Mill como un bien en sí, no porque contribuya a un fin ulterior sino porque la libertad es la condición propia de un ser humano responsable.

De este trabajo, interesa el punto de vista filosófico respecto a la libertad y la relación ético-pedagógica que subyace. Además, son de mutuo interés las preguntas que se plantean en el desarrollo de la investigación, cuestiones como: ¿cómo ayuda la escuela a crear valores morales y políticos para una sociedad fragmentada como la actual? ¿Qué acciones concretas deben ser emprendidas desde la escuela? Estas inquietudes son las que llevan a justificar la importancia de las prácticas educativas en estos procesos de formación

ciudadana, y una vez nos demuestra que toda reflexión filosófica con rigurosidad teórica encuentra sentido en la praxis.

Otra investigación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional titulada *La libertad: Una práctica del bienestar. Una apuesta desde la educación física*, escrita por Stefan Antonio Morales León (2012), relaciona la libertad con la facultad de hacer, moverse y expresarse a través de experiencias corporales que vinculan el juego y la recreación como oportunidades de bienestar colectivo con estudiantes de secundaria. Su mayor aporte consiste en el reconocimiento y habilidades motrices que se desarrollan cuando se trabaja en los prejuicios y limitaciones que los sujetos anteponen al juego.

En la misma línea e institución universitaria, las Licenciadas en Educación Infantil Sonia Ortiz Fonseca y Diana Díaz Espinel (2008) investigaron sobre la relación entre juego, libertad y escolaridad como oportunidad didáctica para el desarrollo infantil con estudiantes de cuarto de primaria; a partir de este estudio se consolidó un trabajo de dos años que tiene por título *El juego, entre la libertad y la escolarización*. Las autoras se basaron en la libertad como posibilidad de elección y oportunidad para formar responsabilidad en el juego.

En síntesis, las investigaciones aquí reseñadas muestran cómo el tema de la libertad en la educación se ha abordado desde diferentes perspectivas que van desde el énfasis teórico y el estudio filosófico de la libertad hasta las que se centran en las propuestas concretas dirigidas a las instituciones escolares. Sin embargo, es importante mencionar que no se encontraron trabajos investigativos que vinculen directamente la categoría “experiencias de libertad” en la práctica educativa en contextos escolares y menos con niños de primer año.

Construcción de libertad como experiencia en las prácticas educativas

Esta primera parte pretende establecer el marco conceptual donde se precisa cómo se entiende la libertad y qué papel juega como experiencia en las prácticas educativas. Para esto se analiza la libertad desde su perspectiva personal, cívica y soberana. Se revisa el papel de las acciones significativas que constituyen las experiencias y se encuentran en la práctica, atendiendo y desafiando los fines formativos de la práctica educativa. Esta base teórica busca aclarar la manera como se perciben las experiencias de libertad en la práctica educativa y su relación con el hecho de suscitar aprendizajes para la vida.

Aproximaciones al concepto de libertad

En la vulneración más profunda de la dignidad humana, entendida ésta como el reconocimiento de las cualidades racionales, espirituales y emocionales de los seres humanos, ha existido el deseo de la vida en libertad ante la imposición de opresión y esclavitud, en algunas situaciones causada por fuerzas externas y por fuerzas internas en otras. Son tan diversos los motivos por los cuales los seres humanos han anhelado, luchado, defendido, arrebatado y cuestionado la libertad que su cuerpo teórico es supremamente amplio y su fuerza se halla en la determinación de quienes la convierten en práctica y fin de la existencia.

Para efectos del análisis resulta pertinente la indagación sociohistórica que realizó Patterson (1991) a partir del estudio sobre la organización social de la antigua Grecia (siglos IV y V a. C.) de la que se destaca la libertad personal, cívica y soberana. Algunos elementos filosóficos aportan el cuestionamiento y precisión de cada una de las

perspectivas de libertad estudiadas con el objetivo de identificar su pertinencia en un contexto educativo específico.

Libertad personal

Probablemente la primera idea de lo que significa la libertad como concepto surgió a partir de lo que no es, es decir, desde la coherción, la limitación, el impedimento, la obstrucción de eso que uno quiere hacer o tener y que otro no deja porque se interpone desde su postura. En la cotidianidad escolar la libertad personal puede entenderse en situaciones como poder ir al baño aún en horario de clase, poder beber agua cuando se tiene sed, poder hacer eso que se desea. Al respecto Patterson (1991) define la libertad personal así:

La libertad personal, en su nivel más elemental, da a la persona, por una parte, la sensación de que nadie la está cohercionando o restringiendo para hacer algo que desea, y, por otra parte, la convicción de que puede hacer lo que le plazca dentro de los límites del deseo de otra persona por hacer lo mismo. (p. 28)

Esta libertad se expresa de manera inmediata y su coacción puede ser la puerta de entrada a muchas frustraciones o a alimentar la fuerza para encontrar los argumentos suficientes para sustentar su lucha. Una de las situaciones que crearon las condiciones para que se pensara, se hablara y se actuara sobre libertad, se halla en la esclavitud; Patterson (1991) realiza un estudio riguroso sobre sus implicaciones sociales desde la historia antigua hasta la modernidad y afirma que: “Un esclavo es un hombre muerto. Un hombre que desespera por la vida. Los hombres y mujeres desesperados son capaces de concebir cualquier cosa” (p. 51).

La muerte social de la que habla Patterson lleva a reflexionar sobre esas decisiones que condenan la voluntad a un rol social que no satisface, que no saca lo mejor de cada persona, que solamente ocupa espacio y obedece. En la antigüedad, dice el autor jamaikino, carecer de amo significaba un desprecio social y una carencia de identidad, se sospecha que ese puede ser uno de los alicientes para que aún permanezca el miedo a soltarse y dejarse deslizar por la vida.

Soltarse de un yugo como la esclavitud o la servidumbre, puede ser entendido como una vivencia de libertad en tanto esto sea producto de la decisión y tenacidad de quienes así la viven. Savater (2004) sintetiza que la libertad es poder tomar decisiones para sí mismo y ser consciente de esto:

La libertad es poder decir ‘sí’ o ‘no’; lo hago o no lo hago, digan lo que digan mis jefes o los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por tanto no lo quiero. Libertad es decidir, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que estás decidiendo.” (pp. 50-51)

Se espera que los adultos, niños y jóvenes tengan la capacidad de decir “sí” o “no” a eso que el mundo pone de presente. Pero si desde la infancia, en la familia y en la escuela, siempre hay alguien que representa la autoridad, y decide absolutamente todo para quienes están a su cargo, pues es muy difícil pedirle al mismo sujeto en edad adulta, que tome decisiones por sí mismo, que pueden ser desde elegir qué desayunar, hasta cómo vivir.

No se defiende la idea de que cada cual haga de su vida y su mundo una república independiente que no afecte a nadie; por el contrario, se confía en que la educación,

especialmente en los primeros ciclos, puede favorecer criterios de decisión que contribuyan a la autoformación para que los actos sencillos y cotidianos, sean producto de elecciones libres.

Pero la libertad es un poco más compleja que decir “sí” o “no” porque puede ampliarse de manera proporcional a los ámbitos en los que se desarrollan los seres humanos, ahí radica que su extensión puede hallarse en relación con la palabra, la representación, la asociación, la creencia, la tierra. Esto significa que entender la libertad implica estar dispuesto a reflexionar sobre la autoridad que acepto de otros en mis propios actos y aspiraciones, ya sean representados por el Estado, la Iglesia, la familia, los amigos, la pareja, los deseos o los vicios.

El filósofo colombiano Luis Carlos Restrepo (1992) asume la libertad como una cuestión empírica y por eso encuentra una estrecha relación con la libertad personal, ya que defiende las acciones individuales y cuestiona el poder que ejercen las normas universales a través de las instituciones democráticas así:

Entender la ley como fuente de libertad es un viejo mito de la cultura occidental que pretende justificar el uso del poder desde un sistema institucional que se enorgullece de ser pensado bajo el yugo de la determinación causal. Al aceptarse como norma universal, una uniformidad en las acciones de los individuos de todas las naciones, se fomenta la creencia en una naturaleza humana que permanece idéntica a sí misma en lo que respecta a sus principios y operaciones para la cual la evidencia moral toma la forma de ley natural. (p. 67)

Para el filósofo colombiano la concepción de libertad legislada coopta la trascendencia multicultural que caracteriza a la humanidad y sugiere que en normas universales como la Declaración de los Derechos del Hombre, se reafirma la propiedad privada que justifica el uso del poder. Se entiende que las normas no siempre se corresponden con situaciones que permitan que la libertad deje de ser un ideal democrático y se convierta en acciones concretas que configuren prácticas sociales.

Basta revisar el artículo 1 de la declaración que cita “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, pero al revisar notas informativas como la que sigue, dejan la penosa aceptación que la realidad no corresponde con la filosofía de derechos con que fue creada la norma: “La muerte violenta de mujeres se da tanto en el conflicto armado como en la vida cotidiana, pero ambos *feminicidios* tienen una connotación política. ¿Cómo diferenciar entre las varias violencias que padecen las mujeres?” Sánchez G. (2013).

Queda la sensación de que la Declaración de Derechos Humanos entonces no es suficiente para gozar de la libertad ni de otros fines como la justicia o la paz; en Colombia todos los días se vulnera algún derecho fundamental y por eso se sostiene con Aristóteles (trad. en 2011), que las acciones no siempre son coherentes con los fines y por tanto, se considera que es necesario actuar conforme a la idea de derechos que uno valora para vivir dignamente, de eso trata esta apuesta educativa, de aprender a transformar una práctica con experiencias que construyen libertad.

En efecto, Restrepo (1992) asume que la libertad es “la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento” (p. 73). Entonces aquí la decisión es quedarse sentado y esperar, o levantarse y actuar con otros. La libertad personal es entendida entonces como la forma más básica de exponerse al mundo y ejercer la existencia con o sin normas que validen las calidades humanas reconocidas por una institución. Pero el paso fundamental está en decidir apartarse de cualquier expresión que vulnere la existencia de otro.

Además, hacer lo que se quiera, no valida que se atropelle la humanidad que habita en otro, y eso lo tiene claro Berlín (2004) cuando aclara que la libertad puede tener una cara negativa y otra positiva.

El sentido negativo de la libertad está implicado en la respuesta que contesta a la pregunta ‘cuál es el ámbito en que al sujeto -una persona o grupo de personas- se le deja o se le debe dejar hacer o ser lo que es capaz de hacer o ser, sin que en ello interfieran otras personas’ (p. 220).

Equilibrar esta balanza social en la que pesan los intereses propios y los ajenos, es uno de los desafíos de la organización política e inicia desde la reflexión moral que permite comprender que los individuos existen gracias a los colectivos: familias, tribus, comunidades, culturas, sociedades, civilizaciones, etc.

Placer y felicidad individual a costa del sufrimiento de otros es una deuda muy alta que han adquirido algunos gobernantes al imponer a través de imperios, dinastías o dictaduras su propia idea de libertad. Como ejemplo pueden citarse las excentricidades de

Calígula, el emperador romano que mostró al mundo cuán tirano fue capaz de ser (Patterson, 1993).

Luypen (1967) defiende la idea de que la libertad personal se justifica por el placer y la felicidad que se genera al satisfacer los propios deseos y aclara que:

La libertad que corresponde al hombre por ser-sujeto, es al mismo tiempo y de inmediato un vínculo, que debe concebirse como una especie de “impotencia”. La libertad no es una “libertad cósmica”, ni la fuente perfectamente autónoma del significado de la realidad, porque sin esta realidad la subjetividad no es lo que es. (p. 258)

Y la realidad indica que la libertad no es un estado de aislamiento autónomo sino una conquista existencial y colectiva para deshacerse de los límites que impiden una vida digna; además la libertad personal, aunque necesaria, no es suficiente para que la humanidad se resista a aceptar una vez más la esclavitud o la servidumbre. Pero escuchar al propio yo que reclama y manifestarse, no es suficiente; se hace necesario construirla con otros, y eso sobrepasa los límites de la libertad personal.

Libertad cívica

Entender que la existencia y la vida misma se debe a otros, a los padres, a los amigos, a todos los que participan en el mundo de la vida, abre la discusión y de nuevo desnivela la balanza social donde se pesan el interés propio y el ajeno. Entonces, la libertad deja de ser personal y se ocupa del bienestar de un colectivo con un vínculo afectivo y culturalmente claro; esto es la libertad cívica, que en palabras de Patterson (1993) es una

capacidad: “La libertad cívica es la capacidad de los miembros adultos de una comunidad para participar en su vida y gobierno” (p. 29).

Hacer parte del gobierno de la vida misma requiere de unas capacidades de deliberación, argumentación, representatividad, reflexión y liderazgo que no es natural en todas las personas pero su oportunidad de desarrollo si debiera hacer parte del proceso educativo de quien desee aceptarlo. Sen (1999), recuerda que “El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo” (p. 33). Es decir, el desafío en la libertad cívica, consiste en enfrentar las limitaciones y privaciones para que la comunidad incremente la gobernabilidad en y para sus propias prácticas.

Esa idea de libertad entendida como capacidad, desafía al ser humano a una tarea más grande de ser, porque ya no se trata de lograr unos objetivos personales o deseos inmediatos; en la libertad cívica, se aspira a lograr unos referentes organizativos y participativos que le permitan al resto de las personas identificarse con una causa y defenderla, ahí radica la importancia de que los fines que se traduzcan en acciones y por ende, en prácticas; entonces, si la libertad es cívica, la humanidad valora la profundidad material y espiritual de la libertad y así mismo asume su rol de vivir en colectivo.

El politólogo Berlín (2004) hace énfasis en “las carencias que impiden a los seres humanos poder disponer de eso que se desea ser o hacer y que depende de las propias capacidades para alcanzarlo” (p. 221). Aquí la libertad entonces, es entendida como la superación de alguna condición, circunstancia, individuo o grupo que impide que otros sean

o hagan conforme a lo que se valora como vida digna. Entonces se habla de una libertad que reconoce el derecho adquirido por y para la naturaleza humana, no sólo para el individuo.

De esta racionalidad que pretende establecer mínimos de libertad cívica y al respecto, se ha consolidado la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1948), en la que los pueblos que conforman las Naciones Unidas, reconocen la libertad, la justicia y la paz como constituyentes de la dignidad humana, en los artículos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30 se le otorga a la libertad el valor fundamental para vivir en paz.

En Colombia, la Constitución Política vigente (1991) ratifica en el título II: De los derechos, las garantías y los deberes; capítulo 1: De los derechos fundamentales, y en los artículos 13, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 38 y 41, que la libertad de los colombianos está amparada por el sentido político que le otorga al Estado la máxima autoridad de arbitramento, control y defensa.

Del mismo modo, en el año 1959 se dio cobertura a los derechos de los niños y en los principios 2, 6 y 7, se ratificó el compromiso de las naciones por hacer del mundo un lugar de oportunidades en y para la libertad, el desarrollo armonioso y amoroso de las personalidades, aptitudes, juicios, responsabilidad moral y social de la infancia.

Se considera que la Declaración de los Derechos del Hombre, permite afianzar discusiones conceptuales, procedimentales, éticas y políticas de tipo general, pero en libertad cívica, se convoca la capacidad de los ciudadanos para decidir sobre las normas en

las que se considera digno y justo vivir. En este tipo de libertad se puede relacionar la idea política del bien común que sugirió Aristóteles (trad. 2011) porque permite avanzar en la participación de los ciudadanos respecto a la forma de gobierno que se acepta para los habitantes de determinado territorio.

Se asume entonces que así como la libertad abrió caminos de asociación y levantamiento ante la crueldad con la que hombres propietarios esclavizaron a miles de personas, tal como lo relata Festugière (1953, pp. 13-19) y Patterson (1993, p. 36); se considera que en educación, los educadores pueden encontrar alternativas de autogobierno desde el aula de clase. Es por esto que se valoran las reuniones de grupo que para este estudio se entenderán como asambleas, en las que se participa en la construcción de normas que se consideran buenas para el grupo de clase, a esto por supuesto, hay que sumarle las habilidades de negociación que se traducen en acuerdos y pactos para vivir y trabajar juntos en la escuela.

Libertad soberana

Una cosa es la libertad que busca satisfacer deseos individuales, otra la que asume la capacidad de autogobierno para un colectivo, pero otra distinta es la libertad soberana que se destaca por el ejercicio de poder que en sentido vertical ubica a un individuo o ideal en lo más alto de otras voluntades, capacidades o deseos. En palabras de Patterson (1991) se entiende como sigue:

La libertad soberana es el poder para actuar como a uno le place, sin considerar los deseos de los demás. Se distingue de los deseos de la libertad personal, que es la capacidad de actuar como a uno le plazca *en tanto uno pueda*. (p. 28)

Cuando se actúa conforme a lo que el propio *yo* considera que está bien y reafirma mi libertad, se privilegia una libertad de tipo individual y empírica, y en tal caso, se ponen en cuestión las posibilidades para vivirla en coherencia con los fines que se defiendan para la propia vida, la capacidad para lograrlos y la influencia de las libertades de otros en la propia. Entonces, ese cruce de intereses elevado a la cantidad de habitantes de un territorio determinado puede convertirse en algo caótico y de gran preocupación para la filosofía política.

De acuerdo con la investigación de Patterson (1991), el interés en la libertad soberana variaba según lugar social de los habitantes de Atenas, que no era el mismo para un esclavo que para un ciudadano, plebeyo o rey porque tal sueño de supremacía pretendía imponer una manera de gobierno sobre las demás, al mejor estilo de los imperios.

Es preciso aclarar que cuando Patterson (1991) dice “La libertad soberana es el poder para actuar como a uno le place” (p. 28), ese *uno*, no se refiere a cualquier ciudadano sino a importantes personajes de prestancia económica, política y militar para la Atenas del siglo V a.C., que en el contexto del siglo XXI se entiende como la voluntad presidencial en los gobiernos de un sistema democrático. Así las cosas, esta investigación afina la mirada sobre la manera de entender la libertad en una práctica educativa para provocarla y comprenderla desde el aula escolar de tal forma que se propicien los espacios para vivir experiencias de libertad. De esa manera se detalla un breve recorrido sobre lo que implica entender la experiencia como concepto.

Aproximaciones al concepto de experiencia

A partir de la idea de mundo de la vida cotidiana, con Schütz (1970) se entiende que todas las acciones humanas significan, pero no siempre se logra captar con la misma claridad tal significado, y eso abre paso a la cantidad de precisiones que se requiere para comprenderlas, justo porque la investigación consiste en provocar y comprender las experiencias vividas por el grupo de primero de primaria, alrededor de acciones de libertad para transformar la práctica educativa de la clase.

Cuando tales acciones únicas e irrepetibles logran tener importancia entre estudiantes y profesora, ya sea de manera grupal o individual y eso hace que su actitud, conocimiento y valoración cambien, ahí se identifica, para este estudio, una experiencia. Luckmann (1996) manifestó que “el sentido de una experiencia se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y algo distinto. El sentido por lo tanto, es una relación”. (p. 71), y la relación vive en lo que une al grupo, la práctica.

Entonces, se asume que las experiencias hacen parte de ese sin número de acciones que logran tocar la sensibilidad de sus protagonistas, movilizan la acción y por tanto se puede ver su poder transformativo en actos, silencios o palabras que expresan por ejemplo, disminución en la agresión porque se reconoce en el otro la idea de estar bien (bienestar). Pero además, tales experiencias señalan aprendizajes y aportan en la construcción de conocimiento que por supuesto no es uniforme y por tanto, al ser descubierto por sujetos en edad infantil, logra ser potente para manifestar curiosidad por el mundo mediante preguntas

o situaciones que provoquen conocer el actuar de los adultos y la manera cómo funciona el mundo de la vida.

Es importante distinguir que una cosa es proponer acciones y otra que éstas signifiquen experiencias porque dada la riqueza subjetiva de cada estudiante, su valor es distinto. Hay estudiantes que prefieren, por ejemplo, una clase magistral porque eso les genera seguridad expresada en el saber de su maestro, otros en cambio prefieren crear con las manos y las palabras sus propias ideas sobre el mundo para ponerlas en diálogo con los compañeros de mesa y con la profesora.

Frente a lo expuesto, el investigador Puig (2010) considera que en educación, las instituciones a cargo tienen ante sus estudiantes y ante la sociedad el siguiente desafío:

Hacer que los alumnos vivan los centros educativos como verdaderas comunidades democráticas de aprendizaje, convivencia y animación. Hay que sacar todas las consecuencias del convencimiento que educar no es únicamente instruir, sino ofrecer una experiencia significativa que prepare para la vida como ciudadanos. (p. 72)

En una comunidad democrática de aprendizaje, convivencia y animación, se fundamentan el ideal y la práctica de muchas instituciones educativas que empezaron a desmontar la masificación de la enseñanza para valorar las inteligencias de los estudiantes y los maestros. Iniciativa que se saluda con esperanza y entusiasmo porque se cree que contribuye a aprender a conocerse a sí mismo y a la realidad propia de una mirada distante de los prejuicios, como lo resaltó Schütz (1970).

En la misma línea, las instituciones educativas tienen la tarea de reflexionar constantemente sobre los propósitos y el valor que le imprimen a sus acciones; entonces se espera que quienes orientan las prácticas educativas estén dispuestos a aprender, desaprender y volver a aprehender en contexto y para sí mismos. Puig (2012) se refiere a esa transformación de la siguiente manera:

Este cambio de perspectiva supone entender los centros educativos como realidades sociales formadas por miembros que comparten valores, ideas y maneras de hacer; organizaciones en las que la educación se considera una tarea y responsabilidad colectivas; e instituciones en las que se trabaja en equipo y se toman decisiones de forma conjunta encaminadas al cambio y a la mejora educativa. (p. 222)

En este horizonte profesores, padres de familia y directivos tienen una gran responsabilidad de acompañamiento y orientación solidaria y comprometida con los proyectos de vida que los estudiantes perfilen, y por eso se estima importante darle paso a la libertad. Se entiende que aún en algunas instituciones educativas faltan oportunidades de diálogo, de comprensión, de reflexión y conciencia socio-histórica para valorar el trabajo comprometido y solidario al servicio de la comunidad de la cual se hace parte.

De hecho, para Bárcena (2005), la educación es una cuestión de vivir en confrontación con el mundo porque abre la perspectiva de lo extraño, lo ajeno, y de lo cual se considera que se logra identificar y reafirmar qué es lo propio para ser conscientes de la existencia; en sus palabras: “Como experiencia humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento”. (p. 19). Entonces, se estima que

vivir y hacer cosas con otros, hace parte de los acontecimientos que provocan aprendizajes, pero esto por sí solo no es suficiente para generar una experiencia.

Dada su particularidad de única e irrepetible, la experiencia se valora por su capacidad de apertura a situaciones antes no vividas o entendidas de la misma manera, para provocar en quien las vive, asombro, curiosidad y sensibilidad, que se traducen en madurez a la hora de entablar juicios y tomar decisiones que junto a una postura de libertad, se aspira a contribuir en la formación de sujetos que dignifiquen la condición humana. Esto está estrechamente relacionado con lo que afirmó Bárcena (2005) frente al carácter propio de la experiencia en educación:

El hombre de experiencia es el menos dogmático, justo porque ha aprendido de la experiencia, y porque sabe juzgar las situaciones en concreto. Aquí lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o reglas estables. Lo que importa es su carácter único, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el antes y el después. (p. 61)

Ahora, al reflexionar sobre la cotidianidad de la vida, se infiere que muchas son las acciones y pocas las experiencias, pero además no todas con el mismo significado, porque cada una se conformó de acuerdo con la situación original. En detalle, se cree que son los placeres, la satisfacción de los deseos, el sufrimiento y el esfuerzo, algunas caras significativas que otorgan a las experiencias su carácter de únicas e irrepetibles. Aristóteles (trad. en 2011), sugirió que es en la experiencia donde nace el conocimiento humano y por eso esta investigación se propuso que su fundamento en educación, atienda a un fin superior: el tránsito de la libertad personal a la libertad cívica a través de experiencias.

El tránsito de la libertad personal a la libertad cívica como experiencia en educación

Páginas atrás se distinguió la libertad personal de la libertad cívica y se decidió avanzar en el tránsito de la primera para llegar a la segunda, dada la potencialidad educadora que posee. Ahora se procura fundamentar conceptualmente las alternativas de vivir experiencias propias de ese tránsito en el aula de clase. Desde la fenomenología existencial Jean-Luc Nancy (1996) la experiencia toma como atributo la emoción de lo no conocido “una tentativa conducida sin reservas, entregada al peligro de su propia falta de seguridad en ese objeto del que ella no es el sujeto sino la pasión, expuesta como lo estaba en alta mar el pirata (*peirates*) que intentaba libremente su oportunidad” (p. 22).

Esa breve precisión del autor acerca de la falta de seguridad previa a una experiencia, favorece el camino de las posibilidades y alerta a los profesores a ser lo suficientemente creativos para dar apertura a actividades en las que los estudiantes elijan cómo aprender eso que se considera interesante durante la clase.

Nancy (1996) advierte que los hombres no nacen libres, pero sí con una tendencia hacia la libertad, de este modo la lucha no consiste en defender el derecho a adquirir o asegurar una posesión; se trata entonces de permitirse y permitir a los otros lograr la libertad personal y contribuir a la consolidación de la libertad cívica para asumir la responsabilidad de ser. “Se trata de dejar la libertad existir por sí misma”. (p. 15). Es por ello que las experiencias de libertad van encaminadas a decidir para poder constituir el *ser*, no son simples libertades del pensamiento porque se coincide con este filósofo existencial que “la libertad es un hecho” (p. 12).

Cuando desde la escuela se les pide a los estudiantes, que se limiten a obedecer, ellos tienden a pedir autorización para hacer cualquier cosa y cuando no la obtienen, de todas maneras hacen lo que desean. Entonces no se justifica pretender controlar cada movimiento o intención de ellos porque se cree que la educación es un proceso de socialización en el que los seres humanos logran desarrollar capacidades, habilidades para encargarse de la responsabilidad de ser y hacer, además es la oportunidad para construir fines de vida personales y compromisos políticos.

Esta precisión alimenta la idea de que la educación debe transformar esas relaciones de dependencia y heteronomía en las que la autoridad se asume como la imposición de la voluntad de alguien superior sobre los demás. Esto en términos de libertad significa abandonar las intenciones de libertad soberana para transitar de la libertad personal a la cívica, al ser consciente de las implicaciones políticas que se desprenden del proceso de socialización.

El educador brasileño Freire (2011), afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 31). Aquí se coincide con el autor en que la educación es la oportunidad propicia para reflexionar, provocar participación y transformar los ámbitos político, económico, social, cultural y afectivo. Se asume que la educación no debe ser un proceso estéril en el que únicamente se adquieren conocimientos desligados de las realidades. Entonces, uno de los sentidos de la educación en libertad está en lograr que las personas sean “mejores”, mejores seres humanos, con sentido crítico y transformador del mundo que habitan. Así, el autor justifica esta postura al reflexionar sobre la influencia del desarrollo social de su país natal:

Una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política. (p. 82)

Esa preocupación sobre el mundo en que se habita hace parte de lo que arriba se mencionó como libertad cívica y hace parte de las habilidades sociales para ser consciente de que la realidad tiene más caras de las evidentes. Adicional a esto, y en palabras de Yarce (1974) “educar en la libertad es enseñar a saber hacer, saber elegir, saber responder, saber autocontrolarse” (p. 29) para conocerse mejor, tener mejor claridad sobre la propia identidad y trabajar por hacer del mundo de la vida un lugar acorde con lo que el colectivo valora para sí.

Por lo anterior, al asumir que la educación en libertad es un hecho evidente a la luz de experiencias, es indispensable que el tránsito mencionado de una escala personal a otra cívica, camine de la mano de la autonomía y la autodeterminación. Para Hovasse (1973) “El fin de la educación es conducir al niño hacia su autonomía y llevarlo a ser cada vez más libre” (p. 10). Ese interés por descubrir, aprender a construir y comprender experiencias de libertad en educación, planteó aquí, una nueva discusión acerca de las acciones y las prácticas donde pueden tener lugar. Es por esto que se hace necesario indicar qué es lo que conforma a una práctica, para comprender su papel en el ejercicio de experiencias de libertad.

La práctica se refiere a la acción pero, no es simplemente realizar algún tipo de actividad, hay que establecer la diferencia entre una acción y una práctica. Las acciones se refieren al actuar ahí, es de suponerse que todos los seres humanos poseen esta capacidad; pero las acciones se convierten en práctica cuando van entrelazadas y encaminadas en la búsqueda de un propósito con sentido o fin, es decir las acciones por sí solas no son prácticas.

Cuando las acciones coinciden con una intencionalidad de enseñanza que pretende aprendizajes, algunos espontáneos y otros planificados conforme a los fines educativos que asumen los profesores y las instituciones, no son actos sueltos carentes de sentido. Los investigadores MacIntyre (2001) y Puig (2011), especializados en filosofía de la educación afirman que una práctica se caracteriza por coincidir con un sistema de valores:

[La práctica es] cualquier forma de actividad humana cooperativa, coherente, compleja y socialmente establecida, por medio de la cual se realizan unos bienes internos a dicha actividad, mientras se intentan alcanzar ciertos criterios de excelencia propios de la actividad y parcialmente definitivos de la misma, mientras se intentan lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. MacIntyre (2001, p. 233)

En este autor, se valora la coherencia, la cooperación de acciones que pretenden la excelencia y a su vez explorar y potenciar capacidades humanas como eje fundamental en las prácticas. Como finalidad se aspira a que la práctica llegue a niveles superiores de organización y compromiso de quienes participan de ella, y ese es su máximo valor. En

consonancia con esto, Puig (2011), señala que el desarrollo de las prácticas manifiesta cualidades de quienes participan en las mismas.

Las prácticas son un curso en buena parte previsto de acontecimientos ordenados, coherentes y complejos: una sucesión de hechos. Las prácticas son cursos de acontecimientos que persiguen objetivos funcionales, que expresan valores e invitan a sus participantes a adquirir virtudes. (pp. 92, 93).

En consecuencia, se asume que la práctica comprende una serie de acciones que atienden a un objetivo concreto, expresan unos valores y aunque no siempre siguen una ordenación preestablecida, si representan una sumatoria de acciones con fines definidos. En las prácticas también convergen intereses particulares de sus protagonistas que a su vez son formados por la realidad cultural atravesada por los mundos de vida de los participantes. Es decir, se trata de una red de relaciones que visibiliza, crea y transforma acciones con, por lo menos, un fin claro y que pueden variar de acuerdo con el contexto de la realidad, con situaciones no planeadas o cambios imprevistos.

En los actos de la cotidianidad escolar no siempre es evidente la intencionalidad formativa aunque esté ahí, en la realidad latente. Puede ser que en ese cruce de limitaciones, oportunidades y desafíos, no todos los participantes asuman el mismo fin formativo. Sin embargo, eso hace parte de su complejidad. Uno de los referentes filosóficos más importantes de la Grecia clásica, Aristóteles (trad. en 2011) indicó que “toda acción parece tender hacia un bien, sin embargo, pueden existir diferencias entre los fines y las acciones” (p. 59).

La diferencia entre los fines y las acciones que mencionó Aristóteles puede ser uno de los motivos que no deja percibir con claridad el fin de una práctica, por eso es tan importante que el estudio de una práctica sea sistemático y en contexto para lograr distinguir las acciones que acercan y alejan a la práctica de sus fines. Elliott (1990), agrega que la práctica no puede entenderse como el conjunto de habilidades técnicas simples; en la práctica es imperativo tener presentes los fines y valores que la constituyen; es decir, que los medios no pueden estar desligados de estos fines y deben ser coherentes.

Ahora, las acciones no siempre están representadas materialmente y en palabras de Carr (1999) “la práctica es una forma de acción inmaterial precisamente porque su fin solo puede realizarse a través de la acción y solo puede existir en la acción misma” (p. 96). Así mismo lo expresa Elliott (1990) para quien los beneficios intrínsecos a una práctica sólo pueden obtenerse participando en ella.” (p. 288). De modo similar, se establece en ambos autores, que a la mayoría de las prácticas humanas se les atribuyen motivaciones y sentidos que se encierran en la misma práctica, así como existen unos fines también están presentes los medios en los cuales se plasman los valores éticos y morales que acompañan la determinación de cada práctica.

Aristóteles insistió en que el bien superior al que podía aspirar la política, consistía en hallar la felicidad, entendida como lo bueno y lo justo² para los pueblos. Por consiguiente, se considera que al hablar de prácticas se distinguen acciones con sentido de finalidad y con aspiración que integra la valoración hacia el bien común. En las páginas

² No es ocasión de discutir sobre qué es lo bueno y lo justo para nuestro tiempo, pero se intuye que lo bueno de las prácticas se identifica cuando se logra ver en las acciones lo mejor de quienes participan en estas.

que siguen se ahondará en el concepto de práctica en relación con los fines educativos, con el propósito de profundizar a nivel teórico sobre la práctica educativa.

En educación, las prácticas tienen fines formativos

En el contexto educativo, entendemos que las prácticas responden a una finalidad formativa cooperativa, que son coherentes con unos intereses, reflexiones y expectativas de desarrollo humano y social, por consiguiente, la finalidad del proceso educativo se asume en descubrir y fortalecer virtudes humanas que resulten pertinentes para la sociedad actual. Es por esto que la educación corresponde a una práctica social y como toda practica social es humana.

El mismo Carr (1999), asegura que “la práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social” (p.17). Es decir que los procesos educativos se dan con el mundo, ya sea para continuar fortaleciendo las mismas prácticas sociales o para transformarlas.

Una de las principales características de la práctica educativa es su carácter colectivo y cooperativo dada la acción conjunta y concertada que le apuesta a unos fines concretos. Al respecto, Puig (2012) sugiere que la educación debe corresponder a los siguientes fines:

Tabla 1: Fines de la educación

La Educación	Es más que una relación interpersonal	Aunque es de gran valor en las prácticas educativas, es necesario incluir otras alternativas que provienen del medio. Las relaciones no son suficientes, considerando las amplias posibilidades formativas.
	Es una tarea colectiva	El trabajo educativo adquiere sentido y dirección cuando se realiza en equipo, se potencializan las capacidades y se aprovecha la energía del grupo.
	Depende de las prácticas que ofrece el medio	La acción formativa se nutre de la variedad de experiencias que posibilita el medio a través de las prácticas que diseñan los docentes.
	Tiene que ver con el diseño intencional de los medios educativos	Es la esencia del proceso educativo, en la cual los docentes expresan su creatividad en el diseño de verdaderas experiencias educativas.
	Supone participar en las múltiples prácticas que proponen los medios	En la participación y en la posibilidad de vivenciar diferentes tipos de prácticas está la capacidad de transmitir y adquirir conocimientos y valores

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig (2012, pp. 21-22)

La idea de que la educación es una práctica colectiva lleva a replantear los esquemas tradicionales que han individualizado este proceso, olvidando que la educación se hace con otros, y en esa relación humana y social emergen las acciones cooperativas, solidarias y participativas, en otras palabras, se generan otro tipo de experiencias encaminadas a descubrir la dedicación humana, la tenacidad, la creatividad; a conocer y valorar la realidad y la naturaleza de la existencia. En fin, a hacer del proceso educativo algo más humano.

Es justo aquí, donde se coincide con Puig (2002), en el llamado a que cada persona asuma la responsabilidad de su propio proceso de formación.

La educación debe ser un proceso que facilite el desarrollo de todas las capacidades de los alumnos, por tanto, un proceso en que los contenidos de la educación no tienen casi ningún protagonismo, sino que toda la relevancia queda reservada para la actividad autoconstructiva del alumno (p. 38).

Hacerse cargo de sí mismo³ no quiere decir que se le reste responsabilidad de la educación al Estado, la sociedad y la familia, tal como lo estipula la ley 115 de 1994; por el contrario, sugiere aprovechar y generar experiencias de “autoconstrucción” o autoconstitución y esto pasa por el trabajo de conocerse a sí mismo y ser consciente de que se vive gracias a las relaciones con los demás seres humanos y con el resto de la naturaleza.

Por estas razones, se pretende que la educación tienda a desarrollar capacidades para saber actuar con los otros y con el mundo, y este objetivo es alcanzable a través del buen desarrollo de prácticas educativas que sean coherentes con este propósito. Al respecto, Bárcena (2005), considera que “en la práctica [se halla] el origen del proceso educativo” (p. 21), retoma conceptos aristotélicos con los que sustenta la fuerza de la *praxis* como acción en educación “el sentido de la educación, como praxis, se funda en su unidad fundamental como actividad práctica: el agente que actúa (educador), la actividad realizada (enseñar, educar) y el resultado producido (aprendizaje, formación) no son sino una y la misma cosa”.

Pero las prácticas educativas no tienen como único escenario la institución escolar, también se educa y se es educado en todos los espacios en los que confluya la vida con otros. Por ello, las acciones que hacen parte de lo educativo trascienden a lo meramente

³ Kant utilizó para esta expresión el término “sapere aude”.

pedagógico. La diferencia se halla, en la medida que la práctica pedagógica se desarrolla a partir de aquellas acciones que realizan los profesores con la intención de suscitar aprendizajes y reflexiones en el ámbito escolar.

Barragán (2013) afirma que la práctica pedagógica “no debe entenderse como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política” (p. 57) y se relaciona de manera estrecha con “hacer las cosas bien” para lo cual retoma referentes griegos como *phrónesis*, *tejne*, *praxis*, *poiesis*, que en conjunto, buscan el bien como fin educativo.

En lo que respecta a las decisiones pedagógicas, Barragán (2013) concluye que los “buenos profesores” dominan “la concepción sobre humanidad, las acciones que identifican al profesor, unos horizontes práxicos y técnicos, un cuerpo teórico que sustenta acciones educativas, y unos conocimientos disciplinares” (p. 58). Estas cualidades profesoraes han permitido entender que además de las prácticas pedagógicas, las experiencias de libertad que van de lo personal a lo cívico, incluyen otros escenarios que superan la institucionalidad escolar.

Por lo anterior, se asume con Puig (2011) que incluso las prácticas educativas hacen parte de lo que no dominan los profesores y esto es todo lo demás que sucede en la escuela. “Las prácticas educativas son todo aquello que se lleva a cabo en una institución (...) crean un mundo de valores que impregnan a los alumnos, haciéndolos partícipes de la cotidianidad escolar” (p. 7).

Así, se reconoce que la escuela es uno de esos escenarios de aprendizaje, donde los estudiantes y profesores aprenden a vivir con sus amigos, y a su vez cada uno trae consigo vivencias de su entorno familiar y social, porque allí, también se viven experiencias de aprendizaje que pueden ser reflexionadas y mejoradas a través del diálogo con la escuela.

Después de esta precisión, se considera que la práctica educativa es la suma de acciones cooperativas, que tienen como fin la formación del ser humano coherente con el mundo que habita. Así mismo, la educación significa un proceso de crecimiento que madura al ser humano en sus componentes emocional, cognitivo, físico, espiritual e intelectual. Por lo tanto, las prácticas educativas corresponden a todas aquellas acciones que persiguen como finalidad educativa el desarrollo de las facetas mencionadas a partir de una postura ética, política y moral en y fuera de la institución escolar.

Los profesores como diseñadores y creadores en las prácticas educativas

Generalmente, un profesor planea clase, moldea el plan de estudios sugerido por el colegio (acorde con las habilidades y necesidades que identifica entre sus estudiantes), escucha, juzga, sanciona, premia, atiende quejas, reclamos, depresiones y exaltaciones que percibe a partir del comportamiento de los estudiantes. Media entre el conocimiento disciplinar, los intereses de los estudiantes, los institucionales, los propios, los de los padres de familia y acudientes, y también se cuestiona sobre la realidad en la que participa.

Las acciones descritas hacen parte de la práctica de los maestros, y en buena medida entran a formar parte de la práctica educativa porque participan en el conjunto de acciones que desarrollan en la cotidianidad escolar como orientadores; algunas de estas acciones

pueden ser intencionadas o no, pero siempre llevan consigo un valor moral. Por otro lado, se observa que la práctica de los maestros es condicionada por aspectos como la formación profesional, la tradición pedagógica de las instituciones escolares, los planes de estudio o lineamientos curriculares que son regulados por el Estado, y fuera de esto, los docentes se ven enfrentados al desencanto de los educandos.

Los factores mencionados pueden ser asumidos como limitantes de la práctica, pero lo cierto, es que el contexto institucional, social e histórico hace parte de las condiciones en la que se desarrollan las prácticas. Sin embargo y aunque existan estas condiciones que limitan de algún modo las prácticas de los docentes, las acciones transformadoras también están en manos de los sujetos, especialmente a cargo de los profesores.

De modo que ellos asumen un papel muy importante dentro de la práctica educativa. Puig (2003) pregunta: “¿Los sujetos dirigen sus propias prácticas o cumplen roles establecidos?” (p. 86). Este es un cuestionamiento que el autor ya había reflexionado años atrás (2001) y que plantea el compromiso del docente frente a la construcción del propio criterio pedagógico:

Ya no estamos ante una aceptación pasiva de roles y tradiciones, ni tampoco se trata de repensar exclusivamente el entorno natural, social y cultural que rodea a los sujetos, sino que estamos enfrentados a un proceso de reflexión que afecta, y de manera muy profunda, a la constitución de la propia identidad. (p. 116)

Usualmente en la escuela hay unos roles definidos, los profesores enseñan, los estudiantes aprenden (o sencillamente asisten a clase), y de esa relación se esperan

aprendizajes. Así que la lectura de esas prácticas se concentra en las acciones que realiza el grupo de clase, y se relaciona con la formación que los estudiantes reciben en sus familias.

Sin embargo, Puig (2001) considera que en el mundo⁴ que vivimos hoy y ante todo lo que ocurre, ya no es posible asumir una aceptación pasiva de roles y tradiciones. Contrario a esto, “estamos enfrentados a un proceso de reflexión que afecta, y de manera muy profunda, a la constitución de la propia identidad” (p. 116). Autoreflexionar sobre las acciones y comportamientos resulta un ejercicio práctico para evaluar y reconocerse a uno mismo. De este modo, el proceso de reflexividad, es fundamental en los docentes que orientan prácticas educativas. Sobre esto Bárcena (2005) señala que:

La finalidad del educador no es “hacer más pedagogía”, ni siquiera aprender a pensar pedagógicamente, en ningún sentido “científico” de esta expresión; esto, en todo caso, es sólo un medio al servicio de otra finalidad: el cuidado formativo del otro. Su práctica es una actuación (una praxis) desplegada en situación, y no una producción (insistamos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se “produce” a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que “hacerse” como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como “experto” o “profesional competente”. (p. 25)

En concordancia con este autor, se entiende que el educador se forma para servir al otro y suscitar en ese otro el gusto e interés por encargarse de su propia formación, esto es

⁴ En educación para el caso colombiano existe una relación que integra directrices globales, nacionales, locales y particulares; estas últimas se refieren a los intereses propios de educandos, educadores y padres de familia o cuidadores de cada institución educativa o aula. Sin embargo, alguna de las fuerzas mencionadas suele tener mayor influencia que las demás, ahí está el lugar político en la educación y el empoderamiento de su influencia en el desarrollo social.

hacerse cargo de la propia existencia y para esto se requiere aprender a ser dueño de sí mismo con toda la responsabilidad y trabajo que significa. En el mismo sentido, Puig (2002) opina que:

Probablemente una propuesta de educación moral basada en el respeto al desarrollo personal y sensible a la autonomía del sujeto, sea difícil llevarla a cabo sin la intervención de educadores que asuman y se esfuercen por establecer con sus educandos un tipo de relación respetuosa y comprensiva, ya que es esta relación la que permite a los alumnos y alumnas manifestarse con espontaneidad y naturalidad, sin necesidad de manipular la propia identidad para ‘ganar’ la aceptación y el aprecio del maestro. (p. 259)

Para este autor, los educadores participan activamente en los debates filosóficos significativos en su momento y sus circunstancias, y sus aportes son importantes porque no sólo se asumen postulados teóricos sino que parten de la práctica, de la experiencia y de su realidad concreta. Del mismo modo, Elliott (1990) considera al profesor como el tipo de profesional autónomo que investiga a medida que reflexiona sobre su propia práctica, porque en la práctica se halla el conocimiento profesional del maestro que ha sido forjado a través del saber hacer (*praxis*) y la reflexión sobre las acciones para saber actuar (*phronesis*). Shön (1992), agrega que “el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional (p. 41).

De parte del educando se espera entonces, curiosidad y reflexividad; que le interese mejorar su capacidad para preguntar, argumentar, apreciar la belleza, admirar la existencia de la naturaleza y emitir juicios sobre los actos humanos. Una vez se logre desarrollar y

potenciar estas habilidades, posiblemente se creen oportunidades para aprender a vivir con otros y trabajar en conjunto por una sociedad que valore el sentido de ser humanos. Los padres de familia o cuidadores también tienen un lugar importante en esta red porque son los primeros seres humanos que conocen los niños y quienes enseñan la realidad de primera mano.

Recapitulando, la práctica educativa es esencialmente lo que el maestro hace, es “su hacer” compartido con otros: los educandos y su mundo familiar, social y cultural; tiene una intencionalidad, refleja valores, emociones, conocimientos y fundamentalmente está orientada a realizar un bien. Los fines de la práctica educativa se consiguen a través de la acción y se constituyen en la acción misma. Al igual que otras prácticas está inmersa en las prácticas sociales; por esta razón, se comparte y se construye con otros; se produce en ambientes de aprendizaje; genera intercambios entre el afecto, la reflexión y la acción. Así mismo, todo el conjunto de acontecimientos que tienen lugar en la escuela hacen parte de la práctica educativa.

Además se asume que quienes orientan las prácticas educativas: educadores, educandos, padres de familia, cuidadores, sujetos de la realidad cultural, tienen una misión: potenciar la capacidad reflexiva y transformativa para que los actos y acontecimientos comunes sean discutidos, problematizados y superados como experiencias de aprendizaje.

Experiencias de libertad que se construyen desde las prácticas educativas en el aula

Una vez se estudiaron las categorías de libertad, se identificó que esta puede ser más que la ausencia de algo que no se quiere, o que aleja eso que se desea. Cuando se valora la libertad como fin, se asume que esta puede y es una libertad para alcanzar junto a otros fines como el amor, la paz, la justicia, la felicidad o el bien común que sugirió Aristóteles (trad. 2011) para las antiguas ciudades-estado. Desde esta perspectiva, se hace necesario citar el concepto de *libertad positiva* del politólogo letonés.

El sentido positivo de la palabra “libertad” se deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean estas del tipo que sean. Quiero ser el instrumento de mí mismo y no de los actos de voluntad de otros hombres. (Berlín, 2004, p. 231)

Lo *positivo* que se encuentra en esta concepción es que por un lado el poder de decisión del sujeto está en la misma responsabilidad con la que se asuma la tarea de superar las limitaciones con que se encuentre en el camino y, adicional a esto, con el reconocimiento de hacer parte de un colectivo social con el que se estreche un vínculo social, con una comunidad a la cual se pertenezca. En tal caso, la libertad es una tarea comprometida, solidaria y amorosa, entonces así la libertad se convierte en un fin para llegar a otros fines de disfrute colectivo.

Por lo anterior, se entiende que la libertad exige del pensamiento, sentimiento y acciones de los seres humanos un compromiso que supere la satisfacción del yo personal y trasciende hacia el desarrollo social. Así, se justifica la necesidad de preparación para la vida en libertad desde las prácticas educativas que le apuesten a una constante reflexión y

movilización comprometida con la constitución responsable para ser dueño de la propia biografía.

Desde este análisis, se puede inferir que la escuela prefiere liberarse de la falta de compromiso político; a su vez los profesores disfrutarían de liberarse de la presión económica y social que deben atender en el día a día con sus estudiantes; quizás muchos estudiantes, quisieran liberarse de las clases aburridas; de los docentes autoritarios que no permiten ni un permiso para ir al baño durante la clase, o de la condición de abandono familiar con la que muchos soportan su infancia.

Se privilegia en este estudio el tránsito de la libertad personal hacia la libertad cívica porque convoca a la discusión, a la deliberación y a la creación de normas que surgen del mismo grupo para su disfrute y aprendizajes. El cómo se transita por esa aventura hace parte de un camino lleno de experiencias que aspiran a transformar la práctica educativa y éstas se reconfortan en aprendizajes éticos para hacer de la libertad un propósito de vida que puede ser apoyado desde asumir el reto de aprender a vivir y trabajar juntos, a ser dueño de sí mismo, a dar lo mejor de sí y a habitar con el mundo.

Aprender a vivir y trabajar juntos

A partir de los aportes de Puig (2010), se asume que las prácticas educativas pretenden acompañar el aprendizaje en y para la vida porque “aprender a vivir es una tarea educativa que querría liberar a los individuos de estas limitaciones, ayudándoles a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso en proyectos a realizar en común” (p. 65).

Hacerse cargo de la propia biografía se encuentra como el ejercicio más coherente con aprender a vivir, lo cual implica tomar decisiones y aprender a hacerlo con otros. Pero lo más importante de aprender a vivir y trabajar con otros, está en reconocer en el otro la existencia del milagro de la vida y considerarla como valiosa. Bárcena (2005) agrega que:

Lo que necesitamos es aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos. En este sentido, en la medida en que ya no parece posible el proyecto de coordinación entre el esfuerzo por racionalizar el mundo y el de preparar seres racionales adecuados para habitarlo; y en la medida en que –tras los horrores científicamente asistidos del siglo xx, que han puesto en jaque la creencia de que la ciencia podría humanizarnos- se ha desvanecido la esperanza de un dominio racional del hábitat social, la única alternativa quizá sea hacer que la educación consista en una verdadera preparación para la vida, es decir, el cultivo de la capacidad para vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la adversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables”. (p. 37)

Esta subcategoría recoge los aspectos centrales de convivencia al interior del grupo clase (primero de primaria) y por tanto se relaciona con reconocer al otro, a lo otro, reflexionar, diseñar, actuar, liderar, dialogar.

Reconocer al otro, a lo otro

Gran parte de los conflictos escolares que no llegan a discutirse o a solucionarse por la vía del convencimiento, la persuasión o la fuerza de los argumentos, se resuelve a los

golpes, es ahí donde se cruza la violencia y llega el maltrato. Suele suceder que cuando se da el enfrentamiento entre estudiantes o grupos de interés, uno quiere imponer su verdad o postura a través de los gritos, o los golpes.

En ocasiones quienes tienen la intención de agredir, consideran que los golpes no son suficientes, entonces dan paso a las humillaciones, el rechazo social, la ridiculización, para entrar en el castigo social, ahí se habla de maltrato psicológico que puede darse por varios medios, escritos, verbales, gestuales, entre otros. Hegel (1985) llama la atención sobre la importancia de reconocer en el otro la propia existencia para ratificarla:

Hay que considerar ahora este puro concepto del reconocimiento, de la duplicación de la autoconciencia en su unidad, tal como su proceso aparece para la autoconciencia. Este proceso representará primeramente el lado de la desigualdad de ambas o el desplazamiento del término medio a los extremos, que como extremos se contraponen, siendo el uno sólo lo reconocido y el otro solamente lo que reconoce. (p. 71)

Ser consciente de que el otro está ahí, que existe y que siente, piensa, se desarrolla de manera similar que el yo propio es uno de los primeros pasos que pretende la socialidad escolar, se espera que este proceso muestre a los niños que no solo se es receptor de los cuidados y atenciones de los adultos que lo cuidan sino que además esos adultos, esos otros niños, eso otro que está fuera del yo, también siente, espera, aspira y quiere ser reconocido.

Reflexionar

La reflexión se considera transversal en las prácticas educativas y en especial en lo que respecta a la categoría de análisis *aprender a vivir y trabajar juntos*, porque convoca

fundamentalmente pensar por segunda vez sobre los actos realizados o las palabras dichas. Esto es pensar en lo que motivó que se actuara o hablara de tal manera a la luz de los resultados o efectos que genera.

En educación, la reflexión compete al colectivo en el cual se participa, en este caso al grupo primero uno, y en especial a la profesora que orienta las prácticas educativas porque procura hacerse cargo de su ejercicio profesional con unos fines establecidos. Bárcena (2005) destaca el carácter deliberativo así: “En general reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva a la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así” (p. 147).

Entonces una de las formas como se materializa la reflexión se puede apreciar en los criterios que privilegia el grupo para tomar decisiones. Lo cual necesariamente los lleva a pensar, hablar, preguntar y escuchar para decidir qué hacer en situaciones como por ejemplo, cuando alguien coge una crayola que no es propia y no la regresa porque le parece muy bonita y la quiere para él o ella. Aquí se destaca la necesidad de aprender a dialogar sobre lo que se considera justo y a comprender la situación de las partes para construir un juicio moral.

Diseñar

En el diseño de las prácticas influye la manera como la docente entiende la realidad y aprovecha las situaciones cotidianas con fines formativos, por lo cual se entiende que el

diseño de actividades es coherente con las prácticas educativas que reflexionan sobre la relevancia de aprender a vivir. Puig (2003) señala que “deseamos reivindicar ese nivel esencial de diseñador y constructor de medios educativos que predispongan, que inviten a recorrer procesos de transformación formativa a los grupos y personas que están inmersos en ellos” (p. 55). Por ende, el diseño requiere dedicación, creatividad, y entregarse al riesgo de salir de la convencionalidad, en el que la participación de los educandos puede resultar de gran aporte.

La tarea de diseñar está muy relacionada con planear, esto implica aprender a ser práctico, avance que se ha logrado a lo largo de esta formación investigativa por tratarse de un contexto de aula. Cabe aclarar que entre el diseño y las acciones suele aparecer la improvisación que desde la perspectiva teatral, significa poner en escena el cúmulo de experiencia teórica y práctica adquirida a través del tiempo.

En el diseño de actividades también se involucran las capacidades creativas, innovadoras, recursivas, colaborativas y cooperativas de los participantes de la práctica, aquí se funden el compromiso y las acciones que lleven a término las propuestas de tareas puntuales en el aula.

Actuar

Lo que se hace en la práctica educativa son un sin número de acciones que coinciden con un horizonte formador y esas acciones vinculan comportamientos,

habilidades, esfuerzos, acontecimientos, que se cruzan y son aparentemente diferentes entre sí pero que persiguen el mismo fin, que para este caso, es provocar y comprender cómo es que los niños en situación de educandos y la autoras de este texto, logran ser cada vez más libres.

Así las cosas, las acciones están abiertas a sugerencias, motivan la participación y la solidaridad entre los participantes de la experiencia investigativa e involucran a cada agente en la formación de la propia biografía como acto íntimo y social de responsabilidad consigo mismo y con los demás.

Liderar

En educación liderar significa movilizar esfuerzos y capacidades reconociendo a los demás con todo y la diversidad que esto implica para comprometerse con una lucha común. De lo cual se espera que quien lidere cuenta con claridad del horizonte que se espera recorrer, ternura para saber guiar el camino y seguridad para dar fuerza a quienes comparten la ruta.

Aprender a liderar hace parte de los aprendizajes para vivir y trabajar con otros porque mejora la autoestima y las habilidades comunicativas en quienes asumen la responsabilidad de representar a un grupo. En el aula del grupo primero de primaria, el liderazgo se ve reflejado en la figura “el líder de la manada” y ahí se destacan los estudiantes más receptivos, ágiles, solidarios y comunicativos.

Dialogar

En Freire (2011) hablar sobre lo que nos pasa es establecer “una relación horizontal de A más B. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica” (p. 101). Entonces dialogar, de este modo, es intercambiar ideas, afecto, y construir acuerdos para la convivencia.

Puig (2003) agrega que “las prácticas de deliberación plasman un empeño arraigado en la teoría ética y también muy presente en la práctica moral: los problemas relativos al mejor modo de vivir pueden dilucidarse mediante argumentos racionales” (p. 185). Los grupos construyen diálogo, acuerdan, discuten, culpan, se enfrentan pero, también se reconcilian y se constituyen a partir de experiencias conjuntas. Todos los integrantes del grupo cuentan y son valorados de acuerdo con sus diferencias; esto enriquece la deliberación.

En dicha práctica la participación es un aspecto importante en el que se valoran las habilidades argumentativas racionales, la comprensión y el diálogo como instrumento de deliberación. A modo de reflexión, Puig (2001) menciona lo contradictorio que sería un aula que no cuente con un instrumento de diálogo que permita a los alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente.

Aprender a ser dueño de sí mismo

Aprender a ser dueño de sí mismo significa hacerse cargo de sí y prepararse para asumir la responsabilidad de la propia biografía, es por esto que se destaca el componente del autoconocimiento y la autodeterminación.

Autodeterminación

La autodeterminación pasa en gran medida por lo que somos, como colectivos, como sociedad, como país; por esto es tan importante conocer y estar al tanto de las realidades que nos circundan; tal identidad puede crear y fortalecer redes de compromiso político que a su vez desarrollan la inteligencia interpersonal.

Bárcena (2005) considera que la autodeterminación en educación significa autodefinición con sentido histórico “Aunque la autodefinición del individuo, como sujeto ético, es un acto personal y subjetivo, la *situación humana*, en tanto que tal, es significativamente una *constitución* históricamente dada, esto es, una situación arraigada en un principio de pluralidad, dado que la situación de los demás afecta directamente a mi acto personal de autoafirmación”. (p. 93). Esta idea de Bárcena se encuentra propicia con la decisión de incluirse en la organización de gobierno para decidir pautas de desarrollo y crecimiento económico acordes con lo que culturalmente se valora como coherente con la filosofía del colectivo.

Autoconocimiento

Es la noción personal acerca del propio yo, se construye a través de la experiencia, fortalece la autoestima y es fundamental en el desarrollo personal. En palabras de Bárcena (2005) esto es: “es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Lo que introduce la noción de acontecimiento es una experiencia de sentido” (p. 63).

Autoridad

De ningún modo la libertad es la falta de sentido o ausencia de la autoridad, todo lo contrario, exige mayor dominio de tenacidad y disciplina, pero entendida como la autorregulación de la conducta propia. Para Hovasse (1973), “La autoridad es un componente de todo verdadero amor que ciertamente exige esfuerzo, incomodidades y perseverancia.” (p.192)

También es evidente que no es un fin en sí misma sino solamente un medio, por definición orientada hacia el bien de aquel sobre el que se ejerce, pero nunca en función de la comodidad, de la satisfacción o del orgullo de quien la utiliza. Hovasse (1973) indica que la autoridad es “necesaria a toda educación porque da seguridad y tranquiliza al niño, pero es también indispensable para formarlo en su libertad y enseñarle a administrar y a asumir poco a poco las responsabilidades” (p. 192).

Confianza

La confianza se logra por la seguridad o fortaleza que se tiene de sí mismo, de otros o de una situación dada, y es fundamental en las relaciones que se establecen con otros sujetos y con el mundo. En Hovasse (1973) “La confianza en sí mismo ayudará considerablemente al niño a adaptarse a este nuevo medio que representa la escuela. Su seguridad interior le permitirá resistir los choques y no dejarse condicionar por ellos” (p. 129).

Al respecto, se considera que la educación debe contribuir a formar el carácter y la personalidad de los educandos, permitirles la libre expresión y la creación que ponga en escena las ideas personales y originales.

Voluntad

La voluntad dirige las acciones de los seres humanos, por esta razón las experiencias que conducen a la libertad, desarrollan un sin fin de virtudes, entre ellas, tener la posibilidad de ser dueño de las propias acciones, esto en otras palabras, es tener voluntad. Así mismo, lo expresa Puig (2003), “La libertad moral del sujeto que orienta su propia existencia se convierte en *telos* de las virtudes. Ni comunidad ni democracia como finalidad, sino la propia voluntad como finalidad” (p. 214).

Por otro lado, la voluntad es el carácter necesario para romper con los esquemas que ponen límites a las acciones que se quieren emprender y en esto se coincide con Bieri (2001) “Tanto en la voluntad audaz como en la pusilánime se hace patente que, en sentido

estricto, no es la realidad quien pone límites a nuestro querer sino lo que creemos sobre ella. La limitación de la voluntad tiene que ver con la limitación de nuestras capacidades” (p. 33).

La fuerza de la razón humana nos ha sometido a la obediencia de fines ajenos a pesar de limitar el desarrollo individual y social de las personas sujetándolas a voluntades de otros. Esto ha sucedido en la escuela por décadas, es por ello, que las prácticas educativas deben propender por el reconocimiento de la propia valía y la decisión de ser. Aristóteles (trad. en 2011) se preguntó sobre ¿Qué acciones deben calificarse como forzosas?

De algún modo, aquellas en las que no hay correspondencia entre la finalidad causal y el que la ejecuta; y en las que, este mismo, no hace nada voluntariamente, aunque son en el momento elegidas, en principio sus ejecuciones, puesto que por sí mismas no son voluntarias, siendo voluntaria solo en una circunstancia. Sin embargo estas acciones se parecen a las voluntarias porque, en su integralidad, se presentan como suerte de libre elección. (p, 87)

En el mismo texto el filósofo griego recuerda que la voluntad es propia del individuo “Lo voluntario se consideraría aquello cuyo principio está en cada individuo y en las peculiaridades de cada una de sus acciones.” (p. 89). Suelen confundirse las acciones voluntarias con las que no lo son, se elige algo impuesto por la necesidad, pero esa acción y su resultado no corresponden a un acto voluntario; de ahí que Aristóteles sostiene que la acción de elegir no es voluntaria cuando se es forzado a elegir o preferir. Se debe concordar la acción con el motivo.

Formación de carácter

La formación de carácter se relaciona con el respeto y la confianza en la formación de los niños, Hovasse (1973) advierte la importancia de hacer énfasis en fortalecer la responsabilidad en los actos propios:

El carácter se forma desarrollando las cualidades, poniendo siempre el acento sobre lo positivo y dando al niño confianza en sí mismo, lo que es el mejor medio de ayudarle a luchar contra sus defectos, porque aquella confianza lo impulsará a un constante deseo de mejorar. Debe desarrollarse la voluntad del niño para enseñarlo a ser dueño de sus impulsos y por consiguiente más libre. (p. 185)

Iniciativa

Es una cualidad personal que se desarrolla en la práctica, con las rutinas y vivencias, por ejemplo: en palabras de Hovesse (1973) el juego libre puede desarrollar iniciativa en los niños, sin embargo, la escuela tradicional le ha dado muy poca importancia. Además, a través del juego, el niño descubre la riqueza y los límites de la libertad forzosamente censurada por la disciplina colectiva. “Por el contrario, jugando con sus compañeros aprenderá a someterse libremente a la autoridad, que se revelará indispensable para un buen funcionamiento del juego en equipo” (p. 94).

Responsabilidad moral

Ser autónomo da la posibilidad de resolver situaciones por sí mismo y genera responsabilidad. Puig (2010) se refiere a la responsabilidad moral como parte del trabajo formativo de y en sí “En este punto nos referimos al trabajo formativo que cada individuo

realiza sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una manera de ser deseada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad” (p. 65).

Aprender a dar lo mejor de sí

Este campo está relacionado con los fines de la educación moral que sugiere Puig (2002) quien se refiere al cultivo de las virtudes humanas y que desde Aristóteles (trad. en 2011) se entienden como el camino para hallar el bien común. En este sentido, se hace énfasis en situaciones de conflicto escolar donde dar lo mejor de sí implica compromiso y unión entre los actores de la escena escolar cotidiana.

Rol educador

Desde la perspectiva del sistema educativo los maestros son los encargados de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de preguntas y respuestas; son guías fundamentales para que los estudiantes desarrollen sus capacidades intelectuales. Es decir, el docente se convierte en guía u orientador del proceso de aprendizaje de los educandos. Para Puig (2002) “El educador es sobre todo un facilitador y orientador del aprendizaje, que en contadas ocasiones debe presentar algún contenido, pero que en cambio procurará impulsar a los alumnos para que se comprometan en procesos de investigación” (p. 253). En este sentido, los docentes tienen las facultades de facilitar y orientar procesos de aprendizaje que amplíen las capacidades de los estudiantes.

En este orden de ideas, Puig (2003) presenta el rol del maestro: “Los educadores deben ser, quizá por encima de todo, diseñadores de prácticas morales y constructores de

medios educativos con un claro contenido moral” (p. 12). Desde esta perspectiva, los maestros adquieren el carácter de artistas o arquitectos de su propia práctica, en busca de los desarrollos éticos y morales de sus estudiantes: “Deseamos reivindicar ese nivel esencial de diseñador y constructor de medios educativos que predispongan, que inviten a recorrer procesos de transformación formativa a los grupos y personas que están inmersos en ellos” (p. 55).

Al asumir el rol del maestro como diseñador y no como técnico enseñante, se pone el profesional en el lugar de hacer su propia práctica tal como un artesano moldea una pieza, esto es como si fuese única e irrepetible. Lo cual provoca que el educador sea consciente de sus habilidades y limitaciones creativas. Con Sennett (2010) se relaciona el trabajo del artesano, que asume las frustraciones como oportunidades para aprender haciendo, esto es explorando capacidades para dar lo mejor de sí siendo consciente de esto, en palabras del autor, esto es:

Al exponerse uno mismo a la práctica y atreverse a hacer cosas, se puede tener más la sensación de fracaso que de error, tomar conciencia de límites de la habilidad personal acerca de los cuales no hay nada que hacer. Desde esta perspectiva, el aprender haciendo, panacea de la educación progresista, puede ser segura receta de crueldad. Cruel escuela es el taller del artesano si activa en nosotros el sentimiento de insuficiencia. (p. 123)

Cuando el educador fracasa, piensa, reflexiona sobre lo que hizo, lo que faltó, lo que sobró, la pertinencia de sus palabras, de sus sugerencias, de sus silencios, de sus preguntas, de sus juicios, entonces de allí surge el desaprender para volver a empezar y ensayar una vez más. Esto demanda de ciertas habilidades por parte de ellos, pero las habilidades y las

destrezas se construyen con la práctica; lo imprescindible y que todo el tiempo debe estar presente es el compromiso y el amor por el oficio.

Particularmente, Puig (2001) lo enuncia con la frase extraordinaria: “Ser maestro significa saber hacer de todo y tener ganas de hacerlo” (p. 122). El profesor que no logra comprender el propósito de su profesión, es porque ha simplificado su labor a la mínima expresión de su grandeza y plantea que el papel que cumple el docente en el desarrollo de las prácticas morales es primordial, el mismo autor agrega:

Probablemente una propuesta de educación moral basada en el respeto al desarrollo personal y sensible a la autonomía del sujeto, sea difícil llevarla a cabo sin la intervención de educadores que asuman y se esfuercen por establecer con sus educandos un tipo de relación respetuosa y comprensiva. (p. 259)

Rol educando

El enriquecimiento de la autobiografía está condicionado por el entorno en el que se desarrolla la vida, pero también por el coraje con el que se decida vivir porque así la voluntad posibilita o limita experiencias que permitan ser. La decisión es propia y las prácticas escolares no deben ser un obstáculo; por el contrario bien pueden ser promotoras de tantas y tan variadas alternativas de formar la propia biografía. Por lo tanto, el estudiante debe construir ciertas características que le permitan ser dueño de sí mismo, aprender a ser y convivir, por ejemplo, la autorregulación y la autonomía son rasgos de la construcción de esa personalidad.

Un sujeto no es un conjunto de capacidades procedimentales, sino la cristalización dinámica de una biografía: un modo de ser que se enriquece con las experiencias que aporta el entorno interpersonal y cultural en que está inserto. Un entorno que por otra parte nutre a cada sujeto de formas de vida y valores que inducen conductas correctas en los individuos. Puig (2002, p. 26)

Por esta razón, la escuela también debe ser el escenario propicio para la socialización y para generar acciones y procesos reflexivos y críticos en los estudiantes. De acuerdo a esto, Puig (2003) plantea que “las escuelas deben construir un medio denso en prácticas morales, de modo que sus alumnos se encuentren siempre dentro de cursos de acción que les inviten a experimentar y vivir valores” (p. 84). Las escuelas, los padres de familia, estudiantes y los profesores podemos y debemos facilitar medios para que nosotros mismos reflexionemos sobre nuestro rol social y actuemos en colectivo.

Conflictos escolares

Hace referencia al choque de diferencias que suelen desembocar en enfrentamientos. El problema, por consiguiente, no es la presencia de conflictos, sino lo que hacemos cuando aparecen: la respuesta que les damos. ¿Qué pensamos y cómo reaccionamos cuando aparece un conflicto?

La resolución de conflictos no es la panacea que los elimina y además mejora las instituciones; tampoco designa la esperanza exagerada de que los conflictos pueden llegar a desaparecer, y que es deseable que así sea. Nada de eso. La resolución de conflictos tan sólo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta

transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modo cooperativo los conflictos. Puig (1997, p. 59)

Compromiso

Significa entrega y dedicación al desarrollo de un proyecto individual o colectivo. Por ejemplo emprender prácticas educativas que promuevan experiencias de libertad exigen compromiso de toda la comunidad educativa. En términos de Puig (2002), la escuela puede ser un aparato más de reproducción social o un lugar propicio para el desarrollo humano, esto depende del compromiso social de quienes la integren.

Aprender a vivir es una tarea educativa que querría liberar a los individuos de estas limitaciones, ayudándoles a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso en proyectos a realizar en común. Puig (2010, p. 65)

El compromiso, también, forja el carácter y la voluntad para poder transformar lo que queremos.

Dar lo mejor de sí implica trabajar de la mano del otro, primero para conocerse mejor y segundo, para aprender a ser y hacer juntos. “En situaciones escolares, unos y otros interactúan simultánea y constantemente: trabajan juntos en lo que hemos denominado el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Puig, 2001, p, 11)

Aprender a habitar con el mundo

Habitar el mundo en tiempos de globalización es ya un reto, por esto se plantea como desafío ético y moral ya que implica desaprender las formas tradicionales de la

enseñanza para lanzarse a creer y crear experiencias que fortalezcan el coraje y endulcen la sonrisa de los estudiantes, y este fin se traduce en alegría. Por esto son tan importantes las acciones, espacios y estrategias de creación, decisión, participación y negociación para aprender a habitar el mundo, este mundo.

Puig, Gijón, Martín y Rubio. (2011), entienden la relevancia de este aprendizaje así: Proponemos un trabajo educativo que pretende implantar de manera reflexiva en cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y de la Tierra. Se trata de una ética de la preocupación y del cuidado de la humanidad y de la naturaleza, que resulta totalmente imprescindible en un momento en que la globalización se extiende por todos los ámbitos de la vida y en que la crisis ecológica también se ha generalizado de manera implacable por todos los rincones de la Tierra. (p. 50)

Aprender a habitar el mundo, no solo es hacer presencia en un territorio específico y seguir unas pautas normativas, esto implica aprender a leer la realidad con tiempo y valorar que en el contexto hay más vida de la evidente, lo cual que significa estar con el mundo, tal como lo plantea Freire (2011):

Para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta eso que llamamos estar *con* el mundo. (p. 31)

Habitar con el mundo es la responsabilidad de ser con otros, de ser con la naturaleza completa, es por esto que se hace énfasis en la necesidad de aprender a ser, a cuidarse y a

cuidar a los (y lo) demás. Aprender a habitar con el mundo se concreta en prácticas que manifiesten el respeto a la participación, a aprovechar los conflictos para valorar distintos puntos de vista, a potenciar la creatividad para construir acuerdos, a desarrollar la capacidad de escucha, a respetar la naturaleza, la vida misma. “Aprender a habitar el mundo es adoptar una ética global y ecológica: una eco-ética”. Puig (2010, p. 66). Esto implica unos desafíos éticos y morales, conocer y valorar el lugar donde se vive y crear estrategias para ello.

Desafíos éticos y morales

Hay en la escuela numerosas situaciones en las que permitirse ser y ayudar a que otros sean a través de experiencias de libertad, chocan con figuras de autoridad implantadas en la institucionalidad escolar. Esas oportunidades permitieron retomar la discusión acerca de la autoridad, la ética y la moral.

El Psicoanalista Berge (1959) considera que tener autoridad es “poseer una cualidad natural a la que contribuye a veces la prestancia física y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse” (pp. 32-33). Cosa distinta a ser autoritario porque “ser autoritario, muy a menudo, puede ser la expresión de un temperamento. Ello no es necesariamente inconciliable con una autoridad real, siempre que esta actitud no vaya hasta los más jóvenes.” (p. 33)

Esta precisión del autor, aclara que la autoridad es un asunto de reconocimiento de cualidades propias de alguien y en consecuencia, digno de respeto, confianza e interesante a los ojos de los demás, sin que exista ninguna exigencia o presión de por medio.

La moral por su parte, en palabras de Savater (2004) hace referencia al “conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos”. (pp. 54-55); y la ética llega a un nivel de mayor elaboración y reflexión: “Ética es la reflexión sobre por qué consideramos válidos los comportamientos y la comparación con otras ‘morales’ que tienen personas diferentes.” (p. 55).

Aprender a habitar el mundo entonces implica una revisión conceptual, reflexión moral y postura ética que posiblemente se traducen en autoridad valorada por quienes participan y orientan prácticas educativas que posibilitan experiencias de libertad. Esta conciencia compromete y responsabiliza aún más la tarea de los educadores.

Lugares

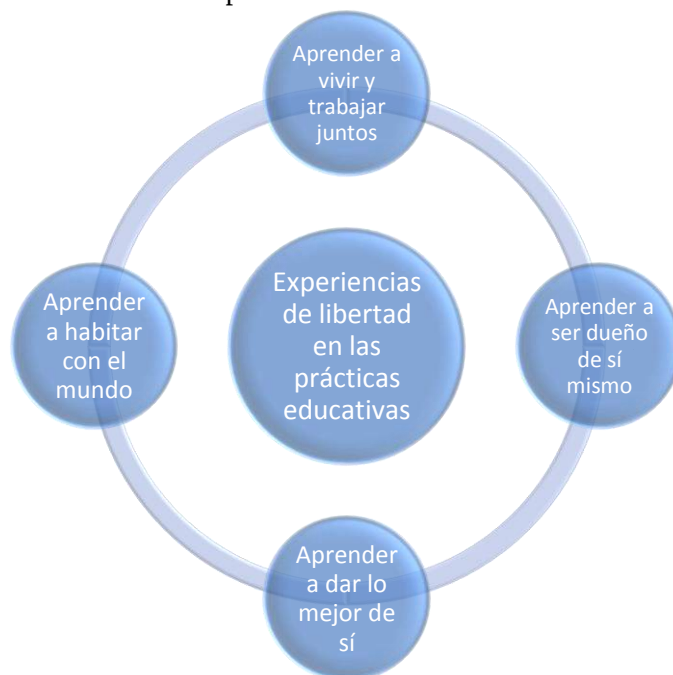
Son los espacios físicos que representan una relación afectiva o emotiva en quienes lo habitan, transitan o añoran. Se entiende que el mundo circula en los espacios en que se desarrolla la vida de los participantes de esta investigación que para efectos de contexto, se concretan en la Comuna 8 de Villavicencio, la Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia, el parque comunal y la sala de cine de un centro comercial, porque representan sitios que impactaron afectivamente a la mayoría de estudiantes de primero uno.

Estrategias

El desarrollo de las estrategias para aprender y enseñar a habitar el mundo implica aprender a crear, elegir, participar, negociar, con los elementos de los que se dispone para suscitar trabajo en equipo, reflexionar y valorar los elementos que la naturaleza ha

dispuesto para la vida, como el agua. En la siguiente figura se sintetizan las categorías centrales que surgieron del rastreo teórico y posteriormente fueron reconfigurados desde la realidad escolar observada que se detalla en el tercer capítulo de este informe de investigación.

Figura 1: Categorías de análisis para comprender el lugar de las experiencias de libertad desde las prácticas educativas.



Fuente: elaboración propia.

La ruta metodológica

La Investigación Acción en Educación (IAE) es uno de los referentes metodológicos que generan pautas pertinentes para este tipo de intereses transformativos dado el lugar que le otorga a la construcción de significados sociales que se lograron alrededor de las prácticas educativas, las experiencias de libertad, y su consecuente transformación en contexto.

En esta búsqueda por comprender cómo se transforma la práctica educativa de una profesora y su grupo de primero de primaria a partir de la construcción de experiencias de libertad en la IE Las Palmas en Villavicencio, se fueron reconfigurando muchas cosas que se plasman en la ruta metodológica que se trazó en este proyecto.

Para empezar, debe aclararse que esta investigación se desarrolló desde dos perspectivas, por un lado, desde la acción reflexiva en el aula de la profesora, y por otro lado, desde la mirada externa de la otra investigadora, puntos de vista que convergen en el diálogo reflexivo, y que permitió que la práctica se confrontara con las apuestas teóricas y conceptuales que fundamentan una educación de tipo crítico para asumir el desafío de mejorar las propias prácticas investigativas y en aula.

Por lo tanto, se procuró entender las prácticas y conocer el contexto desde el cual se desarrollan, lo anterior condujo a observar, escuchar, conversar con la profesora, y a la vez, lograr un acercamiento sobre cómo se entienden las prácticas educativas y las experiencias de libertad en ese contexto particular.

Además, es importante destacar, que el significado de las prácticas educativas y de las experiencias de libertad se construyó a partir del diálogo entre referentes conceptuales propios de la filosofía, la historia y la pedagogía, en relación con las situaciones cotidianas escolares, y las reflexiones de las autoras.

Al respecto, Carr y Kemmis (1988), hacen un llamado a la revisión autocrítica de las prácticas educativas:

La IAE compromete, extiende y transforma los autoentendimientos de los prácticos al interesarlos en el proceso de investigación. Lejos de expropiar los autoentendimientos de los prácticos para reformularlos dentro de marcos de referencia teóricos o interpretativos configurados por los conceptos y los intereses de los observadores ajenos, la investigación-acción interesa directamente a los prácticos en la teorización de su propia práctica y la revisión autocrítica de sus teorías a la luz de las consecuencias prácticas de la misma. De esta manera, la ciencia educativa crítica tiene que ser forzosamente participativa (p. 72).

Teorización y autocrítica son dos desafíos educativos que se asumieron con la participación de una mirada externa que complementó cada fase del proceso investigativo. La autocrítica ya estaba presente en cada una de las autoras desde el lugar profesional que ocupan en educación, no obstante, durante el desarrollo de las prácticas, posteriormente se identificó que uno de los factores que limitan acciones propias del aprendizaje colaborativo y divertido en el aula, es la carencia de libertad. Entonces, se hizo necesario concretar qué se entiende por prácticas educativas y experiencias de libertad.

Una vez se tomó la decisión de redireccionar la búsqueda hacia el interior del quehacer docente, se encontró que las lecturas, conversaciones, seminarios, y talleres de investigación que precisaron la investigación cualitativa con enfoque crítico en educación, aporta discursos científicos y sustenta la pertinencia de la IAE como referente metodológico que guía la ordenación de trabajo en campo y teórico porque pretende comprender y mejorar las prácticas.

La pregunta inicial de la investigación se concentró en la constitución de prácticas educativas que promueven experiencias de libertad en educación y a medida que transcurrió

el tiempo y con este, los aprendizajes, se descubrió que quienes escriben fortalecieron su compromiso social con la libertad hasta entender este valor como fin educativo.

La Investigación Acción Educativa: un proceso reflexivo y formativo

La ruta metodológica en este trabajo estuvo guiada por la IAE, por su pertinencia y coherencia con los objetivos planteados, teniendo en cuenta el tipo de indagación que se hizo sobre la práctica educativa. La investigación acción, con base en los aportes de Carr y Kemmis, es considerada como un enfoque investigativo que aporta elementos significativos para mejorar las prácticas educativas a través de la acción reflexiva, participativa y transformadora.

Según Carr (1999) las primeras ideas sobre Investigación-acción en educación surgieron en Gran Bretaña en los años setenta, se fue constituyendo como una metodología de investigación interesada en darle relevancia a la perspectiva de los participantes y de los actores sociales, y este interés era compartido por otros enfoques como el estudio de casos. Además, se hizo pertinente para el desarrollo de las investigaciones de los docentes porque vinculaban la reflexión teórica con sus prácticas educativas, de este modo, conseguían construir teoría y transformaciones educativas.

En relación con el presente estudio, los referentes teóricos permitieron discernir dos categorías centrales: prácticas educativas y experiencias de libertad, pero además, el propósito consistió en comprender en detalle cómo se construyen en el contexto escolar. Entonces se hicieron pertinentes la teoría y la reflexión sobre la práctica educativa como fundamento de comprensión de la misma.

Precisamente, uno de los elementos centrales de este enfoque es el mejoramiento de las prácticas, lo cual implica la acción y la reflexión crítica, es decir se planean unas ideas que se piensan poner en desarrollo y se convierten en una acción críticamente informada, se pasa de los ideales a las ideas en acción. Aquí es evidente la relación que existe entre la teoría y la práctica, así mismo, lo plantea Kemmis y McTaggart (1988) la investigación acción en educación proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción.

En la medida que se indagaba sobre la libertad, también se reflexionaba su sentido en las prácticas educativas, y sin percibirlo de manera clara, al inicio, las acciones en el aula fueron cambiando. En investigación-acción, la reflexión y la acción casi que convergen en el mismo espacio y momento, pero en el caso de volverse sistemática la reflexión, hace que la práctica se fortalezca en busca del propósito educativo que persigue y efectivamente se transforme.

Así mismo, lo plantea el investigador Carr (1999), quien afirmó que “la investigación-acción en educación se constituyó como una metodología de investigación que permitió a los profesores aclarar y desarrollar sus valores educativos mediante la reflexión sistemática sobre su práctica en el aula” (p.134). La IAE desarrollada por maestros fundamentalmente para la transformación de la práctica educativa se caracteriza por los procesos de reflexión y acción que surgen de la necesidad de una situación que requiere ser cambiada o transformada, y son agenciados por el mismo colectivo.

De esta manera, se hizo constante la relación entre la reflexión y la acción, que conllevó a transformar la práctica en el aula de esta profesora, en la medida que se

estudiaban los fines de la educación y se orientaban nuevas posibilidades que rompían con las limitaciones en las que muchas veces se sepultan las buenas intenciones. Esto quiere decir, que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a consolidarla como tal. Esta es una de las grandes cualidades que posee la investigación acción en educación.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación acción “como una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 9). Del mismo modo, esta propuesta investigativa busca mejorar la práctica educativa a través de un riguroso ejercicio reflexivo sobre experiencias de libertad suscitadas y vividas desde la escuela, experiencias que se convirtieron en una preocupación compartida por quienes hicieron parte de este proyecto.

En la vivencia, los momentos de reflexión estuvieron sujetos a la movilización que producía en quienes trabajaban en ello, por ejemplo: en la profesora, en el diálogo que propiciaba con sus educandos, y el diálogo consigo misma cuando escribía las notas de campo; en el diálogo entre las investigadoras cuando intercambiaban y confrontaban experiencias del aula con los referentes conceptuales; también, en el diálogo con la comunidad investigativa constituida por la línea de educación, quienes como grupo aportaban en la reflexión de la práctica.

Es por esta razón, que este tipo de propuestas orientadas por la investigación acción en educación requieren de una decisión de grupo y mucho compromiso con el cambio de la realidad. Kemmis y McTaggart (1988) consideran que en un comienzo, es posible que la

investigación acción empieza modestamente a partir de cambios que genera una sola persona, y produce cambios más grandes llegando a otras personas, grupos e instituciones, esto a su vez, puede conducir a reformas más generales en diferentes espacios como el aula, la escuela, la política local y las prácticas a escala de sistema.

Elliott (1990) afirma que: la institucionalización de la reflexión cooperativa sobre la práctica docente (investigación-acción-educativa) dentro del sistema educativo, es condición necesaria para el desarrollo del profesorado como profesión:

Si los docentes continúan relegando sus propios puntos de vista a la categoría de cuestiones privadas, sin elevarlas al dominio público, y aceptan que este sea el terreno de los investigadores especializados, nunca conseguirán el conjunto de saberes prácticos que caracterizan a cualquier grupo profesional. (p. 80)

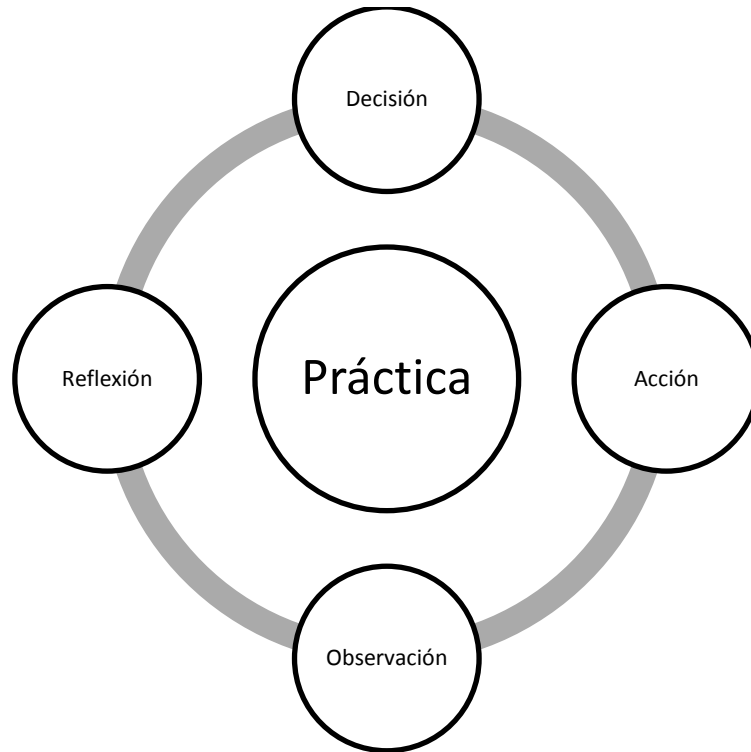
Lo anterior, significó para la profesora el desafío de exteriorizar su práctica, sacarla del ámbito privado e íntimo y ponerla en un escenario público para que pudiera ser reflexionada por el colectivo.

Por consiguiente, los propósitos de la IAE se centran en mejorar la educación, hacerla *participativa, colaboradora* y constituir la como un proceso sistemático de aprendizaje. Este proceso se desarrolla en forma de una espiral introspectiva, que induce a teorizar y crea comunidades autocríticas. Esa espiral introspectiva que plantean Kemmis y McTaggart (1988), ha llevado a las autoras a conversar por largas horas sobre cómo ha afectado esta investigación la vida profesional de cada una.

Este proceso inició con la observación de lo que sucedía al interior del aula, se registraron los espacios, las acciones y los sujetos que intervinieron en ellas.

La observación estuvo orientada por la reflexión que cuestionó la realidad y las condiciones de la práctica de ese momento, para poder diseñar un tipo de acciones que intentaron superar las necesidades. Sin embargo, antes de iniciar las acciones pertinentes, este proceso tuvo que pasar por el momento donde se toman las decisiones, y esto fue clave, porque es cuando el profesional delibera, trasciende del terreno de la reflexión a la práctica.

Figura 2: Momentos de la IAE en educación



Fuente: elaboración propia a partir de Elliott (1990)

Las decisiones que se toman en la actualidad a nivel profesional y personal cuentan con una legitimidad teórica y práctica, lo cual se ha venido consolidando en la praxis, gracias a la continua reflexión y transformación en quienes escriben. Kemmis y McTaggart (1988), caracterizan la investigación acción según algunos rasgos, entre ellos, los que motivaron el avance de esta investigación. Dichos rasgos son:

- a) Reflexión sistemática: *La investigación acción se propone mejorar la educación a través del ejercicio sistemático de reflexión para generar cambios en la práctica docente.*

Al respecto Elliott (1990) sostiene que el propósito de la IA en el aula consiste en

profundizar la comprensión del profesor de su problema investigativo. En esta parte fue muy importante la recopilación de información para crear el efecto espejo y que tanto la profesora como la observadora externa logaran identificar las limitaciones encontradas en aula para cambiarlas por potencialidades.

b) Espiral de ciclos: *La investigación acción se desarrolla en una espiral de ciclos que se convierte en un proceso constante de planificación, acción y reflexión.* En esta espiral se puede ver la maduración profesional, afectiva y espiritual del grupo en conjunto, ya que se han creado y fortalecido relaciones de solidaridad, apoyo, y camaradería comprometidas con el objetivo de fortalecer la educación en libertad.

c) *La investigación acción conduce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas al pasar por una revisión crítica los supuestos de la experiencia.* Para Elliott (1990) en la IAE se debe adoptar una postura teórica con el fin de construir una comprensión más profunda del problema investigativo. Con frecuencia los profesores logran experiencias de libertad en sus prácticas pero no son sistematizadas por falta de tiempo o de profundidad teórica, que puede ser suplida por las facultades de educación o los centros de investigación en cooperación.

d) Registro en diario: *Se hace necesario el uso de un diario personal en el que se registren todos aquellos aspectos que evidencian los cambios de la práctica.* No es sencillo exponerse en la pantalla de una videocámara, en una fotografía o en un diario de campo para que otros comenten sobre el propio trabajo. Sin embargo, una vez se pierde el susto a la intimidad pedagógica, y se presenta al mundo tal como es, es mucho más sencillo

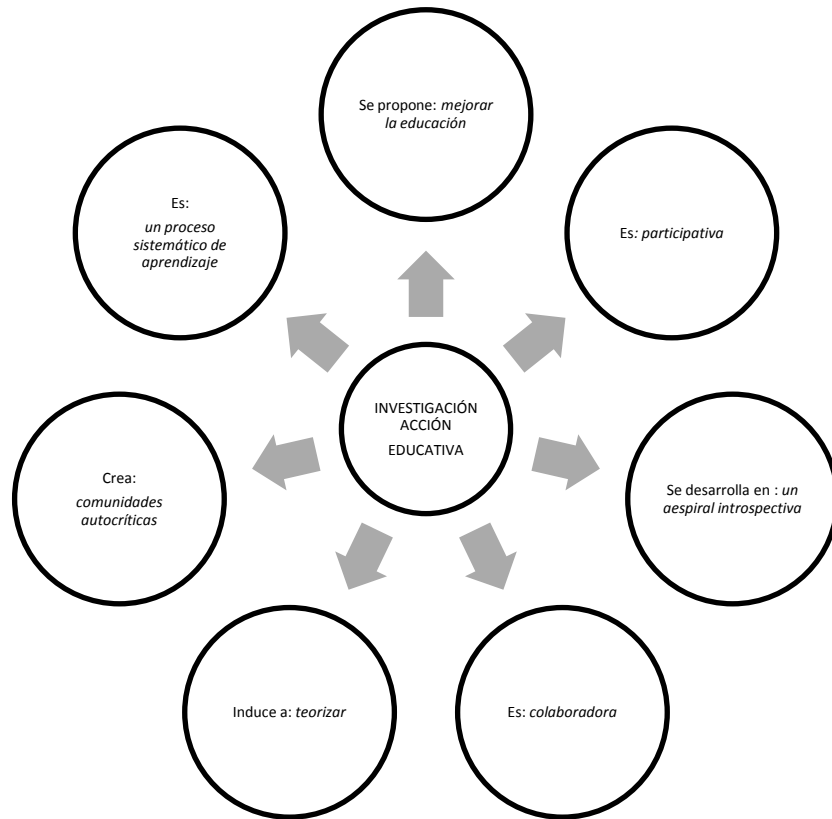
ver esos gestos, esas incomodidades, o esas carencias en las que se puede trabajar con otros, bien sea teóricos o co-investigadores. Elliot (1990) dice que al explicar lo que ocurre, al interior del aula por ejemplo, la IAE construye un “guión” sobre esos acontecimientos que generalmente se escriben de forma narrativa.

e) *La investigación acción interpreta:* quienes participan de la investigación interpretan lo que aparece en los registros o guiones en busca de las intenciones de los sujetos, sus elecciones y decisiones, en este caso los sujetos son la profesora y los niños, la situación que se pretende develar fue como fueron construyendo experiencias que les permitieron ser con otros. Estos relatos fueron validados en el diálogo entre la observadora externa y los participantes, es modo de triangulación y en esto consistió el análisis de la información en esta investigación.

La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto son compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción. Elliott (1990, p.26)

En resumen, las características más relevantes de la investigación acción en educación fueron expuestas en este capítulo y se plasman en el siguiente esquema:

Figura 3: Características de la Investigación Acción Educativa.



Fuente: elaboración propia a partir de Kemmis y McTaggart (1988)

Fases de la Investigación Acción Educativa

Autores como Elliott (1990), Kemmis y McTaggart (1988), y Wilfred Carr (1999), entre otros, han consolidado con la IAE alternativas que provocan cambios educativos con conciencia social y sentido colaborativo. Sus investigaciones indican que esta manera de investigar, pasa por momentos de “planificación, acción, observación y reflexión colaborativa.” Kemmis y McTaggart (1988, p. 16)

Precisamente estos son los momentos por los que pasa toda investigación acción, propuestos por el enfoque de Lewin, que citan Kemmis y McTaggart (1988, p. 17) quien la

describió como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción, observación y reflexión – evaluación.

Generalmente todo proceso de investigación acción en educación comienza con la inquietud sobre una problemática o situación en particular de la práctica educativa, y como se ha mencionado anteriormente, el propósito de emprender este proceso es poder reflexionar y diseñar mejoras sobre dicha práctica. De este modo, las investigadoras tomaron ciertas decisiones en relación con la pertinencia del terreno y la población.

La investigación siguió su propia ruta teniendo en cuenta las necesidades de la realidad escolar y las habilidades de las investigadoras como se muestran en el siguiente gráfico y se sustenta a través de las fases de planeación, actuación, reflexión y nuevo comienzo.

Figura 4. Espiral del proceso IAE



Fuente: elaboración propia

Planear.

Es el desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. El plan debe ser flexible para adaptarse a las constantes limitaciones y oportunidades que puedan presentarse.

En esta fase se deben tomar en consideración, “en primer lugar, los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias y hacerlo más sabia y prudentemente.” Kemmis y McTaggart (1988, p.17).

Actuar.

Es el momento en el cual se pone el plan en práctica y se realiza la observación sobre lo que sucede en el contexto que tiene lugar. La observación tiene la función de documentar los efectos de la acción, incorpora una mirada hacia delante y proporciona el material para la reflexión. La acción también debe ser flexible, “fluida, dinámica y exige decisiones instantáneamente acerca de que debe hacerse, así como el ejercicio de un raciocinio práctico.” Kemmis y McTaggart (1988, p.18)

Reflexionar.

Se realiza en torno a los efectos observados y este análisis se toma como base para una nueva planificación. En esta etapa de la investigación, se pretende hallar el sentido del problema planteado en relación con las situaciones y experiencias que se hayan suscitado.

Es importante que la reflexión se haga entre los participantes, que sea a través de una discusión, del intercambio de puntos de vista. “la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social.” Kemmis y McTaggart (1988, p.19)

Volver a empezar.

La investigación acción se desarrolla como un proceso dinámico, en el que las fases que la constituyen, no necesariamente se van dando linealmente, sino que toman la forma de una espiral para partir de un punto inicial que se reconfigura para volver al mismo punto pero con nuevo plan revisado y mejor orientado hacia la práctica. A continuación el paso a paso de la ruta metodológica:

Tabla 2: paso a paso de la ruta metodológica

1. La profesora del grupo primero uno de la IE Las Palmas (sede Brasilia) señaló que en la realidad de la cotidianidad escolar en la que participa, había problemas de convivencia en el aula, lo cual dificultaba los procesos de aprendizaje, limitaba el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, y centralizaba la autoridad en la educadora.
2. El grupo de investigación decidió focalizar esfuerzos para cambiar esa problemática porque generaba ansiedad, angustia y dependencia en el grupo.
3. Se lograron aproximaciones conceptuales a partir de revisiones teóricas sobre prácticas pedagógicas y educativas.
4. Se halló en la libertad la búsqueda por superar las limitaciones que impedían ser y hacer a estudiantes y docentes responsables de sí mismos y del colectivo, de ahí que se propuso transitar de la libertad personal a la libertad cívica a través de experiencias que suscitaron aprendizajes.
5. La práctica pedagógica se vio desafiada a hacer de ella algo más que la programación de actividades que enseñaran conceptos, y así se descubrió la participación de agentes académicos y científicos que apoyaron la transformación de las prácticas educativas a través de los encuentros escolares que vincularon a padres de familia y cuidadores.
6. Para analizar esas transformaciones, se contó con la narración de la profesora del grupo primero uno a través de diarios de campo, fotografías, videos de las clases, estudio de cuadernos escolares y la revisión del “observador del alumno”. También, se logró el

diálogo permanente con la observadora externa mediante las visitas y entrevistas, que permitió el descubrimiento de la libertad como experiencia en la cotidianidad escolar.
7. Reconfiguración de categorías y subcategorías a la luz de la realidad escolar, descubrimientos de experiencia de realidad (aprendizajes de convivencia, autoconocimiento, generosidad y conciencia ambiental, hasta llegar a un nuevo comienzo: el goce de la formación en autonomía).

En el transcurso de esta conciencia teórica, al emprender la tarea sistematizadora, se logra entender que la fase de planeación surge del desacomodo con la realidad latente que para este caso, se da por la ausencia de autonomía y los constantes conflictos escolares que desencadenaban enfrentamientos violentos en los que la profesora debió intervenir en repetidas ocasiones.

La particularidad de la realidad apreciada y vivida en la IE Las Palmas, sede Brasília, y el compromiso de las investigadoras, hacen que el centro de interés sea la práctica educativa en relación con experiencias de libertad, por lo cual cada indagación metodológica, teórica, conceptual, va y viene a ese centro para potenciar cada pregunta y aporte de los involucrados en este aprendizaje, los estudiantes, las investigadoras, los padres de familia, los teóricos. Ir y venir de la práctica a la teoría provocó la necesidad de recopilar información de interés para ser analizada, problematizada y transformada a través de las siguientes técnicas.

Técnicas e instrumentos de apoyo en la investigación.

En la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos principales: la observación y los diarios de campo. Además se recurrió a otros recursos adicionales como fotografías, grabaciones en video y un taller de cartografía social.

La observación.

La observación es considerada una técnica de investigación social, la cual consiste en recoger información durante un periodo de tiempo determinado, se registran generalmente las interacciones de un grupo, su comportamiento y cotidianidad. Los observadores determinan el momento adecuado para registrar y grabar las rutinas de manera espontánea, en busca del objeto de estudio.

La observación se hace con el fin de explorar la realidad, en este caso del escenario escolar y comprender una serie de situaciones que plantea la problemática estudiada. En esta propuesta investigativa se destaca el papel del docente como investigador de su propia práctica educativa, lo que convierte la observación en observación participante, donde el investigador tiene la posibilidad de adentrarse en la experiencia del grupo, que es en sí misma su propia experiencia, la cual enriquece a partir de los matices reflexivos que le imprime el diálogo permanente con el equipo investigador.

En síntesis, la observación permitió obtener información de la cotidianidad y de los comportamientos del grupo tal como suceden, estos se convirtieron en los registros de campo que posteriormente se estudiaban para poder analizar e interpretar a partir de los procesos de reflexión que conllevan a mejorar las prácticas educativas.

Los recursos que se utilizaron para apoyar las observaciones fueron las grabaciones en video y fotografías.

- *Grabaciones en video:* se tomaron algunas grabaciones de clases, que después sirvieron de insumo para reconstruir los acontecimientos que son narrados en los diarios de campo, también fueron observadas por la co-investigadora en el ejercicio de la reflexión colectiva.

- *Fotografías:* se tomaron un gran número de fotografías que fueron útiles para registrar los momentos más importantes de la experiencia y hacer de la escritura de los diarios de campo, una recreación más detallada.

El diario de campo.

Son registros escritos que se llevaron durante todo el proceso de campo, algunas narraciones son de carácter anecdótico, otras son más descriptivas y reflexivas. Según Kemmis y McTaggart (1988) el diario de campo contiene observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones presentimientos, hipótesis y explicaciones.

En las clases apenas se tomaron notas, las cuales en casa eran leídas y reconstruidas en una narración más extensa que lograba dar cuenta de reflexiones más profundas de lo acontecido en el aula. Por esta razón, el ejercicio de la escritura fue importante para potenciar la reflexión sobre la práctica y por lo tanto tuvo gran valor en la formación investigativa y profesional.

Escribir el diario de campo implica el desarrollo de varias habilidades, entre ellas ejercitar la memoria y de alguna manera se evita el olvido, por eso muchos investigadores asumen este ejercicio con tal rigurosidad que sobre él reposa el cuerpo de la investigación, en la medida en que las notas de campo se convierten en la única huella, en el único registro al que se puede acceder con el tiempo. “El diario de campo conjuga el encuentro con lo exterior mediante la escritura de una interioridad. Es el ver del afuera sopesado con la mirada del adentro.” Vásquez (2013, p. 147)

Lo anterior plantea una tensión para quien escribe el diario, ya que este es un tipo de escritura personal y hace parte de la narrativa íntima. Sin embargo, en el contexto investigativo es necesario sacar a la luz lo que permanece oculto en la subjetividad del docente y bajo la sombra de las acciones sin sentido.

En el presente trabajo, el diario de campo fue fundamental como material para el análisis porque en él se reflexionaban y se analizaban las prácticas que suscitaron experiencias de libertad. Así mismo permitió exteriorizar las prácticas para re-conocerlas y comprenderlas al repasar las hojas en el proceso de volver sobre la práctica.

En síntesis, el diario de campo se configuró con los registros reflexivos de las experiencias que tuvieron lugar en el aula por más de seis meses. En las notas se registraron observaciones, se plasmaron las preocupaciones, las limitantes, los miedos, las decisiones y los cambios de la práctica educativa. De este modo, el diario de campo refleja casi todo el proceso investigativo.

Protocolo del proceso de recolección de la información

En esta parte se hace una descripción general del proceso que se realizó para obtener los registros de campo a través de un protocolo que da cuenta paso a paso del trabajo desarrollado para la investigación. De este modo, se organiza en una breve presentación el escenario de la indagación y la población que hizo parte de ella, también, se da a conocer el proceso de recolección de los registros y los aprendizajes metodológicos que suscitó la investigación.

Selección y pertinencia del escenario de la investigación.

La selección del terreno de indagación en este caso estuvo sujeto a la pertinencia del escenario, a la disponibilidad y accesibilidad, es una de las razones por la cual, se decidió vincular este estudio con la práctica educativa de una de las investigadoras. También se encontró relación entre los objetivos de este proyecto con los de la investigación acción, como lo es reflexionar sobre la propia práctica educativa para mejorarla.

En este escenario se observaron las prácticas educativas con el propósito de encontrar experiencias de libertad que fueran posibles en la escuela. En consecuencia, los elementos metodológicos que propone la investigación acción fueron pertinentes y permitieron hacer una observación reflexiva sobre las experiencias de libertad para mejorar la práctica educativa.

El Escenario de los actores escolares.

La Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia se convirtió en el escenario de la investigación por su pertinencia, accesibilidad y disponibilidad. Esta institución está ubicada Mz 5 Lotes 11, 12, 13, 14 y 15 del Barrio Brasilia, comuna 8 de Ciudad Porfía, municipio de Villavicencio (Meta).

El colegio funciona en las instalaciones alquiladas por la Empresa Confort Arquitectura Inmueble Compañía Ilimitada. Ofrece los grados de Preescolar, Básica y Media en las jornadas mañana y tarde. Atiende una población estudiantil pertenecientes a los estratos 1 y 2 (nivel bajo), cuya población está conformada por familias flotantes, desplazadas y de bajos recursos.

Los actores escolares.

Actualmente la Sede Brasilia cuenta con un total de cuatrocientos cuarenta y un (441) estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 5 y 16 años, los cuales se encuentran distribuidos en dos jornadas. En la jornada de la mañana asisten ciento noventa y ocho (198) estudiantes de los grados preescolar, sexto, séptimo, octavo y noveno. En la jornada de la tarde hay doscientos cuarenta y tres (243) estudiantes de los grados primero a quinto. Cuenta con una planta de quince docentes y una coordinadora.

Para la realización de este proyecto los participantes seleccionados fueron los estudiantes del grado primero uno, quienes comparten la práctica educativa con la profesora e investigadora de este proyecto.

Los registros.

Las observaciones se realizaron en el contexto escolar; se registraron varias situaciones de la práctica educativa en espacios como: clases, descansos, y otras actividades extracurriculares. De este modo, se recopilaron los registros que suman 30 diarios de campo que la profesora escribió a partir de las observaciones y reflexiones que tuvieron lugar durante cinco meses del año escolar 2013, y se tomaron fotografías y videos que complementan los diarios de campo escritos.

Recolección de los registros

La recolección de los registros de campo se obtuvo directamente de las diferentes actividades y situaciones que se presentan de forma continua en la cotidianidad escolar. Se hicieron observaciones en los diferentes espacios y situaciones que encierra la práctica educativa. El propósito era hallar experiencias de libertad y mejorar las prácticas en relación a estas.

Los momentos más significativos de la indagación se enumeran a continuación.

a) Familiarización con el escenario de la investigación (exploración)

Se realizó el reconocimiento de la institución tanto del escenario físico como de las dinámicas de la misma y su funcionamiento en general.

b) Selección de los espacios y situaciones (focalización)

La selección de los espacios se hizo teniendo en cuenta los participantes, inicialmente se seleccionó el grado primero uno para tomar los registros, teniendo en cuenta que la práctica

educativa de la profesora se desarrolla en este grado. Por consiguiente se estableció el salón de clases como el espacio propicio para recoger los registros, y de este mismo modo, se delimitó la población.

c) Selección de otros espacios y situaciones posibles

A medida que se tomaron los primeros registros, se replanteó el sentido de la indagación, esto condujo a buscar otras situaciones de la práctica educativa que se desarrollaban fuera del aula y de la clase. Eran otro tipo de experiencias de la cotidianidad escolar que exigían ser registradas. De este modo, se amplió el foco de observación y se rompió con el esquema, es decir se abrieron los muros del salón y se dirigió la mirada hacia otras situaciones menos evidentes, casi intangibles pero que enriquecieron poderosamente las experiencias de libertad.

Categorización y análisis de la información

Este proceso se organizó en matrices la información recolectada a través de los diarios de campo escritos, con el propósito de ordenar los datos en categorías y subcategorías, tal como se aprecia en la tabla 3. De este modo, se iba buscando la correspondencia entre cada categoría a partir de la identificación de códigos en vivo que sugerían los mismos textos. De este modo se usaron algunos elementos de la teoría fundamentada como la indagación de códigos iniciales y la integración en categorías y sus propiedades.

Una vez se tuvo construidas la matriz de análisis, se inició con el análisis de los registros ya asociados a una categoría correspondiente, integrando categorías, subcategorías, registro, referente, referencia teórica y apreciaciones

Tabla 3. Matriz de Categorías (fragmento)

CATEGORÍA	Subcategoría	Registro	Referente	Referencia teórica
PRÁCTICA EDUCATIVA	Aprender a vivir juntos	Juan David le hizo zancadilla a un niño de segundo y como iba corriendo cayó fuertemente sobre una niña pequeña de 1-2 que salió muy lastimada. Inmediatamente la profesora me dijo que debía abrirle proceso a Castro Yasno, (apellido de Juan) llevar registro en el observador y así demostrar que esa clase de estudiantes no nos lo tenemos que aguantar en el colegio. En fin, yo le respondí que lo iba a hacer, sin embargo iba a escribir en el observador que era un incidente en medio de un juego. (7 de febrero)	Reflexión	Ante esta problemática, este grupo de trabajo considera necesario hacer una pausa académica para reflexionar sobre el rol que cada uno desempeña en este contexto, y planear alternativas que permitan pensar en el significado de la convivencia. Puig (2010, p. 72) invita a los centros escolares a
PRÁCTICA EDUCATIVA	Aprender a	Estoy convencida de que esta cuestión de no pedir permiso para ir al baño sirve como pretexto para construir autonomía y control sobre nuestro cuerpo y nuestras acciones. (22 de febrero)	Autodeterminación	“El yo sólo se da envuelto en la densidad de la realidad, en la facticidad del cuerpo y mundo, con los que no es idéntico”. (p. 258) Lyupen, W. (1967). Fenomenología existencial. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
PRÁCTICA EDUCATIVA	Aprender a dar lo mejor de sí	En realidad en ese momento no sabía cómo actuar, ni que hacer, solo pensaba en cómo este chino pendejo daba tanta lora y ahora qué le estaba pasando, como es de atrevido. A la cita acudió el papá de Juan, hablamos sobre las cosas que se habían perdido en el salón, él sólo aceptó lo de la chocolatina. Después hablé sobre el incidente con Lorna, tampoco aceptó, dijo que solo la había abrazado. Le dije lo triste que estaba por todo esto, porque yo aprecio todo lo bueno que él hace.....(27 de febrero)	Conflictos	“El ser del hombre no es “primero” un ser-capaz y “después” un tener-que-ser, sino que es tanto lo uno como lo otro en forma igualmente inmediata. Sin embargo, tener-que-ser expresa algo más que ser-capaz-de-ser. El tener-que-ser sólo se revela cuando se ve que el enlace afectivo en la facticidad no entraña un consentimiento definitivo, sino que la aniquilación lo afecta y lo impregna. Por esta razón el hombre siempre quiere ir hacia adelante y sobrepasar cualquier situación fáctica. Su ser-capaz-de-ser le ofrece el margen necesario para la

EXPERIENCIA DE LIBERTAD	Este asunto (el patio estrecho) me ha puesto a pensar en que los espacios limitan nuestras acciones y el ánimo que le ponemos a las cosas, sin embargo el poder de transformarnos a nosotros mismos y nuestro entorno debe estar siempre presente en nuestro ser. Y es allí donde el empeño, la imaginación, la creatividad y la versatilidad se deben poner a prueba. Pero no es cuestión de una sola persona, porque esto resultaría agobiante, se suele decir que para qué matarse si al final nadie agradece, bueno no hay que buscar agradecimientos hay que buscar colaboración y es en la comunidad y poner el trabajo escolar a servicio de la misma comunidad.(19 de marzo)	expansión”. (p. 267) Lyupen, W. (1967). Fenomenología existencial. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé. “La libertad personal, en su nivel más elemental, da a la persona, por una parte, la sensación de que nadie la está coaccionando o restringiendo para hacer algo que desea, y, por otra parte, la convicción de que puede hacer lo que le plazca dentro de los límites del deseo de otra persona por hacer lo mismo”. (p. 28) Patterson, O. (1993). La libertad. La libertad en la construcción de la cultura occidental. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. “Nuestra libertad consiste en que podemos ir en direcciones absolutamente diferentes. La línea de nuestro actuar tiene una multitud de ramificaciones posibles. Podemos deliberar antes de hacer algo y en este deliberar se manifiesta un espacio de juego de varias posibilidades entre las cuales podemos elegir”. (p. 20) Bieri, P. (2001). El oficio de ser libre. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
-------------------------	---	---

En la etapa de análisis se usó la triangulación como dispositivo analítico de información, este consiste en hacer una lectura de una situación real desde tres puntos de vista diferentes. En este caso la triangulación se realizó a partir de los relatos escritos elaborados por la observación interna, el análisis de la observación externa y los referentes teóricos.

Para Elliot (1990) “el proceso de recabar los relatos desde tres puntos de vista diferentes tiene una justificación epistemológica, cada vértice del triángulo se sitúa en una posición epistemológica singular con respecto al acceso de los datos relevantes sobre una determinada situación” (p. 150).

Además, la triangulación permitió obtener datos más significativos y completos, en la medida que cada investigadora aportó diversos puntos de vista con el fin de revisar y retroalimentar la práctica. Tal proceso también se realizó durante las conversaciones entre la docente y la investigadora participante al compartir las apreciaciones sobre la realidad observada a través del diálogo. Al respecto Elliot (1990) afirma “que la triangulación promueve el diálogo entre el investigador externo y un profesor investigador” (p. 151).

A partir de la triangulación se identificaron las acciones más relevantes presentes en los registros de campo, dichas acciones evidenciaron una posible relación con la construcción de experiencias de libertad a través de la reflexión sobre la práctica educativa.

Aprendizajes metodológicos

Por ser ésta una investigación de tipo cualitativo, se hizo énfasis en el abordaje conceptual desde referentes filosóficos, psicológicos, pedagógicos, históricos, que permitieron ampliar la manera de asumir los desafíos educativos en libertad. En esta relación de equipo una de las integrantes dedicó su experticia investigativa a la recolección de información y la otra a la conceptualización.

Se compartió escena durante un taller de reconocimiento espacial con el grupo primero de primaria durante tres días en la ciudad de Villavicencio (comuna 8, Ciudad Porfía) y de esa experiencia, se lograron valiosos aprendizajes acerca de la postura política, ética y moral que implica asumir la educación en libertad. Se compartieron angustias, ideas, desayunos, sonrisas, preocupaciones, libretas de apuntes, carteleras y sugerencias sobre la práctica.

Durante algunas temporadas las autoras de este texto se enfrentaron a la incertidumbre de haber perdido la brújula del recorrido investigativo; eso causó crisis y desesperación porque la realidad resultó de tal complejidad que fue difícil visibilizar experiencias de libertad. Con el tiempo, la reflexión y las pautas de la investigación acción, permitieron comprender que los referentes teóricos y las preguntas que surgían durante el camino, eran las subcategorías que se describen en las precisiones teóricas y que cobran vida en el estudio sobre las prácticas que se informan a continuación.

Como lo señala Kemmis (1988), cuando se toma la ruta de la investigación acción no se llega a un punto meta o final, por el contrario, se llega a puntos de impulso, es decir, funciona como el acto de caminar, uno avanza y no sabe cómo ni cuándo va a parar, a veces corre y a veces descansa para orientar el rumbo. Así que con la escritura no llega el fin, sino la publicación y extensión al mundo académico de una experiencia que procura permitirse ser.

Acciones y experiencias que transformaron la práctica educativa

Una de las preocupaciones más importantes que dieron origen a este estudio es la heteronomía que se percibió en algunos integrantes del grupo primero uno en la Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia, en la ciudad de Villavicencio (Meta), lo cual generó tensión en la profesora porque en ella recayó toda la responsabilidad del comportamiento, aprendizajes y conflictos de los estudiantes. Esta situación llevó a preguntarse cómo hacer para desarrollar capacidades autónomas con ellos al comprender la dificultad que esto generaba en la convivencia de grupo. Entonces el seguimiento teórico inspiró la búsqueda en la libertad.

Las indagaciones conceptuales sobre libertad provocaron reflexiones filosóficas y a su vez controversias éticas y políticas que luego se convirtieron en compromisos educativos y pedagógicos. A continuación se presentan esas reflexiones transformadas en actos organizados como aprendizajes de vida, porque vinculan acciones que se reconocen como experiencias de libertad.

Durante este recorrido se tuvieron que afrontar la incertidumbre y el temor de perder el horizonte investigativo pero finalmente se fortaleció la voluntad para reflexionar sobre las acciones y asumir que el fin de la educación debe ser caminar juntos hacia la libertad para aprender a decidir con responsabilidad política y social, tal como lo planteó Freire (2011). Tal responsabilidad se viene formando en la IE Las Palmas (sede Brasilia) con las siguientes experiencias de aprendizaje que valoran la conquista de libertad: Aprender a vivir y trabajar juntos, aprender a ser dueño de sí mismo, aprender a dar lo mejor de sí, y aprender a habitar con el mundo.

Aprender a vivir y trabajar juntos.

Cuando se es hijo, se reciben las atenciones de padres de familia y cuidadores, a veces se comparten con hermanos. Pero en la escuela... es otro mundo, hay muchos niños (altos, flaquitos, gorditos, con gafas, de pelo rojo, sin dientes, pecosos, pálidos y negritos) y una profesora, una sola, para grupos de 35 a 45 estudiantes. Además hay que compartir la mesa, esperar el turno para recibir crayolas, colores, plastilina, y otros útiles escolares. No es fácil entender que hay otras personas que sienten y perciben diferente y a pesar de eso, se espera que trabajen juntos, ¿cómo se hace eso?, ¿cómo se aprende a vivir y trabajar juntos?

Entonces reconocer que otro también necesita, siente, expresa y existe como uno, a pesar de que no se compartan las pecas, las gafas o la falda, es uno de los conflictos que se generan en el primer año escolar de los niños a pesar de que algunos han superado la etapa del preescolar, porque la dinámica del primero de primaria es distinta, por ejemplo ya no hay uno solo cuaderno para cada estudiante sino varios según las materias o asignaturas que se estudian.

Los niños entonces, novatos en su rol de estudiantes, inician expediciones en el mundo de las matemáticas, el español, las ciencias naturales y sociales, la religión, las artes, la educación física, entre otras. Todo esto, sumado al reto de aprender a leer, escribir, hacer operaciones numéricas y convivir, es un desafío que no se sabe cómo afrontar. Pero la profesora sí sabe qué hacer y cómo; por eso se entrega la autonomía a ella, no es que no haya autonomía en los estudiantes, es que prefieren ofrecerla a la autoridad de su maestra que a su vez representa a la figura materna que hay en casa.

La profesora identifica que en algunos casos las familias numerosas no tienen las condiciones para que se atienda a cada hijo como se requiere, entonces se entiende que las agresiones que se viven en la casa de algunos de los niños se reflejan en actitudes nerviosas, ansiosas, agresivas o distraídas, durante las clases. Tal es el caso de Juan David:

5 de febrero 2013

Sé muy bien que Juan David hace parte de una familia numerosa, y debido a ello viven en medio de muchas carencias y malos tratos. Pero también sé que en el colegio no le ha ido mejor: ha sido bastante maltratado y recriminado por su desempeño académico y disciplinario.

La situación en la casa del niño es difícil y el colegio la complica porque recrimina su comportamiento. Esa situación preocupa a la profesora y la motiva para buscar alternativas de convivencia con él. No es sencillo porque ya hay unas pautas de crianza marcadas en el estudiante, pero ella logra convencerse de que se puede hacer algo más que instaurar un sanción y para empezar es necesario conocer su historia de vida. Así que indaga.

Los niños expresan su malestar con actitudes, lloran, gritan, lanzan patadas, dan quejas, pellizcan, pero cuando la Institución Educativa a la que asisten no está preparada para comprender esas situaciones, sencillamente exige unas pautas de comportamiento que de no ser seguidas, se interviene con castigo y se impone el miedo.

Situaciones como la descrita, cuestionaron a la profesora del grupo quien además debía avanzar en sus clases de acuerdo con el plan de estudios programado por la

institución educativa. Ahí surgió la pregunta por la capacidad de actuación autónoma de los integrantes del grupo, justo frente a la frustración de darse cuenta de que la indicación de no gritar, no golpear a otro, o no interrumpir a la profesora, se había quedado en el discurso.

7 de marzo 2013

En estos días tantos mis estudiantes como yo, no hemos hecho otra cosa que borrar los valores de nuestra convivencia que nos propusimos construir desde un comienzo, nos olvidamos de no gritar, no nos escuchamos, no nos respetamos y no nos reconocemos como grupo. Pienso nuevamente que hemos perdido cualquier señal de libertad, al menos el camino lo hemos extraviado.

La profesora relata su angustia al no encontrar coherencia con los compromisos adquiridos en los primeros días de clase cuando se establecieron normas de convivencia que el grupo acordó. Construir normas con niños de 6 a 8 años es un desafío de largo aliento porque apenas están aprendiendo a desarrollar su capacidad reflexiva para considerar al otro, a los otros. La profesora no quiere que ellos griten, entonces se perciben dos opciones, una, seguir las indicaciones de ella, ponerse el dedo índice sobre los labios en señal de boca cerrada y esperar a que se descuide para gritar; o aprender a escuchar es la segunda opción.

Una cosa es aprender a escuchar y otra a obedecer, a mantener la boca cerrada; la profesora tiene claro que no se trata de mantener el silencio incólume sino de aprender a

desarrollar habilidades sociales para vivir y trabajar con los demás. Escuchar es ponerse en disposición de atender al otro, mirarle a los ojos, concentrarse en lo que dice e interactuar.

Cuando los niños están con otros de similar edad, se genera una exaltación que no siempre es comprendida por los profesores, ellos esperan respeto y atención pero ¿cómo lograrlo sin gritar? Claro, el grito es más sencillo, rápido y de inmediato se obtiene la mirada de los estudiantes pero, en actitud temerosa, impuesta y eso bloquea.

Pero la profesora decidió liberarse, en el sentido de libertad personal, y decidió decir no a la reproducción del grito paralizador, y al silencio impuesto de cualquier manera, de esto fue consciente mientras los estudiantes respondían la prueba de matemáticas en puestos individuales y ordenados en filas mirando hacia el tablero.

14 de mayo 2013

Debo reconocer, que encuentro una tranquilidad momentánea mientras los niños resuelven con angustia la prueba, hay silencio y mucho orden, todos se sientan en su pupitre y se concentran en su hoja, solo es una comodidad momentánea, que para mantenerla hay que ejercer mucho control y no permitirles a los estudiantes siquiera suspirar.

La tranquilidad del silencio a costa del miedo y angustia de los estudiantes tiene un costo muy alto que la profesora evaluó. Esa reflexión la llevó a la frustración de haber logrado lo que en su momento creyó que era lo esperado, pero al obtenerlo comprendió que lo valioso no era el silencio, al menos no de esa manera. Sennett (2010) recuerda que “los

‘malos resultados’ inducirán a razonar con más intensidad y, de esta manera, se mejorará” (p. 123) y eso lo entendió la profesora porque empezó a reflexionar sobre lo que implica imponer silencio por medio de un grito o de una extensa prueba de matemáticas.

En primero de primaria la profesora está encargada de acompañar el proceso educativo del grupo con todas las materias, esto significa que ella es su única profesora, lo cual permite que haya más oportunidad de conocer sus habilidades, limitaciones y personalidades. Las asignaturas cambian cada 50 minutos según el horario establecido, pero esta condición ha sido aprovechada para ajustar el tiempo de acuerdo con el interés y desarrollo de las clases que solo es interrumpido por el timbre que anuncia la hora de descanso (3:00 pm).

El conocimiento científico se presenta como acabado y verdadero a través de las asignaturas, la letra es un código para ser leído o copiado; el número es para realizar una operación matemática; la bandera de Colombia es amarilla, azul y roja; casa se escribe *house* en inglés punto. Pero la profesora busca oportunidades para aprender a comprender lo que sucede en el aula, en especial, lo que afecta la convivencia. Entonces sus sentidos se ponen alerta y descubre.

Hubo una discusión entre algunas niñas del grupo, unas afirmaban que la Virgen María es “mala” porque así lo escucharon en otro lugar, otras se opusieron y comentaron el conflicto en la casa. La madre de una de las niñas se presentó al colegio, conversó con la profesora y ella aprovechó la situación para deliberar con los niños al respecto.

En clase se aclaró que la diferencia no consistía en afirmar si la Virgen es “mala” o no, sino en lo que significa la bendición para las personas que profesan la religión católica y para quienes se afirman cristianos. La profesora preguntó al grupo para conocer las versiones.

11 de abril 2013

Lorna: es que mi mamá me dice que cuando hacemos la oración yo no debo ponerme la bendición.

Paula Andrea: Si es que a donde nosotras vamos nos dicen que eso no se hace, pero igual si uno quiere se pone y no pasa nada.

Profesora: Esto no se trata si es bueno o malo, o si está bien o mal, lo que pasa es que cada uno cree en algo y actúa según su creencia pero no se debe intervenir en lo que piensan o las creencias de las otras personas. Lorna, si tú no quieres ponerte la bendición está bien, nadie te puede obligar a ser eso ¿verdad? pero tampoco puedes decirles a las otras niñas que no lo hagan, ni mucho menos que eso está mal.

Lorna: (hace gestos de inconformidad)

Paula Andrea: yo pienso que el que se quiera echar la bendición que lo haga y los que no quieren pues no y ya...

Lorna: es que somos niños y estamos aprendiendo.

Profesora: Bueno, y ¿qué has aprendido hoy?

Lorna: Que debemos respetar lo que cada uno cree y que si ellos se quieren poner la bendición no está mal y que yo no me la pongo y eso tampoco está mal.

Ese día Lorna, Paula Andrea, Stefanía, la profesora y los demás estudiantes que participaron de la conversación, tuvieron la oportunidad de darse cuenta de que las diferencias y similitudes entre ellos no estaban solamente en las características físicas por el color de pelo o la estatura; además había unos intereses de fe distintos que por cierto, no habían sido decididos por ellos mismos sino por sus familias, y es a esas situaciones particulares a las que se les reconoce el carácter de experiencias de libertad porque se puede deliberar, y reflexionar sobre los prejuicios, pensar en los otros y por ende en la libertad cívica.

Para la profesora ese acontecimiento también significó una experiencia porque le permitió reflexionar sobre el hábito que estaba construyendo de hacer una oración que iniciaba y terminaba con la bendición. Hasta ese momento ninguno de los niños se había opuesto, incluso las niñas que se identifican con una fe distinta a la católica, respetaron que los demás sí lo hicieran. A partir de ese día la profesora aprendió a alertar la escucha para conocer el motivo de los conflictos de los niños y a vincularlos a las clases, a pesar de que no coincidieran con los 50 minutos reglamentarios de matemáticas, sociales, inglés u otra asignatura.

Además, la profesora descubrió que al reconocer al otro y reflexionar sobre las imposiciones que se convierten en hábito lo que sucede en el aula, las prácticas deben transformarse. Entonces surgió la necesidad de aprender a diseñar la organización de las clases de otra manera, más deliberativa y cooperativa; así que se decidió cambiar la organización del salón y se armaron los puestos de trabajo individual en pequeñas mesas

más amplias con forma hexagonal y se asumieron responsabilidades por grupos. Al respecto la profesora afirma que:

2 de abril 2013

“no me agradan las filas porque no permiten la plasticidad de las actividades, además individualizan, dificultan el diálogo y la cooperación. Por eso prefiero otro tipo de diseño en el que se pueda movilizar, tanto física como creativamente.”

Ese otro diseño consistió en armar grupos de trabajo de acuerdo con los intereses de los mismos niños para estar juntos, escucharse y compartir desde una crayola hasta un abrazo.

Respecto al diseño Puig (2012) indica que “La educación no se basa únicamente en la relación interpersonal, sino que tiene que ver con la tarea colectiva de diseñar y dar vida a un medio educativo complejo” (p. 33). Entonces se optó por trabajar en grupos dada la complejidad que generaba en la clase respetar el turno para hablar y escuchar, lo cual estaba creando problemas de convivencia. Al trabajar en grupos de 4 o 6 estudiantes, ellos mismos empezaron a regular el turno de la palabra sin tener que esperar a que su profesora se los indicara.

Esa modificación de mesas de trabajo hizo que la profesora gestionara la consecución de armarios para conservar el material de trabajo (útiles escolares) y de paso, se aprovechó la clase de artes para elaborar los “totems”, estos son tarros que los niños decoraron para guardar crayolas, lápices, colores, marcadores y pinceles, durante la clase de ética, cada grupo nombró a un líder para encargarse del cuidado del “totem”.

La profesora descubrió además, que los niños empezaron a identificarse con su grupo y en consecuencia, surgió la necesidad de ser nombrados, hubo algunos cambios de integrantes pero en general se mantuvo el equilibrio en el número de participantes. Casi sin darse cuenta, emergieron los líderes de cada mesa y se encontró otra manera de evaluación que se llamó informe de trabajo, entonces los gritos, quejas y patadas, empezaron a disminuir.

13 de marzo 2013

Los chicos desde el inicio del año le dieron nombres a cada grupo, aunque algunos se mantienen pero otros han mutado. Por ejemplo los grupos que aún subsisten son: los leopardos, los tigres, los leones y los lobos. Los nuevos son: las pitufas y las tortugas.

Cada grupo tiene un líder -como yo lo llamo-, (los niños le dicen el jefe) y es el encargado(a) de distribuir el material, recoger y atender las inquietudes de su grupo, y por último, recoger las actividades terminadas y dar un buen informe del trabajo de grupo.

Es así como la responsabilidad de hacer un buen trabajo ya no está en manos de la cantidad de gritos o exigencias de la profesora, sino en la decisión del grupo, cada uno aporta lo que mejor sabe hacer, y cuando un niño empieza a identificar qué es eso que disfruta hacer, sus capacidades van ajustándose a sus deseos, tal como Berlín (2004) lo había descrito en la libertad positiva.

A medida que pasa el tiempo, el grupo va madurando, a veces se avanza por caminos de felices descubrimientos y otras veces no. En matemáticas ya se han estudiado

la suma y la resta, pero en la vida cotidiana, no hace falta hacer una resta para darse cuenta de que cuando el dinero para la merienda desaparece, algo no anda bien en el salón de clase. Se perdió un *chocorramo* y plata de las onces de algunos niños. Para la profesora esta fue una situación bochornosa e incómoda.

22 de febrero 2013

Durante esta semana se han presentado sucesos no muy gratos para la convivencia, por ejemplo, a Ana se le “robaron” el chocorramo, a Karen se le perdieron \$2.000 de su merienda, y hoy a Brayner le ocurrió lo mismo.

No sé qué hacer al respecto. Lo mejor será hablar con ellos, aunque ya lo había hecho antes y que esto haya sucedido de nuevo me causa frustración.

Surge la desconfianza en los compañeros, no se sabe cómo pero cosas valiosas para los niños empiezan a desaparecer, esa situación indispone, crea rumores, e inseguridad. La profesora no tiene claro qué hacer pero reconoce que lo primero es dialogar con el grupo y se genera una nueva situación de frustración porque ya se había hablado con ellos acerca del respeto por las cosas de otros. Ya se había conversado sobre las cosas que son de la mesa, del grupo primero uno y de las cosas personales, así que se percibe una falta a un acuerdo pactado durante las primeras asambleas.

Esta situación dio para analizar el lugar de la libertad personal frente a la cívica, claro que se es libre para tomar las cosas de otra persona y no regresarlas, pero eso no se valora como bueno para el grupo porque lo fragmenta y echa al piso el esfuerzo de quien entregó el chocorramo y el dinero para disfrute de unos estudiantes en particular. Es decir,

tomar lo ajeno, y apropiárselo no valora al otro, lo desconoce y eso impide que los demás quieran hacer parte de un grupo dividido.

La profesora hizo el llamado de atención que correspondía, y esa fue la mayor frustración, adueñarse del poder de la palabra para regañar, ella supo que era justo lo que se esperaba pero no era eso lo que quería. Tampoco podía quedarse callada y hacer como si nada hubiese pasado, entonces, se dio cuenta de que no era suficiente la atención que estaba dedicando al grupo, así que una vez más enfocó todos sus sentidos para investigar qué estaba sucediendo y por qué. Días más tarde halló la respuesta.

Era martes, y la profesora se dio cuenta de que algo raro pasaba en el salón de clase luego de que una niña se quejara de haber perdido una chocolatina. Lo extraño no fue la pérdida, sino la “ayuda” que recibió. Entonces encontró la respuesta que estaba buscando días atrás.

26 de febrero 2013

Regresé al salón y le dije a la niña que buscara en cada una de las mesas; en ese momento entró Juan David a ayudar a buscar, (yo me encontraba en la puerta del patio y lo seguí con la mirada) y vi que puso la chocolatina en una de las mesas, enseguida alertó a Michelle sobre dónde estaba la chocolatina.

Sí, ya había sospechado de él y creo que lo confirmé, esto me ha dejado un poco triste y no sé cómo afrontarlo.

Entonces, no iba a ser con regaños como lograría identificar quién se estaba apoderando de las cosas, pero éste ya era un juicio severo para un niño. Había que esperar,

preguntar y escuchar para comprender por qué Juan David había hecho eso. Ya estaba claro que no se trataba de recriminar, sancionar o lastimar, lo más importante era conocer las causas. Pero eso no fue suficiente, al día siguiente una compañera de clase se quejó de que Juan se pasó de confianza con ella. Ya no había tiempo para dar más largas.

Por situaciones como estas, es que no se considera conveniente la idea de libertad soberana que planteó Patterson (1991) en la que una persona hace lo que desea sin pensar en los demás. No se trata de imponer un castigo y ya; el niño tiene dificultades en su casa, así que esa es una alarma que indica falta de apoyo familiar. Entonces, la profesora vuelve a descubrir que la educación no es solo cuestión de prácticas pedagógicas, porque también está comprometida la familia, sus pautas culturales y psicológicas; por eso se habla de prácticas educativas.

En los registros de campo de la profesora, el nombre de Juan David es el que más veces se repite, casi siempre cercano a una queja de algún estudiante o profesora, así que el reto en convivencia empezó con él. Definitivamente la técnica de la opresión no iba a ser utilizada porque era la que vivía en casa constantemente y era justo de la que el niño se quería liberar (libertad personal) la tarea estaba en hacer lo que no se había hecho, escucharlo, comprenderlo sin excusarlo y meses más tarde él también cambió.

18 junio 2013

Es muy importante para mí que reconozcan que han cambiado y que han trabajado muy duro para hacerlo, me complace también que Juan David diga que él ha cambiado (“no robo”) ya acepta que alguna vez tomó cosas

que no le corresponden, ahora entiende que eso no le hace bien ni a sus compañeros ni a él, pues ellos mismos se encargaban de rechazarlo por eso y otras cosas más; ahora Juan David comparte con todos y ninguno lo evita o lo evade.

Juan comprendió que el grupo valora el bien común y que es recibido y aceptado por los demás siempre que se acoja y participe de lo que se valora como positivo para ellos (el bien común) y esto hacer juego limpio.

En cuanto al trabajo, se avanzó bastante con la conformación de los grupos pero algunos chicos mal interpretaron la responsabilidad del trabajo en equipo para evadir la propia. En ocasiones se trabajó en grupo pero cada estudiante realizó la actividad en su hoja o cuaderno para encargarse de su propia práctica, pero algunos copiaron del compañero; la profesora, ahora más alerta, se dio cuenta y puso a prueba su aptitud en la escritura.

13 de marzo 2013

He podido constatar que han estado copiando de algún compañero (a) y ahora que los he cambiado de lugar se han visto desubicados y sin saber qué hacer. Les he hablado sobre el error que han cometido, pues se han preocupado más por entregar un trabajo y no por entender lo que se está haciendo. Hacer las cosas sin saber por qué o cómo son, es como jugar sin divertirse. No tiene sentido.

El llamado de atención que hizo la profesora acerca de la autenticidad, corresponde al propósito de hacer de la educación un viaje para aprender a ser libre y no una copia de otro, del compañero o del profesor. Durante las actividades analizadas, persiste el trabajo en equipo. Hacer cosas juntos, permite a la profesora y al resto del curso identificar quién es más hábil para cada responsabilidad; se descubren intereses, miedos, fortalezas, inteligencias. Al asumir una responsabilidad en grupo cada uno dio de sí para que el resultado fuera superior a la suma de fuerzas y habilidades individuales y eso fue placentero para la profesora.

15 de marzo 2013

He estado muy feliz con esta actividad, casi que por primera vez los veo trabajar muy bien en grupo, han comprendido que el material es de todos y que el trabajo hay que realizarlo en equipo y que cada uno aporta al grupo lo mejor que sabe hacer. Por supuesto, que no han faltado las discusiones, como Juan David que le recriminó a Brandon por haber pintado la cara del niño con pintura de color negro y no usó color piel. Pero Brandon se ha sabido defender y le ha dicho que también la piel es negra. Es decir, hubo discusiones en los grupos, pero las resolvieron y en ningún momento trascendieron y por esta razón, no se convirtieron en conflictos que impidieran desarrollar el trabajo.

Hasta aquí se logra precisar que el trabajo en equipo ha sido una de las estrategias que ha permitido mejorar la convivencia, de lo cual se infiere que es en la práctica donde en realidad se hacen vivos los acuerdos registrados en el pacto de aula; se comprueba que son significativos y por tanto constituyen experiencias para aprender a entender el mundo de la

vida. Se reconoce que la escuela empezó al revés porque los niños aceptaron un compromiso de buen comportamiento sin tener claro de qué se trataba esa aspiración. Lo cual devela la imposición de un orden que por supuesto fue desafiado por la defensa de la libertad personal que cada niño reclamó a su manera.

Otro aspecto de gran valor que se ha apreciado durante el trabajo en equipo es la capacidad de algunos niños para liderar las responsabilidades de cada mesa (compuesta por 4 o 6 estudiantes) y esto ha sensibilizado y empoderado a la profesora de tal manera que sin proponérselo, empezó a trabajar en equipo con sus compañeras docentes de la institución en el marco de la celebración del día internacional del medio ambiente, con una propuesta de reciclaje y reutilización a partir de los desechos del refrigerio que reciben los estudiantes en la construcción de un mural para el Foro Ambiental donde se reunió toda la Institución Educativa Las Palmas.

14 de junio 2013

Terminamos el mural gracias al trabajo de todo el grupo y en equipo. En el foro, el Rector de colegio y en general todos los asistentes resaltaron el trabajo hecho, no solo por lo bien elaborado que quedó, sino además, por la propuesta ecológica de reutilizar un material como las bolsas de la leche del refrigerio escolar que además está generando un problema de producción de basura en crecimiento. Pero adicional a todo esto, también fue importante el trabajo de grupo y el aporte que cada uno realizó, desde los niños que juiciosamente guardaban su bolsita para recortarla y lavarla, hasta los que con mucho agrado y compromiso elaboraron

trabajos tan creativos, y por supuesto el trabajo de un grupo de docentes que se organizó y lideró una gran propuesta.

Así quedó demostrado que el trabajo que hacemos juntos queda bien hecho y además nos deja una lección y satisfacción a todos.

La estrategia de trabajo en equipo funcionó dentro y fuera del aula, convocó y se compartió con las otras sedes de la institución. Este reconocimiento llenó de alegría al grupo y a la profesora quien supo liderar la actividad porque logró identificar las fortalezas de sus compañeros docentes y de cada estudiante para potenciarlas en la construcción del mural ecológico.

Evidentemente la relación con el grupo ha cambiado; los estudiantes de primero uno ahora son reconocidos por otros grupos como estudiantes colaboradores. La investigación muestra que el diálogo es otra experiencia que le ha permitido al grupo construir capacidades de escucha, argumentación, proposición de ideas y eso se ha visto en el liderazgo positivo entre los estudiantes. Entonces se empezó a valorar la valentía, el coraje, la tenacidad.

Para la profesora el hecho de compartir sus experiencias con los estudiantes y ponerlas a disposición del análisis teórico y reflexivo desde y para la libertad, ha aligerado las cargas, las presiones y las angustias; a través del diálogo se abrió la posibilidad de deliberar, de fortalecer los argumentos, de aprender a formular preguntas y ser cuidadosa con los juicios.

Para el grupo de primero de primaria, aprender a dialogar ha sido una fase de avance porque ya se reconoce al otro, se le escucha, se reflexiona sobre lo que dice, se juzga y se responde con argumentos que antes no se utilizaban. Una de esas experiencias se dio en el marco de una evaluación que se transformó en juego; esta vez la medición del avance en matemáticas dejó de ser individual y angustioso para ser cooperativo y divertido: La profesora escribió algunos ejercicios de habilidades numéricas en el tablero y los grupos respondieron por turnos de a un participante por cada ronda; cada acierto significaba puntos colectivos.

1 de abril de 2013

El juego se inició con el objetivo de reconocer el número anterior y posterior de una expresión numérica dada, iba pasando un miembro del grupo en el turno que le correspondía. El siguiente punto fue resolver situaciones de conjuntos y por último desarrollar las sumas. Algunos grupos obtuvieron puntos, otros no tanto, se presentaron empates. Para desempatar coloqué sumas un poco más complejas. Cuando los “Lobos” tenían que participar, ningún integrante del grupo quería hacerlo; sólo Daniel pero él no podía porque no era su turno, había pasado en la ronda anterior. Ya iban a perder el punto, pero Daniel pidió un momento, me parece que resolvía la suma en su mente y así era, se acerca a José y le dicta el resultado en el oído. José pasa y lo escribe, lo lograron, un punto más.

Aprender a dialogar es una de las habilidades que se esperan de un líder, Daniel lo ha hecho muy bien, no se enfrentó a ningún grupo, ni ha gritado para exigir su turno, respetó la norma acordada porque valoró su utilidad y supo aprovechar el turno de uno de

los integrantes de su grupo para llegar al triunfo. No se puede aprender a dialogar con los compañeros de mesa cuando la maestra exige silencio total; ella permite que los estudiantes conversen sobre cómo desarrollar la guía de trabajo, cómo participar de los juegos, cómo jugar, divertirse y ganar. Sería incoherente que los estudiantes copien en su cuaderno todo un discurso sobre el diálogo sin haberlo creado en clase.

Aprender a ser dueño de sí mismo.

En el contexto escolar aprender a ser dueño de sí mismo significa encargarse de uno mismo de manera responsable, atreverse a proponer, construir y valorar experiencias que resulten formadoras. Se trata de un ejercicio de poder ser libre. Durante el seguimiento a la convivencia del grupo se comprendió que lo que subyace a las experiencias de libertad, transita entre el poder individual y el colectivo para hacerse cargo del trabajo que implica educarse con otros y aprovechar situaciones cotidianas para convertirlas en experiencias, lo cual favoreció la autodeterminación del grupo, el autoconocimiento de la profesora, la reinterpretación de la autoridad, la confianza en las capacidades propias, la voluntad, la formación de carácter, la iniciativa y sobre todo, la responsabilidad ética, política y moral.

Cuando en esta investigación se entendió que se partía de una estructura curricular establecida a través de un plan de estudios y a la vez se pretendía que el grupo decidiera la mejor manera de aprender a educarse, la profesora asumió la responsabilidad ética, política y moral de que su hacer fuera coherente con la decisión de ser en libertad y eso le dio coraje para seguir, acompañarse del amor que construía día a día con el grupo y comprobó

que ésta era la oportunidad precisa para encontrarse y ser dueña de sí misma. En sus palabras:

25 de abril de 2013

Esto implica salirse del molde y ser uno mismo, buscar y encontrar su propio camino.

Es por esto que se considera que si desde los primeros años de escolaridad se logra que estudiantes y profesores sean auténticos con su propia biografía y se empeñen en avanzar en el camino de los descubrimientos y distanciarse de la reproducción, contaremos con verdaderos sujetos dueños de sí, creativos, seguros, maduros. De tal manera que cuando tengan que tomar decisiones de tipo vocacional lo hagan siguiendo intuitiva y razonablemente el camino que conduzca hacia el propio desarrollo.

Las experiencias de libertad, desde la perspectiva educativa y encaminada al aprendizaje de ser dueño de sí provocaron desacomodamiento en quienes escriben. Luego de algunos días de profunda reflexión se identificó que para ser dueño de sí, se hizo necesario fortalecer la confianza y templar el carácter para asumir las responsabilidades que llegaban con el trabajo esperado por parte de la institución y de los padres de familia, ya que uno de los logros más esperados es que los niños y niñas aprendan a leer y escribir en primero de primaria. Así que la profesora se encargó de hacer ver que cuando se aprende a leer, se pueden conocer otros mundos, otras historias, otros mensajes de los que ellos escuchan a viva voz de sus compañeros o profesora.

3 de mayo de 2013

Aprender a leer puede ser igual que como aprendieron a montar bicicleta, seguramente se cayeron y se dieron en la cabeza, se rasparon las rodillas pero así golpe tras golpe se levantaron y continuaron y hoy no se arrepienten de nada; es más, gozan calle arriba calle abajo manejando la bici.

Las lecturas semanales hay que estudiarlas y presentarla;, cada uno tiene una responsabilidad, los padres también y de la disciplina que se le imprima estarán construyendo la autonomía de cada uno, yo tan solo les pongo la lectura de pretexto y tiene dos claras intenciones: uno, desarrollar habilidades lectoras y dos, construir disciplina, responsabilidad para la autonomía.

Cuando los niños son conscientes de que los adultos confían en ellos, son responsables sobre su propio cuidado, logran entender que están creciendo y están ganando independencia. Es como el tránsito del triciclo a la bicicleta de dos ruedas, se conquista la alegría de la autodeterminación y la autonomía.

Este grupo avanza rápidamente en hacerse cargo de ellos mismos, la profesora identifica el progreso y eso la llena de orgullo, no necesitan que nadie les diga qué es lo que deben hacer porque comprenden la necesidad de ser solidarios, valientes, valoran los espacios limpios y ordenados (tanto en el salón como en el cine), empiezan a ser conscientes de que son un equipo.

Ser dueño de sí mismo es también ser dueño del cuerpo; poder decidir cuándo ir al baño o no, es básico como experiencia de libertad, ¿Por qué pedir permiso? ¿Para no

generar desorden? Durante las conversaciones de este grupo con la profesora se comprendió que el desorden empieza cuando el poder y el control de cada acto se centralizan en ella; es por esto que prefiere hacer ver que cada uno tiene injerencia sobre su propio ser a través de experiencias sencillas como ir al baño.

22 de febrero de 2013

Sobre los permisos, creo también que si los estudiantes van al baño de la manera más natural, así como lo hacen seguramente en su casa, de manera tranquila no tiene por qué existir ningún problema. Si los chicos desde pequeños hacen esto y lo naturalizan, no tendrán por qué creer que la ida al baño es una opción para escapar de las aburridoras clases (...) Estoy convencida de que esta cuestión de no pedir permiso para ir al baño sirve como pretexto para construir autonomía y control sobre nuestro cuerpo y nuestras acciones.

En la desmedida entrega de autonomía de los estudiantes a la profesora, también se ha perdido bastante control sobre el propio cuerpo, y esto vulnera la libertad más elemental de los seres humanos. Consciente de esto, ella ha aprendido que la libertad no solo está en un grito de sublevación, porque está en las prácticas mismas, en lo que se hace para permitir o impedir que otro pueda ser. Ese convencimiento de autonomía la llevó a conversar con el grupo acerca de si era necesario pedir permiso o no.

Ese debate de nuevo animó a la participación y como consecuencia se decidió que el grupo primero uno, no necesita pedirle permiso a la profesora para ir al baño, porque cada uno es dueño de su cuerpo pero eso no justifica interrumpir la clase, motivo por el cual el

grupo autoriza las salidas y se compromete a hacerlo de manera prudente. Cuando los niños empezaron a ir al baño en silencio, se pensó que así mismo es la libertad, no hace demasiado ruido y por tanto es contundente en acciones colectivas.

Sumada a los procesos de lectura y escritura, la apertura al mundo de esos códigos gráficos durante este primer año de educación básica, construyó experiencias de libertad porque influyó en el gusto por descubrir más cosas. Ser dueño de sí mismo requiere esfuerzos adicionales para el equipo investigador, de ahí que se hace necesario aprender a dar lo mejor de sí.

Aprender a dar lo mejor de sí.

Ante los conflictos, situación cotidiana en la escuela, se busca culpables para castigar e inocentes para defender o victimizar. Educar en libertad alienta a que los directamente implicados en un conflicto, busquen alternativas de solución que sean justas para las partes y esto requiere de un proceso de negociación, de descentrarse, pensar y considerar al otro. Sucede con mucha frecuencia que en los grupos de clase hay uno o dos estudiantes que constantemente chocan con el resto del grupo y paulatinamente se convierten en los responsables de cualquier problema que surja. ¿Qué puede hacer un educador al respecto?

Aprender a dar lo mejor de sí aporta a la constitución de experiencias de libertad en las prácticas educativas porque el ser consciente de la finitud de la vida humana, motiva a los estudiantes a que eso que se hace, muestre y enseñe lo mejor que tiene cada ser para dar,

y eso implica asumir retos, enfrentar miedos y crear estrategias para ir más allá de los límites de la racionalidad que condicionan la propia existencia.

Rol Educador.

Señalar a un “culpable” de los accidentes escolares se ha empleado para la instauración del orden y el disciplinamiento pero, ¿nos detenemos a buscar el origen de las circunstancias antes de sancionar con una anotación en el observador? El “observador del alumno” es un legajo de formatos, una hoja por cada estudiante, en el que se escriben las observaciones de convivencia y académicas. Sin embargo, la mayoría de veces se usa para llamados de atención negativos. ¿Hacer una anotación en el observador manifiesta una experiencia de libertad?

7 de febrero de 2013

Juan David le hizo zancadilla a un niño de segundo y como iba corriendo cayó de manera brusca sobre una niña pequeña de 1-2 que salió muy lastimada.

Inmediatamente la profesora me dijo que debía abrirle proceso a Castro Yasno, (apellido de Juan) llevar registro en el observador y así demostrar que esa clase de estudiantes no nos los tenemos que aguantar en el colegio.

En fin, yo le respondí que lo iba a hacer, sin embargo iba a escribir en el observador que era un incidente en medio de un juego.

Todo quedó así, hablé con Juan David, quién se reconoció culpable. Le dije que no creía que fuera culpable, que sí había cometido un error o una falta al jugar de esa manera, pero que su intención no era lastimar a la niña. (Él asintió con la cabeza). También le dije que era necesario que se disculpara y así lo hizo.

¿Qué sucede con la autoestima de estudiantes como Juan David? Es para los profesores un reto alentar el amor propio de cada estudiante pero en especial, hacer equilibrio entre la solución de los problemas y el bienestar de ellos. No obstante, durante las discusiones, quejas y reclamos, no es sencillo tener la lucidez necesaria, por esto se considera tan importante reflexionar sobre el carácter educativo que tiene una sanción.

Hovasse (1973) advierte sobre la importancia de la relación entre autoridad y seguridad, para justificar el carácter formativo y amoroso que deben tener las sanciones o castigos:

La autoridad, le da seguridad al niño. Su ausencia es perturbadora y angustiosa. De la misma forma, las sanciones son necesarias; le ayudan considerablemente a tener conciencia de las prohibiciones normales de una vida en sociedad. Sin embargo, dichas prohibiciones, deben constituir la mínima parte de su educación, que debe ser positiva: se trata de desarrollar las cualidades, antes que luchar contra los defectos. Al niño no se le castiga para vengarse de él sino para ayudarlo a crecer y porque se le ama. (p. 125)

Como educadoras, se tiene claro que la escuela no es una castigaduría local que sanciona y juzga comportamientos y actos, porque este lugar es un centro de aprendizaje de vida, donde todos los actores tienen claro que cada acto, palabra e insinuación tienen consecuencias. El rol del educador es lograr que las sanciones sean coherentes con el fin educativo con el que se identifican. Por esto es tan importante aprender a dar lo mejor de sí.

Rol del educando.

Los conflictos en el medio escolar requieren de una intervención inmediata, por eso se hace necesario que los estudiantes se fortalezcan con sus pares y padres de familia para tomar decisiones en conjunto y avanzar hacia horizontes comunes. En este sentido toda la comunidad educativa debe participar activamente de los debates que se realicen y principalmente son los profesores los encargados de diseñar y aplicar las prácticas que consideran formativas y apropiadas para sus estudiantes.

En esta forma se construye la cultura moral de las instituciones educativas, tal como lo afirma Puig (2012): “Los educadores construyen la cultura moral de un centro educativo, al idear, organizar y poner en marcha un conjunto de prácticas formativas apropiadas para la correcta formación de su alumnado” (p, 88). Aunque esta afirmación, excluye a los otros protagonistas del escenario educativo como constructores de prácticas y de la constitución de la cultura moral, sí creemos que el docente es el responsable de los cambios y los retos de su práctica, como diseñador pero las prácticas educativas las construyen juntos maestros y estudiantes.

Antes de ser estudiante, se es niño con la curiosidad propia de la edad, para este caso 6 a 8 años, se tienen ganas de hacer, ensayar, preguntar, probar. Entonces se espera tener toda la atención de la profesora, a quien se obedece y también se desafía. Los niños no siempre hacen cosas para aburrir o desesperar a los adultos, solo actúan y quieren saber cuáles son las consecuencias. Es ahí donde requieren compañía, escucha y comprensión, pero si a cambio encuentran castigo y rechazo, sólo habrán comprendido que el adulto es malo con ellos.

Alentar a los niños a que indaguen por qué es que las cosas suceden como suceden ha generado en la institución educativa algo de malestar.

30 de mayo 2013

Hace unos días hicieron formar a los estudiantes sólo para entregarles una naranja porque el refrigerio no había podido llegar al colegio por un problema de orden público ajeno a todos. Esto se explicó antes de que pasaran a recoger la fruta, pero los niños de primero no estaban muy atentos y debido a esto, Lorna quedó perpleja cuando le entregaron la naranja, seguramente se preguntó por la leche y la galleta y le dijo a la profesora que estaba entregando las naranjas – ¡y sólo esto!- a lo que la maestra le responde de una manera prematuramente ofuscada: - cómo que “solo eso”, antes agradezca que algo se le da.

Como Lorna hay cientos de niños y jóvenes que se cuestionan por la manera como las instituciones educativas asumen el sentido de la educación. La niña preguntó por su derecho: el refrigerio completo, pero a la maestra, ajena al proceso formativo del grupo de primero, le pareció un atrevimiento. La libertad se conoce porque existe su antagonista, la opresión. Esa situación con el refrigerio dejar ver que aún falta construir más humildad en la responsabilidad de ser docente.

Conflictos escolares.

Uno de los aprendizajes más enriquecedores de la práctica educativa ha sido la reinterpretación de los conflictos escolares porque ha permitido a la docente conocerse en una faceta distinta de impartir castigos o sanciones.

22 de mayo de 2013

Hoy la pelea se inició en el descanso, no sé la razón pero Hernando golpeó en el estómago a Ángel y éste lo mordió. Resultado Hernando salió llorando y furioso con deseos de vengarse, buscó un marcador y le rayó la camisa a Ángel, éste ni cuenta se dio. Al finalizar el descanso inicié la clase de ética el tema para trabajar es la paz en comunidad. He puesto de ejemplo lo sucedido en el descanso. Entonces, empezamos la asamblea en la cual se discutió la situación del grupo y los problemas que se presentan.

En esta etapa Puig (1997) recordó que:

Si cuando aparece un conflicto evitamos caer en el catastrofismo y logramos crear un clima de análisis de los factores que lo provocan, estaremos haciendo la mejor contribución al cambio y muy probablemente a la mejora de la convivencia escolar en su conjunto. (p. 59)

Esta reflexión contribuyó a que la profesora reflexionara sobre su actitud a la hora de recibir, decidir y actuar sobre conflictos que conducían a enfrentamientos físicos.

18 de junio 2013

Los conflictos se siguen presentando, pero hablar de ellos y conseguir que los chicos se hagan conscientes de estas situaciones ha hecho que disminuyan los enfrentamientos; también les ha servido para afrontar los conflictos. Claro, aún necesito orientarlos en el manejo de una situación difícil o cuando son graves los problemas.

Es clave aprender a distinguir un conflicto de un enfrentamiento violento o de una pelea, claro que siempre hay diferencias al interior de los grupos y esa es su riqueza, pero los estudiantes suelen confundirse al ver que la escuela uniforma comportamientos y personalidades. Entender un conflicto de intereses hace reflexionar a los chicos sobre lo que defienden ¿Está realmente planteado como lo sienten? Así empiezan a mejorar su capacidad de expresión y argumentación.

Por ejemplo, Paula entiende que sus patadas afectaron la convivencia en el grupo, Brayner se siente más tranquilo con eso y la profesora también. Entonces el conflicto convoca al grupo para dialogar, reflexionar, reconocer a los otros y a actuar consecuentemente. Esta es otra experiencia que provoca aprender a dar lo mejor de sí.

Los momentos descritos muestran varios elementos: la constancia, el compromiso y la unión que se ha fortalecido entre las autoras de esta investigación durante el seguimiento conceptual, la cotidianidad escolar y la retroalimentación con el grupo de investigadores especializados en prácticas educativas y pedagógicas que conforman la línea a la cual está adscrita esta experiencia en Cinde. Asumir la vida como una oportunidad de aprendizajes ha transformado la manera de tomar decisiones en el grupo primero uno y eso por supuesto compromete a las investigadoras en ser cada vez más consecuentes con la educación y la libertad.

Aprender a habitar con el mundo

Este aprendizaje invita a entender el desafío ético y moral de vivir en un país privilegiado en elementos que permiten y favorecen la vida humana. Se trata entonces de aprender con los estudiantes que se puede ser mejores huéspedes de la naturaleza, de entender que estamos de paso y por eso además de ser responsables de sí mismos, es necesario cuidar al perro, al gato, al agua, a todo lo que manifieste el milagro de la vida.

Actualmente la Institución Educativa se encuentra en una casa alquilada temporalmente, mientras se termina de construir su propio colegio que está a algunas cuadras. Esta situación ha generado incomodidad porque la temperatura aumenta en las horas de la tarde, se genera ansiedad por tomar algún líquido fresco y el colegio no cuenta con agua potable. La región cuenta con ríos, quebradas, riachuelos, entonces la profesora procura promover el valor del líquido en medio de la sed a través del compromiso de sus estudiantes para evitar que las fuentes de agua sean contaminadas. Es bastante vergonzoso que los adultos dejemos a los niños la basura que no logramos transformar, la Orinoquía es rica en recursos hídricos pero a pesar de eso, en este colegio se pasa sed. Probablemente esta dificultad sea superada cuando se trasladen a su propia sede, pero mientras tanto, esto es lo que sucede:

19 de marzo 2013

A esta casa le falla todo, sobre todo el agua; el colegio se abastece de un pequeño aljibe que se encuentra en el patio, justo al lado de los baños, este pozo casi siempre está seco y la institución se queda sin una gota de agua, ni siquiera para lavarse las manos. Hay 2 tanques elevados para el agua sin embargo no son

suficientes para 425 estudiantes de bachillerato y primaria. Y se agrava la situación porque este aljibe no tiene agua, además la calidad del agua es aún más grave. Alguna vez cuando levanté la tapa del pozo vi dentro papeles de la basura que se alcanzan a filtran cuando llueve, es decir que las aguas lluvias van a parar al pozo y con ellas todo lo que pueda circular por el patio, también he visto un sapo inflado que flotaba sobre el agua, y en las llaves sale el agua con residuos, no sé si es musgo o qué cosa verde es, y el agua huele mal.

Del mal olor de los baños ni se diga, cuando no hay agua pues es de esperar que apesten, y cuando hay, son las tuberías las que emanan olores desagradables. Y para completar, a veces un caballo se pasea frente al colegio, ya que hay una extensa zona verde y los olores a orín de caballo invaden las aulas. En fin, los olores no nos vinculan de manera agradable con el colegio.

En esta parte de las prácticas de nuevo Freire (2011) alentó y renovó la fuerza para hacerse cargo y continuar recordando que eso que se aprecia en la realidad es producto de las acciones humanas y por tanto su recreación puede estar en manos de la misma especie. Ya se ha visto que transformar la realidad es para este grupo un reto diario y por eso ese miércoles se decidió volver a humanizar el parque con actos que estaban en sus manos.

5 de junio de 2013

Después del descanso, nos fuimos para el parque a colorear unas imágenes para construir un mural del día mundial del medio ambiente. Llevaban maletas y todo lo necesario para trabajar, les solicité antes de salir que observarán ¿cómo estaban las calles? Si limpias o había basura.

Salimos y lo primero que encontramos fueron los papeles y envolturas plásticas de refrescos, del refrigerio y otras cosas que suelen comer los niños antes de entrar al colegio y al salir. Les pregunté: ¿quién había botado esos papeles? Santiago respondió: nosotros no, insistí nuevamente ¿entonces quién pudo ser? Paula dijo: pudieron ser niños de otro curso, y dije ¡vaya! los mismos estudiantes están ensuciando la entrada de su colegio.

Los niños resolvieron recoger los papeles, uno de ellos se ofreció a comprar una bolsa de basura para guardarlos ahí, y eso para la profesora representó un símbolo de compromiso, más porque esa moneda del niño era todo el capital económico del estudiante. Dio con generosidad de lo que tenía. Ellos disfrutaron de salir porque en el parque hay más ventilación que en el salón pero además vieron que su salida hizo que el parque estuviera más limpio, luego jugaron y regresaron al colegio.

Hasta aquí se asume que la construcción de experiencias de libertad no son acciones extraordinarias por su organización sino que son experiencias por el valor ético que significan. La diferencia la hacen los aprendizajes que se lograron desde el respeto al otro, a esos otros que se reconocen diferentes en su aspecto físico, emocional y espiritual. Las libertades personales que se alcanzaron como poder decidir cuándo ir al baño, dieron vida a esa idea de libertad cívica que hizo del grupo un colectivo que procura buscar el bien para ellos como niños, estudiantes, y para la profesora, quien ha aprendido a transformarse entre crayolas y experiencias de libertad.

Conclusiones

*“La educación sin libertad, da por resultado una vida
que no puede ser vivida plenamente.”*

Alexander S. Neill

El deseo de *ser* suele ser más fuerte de lo que se piensa, las ganas de cambiar el orden establecido de las cosas supera los límites de nuestra conciencia y de las acciones que emprendemos. Está es una de las más fuertes conclusiones de esta experiencia que llevó a imaginar, a crear y creer que otro mundo si es posible.

La construcción de experiencias de libertad

Ante la pregunta ¿Cómo se construyen experiencias de libertad en la práctica educativa que orienta una docente de primero primaria en la Institución Educativa Las Palmas, sede Brasilia” J.T. en Villavicencio? Se identificaron principalmente tres momentos, el de las limitaciones, el de las transformaciones y el de las experiencias de libertad, que no se separan en periodos cronológicos como en algún momento se consideró, porque todos los días se aprende y se desaprende y eso lo enseña la práctica.

Dentro de los aspectos más relevantes que permitieron la construcción de experiencias de libertad, se destaca la actitud de apertura de la profesora, quien supo apreciar y recibir sugerencias, preguntas a través del diálogo teórico y metodológico, así mismo su compromiso y carácter amoroso le permitió alertar los sentidos para entender los mensajes que enviaban los estudiantes en actos cotidianos. A su vez, reflexionó sobre la

relevancia de las prácticas deliberativas que sugirió Puig (2003, p. 185) donde se fusionan, la teoría ética y la práctica mora. Lo anterior provocó mayor disposición hacia la participación en el grupo para dejar ser y dejar hacer como señal de respeto y reconocimiento al otro, a los otros.

Durante el seguimiento teórico y conceptual se hizo énfasis en sentido filosófico y jurídico de la libertad, de lo cual se logró entender que más que un estado, la libertad es una conquista humana colectiva que nace cuando se rompe con las reglas que la oprimen y se crean otras. Esto implica asumir la autoridad como reconocimiento de cualidades, de dones; pero sobre todo, comprender y comprometerse con la responsabilidad moral y social que requiere la libertad.

La libertad no se exige, se gana, se conquista, se logra cuando nos movilizamos hacia ella porque no es gratis, cuesta el trabajo que se ha podido apreciar en las prácticas educativas que lidera la profesora en conjunto con sus estudiantes, y padres de familia. Educarse en libertad requiere compromiso, forma disciplina, responsabilidad y promueve que las acciones revelen lo mejor de lo que somos, por eso tienen lugar en las prácticas educativas estudiadas.

Reflexionar sobre la práctica ayudó a comprender los acontecimientos al interior del aula. En medio de este proceso, se descubrió el trabajo cooperativo, a través de las acciones que fortalecían el trabajo por grupos, asignar y asumir roles. Apuestas teóricas similares como la que sugiere Not (1997, p. 8) con las perspectivas autoestructurantes e interestructurantes de la formación, son posibles en la medida en que el estudiante mismo es el artesano de su propia construcción. Esta mirada hizo que la docente confiara en otras

metodologías de trabajo en el aula, que se fundamentaron en el trabajo cooperativo en el que cada grupo y sujeto asumió la responsabilidad de su propio crecimiento emotivo, intelectual y afectivo de la mano con los compañeros de clase.

Esto potenció la construcción de autonomía e identidad. Hoy en día, los estudiantes de primer grado les agrada más trabajar en grupos, lo hacen más a menudo, pues es lo que más disfrutan y lo que más los hace comprometerse en sus procesos de aprendizaje y en las tareas o funciones dentro del aula. También son más independientes y recursivos. Los conflictos escolares no son tan recurrentes y son menos graves. Tienen más cuidado de sí mismos y de su entorno.

La transformación de la práctica educativa

Construir experiencias de libertad es un proceso arduo que requiere de compromiso y constancia, y debe estar en permanente relación con la reflexión de las prácticas educativas. Por esta razón, desde los primeros talleres, en la línea de investigación se preguntaba ¿qué es lo que hacen los buenos profesores? A partir de ese cuestionamiento, se hicieron algunas indagaciones en relación con lo que cada equipo investigativo entendía por buen profesor. Por este motivo se optó por buscar en otros profesionales lo que no sabíamos que habitaba en nosotras mismas.

En este punto de la investigación, cuando se organiza la escritura, se puede afirmar que lo que hacen los buenos profesores es creer en sí mismos, posibilitar y encargarse de darle paso a experiencias de libertad, lo cual implica afrontar desafíos morales y éticos para ser, dejar ser, dejar hacer y disponer de actitud para aprender.

Sin embargo cuesta mucho trabajo porque la tarea más difícil es hacerse a sí mismo, y los procesos de reflexión llevan a generar incertidumbre y temor de lo inesperado, es decir, sacan al maestro de la zona de confort a la cual está acostumbrado, y cuando eso sucede se generan cambios. Siempre hay incertidumbre pero también hay movimiento, y esto hace parte de las dinámicas de la investigación y de todo proceso reflexivo.

Cuando esto sucede, hay transformación de una práctica y por lo tanto representa el comienzo del cambio en la estructura de la escuela. Replantear las estructuras de poder en la escuela es posible en la medida que se esté dispuesto a cuestionar, reflexionar y cambiar todo aquello que no nos hace bien, que nos quita la posibilidad de ser.

Precisamente, uno de los obstáculos que limitan las acciones es el miedo a no poder lograr los objetivos, el miedo a la frustración. Es ahí donde se considera que educadores y educandos pueden y deben dar lo mejor de sí en situaciones tan cotidianas como los conflictos escolares.

En esta búsqueda inquietante por las prácticas, se observó que las experiencias de libertad nacieron desde actos sencillos, en otorgar a los niños la posibilidad de participar: dialogar y decidir; fortalecer los procesos de construcción de la autonomía a partir de la confianza, responsabilidad, poder resolver los conflictos por sí mismos, responder por los propios actos. Este proceso permitió una serie de desarrollos éticos y replanteamientos morales a través de los ejercicios de deliberación sobre los valores en cuestión que tuvieron lugar en las prácticas educativas reflexionadas y que nuevamente se orientaron a la acción.

De esta manera, las prácticas de libertad se fueron constituyendo una a una, en la medida que se pensaba y se planeaba cómo hacer posible este proyecto, en las reflexiones constantes del equipo investigador, en las conversaciones, en los talleres de la línea, en la medida que se documentaba la experiencia a través de los diarios y principalmente en la acción, en el día a día con los niños, en la cotidianidad que exige enfrentar situaciones en las que se debe actuar inmediatamente, sin miedo y sin temor a equivocarse, porque del error y de la incertidumbre se aprende y representa el punto de partida para agenciar el cambio.

Es comprensible que algunos educadores se muestren incrédulos frente al desarrollo de la educación en libertad por temor a perder el control sobre los actos estudiantiles, especialmente a los concernientes con la agresión y la violencia. Ante esta situación, las investigadoras recomiendan promover iniciativas de este tipo que se consoliden en varias instituciones y así, crear redes de apoyo teórico y práctico.

En síntesis, la práctica educativa se fortalece y se transforma en la medida que se piense, se diseñe y se esté dispuesto a hacer. Esta práctica se hizo así misma, con la preocupación latente en las venas, se construyó con las manos, se deseó con el corazón y este anhelo se plasmó en el alma.

Aprendizajes investigativos

Generalmente, los trabajos investigativos forman al investigador a través de la experiencia y el proceso reflexivo mediante el cual éste se aproxima a su problema de estudio. En este caso, se hizo fundamental narrar la postura reflexiva que asumieron las

investigadoras frente a las dificultades, inquietudes, el ingenio y la creatividad con la que se afronta o se resuelven las preguntas investigativas.

Al inicio, la tarea investigativa parecía ser una exploración al mundo de los otros para develar cómo construían experiencias de libertad desde las prácticas educativas de sus aulas, pero la propuesta dio un giro, y ya no se trataba de explorar cómo los otros hacían las cosas, sino cómo podía hacer desde la propia práctica.

Desde esta nueva perspectiva, la investigación se instaló en el “patio de la casa.” Aunque hubo muchas dudas, la idea de tener el terreno abonado alentaba. Esto, porque de algún modo se pensó que sería fácil movilizarse por un camino que ya se conoce; sin embargo, las primeras semanas de indagación fueron muy inciertas; cada paso que se daba se iba haciendo impreciso, entonces, el terreno firme tambaleaba.

Con el transcurrir de los meses, se aprendió que la confianza no reside únicamente en el terreno de campo ni en los participantes, si es desconocido o familiar de esto no depende. La confianza es posible cuando se puede creer plenamente en la tarea que se está haciendo. Esta fue la manera, como por ejemplo las autoras de este proyecto convencieron de que era posible ser maestras e investigadoras en el mismo espacio y tiempo, aunque significara un gran reto.

El ejercicio investigativo contribuye a desarrollar una serie de capacidades y habilidades en el docente, por ejemplo requiere ser más organizado, disciplinado y riguroso con la escritura, esto se hizo imprescindible para poder tomar notas y llevar los registros de campo. En el aula se debe procurar encontrar el punto de equilibrio entre ser profesor y ser

investigador al mismo tiempo. Es cierto, que a veces no se sabe cómo empezar, por dónde si hay tantas cosas por hacer al mismo tiempo; es entonces cuando se aprende, también a ser creativo, flexible y sensible.

De esta manera, las habilidades de las investigadoras se fueron construyendo y la observación se fue afinando, las huellas iban apareciendo, y a medida que se iba cavando más a fondo en esa búsqueda, lo oculto se fue haciendo evidente. Pero fue fundamental manejar la ansiedad y la idea de tener todo bajo control. Entonces, surgió un nuevo aprendizaje, aprender a guardar la calma, que las cosas se dan en el momento preciso y no es posible controlar o tener certeza de lo que ocurrirá. No fue nada fácil, pero fue posible sobrellevar la incertidumbre, para esto fue necesario comprender que todo esto hace parte del proceso reflexivo por el cual deben atravesar los investigadores y más aún los docentes investigadores en el aula.

Generalmente, los profesores que se inquietan por los acontecimientos que tienen lugar en el aula y en la escuela, con los estudiantes, de alguna manera, ya han desarrollado la capacidad autorreflexiva, al cuestionar, proponer y actuar, sin embargo, lo que proporciona la investigación en sí, es una oportunidad para hacer reflexiones más sistemáticas que entran en diálogo con la reflexión teórica y convergen en la escritura. Tanto las experiencias como los diálogos reflexivos de las prácticas educativas requieren ser escritos y sustentados conceptualmente.

El principal reto fue mantener el sentido de la investigación y no extraviar el camino. Para esto fueron importantes el enfoque y la ruta metodológica. Sin embargo, fue

trascendental, desarrollar cierta sensibilidad con el sentido de la indagación: la búsqueda de experiencias de libertad. Por esta razón, el primer cambio que se experimentó fue aprender a confiar en las habilidades y capacidades analíticas que se van desarrollando en la práctica y que se convierten en la herramienta para desentrañar los significados de la práctica. De este modo, se aprendió a tomar notas y fotografías cuando era el momento justo, y a reflexionar teóricamente sobre las acciones del aula.

En este proceso investigativo, la escritura es muy importante. Escribir hace posible ver con mayor claridad las cosas que ocurren en la cotidianidad y que hacen parte de la práctica educativa, pero que antes no eran tan evidentes. Muchas veces, los deseos de transformación permanecen ocultos si no se exploran por ejemplo en subjetividad de la escritura.

La experiencia vital, para una de las investigadoras fue verse a sí misma; excavar sobre la propia práctica educativa para construir experiencias basadas en la libertad, fue una vivencia que atravesó la piel, y puso en juego todas las perspectivas de la conciencia, porque no solo se trató de hacer una introspección al quehacer en el aula, también significó hacer una mirada de sí misma, como profesional que reflexiona su práctica.

Esta experiencia investigativa fue posible gracias al trabajo en equipo, a las largas conversaciones y disertaciones sobre la libertad y la educación. Para la investigación fue fundamental los momentos de reflexión conjunta, pero para la experiencia personal fue de gran valor el diálogo profesional que orienta a ser mejores.

En síntesis, las capacidades que desarrolla el ejercicio investigativo en un docente investigador son innumerables, en este caso fueron fundamentales estas siete: la organización, la disciplina, la creatividad, la confianza, la flexibilidad, la capacidad autorreflexiva y analítica. Y es que haber pasado por este proceso de formación como docentes e investigadoras, también las traslada al terreno de una experiencia más de libertad, porque forma capacidades no solo profesionales sino también personales que contribuyen a los aprendizajes que fomentan las prácticas educativas basadas en experiencias de libertad; como docentes también se aprende a convivir y a trabajar en grupo, a dar lo mejor de sí y ser dueños de sí mismos: a tener la autonomía suficiente para tomar decisiones respecto a la práctica educativa.

Es por ello, que esta experiencia ha sido generosa, porque ha transformado profesionales en educación y por ende han mejorado sus prácticas educativas. No fue fácil. Hubo momentos desconcertantes y tediosos, pero que fortalecieron, y al final dejaron alegría y satisfacción de poder ser y hacer lo que se valora; esta alegría reside en el corazón y se filtra al alma, porque las cosas que mueven la fibra del alma trascienden de la experiencia, a toda una aventura necesaria que va dejando huellas para continuar la ruta de la libertad.

Cuando el miedo se vence, la libertad se conquista y la práctica se transforma.

Descubrir al grupo de primero de primaria es un encuentro con la esperanza, allá en la comuna 8 de Villavicencio. La brecha que pueda existir entre la enseñanza y el aprendizaje, se acorta a través de experiencias de libertad que pueden ir desde un taller de dibujo con crayolas, hasta reflexiones filosóficas sobre la vida en este y otros planetas como los visitados por El Principito, descritos por Antoine de Saint-Exupéry

Allá en la puerta al llano colombiano, hay un grupo de niños que empezaron a transformarse de la mano de una profesora que es afectivamente segura, comprometida con su labor, generosa con su tiempo y valiente, quien comparte la convicción de que las limitaciones son a la vez posibilidad de crear.

Dar lo mejor de sí significa entregarse generosamente al grupo con el cual se trabaja en educación: educandos, otros educadores, padres de familia, directivos en relación con la realidad cultural. Paulo Freire lo ha dicho con la sabiduría que tienen los grandes educadores “La educación es acto de amor y generosidad”. Es estar dispuesto a darlo todo y quien se atreve tiene el coraje y el valor suficiente para enseñar a vivir. Por esta razón, se cree firmemente que la tarea de educar es la labor más valiente que ha emprendido el ser humano y su fin es la libertad.

Después de vivir una experiencia como ésta ya no se es el mismo, y como escribió Paula (6 años) en una carta a su profesora: *“los tiempos cambian y ya no vuelven a pasar”* pero tal vez sí vuelvan (mi Paula), siempre estarán ahí, en la huella que dejaron en el

corazón y en la fibra del alma que se logró tocar con esta aventura llamada libertad.

Definitivamente, no se cambia el mundo pero nos transformamos a nosotros mismos y cambiamos la vida de otros, que no es igual pero puede llegar a ser mejor.

De todo lo anterior es posible concluir sobre la pregunta cómo se construyen experiencias de libertad en las prácticas educativas que orienta la profesora con el grupo de primero en la institución Educativa Las Palmas, es posible afirmar que esas experiencias se van construyendo en la medida que la profesora reflexionaba sobre su quehacer y el sentido ético y humano de su práctica. Esto hizo que se transformará la práctica educativa.

En consecuencia, las experiencias de libertad se hicieron posibles en la acción reflexiva sobre la práctica educativa. De esta manera, la Investigación Acción en Educación se convirtió en el hilo conductor que permitió el mejoramiento de las prácticas educativas y la comprensión de las experiencias de libertad. En este proceso se identificaron tres etapas de la transformación a la práctica: la primera, inició con las limitaciones y obstáculos institucionales que promueven la heteronomía entre los escolares, esto se evidenció en la falta de seguridad y responsabilidad entre los niños; la segunda, las transformaciones percibidas por la profesora y los estudiantes especialmente en lo que toca a la disminución de agresiones y ofensas; y la tercera, los aprendizajes que se percibieron permitieron concluir que una educación para la vida, necesariamente debe apoyar capacidades para poder ser y hacer, entonces es ahí donde se considera oportuno hacer el tránsito entre la libertad personal a la cívica.

Hasta aquí se asume que la construcción de experiencias de libertad no son acciones extraordinarias por su organización sino que son experiencias por el valor ético que significan. Precisamente aquí se centran los alcances de esta investigación, en términos de que se logró una serie de aprendizajes, denominados también como logros de las experiencias de libertad.

Por último, es importante aclarar que tanto la construcción de experiencias de libertad como la transformación de la práctica es un proceso complejo, dinámico, que requiere de tiempo y espacio para su desarrollo, por lo tanto, lo abordado en este proyecto de investigación constituye apenas el comienzo de una apuesta educativa e investigativa que queda abierta para continuar con otros, es decir, donde se involucren a sí mismos otros profesores dispuestos a reflexionar sobre su rol transformador en la educación.

Referencias

- Aristóteles. (Traducción 1974). *La política*. Barcelona S.A.: Seix Barral.
- Aristóteles. (Traducción 2011). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Tecnos Grupo Anaya.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá, D.C.: Universidad de La Salle.
- Berge, A. (Traducción 1959). *La libertad en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.
- Berlin, I. (2004). *Dos conceptos de libertad*. Madrid: Alianza. S.A.
- Bieri, P. (2001). *El oficio de ser libre*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, M, y Betancourt, W. (2006). *El concepto de la libertad de John Stuart Mill y su influencia ético-pedagógica en la formación del ciudadano de hoy*. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Festugière, A. (1953). *La libertad en la Grecia antigua*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) México, D.F.: Siglo XXI.
- García, M, y Sánchez, M (1992). *Alternativa participativa para educar en libertad*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Gómez, M, y González, I (1991) *Incidencias de la práctica pedagógica y autoritaria en el ejercicio de la libertad y la autonomía de las alumnas de la concentración escolar San Agustín de Popayán*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Hegel, G. (1985). *Fenomenología del Espíritu*. Traducción de: Wenceslao, R con la colaboración de: Guerra, R. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hovasse, C. (1973). *Cómo educar a los niños en la libertad*. (A. Jorquera, Trad.) Barcelona: Fontanella, S.A.
- Kemmis y McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes S. A.
- Kemmis, S. (2012). *Researching educational praxis: spectator and participant perspectives*, *British Educational Research Journal*. Publicado: 22 agosto 2011.
- Luckmann (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luckmann, P. y Berger, T. L. (2001). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu Editores.
- Lyupen, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. (A. Valcárcel, Trad.) Barcelona: Crítica.
- Martínez, C, Mejía, G, Restrepo, I, Vergara, J, y Ripoll, k. (1996). *El desarrollo de la autonomía, mirada a cuatro instituciones educativas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Morales, S, (2012). *La libertad: Una práctica del bienestar. Una propuesta desde la educación física*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Nancy, J. L. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Not, L. (1997). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de la Cultura Económica.

- Ortiz, S. y Díaz, D. (2008). *El juego, entre la libertad y la escolarización*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Patterson, O. (1993). *La libertad en la construcción de la cultura occidental*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Puig, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día en una escuela*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Puig, J. M. (2002). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Puig, J. M. (2011). *La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores*. X Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Puig, J. M. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Puig, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*. Revista de Educación. Número extraordinario pág. 45-67. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Restrepo Botero, G. M., & Preciado Buitrago, J. C. (1999). *Cartografía social*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Savater, F. (2004). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, O. (2013). *Feminismo*. Artículo publicado en Razón Pública.
- Schön, D. (1992). *La transformación de profesionales reflexivos. Hacía un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: ediciones Paidós.

- Schütz, A. (1970). *Fenomenología del mundo social, introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Sennett, R. (2010). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá; Universidad de la Salle.
- Yarce, J. (1974). *La educación de la libertad*. Medellín: Centro de Estudios Doctrinales

Anexos:

A. Diarios de campo.

Profesora Diana Gamboa,
Institución Educativa Las Palmas, Sede Brasilia.
Villavicencio, 2013

REGISTRO N°1

TEMA: LA LLEGADA DE JUAN DAVID Y LA IDA (PÉRDIDA) DE ADRIAN.

FECHA: 5 DE FEBRERO

Hoy llegó Juan David, (de alguna manera lo esperaba, él representa un reto y una esperanza a la vez) finalmente la institución lo ha recibido para hacer su tercer primero, pues lleva dos años en el colegio aprendiendo a leer; esa es su gran dificultad. Bueno, además de ser muy inquieto, lo que lo lleva, siempre a estar involucrado en muchos problemas.

También, he hablado con la mamá de Juan, (necesitaba ser muy franca con ella, dejar muy claro desde ya cuáles eran las dificultades del niño, y en lo que había pasado el año anterior para no cometer los mismos errores.) Creo que ha quedado muy claro que esta puede ser la última oportunidad para él y que de ninguna manera le podemos fallar. (Aún no se cómo se lo toma Juan, pero yo pienso que es muy frustrante esta situación para él.) Sé muy bien que Juan David hace parte de una familia numerosa, y debido a ello viven en medio de muchas carencias y malos tratos. Pero también sé que en el colegio no le ha ido mejor: ha sido bastante maltratado y recriminado por su desempeño académico y disciplinario.

Yo espero hacer algo por él, pero lo que más deseo es ayudarlo a que él haga mucho por sí mismo, por superar sus problemas y demuestre lo valioso que es, y a la vez, lo tremendamente equivocados que estábamos todos.

En fin, todo esto ha pasado porque la coordinadora me ha pedido que reciba a Juan David en mi curso (1-1), la justificación que sus dos hermanos gemelos están en el otro primero y en general se piensa que no es bueno que todos estén en el mismo salón. Pero a cambio la coordinadora, ha establecido que teniendo en cuenta el número de estudiantes en cada aula, debo ubicar a uno de mis estudiantes en 1-2. Esto resultó en un intercambio que tiene un efecto de compensación, es decir que recibo a alguien, que de antemano se sabe que va a dar muchos problemas, entonces debo elegir a otro con estas mismas características para el traspaso, y así lo hice.

No sé porque en ese momento no me opuse, (estaba muy pendiente de Juan David, y de alguna manera creí que me iba a exigir mucho y debía estabilizar cargas) pero el elegido fue Adrian, primero porque apreciaba mucho a la profe Laura y segundo porque su gran energía a veces me desbordaba y se hacía incontrolable.

A pesar de todo, le pregunté antes a Adrián y él aceptó, también llame a la mamá y estuvo de acuerdo, aunque no se mostró muy segura, le preocupaba si en 1-2 seguiría trabajando las mismas guías y la misma metodología. Le aseguré que por eso no habría inconveniente. Ahora que ya no está lo extraño, pero sé que estará bien. A veces me saluda desde su nuevo salón, levanta su mano y me muestra esa gran sonrisa de picaón.

REGISTRO N°2

TEMA: EL PRIMER PROBLEMA DE JUAN DAVID

FECHA: 7 DE FEBRERO

En la hora de descanso vi que a Juan David lo tenían sentado al lado del muro, intentó levantarse pero dos profesoras lo sujetaron de la camisa y lo obligaron nuevamente a permanecer sentado. Entonces, tome aire para recibir la queja, sonó el timbre para ingresar a los salones, y efectivamente la profesora que estaba a cargo de la disciplina lo llevó a mi salón y me informo lo que había sucedido:

Juan David le hizo zancadilla a un niño de segundo y como iba corriendo cayó fuertemente sobre una niña pequeña de 1-2 que salió muy lastimada. Inmediatamente la profesora me dijo que debía abrirle proceso a Castro Yasno, (apellido de Juan) llevar registro en el observador y así demostrar que esa clase de estudiantes no nos lo tenemos que aguantar en el colegio.

En fin, yo le respondí que lo iba a hacer, sin embargo iba a escribir en el observador que era un incidente en medio de un juego.

Todo quedó así, hablé con Juan David, quién se reconoció culpable. Le dije que no creía que fuera culpable, que si había cometido un error o una falta al jugar de esa manera, pero que su intención no era lastimar a la niña. (él asintió con la cabeza)

También le dije que era necesario que se disculpara y así lo hizo.

En ese momento supe que estaba castigado, no sabía que podía haber hecho pero no me gusto la manera como lo trataban. Creo que debe ser algo que sentimos respecto a nuestros estudiantes, como si fueran nuestros hijos, pues no me agrada que los regañen.

Luego de este incidente, me ha costado pensar en la idea de un “proceso”, creo que trabajo en una institución escolar no en la fiscalía. De todas formas, pienso que es un incidente menor, que no es para tanto, es un asunto que había que solucionar en el momento.

Finalmente olvide hacer el registro de lo ocurrido en libro de anotaciones. La verdad es que ni lo uso. Pienso que Juan David merecía una oportunidad, y aún más, lo importante era que él comprendiera lo que había hecho y que podía solucionarlo ofreciendo una disculpa y comprometiéndose a tener más cuidado.

Y el proceso está cerrado.

REGISTRO N°3
TEMA: LOS PACTOS DE AULA
FECHA: 18 DE FEBRERO



Hoy empezamos a construir los pactos de aula con cada uno de los grados. Iniciamos con el grado quinto y destinamos la última hora para hacer esta actividad. Los demás cursos se mandaron a la casa un poco más temprano y todas las profesoras nos quedamos en el aula con los estudiantes de 5°.

El pacto de aula es una estrategia que se ha diseñado para mejorar la convivencia, específicamente, es una

propuesta que surgió del proyecto Institucional “competencias ciudadanas.” Es una buena iniciativa, en la cual se contempla que las normas pueden ser acuerdos que se hacen entre los docentes y los estudiantes, estos acuerdos son importantes para construir territorios de sana convivencia.

El pacto de aula, también contiene unas acciones reparadoras, que como su nombre lo enuncia son acciones que tienen el propósito de compensar una falta cometida, cuando se incumple un acuerdo. Los líderes del proyecto han insistido que en ningún momento la acción reparadora puede enunciarse como castigo, sin embargo a los profesores nos ha costado entender esto último.

En la asamblea, tanto las profesoras como los estudiantes han expuesto los principales problemas y dificultades que se han presentado en las primeras semanas de clase. También se han visto expuestos los estudiantes protagonistas o responsables de estas situaciones. (Han sido señalados por sus maestras y sus mismos compañeros).

Las principales faltas tienen que ver con la puntualidad, la presentación personal, el respeto, el compromiso, la responsabilidad con los trabajos y el cuidado del entorno.

Los acuerdos fueron los siguientes:

1. Cumplir con los horarios establecidos y asistir frecuentemente a clase.
2. Portar el uniforme adecuadamente.
3. Entregar tareas y trabajos a tiempo
4. El comportamiento debe ser excelente dentro y fuera del aula.
5. Respetar los bienes ajenos y cuidar los propios.



En la parte de buscar las acciones reparadoras, una estudiante propone que cada vez que se presente una falta de respeto por parte de un compañero, este debe hacer una cartelera sobre el valor del respeto, reflexionar sobre lo ocurrido y disculparse... (Aun no había terminado cuando la profesora de segundo grado la interrumpe para argumentar que eso no sirve de nada, que el colegio se llenaría de carteleras y así todos saldrían bien librados.)

De este modo, todo el mundo piensa en un castigo, unos dicen citarle a la mamá, otros dicen ponerle cero, que pague lo que daño. En fin todo esto nos llevó a estas acciones reparadoras:

- 1. La puerta se abre a las 12:30 pm y se cierra a las 12:35 pm. Los que llegan tarde se anotan en el libro y si suma 3 llegadas reiterativas se cita al acudiente.*
- 2. Los accesorios que no sean acordes con el uniforme se decomisan.*
- 3. Los trabajos que se entregan tarde se califican sobre 3.0*
- 4. Si el mal comportamiento persiste se cita al acudiente para que lo vigile toda la jornada.*
- 5. En caso de pérdida o daño, el estudiante debe hacerse responsable del arreglo o compra del mismo.*

Para terminar la asamblea la directora de grado dice que el pacto de aula se escribirá y se fijará en un muro del salón para hacerlo visible.

El tema de la reparación es bien complicado, ni el Estado lo ha podido plantear con las víctimas.

El ejercicio ha sido bueno, ha permitido hacer un reconocimiento de las faltas que cada estudiante comete, y de algún modo se abordó porque estas acciones no permiten que tengan un mejor desempeño como estudiantes o que tengamos una convivencia armoniosa. Ha sido significativo, el hecho que hayamos logrado (acordar) hacer los acuerdos entre todos para mejorar la convivencia. Lo malo, es que las docentes debimos orientar de una manera más adecuada, cómo debían ser las acciones reparadoras para cada acuerdo, y una vez caímos en el castigo o el acto punitivo.

Aunque algunos chicos de manera muy tímida lo intentaron y propusieron acciones reflexivas en torno una falta, sus intenciones fueron silenciadas por la incomprensión que tenemos del sentido de la actividad que estábamos realizando.

REGISTRO N°4

TEMA: SE ESTÁN PERDIENDO LAS COSAS, ¿SERÁ QUE HAY DUENDES EN EL SALÓN?

FECHA: 22 DE FEBRERO

Durante esta semana se han presentado sucesos no muy gratos para la convivencia, por ejemplo, a Ana se le “robaron” el chocorramo, a Karen se le perdieron \$2.000 de su merienda, y hoy a Brayner le ocurrió lo mismo.

No sé qué hacer al respecto. Lo mejor será hablar con ellos, aunque ya lo había hecho antes y que esto haya sucedido de nuevo me causa frustración.

En la hora de descanso no salimos. El tema de las cosas perdidas me parece que es delicado y teníamos que hablar de esto. Antes había hecho que los niños revisaran sus

cosas, dos chicos de bachillerato buscaron en las maletas y en los bolsillos de los chicos. Yo revise las cosas de las niñas. Mientras tanto Juan David se ha quitado todo, ha quedado en pantaloncillos, hecho que me pareció vergonzoso, pero nadie se lo pidió, me parece muy sospechoso.

Después de la requisa todos se sentaron en sus respectivos lugares, hablé de la importancia de asumir con responsabilidad nuestros actos, quería que el que se haya encontrado la plata aceptara su error, pero nadie dijo nada, en medio del silencio acusador, Laura Victoria dijo: “entonces fueron los duendes.” Pues sí dije yo (con mucho enojo) “pobre duende cuando lo encuentre.”

Creo que en este caso he actuado muy bien, realmente no hablé con los niños, eche cantaleta que es otra cosa muy distinta, no estaba de muy buen ánimo, así que la charla se tornó algo dura.

Hasta me atreví a decir en clase que las libertades que obteníamos, las perdíamos por nuestras mismas acciones, fue lo primero que pensé para justificar el hecho de quedarnos todos sentados y castigados sin la posibilidad de salir al descanso.

Que las cosas se perdieran y sobre todo dinero, en verdad me molestó, nunca antes había sucedido, pero debí actuar con más cuidado y no dejarme llevar por el enojo del momento. Y si esperaba que el algún chico o chica aceptara el hecho de haber cometido algo sí, no lo iba conseguir de esa manera.

REGISTRO N°5

TEMA: EL PACTO DE AULA DE NUESTRO GRUPO

FECHA: 22 DE FEBRERO



Después del suceso del duende no es buen momento para hacer el pacto de aula (eso pensé), pero ya estaba agendado y llegan las profesoras de los grados 2° y 3° para colaborar y participar en la actividad.

Entonces empiezo yo a decir. “desde comienzo de año, incluso desde el año anterior hemos construido bastantes acuerdos, más que los que tienen en los cursos grandes, y en parte es porque estos chicos están aprendiendo a convivir en grupo y todavía nos hace

falta mucho por entender y construir.” (Aquí menciono el suceso del duende.)

Continúo con el ejercicio de autoreflexión sobre el comportamiento y también le pido a cada uno que observe a los compañeros y vamos identificando a los que no tienen el uniforme completo, los que llegan tarde, los que gritan. En fin, la lluvia de acusaciones

cae a borbotones. También preguntó por los que corren como ventarrones en el patio y la profesora de segundo que estaba de disciplina señala casi todo el curso.

“Bueno ya veo que se nos ha olvidado nuestros acuerdos, será mejor que los volvamos a recordar” Pregunto e invito a que los chicos participen.

Yo inició con la primera levantar la mano para participar, es decir pedir la palabra. Paula sigue con “no gritar” y así vienen otras más como:

- *Saludar y decir las palabras mágicas*
- *No pelear ni decir groserías*
- *Tampoco jugar en el salón*
- *Dejar ordenado el salón y subir la silla*
- *No comer en el salón, tomar la merienda en el cuadrado y dejar limpio.*
- *Si, botar los papeles a la basura.*
- *Hacer silencio cuando la profesora habla, atender las explicaciones*
- *Ir al baño sin interrumpir la clase.*

Bueno, varias de estos acuerdos dieron para algunas discusiones entre los mismos niños, y también entre las maestras. Por ejemplo, a cada acuerdo que iban nombrando, también íbamos aclarando si era así o cual era la razón de ser así. En el caso de no jugar en el salón, es no correr en el salón porque resulta peligroso, de lo contrario sería contradictorio porque en muchas ocasiones en el salón hemos jugado.

El otro punto, de discusión fue el del baño, pues los chicos que vienen desde transición conmigo rara vez piden permiso para ir al baño o a tomar agua, pero los nuevos, es decir los que ingresaron este año si lo hacen. Entonces pregunté qué hacíamos con este acuerdo: al fin pedimos o no permiso? Unos responden que si otros que no, y entonces pregunto porque si y porque no.

Michael es nuevo pero ha estado muy atento con todo, y responde: “no debemos pedir permiso porque la profesora se estresa.” En ese momento nos miramos y nos sonreímos (las profesoras) Le he dicho a Michael que eso si sucede pero que esa no es la razón y explico: no es necesario pedir permiso, lo que debemos hacer es aprender a ir al baño sin causar interrupciones a la clase. Debemos tener dominio sobre nuestro cuerpo y por esa misma razón decidimos sobre el sin necesidad de pedirle permiso a nadie. Pero también hay que aprender hacerlo sin molestar e interrumpir, por ejemplo cuando estoy dando una explicación, es mejor evitar levantarse de la silla, esperar un poco a que ya estemos desarrollando la actividad. Lo mismo pasa con evitar las montoneras, lo que pasa es que aquí solemos sufrir de ganas de ir al baño colectivas, a todos también les da sed al mismo tiempo, si vemos que está ocupado el baño es mejor no levantarse, mucho menor ir a golpear la puerta porque ese ruido será causa de interrupción a la clase, además es un acto que genera desorden. Lo mismo pasa con el agua si tan solo tenemos dos o tres vasos para servir, entonces qué sentido tiene que cinco estén parados allá.

En este punto parece que la profesora de segundo no está muy de acuerdo, ella dice: que no pueden ir al baño cada vez que quieran, que máximo hasta junio porque deben aprender a controlar esfínteres, si no les pasa lo mismo que a los de 5° que a toda hora uno ve ese desfile para el baño.” Ella misma le pregunta a la otra profesora de tercero, y ella parece estar más de acuerdo conmigo.

Yo les dije, que de alguna manera el salón que yo tengo me permite experimentar estas cosas sin molestar e incomodar a nadie, pues tengo un baño dentro del mismo salón así los

chicos no tienen que ir demasiado lejos. Sin embargo, pienso que entre más misterio le pongamos a esta idea, ellos (los estudiantes) más se van concentrar en ir en contra de la prohibición.

Creo también y se lo dije a los chicos que si vamos al baño de la manera más natural que lo podamos hacer, así como lo hacemos en casa, de manera silenciosa, no todos nos tenemos que enterar de lo que van a hacer e ir y regresar al salón. Y atención ir al baño es una cuestión de privacidad, así que dé a uno solo entra al baño, pregunto: o es que en casa entran toda la familia al tiempo. No responden los chicos y se escuchan risas.

Bueno, el asunto ha quedó ahí, y les he solicitado a las compañeras que podemos terminar ahí y que me regalaran los 15 minutos para que los chicos tomaran su merienda, ya que no lo habían hecho antes debido a lo sucedido con el billete que se perdió.

De este modo terminamos la asamblea.

El pacto de aula de nuestro curso ha sido bastante martillado desde el año pasado, hemos hecho acuerdos que potencien la convivencia en el grupo. Yo también he pretendido que estas normas contribuyan a formar la autonomía, el respeto y el trabajo en equipo.

Sin embargo, el trabajo sobre los acuerdos no me ha dado tiempo de pensar con el grupo las acciones reparadoras. Tal vez, pienso que lo correcto es que no haya oportunidad para romper nuestros acuerdos, de esta manera no necesitamos las acciones reparadoras. Claro que como estamos aprendiendo a convivir, a veces nos equivocamos, pero prefiero recurrir a la acción inmediata que repare el daño y lo que los mismos niños hacen es pedir disculpas.

Por ejemplo: si entre ellos se pelean, lo correcto es disculparse y comprometerse con el grupo para que ese comportamiento no vuelva a ocurrir.

Si se olvida levantar la silla o un papel, lo mejor hacerle caer al niño o la niña de lo que está pasando, porque si lo pongo a que levante todas las sillas o todos los papeles del piso, no estaría construyendo nada, sería un castigo más y en este y en muchos casos la acción reparadora debe ser para sí mismo, no para los otros. (Seguiré pensando en esta idea.)

Sobre los permisos, creo también que si los estudiantes van al baño de la manera más natural, así como lo hacen seguramente en su casa, de manera tranquila no tiene porque existir ningún problema. Si los chicos desde pequeños hacen esto y lo naturalizan, no tendrán porqué creer que la ida al baño es una opción para escapar de las aburridoras clases.

A veces me pasa, que estoy sentada en mi escritorio revisando algo y levantó la mirada hacia el baño y veo a alguien salir y regresar a la mesa sin ningún problema, antes ni me había dado cuenta de que el chico se había levantado y había entrado al baño. Entonces pienso, pues así es perfecto, interrumpen más cuando piden permiso y no me agrada que me cuenten que es lo que van a hacer allí, por esa razón también les dejo el papel en el escritorio para que lo usen si lo necesitan, y no me tengan que pedir lo que es de ellos.

Estoy convencida de que esta cuestión de no pedir permiso para ir al baño sirve como pretexto para construir autonomía y control sobre nuestro cuerpo y nuestras acciones.

REGISTRO N°6

TEMA: HE PESCADO AL DUENDE PERO NO SÉ QUÉ HACER CON ÉL

FECHA: 26 DE FEBRERO

A Michelle se le perdió la chocolatina y ha puesto la queja inmediatamente. Los chicos ya estaban en la hora de descanso y fui y le pregunté a un grupo de niños que estaban tomando su merienda, si habían visto una chocolatina que a Michelle se la había perdido. Respondieron que no vieron nada y siguieron en sus cosas. Regrese al salón y le dije a la niña que buscara en cada una de las mesas, en ese momento entró Juan David a ayudar a buscar, (yo me encontraba en la puerta del patio y lo seguí con la mirada) y vi que puso la chocolatina en una de las mesas, enseguida alertó a Michelle sobre donde estaba la chocolatina.

Sí, ya había sospechado de él y creo que lo confirme, esto me ha dejado un poco triste y no sé cómo afrontarlo.

Bueno, Michelle se está comiendo su chocolatina, y Juan sale del salón cómo si nada. No se me ocurre por qué lo había hecho y menos por qué se arrepintió y devolvió de esa manera la chocolatina. De todas formas debo hablar con él, esperaré un poco...

Juan me trae bastante triste, no esperaba esto, aunque él nunca trae merienda de su casa ni dinero y siempre está pidiéndole a sus compañeros, nada le justifica lo que está haciendo.

Ahora que lo pienso debí hablar con él inmediatamente, porque creo que las acciones hay que repararlas inmediatamente. Sin embargo debo estar más tranquila para poder confrontar su comportamiento.

REGISTRO N°7

TEMA: UN PROBLEMA AÚN MÁS GRANDE

FECHA: 27 DE FEBRERO

Hoy ha llegado la mamá de Lorna al colegio, me ha comentado (muy preocupada) que el día anterior la niña llegó a la casa muy rara, como asustada. Entonces ella le contó que un niño la había abrazado y también le había cogido la vagina. Le pregunté por el nombre del niño, pero la mamá no estaba muy segura y le dije que iba a hablar con Lorna par que contara que había pasado.

La señora me volvió a insistir en lo preocupada que estaba, porque el niño podía ser un abusador y había que tratarlo, en fin, me dijo que yo como educadora sabría qué hacer. Le respondí muy convencida que sí, también le gradecí por haberse comunicado conmigo oportunamente.

De regreso al salón, hable con la niña, me contó lo que había pasado, le pedí que me indicara cual era el niño y me señaló a Juan David. Le dije que se sentará y que siempre me contará cualquier cosa.

Durante varios minutos me tome la cabeza y me quede pensado en le iba a decir. Después me levanté y fui por el celular del colegio para llamar a la mamá de Juan David, mientras tanto el grupo desarrollaba tranquilamente una guía.

En la llamada le dije a la señora que necesitaba hablar con ella y con el niño urgentemente, pues han sucedido un par de cosas preocupantes. Ella me preguntó qué

había pasado y preferí no alarmarla, que se lo contaría personalmente y la cité para el viernes de esa semana.

En realidad en ese momento no sabía cómo actuar, ni que hacer, solo pensaba en cómo este chino pendejo daba tanta lora y ahora qué le estaba pasando, como es de atrevido. A la cita acudió el papá de Juan, hablamos sobre las cosas que se habían perdido en el salón, él sólo aceptó lo de la chocolatina. Después hablé sobre el incidente con Lorna, tampoco aceptó, dijo que solo la había abrazado. Le dije lo triste que estaba por todo esto, porque yo aprecio todo lo bueno que él hace.....

REGISTRO N°8

TEMA: ¿QUIEN TIENE EL CONTROL?

FECHA: 7 DE MARZO

Cuando un maestro pierde el control todo se va cuesta abajo, pero no se trata de perder el control sobre sus estudiantes o sobre la clase, me refiero a perder el control de sí mismo. Esto es lo que me ha pasado esta semana, o al menos lo siento así... las clases se han tornado duras, monótonas, y llena de un sinfín de reproches. Se ha vuelto reiterativo el discurso sobre el comportamiento, cada minuto hay una queja y ahí empiezo “al baño se va de a uno, no armar multitudes para tomar agua del botellón, no botar los papeles al piso, no tolero las groserías y la falta de respeto hacía un compañero, nada de patadas, y qué es ese desorden.” En fin esta ha sido la cantaleta de todos los días debido a la cantidad de inconvenientes y situaciones que se han presentado en la semana. En estos días tantos mis estudiantes como yo, no hecho otra cosa que borrar los valores de nuestra convivencia que nos propusimos construir desde un comienzo, nos olvidamos de no gritar, no nos escuchamos, no nos respetamos y no nos reconocemos como grupo. Pienso nuevamente que hemos perdido cualquier señal de libertad, al menos el camino lo hemos extraviado.

Quizás se deba a las circunstancias o a las mismas situaciones de la semana, como es hacerme cargo de la disciplina escolar, que es desgastante y estresante, no porque los chicos del colegio en se comporten mal o sean complicados, es el espacio tan pequeño que nos agobia, la falta de agua, el calor, los malos olores. Todas estas cosas a las maestras nos traen molestas y a los estudiantes se les exacerba el ánimo.

REGISTRO N°9

TEMA: RETOMANDO EL RUMBO

FECHA: 13 DE MARZO

Teniendo en cuenta dos propósitos para esta semana he decidido fortalecer el trabajo en grupo y enfocarme en el proceso lectoescritor. También creo conveniente dejar de insistir en la disciplina del grupo, tratar cada asunto de manera particular y buscar que el comete la falta reflexione y que proyecte un cambio.

Bueno, he reconfigurado los grupos de acuerdo al proceso lectoescritor que llevan, de ninguna manera busco clasificarlos, solo intento hacer un trabajo más personalizado con los chicos que veo que no han avanzado a un buen ritmo.

De este modo, se han conformado seis grupos que en realidad son cinco (porque todos no asisten), integrados cada uno por 6 niños y otros dos grupos de 4 estudiantes para un total de 38. Pero no siempre asisten todos, así que he dejado oficialmente 6 de 6.

Los chicos desde el inicio del año le dieron nombres a cada grupo, aunque algunos se mantienen pero otros han mutado. Por ejemplo los grupos que aún subsisten son: los leopardos, los tigres, los leones y los lobos. Los nuevos son las pitufas y las tortugas.

Cada grupo tiene un líder como yo lo llamo, (los niños le dicen el jefe) y es el encargado(a) de distribuir el material, recoger y atender las inquietudes de su grupo, y por último, recoger las actividades terminadas y dar un buen informe del trabajo de grupo.

Los grupos que realicen las actividades bien y a tiempo ganan puntos, pero los que no trabajan y presentan problemas entre ellos, no ganan nada y pueden llegar a desaparecer la manada y/o terminar en el grupo de las tortugas.

De acuerdo con esta dinámica, he trabajado la lectura y escritura de palabras con m, p y s, a través de ejercicios prácticos, juegos de fichas en las mesas y las guías. Las guías son materiales elaborados y diseñados para hacer el trabajo más cómodo y permite avanzar con mucha más facilidad en cada una de los temas o procesos que se estén desarrollando.

Las guías se fotocopian y se entregan a cada niño para trabajarlas, a ellos les permite hacer relaciones, ejercicios de complementar o diferenciar, también pueden colorear y decorar a su gusto.

Como las guías se aplican para recoger o plasmar los que hemos aprendido, entonces en ellas he visto avances muy interesantes pero también he observado algunas dificultades.

Por ejemplo hoy, la mayoría de los grupos han desarrollado las guías sin dificultad. Sin embargo, las pitufas y las tortugas como me lo esperaba no han podido responder con lo que se les exige. Inicialmente me he sentado en la mesa de las tortugas, he repetido los ejercicios de los cartones, de la pronunciación de las sílabas y he pasado a realizar la actividad de la guía que consiste en completar algunas palabras con las sílabas correspondientes.

He empezado a guiarlos e ir dictando cada palabra y he visto con agrado que las gemelas han comprendido, igual que Santiago, a ellos le cuesta es concentrarse en lo que hacen y autonomía para desarrollar las actividades por sí solos, sin nadie que los esté vigilando o puyando.

Otros, en cambio me han sorprendido de manera negativa por que he podido constatar que han estado copiando de algún compañero (a) y ahora que los he cambiado de lugar se han visto desubicados y sin saber qué hacer. Les he hablado sobre el error que han cometido, pues se han preocupado más por entregar un trabajo y no por entender lo que se está haciendo. Hacer las cosas sin saber por qué o cómo son es como jugar sin divertirse. No tiene sentido,

Les he hablado muy francamente y les he pedido que repasen en casa y que piensen en lo que les he dicho, que aprender (a leer) es la oportunidad de ser auténtico y es más importante que imitar a los demás. (Copiar)

REGISTRO N°10

TEMA: RETOMANDO EL RUMBO 2

FECHA: 14 DE MARZO

He repetido la actividad, esta vez con la consonante S. Hernando ha repartido las guías a sus compañeros, Paula ha dispuesto los tótems de cada grupo, que a la vez los utilizan para recoger la viruta de los lápices y colores. Yo mientras tanto he organizado algunos cuadernos y al terminar e iniciado la explicación. Después me he sentado nuevamente con el grupo de las tortugas, tengo que decir que en esta mesa me he tardado menos que el día anterior y esto me pone de muy buen humor. Por ejemplo Santiago fue al ritmo del grupo hasta la mitad del ejercicio, de ahí en adelante terminó solo y lo hizo muy bien. (Vamos Santiago es pilo, pero parece una pirinola a toda hora y no presta atención.) Creo que Lorna también lo ha entendido bien, mientras que los van conmigo, todavía requieren de mi guía, el único que me preocupa de esta mesa es Brayan.

En la mesa de las pitufas y el pitufo he tardado un poco más. Ángel ha ido por su cuenta y lo ha hecho bien. Un poco más despacio lo ha hecho Sofía, Julieth y Liseth. Pero a Luisa y a Angie aún no les va y aunque he estado ahí para guiarlas, no logran resolver o completar el ejercicio.

Como estos dos grupos han trabajado un poco más rápido porque ya han comprendido mejor y algunos ya no necesitaban de mi ayuda, entonces me ha quedado tiempo de sentarme con otro grupo. Aquí en visto en algunos las mismas dificultades que los otros dos grupos presentaron el día anterior. Empiezo con ellos de nuevo, pero veo con gran preocupación a Johan y Carolina que le has costado mucho “arrancar”.

Se ha terminado la clase, suena el timbre para el descanso y me faltaron otros dos grupos por revisar, en realidad son tres, pero por los leones no me preocupo, pues sé que Paula lee perfectamente desde transición, y Hernando, Michael, Karen, Estiven y Tatiana también lo hacen bien, ya leen las palabras que hemos trabajado y otras cuyas sílabas ya conocen.

REGISTRO N°11

TEMA: UNA ACTIVIDAD PENSADA PARA FORTALECER EL TRABAJO EN GRUPO

FECHA: 15 DE MARZO

Hoy evalué el tema del cuerpo, decidí que lo haría de forma grupal, entonces prepare el material. A cada grupo le entregué las partes de un muñeco en cartulina, cada uno debería encargarse de pintar una de las partes. Al líder del grupo le entregue medio pliego de papel bond y papelitos con los nombres de cada parte del cuerpo, para que una vez terminaran de pintar, armaran la figura y la pegaran en el papel y le ubicaran las respectivas partes con sus nombres.

Así se hizo, algunos grupos no tuvieron problemas con la pintura, otros si, discutieron y regaron pintura y fueron a mí con quejas. Les dije siempre tenemos problemas y dificultades, pero debemos hablar y solucionar las cosas, de lo contrario, el que pierde es el grupo.

El primer grupo terminó y pegamos el cartel en la pared y así uno a uno fueron terminando, pero para variar nos tocó esperar a que las tortugas terminaran, mientras esperábamos, los demás grupos recogieron las tapas con pintura, lavaron los pinceles y limpiaron las mesas. Aunque no se distribuyeron las funciones desde el comienzo, cada uno fue tomando un papel y una función dentro del grupo. Por ejemplo a Laura Victoria la vi muy organizada y preocupada por lavar pinceles y mantener el espacio organizado, del otro grupo vi a Lorna muy activa y tomando el liderazgo, y así otros ayudaron corregir los errores que supuestamente habían cometido, pues al momento de pintar taparon los ojos, y tuvieron que hacerle nuevamente ojos, nariz y boca al muñeco.

He estado muy feliz con esta actividad, casi que por primera vez los veo trabajar muy bien en grupo, han comprendido que el material es de todos y que el trabajo hay que realizarlo en equipo y que cada uno aporta al grupo lo mejor que sabe hacer. Por supuesto, que no han faltado las discusiones, como Juan David que le recrimino a Brandon por haber pintado la cara del niño con pintura de color negro y no uso color piel. Pero Brandon se ha sabido defender y le ha dicho que también la pie les negra. Es decir hubo discusiones en los grupos, pero las resolvieron y en ningún momento trascendieron y por esta razón, no se convirtieron en conflictos que impidieran desarrollar el trabajo.



Los seis trabajos ya están pegados en la pared, les he pedido a los chicos prestar atención y hacer silencio para evaluar los carteles y toda la actividad en general. Empecé con el trabajo de los leones, revisé que las partes estuvieran bien organizadas y que correspondieran con los nombres. El grupo lo tenía todo bien. Después pasé a evaluar el trabajo del equipo, les pregunté si habían peleado, si alguien no había trabajado, a lo cual respondieron que no, que todos trabajaron y no hubo peleas. Yo los felicité y les pedí que me dijeran cuál era su calificación, al unísono contestaron 5.0, les pregunté a los otros grupos si estaban de acuerdo y dijeron que sí, porque el trabajo estaba muy bonito y fueron los primeros.

Continué con el grupo de los tigres, igualmente todos revisamos el trabajo, hice algunas observaciones como que se habían equivocado en ubicar el nombre de 2 partes y se la hice corregir a tiempo. El resto de la clase les dio 4.0 pero el grupo se otorgó 4.5 y esa fue la nota.

Los leopardo también hicieron un estupendo trabajo y la calificación fue 5.0, los lobos se equivocaron en 2 palabras y hasta las pegaron al revés y las pitufas también cometieron errores y les hizo falta ubicar otros nombres.

Finalmente a las tortugas les pasó algo similar y aún peor, porque en el grupo hubo muchas peleas y se untaron de pintura el uniforme, todo este comportamiento se reflejó en el trabajo que elaboraron, pues no tenía buena presentación: estaba manchado de pintura, rasgado y en medio del desorden extraviaron algunos papeles con los nombres de las partes del cuerpo.

A ellos también les pedí que se otorgaran una nota y pidieron 5.0 les dije que pensarán lo que estaban pidiendo, que tuvieran en cuentas todas las observaciones que se les hizo. Se

veían entre ellos y se quedaron callados, entonces le pregunté a toda la clase, ellos inmediatamente los sentenciaron con un 1.0. Aquí los oriente un poco y les dije, “vamos, no sean tan duros un 1.0 y un 50 es demasiado, ninguna de esas calificaciones se merecen, un 1.0 va cuando no hacen la actividad y ellos cumplieron, tardaron un poco sí, también tuvieron problemas entre ellos, y entre otras cosas el resultado no fue el mejor, pero ellos pusieron de su parte para hacer las cosas, solo que les faltó organización y un poco más de juicio, y eso hay que valorarlo un poco más, yo creo que hicieron un trabajo aceptable y que ahora nos están escuchando todas las observaciones que les hicimos para que la próxima vez trabajen en ello. Yo les pondría un 3.0 ¿vale? Estuvieron de acuerdo.



REGISTRO N°12
TEMA: EL PATIO DE JUEGOS
FECHA: 19 DE MARZO



Hoy mientras los niños terminaban sus trabajos, me he puesto a observar el patio del colegio y descubrí lo mucho que detesto este lugar, valla! si es gris y monótono, apenas puedo dar unos cuantos pasos y ya estoy del otro lado, valla! si es pequeño, y brilla terrible cuando sale el sol y calienta de que manera, pero cuando llueve es peor, se encharca y las paredes mojadas dan una impresión aún más triste. Lo único que me gusta es la brisa

que entra entre sus alzados muros.

Aun así a los niños pequeños les encanta correr allí, pero tampoco pueden hacerlo, porque poco a poco el patio se va llenando a medida que los chicos grandes van saliendo a su descanso y no hay manera de movernos, pues en la tarde llegamos a tener 240 estudiantes.

Pensé también que no hemos hecho nada, que nos hemos quedado de brazos cruzados, pero la idea de que estamos allí transitoriamente nos ha quitado el ánimo de hacer cosas (o al menos a mí me pasa) pero no sabemos con certeza cuánto tiempo estaremos ahí, pues la construcción del nuevo colegio va muy lenta, y entonces así sean tres meses o un año, ¿vamos a seguir en esta dejadez?

Este asunto me ha puesto a pensar en que los espacios limitan nuestras acciones y el ánimo que le ponemos a las cosas, sin embargo el poder de transformarnos a nosotros mismos y nuestro entorno debe estar siempre presente en nuestro ser. Y es allí donde el empeño, la imaginación, la creatividad y la versatilidad se deben poner a prueba. Pero no es cuestión de una sola persona, porque esto resultaría agobiante, se suele decir que para que matarse si al final nadie agradece, bueno no hay que buscar agradecimientos hay que buscar colaboración y es en la comunidad y poner el trabajo escolar a servicio de la misma comunidad.

Entonces he pensado en pintar en el patio algunos juegos y unos murales, voy a empezar con mis estudiantes y con la ayuda de algunos padres, también espero contagiar a mis compañeras y a sus pupilos. Esa es la palabra hay que contagiar el buen ánimo y la disposición para ser mejores y hacer buenas cosas.

Los baños

A esta casa le falla todo, sobre todo el agua, el colegio se abastece de un pequeño aljibe que se encuentra en el patio, justo al lado de los baños, este pozo casi siempre está seco y la institución se queda sin una gota de agua, ni siquiera para lavarse las manos. Hay 2 tanques elevados para el agua sin embargo no son suficientes para 425 estudiantes de bachillerato y primaria. Y se agrava la situación porque este aljibe no tiene agua, además la calidad del agua es aún más grave, alguna vez levante la tapa del pozo vi dentro papeles de la basura que se alcanzan a filtran cuando llueve, es decir que las aguas lluvias van a parar al pozo y con ellas todo lo que pueda circular por el patio, también he visto un sapo inflado que flotaba sobre el agua, y en las llaves sale el agua con residuos, no sé si es musgo o que cosa verse es, y el agua huele mal.

Del mal olor de los baños ni se diga, cuando no hay agua pues es de esperar que apesten, y cuando hay, son las tuberías las que emanan olores desagradables. Y para completar, a veces un caballo se pasea frente al colegio, ya que hay una extensa zona verde y los olores a orín de caballo invaden las aulas. En fin, los olores no nos vinculan de manera agradable con el colegio.

Hace falta el olor y el color de los árboles y flores.

A mí no me gusta ni lavarme las manos con el agua de ese pozo, y pensar que los chicos cuando tienen sed y no les queda nada de tomar, van al baño a tomar agua de la llave. Por eso también decidí tenerles agua de botellón.

REGISTRO N°13

TEMA: LOS JUEGOS

FECHA: 21 DE MARZO

Desde el inicio del año escolar, en la lista de útiles se les pidió a los padres comprar cualquier juego de mesa, se dieron opciones como dominós, loterías, rompecabezas, ect. Desde entonces los tenemos pero pocas veces hemos jugado con ellos, debido a que tenemos todo el material amontonado y desorganizado a falta de muebles o armarios para esto, sin embargo esta semana ya he dispuesto todo y organizado los juegos en unas cajas y un estante que compre.

En estos días, a la hora del descanso los chicos sacan sus juegos y se sientan en el piso, algunas usan las sillas y las mesas o donde puedan, empiezan a desarmar y armar los rompecabezas, otros llaman a sus amigos a jugar dominó, mientras que los más avisados como Hernando y Michael van por los legos y empiezan a construir figura. Algunas niñas prefieren un juego de loza que sobrevive desde el año pasado. En fin juegan lotería, bingo, escalera, cartas, ect. Y el salón para cualquiera que lo vea esta hecho un caos total, fichas por todo lado y niños también, y fuera de eso el calor es terrible, pero ellos se ven muy tranquilos y concentrados en sus juegos.

Pero en el patio, el caos es peor, está muy congestionado, algunos cuyo ímpetu es más fuerte continúan corriendo, las maestras gritando que no lo hagan, que las patadas y que salgan de los baños, todo esto genera mucho estrés para todos. Pero en ningún grado les permiten permanecer en el salón a la hora de descanso, todos tienen que salir al patio y a mucho estudiantes no les gusta, por ejemplo la mayoría de chicos míos, salen al patio, corren y gritan todo lo que quieren pero cuando empiezan a bajar los más grandes y el patio empieza a llenarse, ellos van retrocediendo y finalmente terminan otra vez en el salón. A veces les digo que salgan, que si no se aburren en salón todo el tiempo, que hace calor y no quieren y menos ahora que tienen juegos en su espacio.

Ahora, no han terminado de tomar la merienda y ya están pidiendo los juegos, bueno que se le va a hacer, que disfruten estos momentos encerrados, tal vez más adelante tengamos más espacios abiertos para que ellos jueguen, por ahora se descongestiona un poco el patio.

REGISTRO N°14

TEMA: EL SALÓN DE CLASES

FECHA: 22 DE MARZO

Hoy no hubo clase, pero se realizó la elección del gobierno escolar.... (No es muy significativo)

También he pensado mucho en la disposición de los espacios, en cómo nos apropiamos de ellos, en el caso de los chicos ellos saben muy bien cuál es su territorio y pelean porque los grandes no se entren a su salón, allí ellos se sienten seguros, van a su baño, en fin. Para mí la ubicación de esta aula me permite mantener mis propias normas y romper algunas reglas que me parecen obtusas. Por ejemplo mi salón tiene puerta a la calle directamente y tiene su propio baño, tiene pupitres diferentes que me facilitan disponerlos de muchas

formas, en el mismo salón puedo tener y guardar el material porque comparto el mismo espacio con el grupo de transición comparto en la jornada de la mañana.



De este modo los niños van al baño cada vez que necesiten y nadie está haciéndoles control sobre eso, también si desean, permanecen el salón a la hora del descanso y tampoco hay quejas sobre eso, porque el salón no se comunica con los otros, está un poco aislado. Antes también entraban y salían por la puerta del salón que va directamente a la calle, pero no lo he vuelto hacer porque los padres incumplían mucho con los horarios e interrumpían mucho. Cuando hace demasiado calor y los tres ventiladores no son suficientes, abro el portón para que entre un poco más de aire, y tengo la seguridad de que ninguno de los niños van a empezar a salirse del salón, su mundo en ese momento está ahí con sus compañeros, hablando y ocupados con lo que hacen con sus manos.



REGISTRO N°15

TEMA: REPASAR PARA LA EVALUACIÓN

FECHA: 1 DE ABRIL

Hoy iniciamos clases después del receso de semana santa y también nos preparamos para una semana importante porque entramos a las evaluaciones de final de periodo. Por esta razón hacemos el repaso y para ello organice un juego muy sencillo: cada grupo compitió. Había que responder preguntas y resolver ejercicios en el tablero, por cada acierto se conseguía un punto y el ganador lógicamente sería el grupo que más puntos acumulara. De este modo, inició el juego con número anterior y posterior, iba pasando un miembro del grupo en el turno que le correspondía. El siguiente punto fue resolver situaciones de conjuntos y por último desarrollar las sumas. Algunos grupos obtuvieron puntos, otros no tanto, se presentaron empates. Para desempatar coloqué sumas un poco más complejas. Cuando los lobos tenían que participar, ningún integrante del grupo quería hacerlo, solo Daniel pero él no podía porque no era su turno, había pasado en la ronda anterior. Ya iban a perder el punto, pero Daniel pidió un momento, a mí me parece que resolvía la suma en su mente y así era, se acerca a José y le dicta el resultado en el oído. José pasa y lo escribe, lo lograron, un punto más.

Esta actividad además de tener como propósito repasar para la evaluación ha servido también para afianzar el trabajo en grupo, sirvió para unirlos, para que dialogaran y se organizaran ellos mismos para poder participar y ganar. Lo que ha hecho Daniel me parece válido y además muy inteligente, no rompieron ninguna regla del juego, lo que hizo

Daniel fue desarrollar una estrategia para poder ganar el juego, lo ha hecho muy bien, por eso es líder del grupo, supo organizar su equipo. Todos lo hicieron bien.

REGISTRO N°16

TEMA: LAS EVALUACIÓN ESCRITAS

FECHA: 2 DE ABRIL

Hoy fue prueba de matemáticas, separe el curso y con el primer grupo compuesto por 20 estudiantes, nos organizamos en filas y separados unos de otros. También tenían sobre sus mesas las cartucheras que movían constantemente, creo que estaban un poco ansiosos y nerviosos. Repartí las pruebas, advertí que las debían dejar boca abajo hasta que todos tuvieran su hoja y empezaríamos la evaluación. Estaba en esto, cuando Sofía dijo: - profe me dio dos - es que son dos hojas -le respondí. Entonces se quejaron, pero “dos hojas es mucho.”Sofía vuelve a responder,-pero profe, en ningún primero yo había hecho una evaluación así. Yo le cambie la intención de su comentario y le respondí – cómo así que en

ningún primero, luego cuantos primeros ha hecho. Me mostró con sus dedos que ha hecho dos y se sonrió.



Después de repartir a cada uno su evaluación, les dije que podían levantar la hoja y escribir su nombre, siguiente paso, inicie con la explicación punto por punto de la prueba. La evaluación se desarrolló aproximadamente en hora y media.

La mayoría de los chicos se toma muy en serio estas evaluaciones, para ellos es un reto. Pasar las evaluaciones, también significa mucho, pues en casa hay gran presión y a algunos les prometen grandes cosas con las que ellos sueñan o desean tener.

Debo reconocer, que encuentro una tranquilidad momentánea mientras los niños resuelven con angustia la prueba, hay silencio y mucho orden, todos se sientan en su pupitre y se concentran en su hoja, pero como digo, solo es una comodidad momentánea, que para mantenerla hay que ejercer mucho control y no permitirles a los estudiantes siquiera suspirar. Entonces, aquí no encuentro ninguna oportunidad para la libertad, y en consecuencia las clases con pruebas escritas no aportan mucho al sentido de la búsqueda de experiencias de libertad, es más bien, una limitación.

Otra limitación puede ser la distribución u organización del salón, tanto de los pupitres como del material. Por ejemplo, ahora encuentro las mesas ordenadas en filas, así lo dispone la profesora de transición en la mañana, curso con el que se comparte salón. Yo casi siempre llego a reorganizarlo de acuerdo a la dinámica de la clase que tenga

pensada, no me agradan las filas porque no permiten la plasticidad de las actividades, además individualizan, dificultan el diálogo y la cooperación. Por eso prefiero otro tipo de diseño en el que se pueda movilizar, tanto físicamente como creativamente.

REGISTRO N°17

TEMA: UNA CORTA DISCUSIÓN QUE NOS HACE PENSAR

FECHA: 11 DE ABRIL

Ayer se presentó la mamá de Stefanía para comentarme algo que a ella no le parecía, así me dijo que a la niña le habían dicho que la virgen era mala, por un momento pensé que ese no era mi problema ni el de la clase, le dije que hablara con la niña y le explicará cuáles son sus creencias que difieren de las de otras personas. Sin embargo hoy retomé el tema apenas llegaron los niños al colegio. No era clase de religión, pero les pregunté que quién había sido María, ellos inmediatamente respondieron que la madre de Jesús, entonces les dije que si acaso una mamá, como la madre de Jesús pudo ser una persona mala, algunos, sin mucho pensarlo, dijeron no. Yo insistí, y le pregunté directamente a Stefania lo que ella pensaba, y respondió – es que a mí me dijeron que la virgen María era mala.- Inmediatamente Lorna se defendió, cosa que no me sorprendió y dice, yo no le dije que ella era mala, que ponerse la bendición no era bueno. Le pedí a Lorna que explique mejor eso.



Bueno, es que mi mamá me dice que cuando hacemos la oración yo no debo ponerme la bendición, interrumpió Paula Andrea, -si es que a donde nosotras vamos nos dicen que eso no se hace, pero igual si uno quiere se pone y no pasa nada. Exacto, le dije a Paula, esto no se trata si es bueno o malo, o si está bien o mal, lo que pasa es que cada uno cree en algo y actúa según su creencia pero no debe intervenir en lo que piensan o las creencias de las otras personas. Lorna si tú no quieres ponerte la bendición está bien, nadie te puede obligar a ser eso ¿verdad? pero tampoco puedes decirles a las otras niñas que no lo hagan, ni mucho menos que eso está mal.

Pude ver que Lorna hacía mil caras, no estaba muy convencida, y trató de seguir discutiendo y defender su idea, mientras que Paula Andrea se extendía en su discurso: yo pienso que el que se quiera echar la bendición que lo haga y los que no quieren pues no y ya... Lorna murmuró algo y le pregunté qué pensaba ahora, ella dijo: es que somos niños y estamos aprendiendo. -Bueno, y qué has aprendido hoy – le insistí. Que debemos respetar

lo que cada uno cree y que si ellos se quieren poner la bendición no está mal y que yo no me la pongo tampoco está mal. Así concluyó Lorna.

Esta niña es magnífica, lo que puedo escribir aquí tan solo son unas palabras aproximadas de lo que se dijo en clase, lástima que no la pude grabar porque en realidad fue hermoso lo que dijo. Pero Lorna me ha hecho pensar en algo más, si para ella resulta incómodo que casi todos los días en la oración se esté haciendo esto de la bendición y ella es capaz de comprender que no debe cuestionar ni intervenir en las creencias de los demás, creo que yo tampoco debo intervenir en la suya, y más aún no sé qué sentido tiene esta rutina diaria de la oración a papito Dios.

REGISTRO N°18

TEMA: LA RUTINA ESCOLAR

FECHA: 17 DE ABRIL.

La jornada inicia a las 12:30 pm, la profesora a cargo de la disciplina, generalmente hace sonar el timbre y abre la puerta para que ingresen los estudiantes. Los chicos entran a su salón, se sientan, cuelgan la maleta en el espaldar de la silla, y a menudo inician una conversación, otros un poco más comprometidos con los roles y funciones dentro del aula, sacan la merienda de sus morrales y las ponen en el lugar que se determinó, también hacen lo mismo con los trabajos y tareas y los dejan sobre mi escritorio. Todo esto se hace mientras organizo mis cosas (material de trabajo, cartuchera, la lista de asistencia, etc.) y busco el libro de lectura.

Nos saludamos, y pido que para iniciar cada uno ya esté cómodo y ubicado en su lugar, casi siempre hay uno que otro que no se ha logrado situar, sin falta es Santiago el que está conversando y pregunta - ¿profesora donde me siento? –Santiago, es tu decisión, como así que no sabes, si todos los días hacemos lo mismo- respondo yo, y me siento en mi escritorio como mostrándole que yo si sé cuál es mi lugar- cuestiono un poco esto ahora, pero en el momento fue esa mi reacción. Cuando hay tiempo, (es decir cuando la jornada se va desarrollar normalmente hasta el final, porque frecuentemente salen temprano por una u otra razón) cantamos, les gusta mucho hacer esto desde el año pasado y hace muy poco volví a retomar los cantos porque al inicio del año no sé qué extraña ocurrencia me llevó a pensar que como ya eran más grandes, de primer grado, ya esto no es importante. A ellos les gusta mucho las canciones de animales o que impliquen hacer monerías con el cuerpo, la que más cantan es la de “los esqueletos.”

Antes de cantar, hacíamos la oración y lo empecé hacer porque en la escuela se hacía, algo así como una práctica cultural que te va envolviendo, antes cuestionaba esto y a raíz de lo que paso con el tema de la bendición, nuevamente me ha puesto a reflexionar, pero creo que le dedicaré otro espacio para mencionarlo con más detalle.

Cuando terminamos de cantar, les pido a los chicos que se sienten y que tomen la postura para escuchar con atención la lectura, (leemos el Principito.) Entonces empiezo, con la

lectura del capítulo correspondiente al día, a veces suele ser de una hoja y otra veces tres, que es cuando más cuesta. A menudo interrumpo la lectura para captar la atención, hacer alguna pregunta, mostrar una imagen del libro o para recapitular. Termino y cierro el libro.

Después pasó a tomar asistencia, se hace el comúnmente “llamado a lista”, y ya tengo el primer dato del día y lo escribo en la parte de debajo de la hoja de asistencia. Escribo cuántos niños hay ese día.

Terminada esta tarea, y si es lunes conversamos sobre lo que se hicimos el fin de semana, sino es cualquier otro día pasamos a recoger tareas o trabajos de los que no entregaron por sí solos al inicio. Ya sin más pretextos iniciamos la clase: vamos a ver una nueva consonante, la N. entonces dibujo en el tablero la letra, mostrando bien el trazo (eso intento) y seguramente buscamos una semejanza para recordarla bien. También explico cómo las combinamos con las vocales y como formamos las sílabas. Hasta ahí todo va muy bien, reina el silencio y la paz, pero siempre se me ocurre que ellos me digan palabra con estas sílabas y empiezan a levantar la mano y a disparar una ráfaga de palabras que no doy a vasto escribiendo en el tablero. Esta actividad me agrada porque yo no tengo que pensar las palabras que van a aprender a leer y a escribir, tampoco las tengo que buscar en ninguna cartilla. Las palabras salen de ellos mismos, de lo que conocen o escuchan. La otra vez, cuando vimos la P, Daniel levantó la mano y dijo política, yo quede un poco sorprendida y pensé ahora como dibujo la política, porque cada palabra va acompañada del dibujo para hacer la primera relación. Entonces, tuve que preguntarle ¿Qué era política? – No sé, algo que sale de las noticias,- respondió Daniel. Bueno ya al menos tenía un dibujo o una relación aproximada a la palabra. Pero me quede pensando en lo importante y lo diferente que es poder aprender de otro modo. Pensé en Mafalda y en la palabra pipa esa vez, en la pipa porque ninguno de los niños la pensó, no tiene ningún referente o sentido para ellos, pero si está en una cartilla. También pensé en Mafalda porque Daniel me hizo pensar en ella y lo complejo que pueden ser sus preguntas y respuestas pero casi siempre subestimamos a los niños.

Cuando ya está casi lleno el tablero de palabras y dibujos por todos lados, les pido que saquen el cuaderno y lo copien. Esta tarea tiene dos propósitos: que yo me pueda sentar y descansar un momento y que los padres puedan constatar que sus hijos hicieron algo.

Después de esto, les entregó la ficha de la letra N para que la decoren, por lo general se hace con plastilina, escarcha, pintura, papel o sencillamente se colorea. Los niños que terminan me presentan en cuaderno les califico y salen a descanso. A los más roñosos siempre les suena el timbre y con la actividad incompleta.

En el descanso algunos niños se quedan en el salón ya sea terminando la tarea o hablando y correteando con otros. Otro grupo se queda en el corredor que tenemos para tomar la merienda y los otros salen al patio a correr o encontrarse con sus hermanos. A veces suelen pedir un rompecabezas para jugar o cualquier otro juego de mesa. Cuando nuevamente suena el timbre anunciando que el descanso ha terminado, los chicos corren a al salón. En el momento que ya están ubicados, les pido a los líderes de los grupos que repartan el refrigerio a su manada. Las envolturas de estos refrigerios producen mucha

basura y es un problema más que estamos a aprendiendo a resolver porque algunos niños no depositan en la papelería, lo dejan en el pupitre y con el tiempo y con la acción del ventilador terminan en el piso.

Después del descanso y el refrigerio cuesta un poco volver a captar la atención del grupo, intento con diversas estrategias antes de tener que levantar la voz, pero hay días imposibles, sobre todo como hoy que tienen educación física y tiene el alborote a flor de piel, pero antes de esta clase tenemos un trabajo de sociales, entonces empezamos el conversatorio sobre los oficios que realizan las personas en nuestro barrio. Los niños participan normalmente, a veces hay que inventarse un juego para aterrizar las ideas, así que hoy jugamos a los mimos a adivina quién es este personaje, inicié yo imitando lo que mejor se hacer: una profesora, fue muy fácil adivinaron de una, y poco a poco le fui otorgando un papel a cada uno de los que participaron y cada quien fue representado su papel de peluquero, tendero, policía, panadero, ect. Acto seguido, Hernando me ayuda a repartir la guía de actividades para justificar el tiempo invertido en el juego y para que nuevamente los padres tengan una evidencia de que sus hijos hacen algo en el colegio. Mientras ellos desarrollan la guía, recojo todas mis cosas y organizo el material que se deja como tarea para la casa, doy un vistazo a los grupos para constatar cómo van, y hay que meter presión con el parque a las tortugas. Finalmente recogemos las guías y salimos al parque. En el colegio no hay un espacio adecuado para hacer la clase de educación física, por esta razón hay que salir.



En el parque hacemos algunos ejercicios de calentamiento y otros propios de la clase, los niños hacen lo que no puede hacer en el colegio, corren y saltan hasta que se cansan. Por último regresamos al colegio a tomar agua, y a recoger las maletas porque ya son las 5:30 pm, hora de la salida.

REGISTRO N°19

TEMA: **SALIRSE DEL MOLDE**

FECHA: 25 DE ABRIL

Hoy me he preguntado cómo podría hacer algo diferente a lo habitual. Sin embargo creo que hay que tener mucha creatividad y determinación para hacerle frente a los aspectos simples pero que restringen la oportunidad de decidir y de ser:

Los cuadernos: Para mí los cuadernos son una carga más de trabajo y no aportan nada al aprendizaje ni al desempeño académico de los estudiantes. Por esa razón, desde comienzo

de año hice un pequeño cambio, solo pedí cuatro cuadernos y esto aun concibiendo la idea de que las cuatro asignaturas más importantes son matemáticas, español, ciencias y sociales. Los padres estuvieron de acuerdo más atendiendo las necesidades económicas que a cualquier otro aspecto implicado en esta decisión. Pero con el paso de los meses, algunas madres se acercaron a mí con la preocupación de saber qué es lo que se hace en las otras áreas como inglés, religión, ética e informática. Es claro, que para algunos padres es imposible estudiar si no tienen cuaderno. Además, de los cuatro cuadernos que tenemos, hemos utilizado apenas diez hojas, esto se suma a la preocupación de los padres porque si no hay cuaderno lleno no se ha hecho nada.

Mi propósito es demostrar que si es posible, y que además se aprende realmente, llenar el cuaderno de transcripciones sin sentido no es sinónimo de enseñanza, por ahora me reconforta la idea de que he aligerado el peso de las maletas y el tedio que sienten los niños cuando copian del tablero. Tal vez los cuadernos puedan tener otro uso pero aún no se me ocurre que hacer en ellos diferente a copiar.

Las tareas: Con las tareas sucede igual, el día que no se deja tareas para la casa hay un sinsabor en los padres que piensan que no hay exigencia.

Hablar, participar y reír:

Que en el salón se escuche demasiado ruido es porque el maestro no es estricto. No tiene dominio de grupo. Esto lo suelen decir las profesoras de otras que en sus prácticas permiten que sus estudiantes hablen, participen y rían.

La organización del salón:

Si hay una organización diferente a la convencional, la primera impresión a la vista es el desorden. Para algunos es inadecuado que un estudiante esté de espaldas al tablero o al profesor. Para mi es todo lo contrario, no puedo imaginar que los niños no tengan contacto visual con sus compañeros. Si no se permite ser con el otro no aprendemos a vivir y a hacer parte de un grupo.

Las clases y horarios: Cumplir con los horarios establecidos es definitivamente imposible, si hay una actividad que los niños estén realizando con dedicación hay que puyarlos para que terminen rápido porque tan solo quedan cinco minutos y ya viene el cambio de la clase. Las clases se vuelven entonces en una maratón en la que hay que correr para alcanzar a trabajar en todas las asignaturas, en ocasiones se restringe las clases como educación física para poder abarcar las otras, esto me pasa muchas veces y olvido que los niños se mueren por salir, correr y tener la oportunidad de ser con su cuerpo.

Las normas impuestas: Las normas impuestas y absurdas hacen que nos sintamos como si no fuéramos parte de nada. Por ejemplo los estudiantes tienen que esperar a que suene el timbre o que se dé la orden para que puedan ingresar al colegio, en la hora de descanso hay lugares en los que no se puede permanecer y hay otros a los que definitivamente no se puede entrar. Esto quiere decir que los chicos no hacen parte del colegio, no es de ellos, no se puede pertenecer a un lugar que no es posible habitar.

Las reglas de la coordinación son más abyectas aun, los estudiantes no pueden ingresar al colegio sino portan el uniforme adecuadamente y sobre todo si no tienen el corte de cabello casi militar para los hombres. Incluso las madres de familia tienen prohibido entrar al colegio en short demasiado corto. Pero lo peor de estas normas impuestas es la manera como se corrige a quien no cumple con ellas, tanto a las madres como a los chicos los humillan por su corte o por la ropa que usan, a veces se nos olvida que en el trato que le damos a las personas también está la calidad de nuestro ser. Entonces tampoco se puede ser si se restringe la manera como se asume las decisiones que se toman respecto al cuerpo.

El plan de estudios: En el plan de estudios está definido los contenidos que se van a enseñar, también está planteado los momentos divididos en períodos y esto a su vez divididos en semanas. De antemano ya se decide que se va a prender y en qué dosis, la fórmula ya está dada y esto de alguna manera no permite que ni estudiantes ni profesores tengamos la decisión o propuestas alternativas para enseñar y aprender. Un plan de estudios como el que propone el colegio no da opción de elegir, decidir y participar. Sin embargo, para el docente hay una pequeña opción, pues ya están dados los fines pero no los modos, en ese caso el profesor diseña las clases, las estrategias y actividades acorde a ese programa. Pero aún la participación de los estudiantes está ausente. Que los chicos tomen en estas clases de decisiones es uno de los grandes desafíos que tiene la educación y los maestros desde sus prácticas.

Poder llegar a este nivel deliberativo con los niños y niñas es un gran reto, que aun ni me planteo, por ahora mis estudiantes toman pequeñas decisiones respecto al pupitre y el lugar que toman para sentarse, si salen o permanecen en el salón a la hora de descanso, si se pelean o no con un compañero, si van o no al baño mientras estamos en clase, si presentan o no sus trabajos y tareas. Estas simples decisiones traen grandes responsabilidades que aún se están forjando, que para nada es fácil, pues hacerse cargo de sí mismo es una tarea permanentemente difícil. Esto implica salirse del molde y ser uno mismo, buscar y encontrar su propio camino.

REGISTRO N°20

TEMA: EL OLVIDO AL QUE NOS ENTREGAMOS

FECHA: 29 DE ABRIL

En la escuela nos suele pasar que tantos contenidos y cosas por hacer agobian, a tal punto que los maestros vivimos con la preocupación de las materias y las clases, y se nos olvida los estudiantes. Hoy es uno de esos días que por estar en esos afanes olvide algo realmente importante. En medio de la clase llegó la mamá de Brayan y me entrego un paquete, casi que ni la escuche, asumí rápidamente que era la merienda del niño. Continué así con la clase y llegó el descanso. En ese momento me dedique a revisar cuadernos y no recordé que debía entregarle la bolsa al niño. El descanso se terminó y retomamos la otra clase, explique y los chicos ya se encontraban desarrollando la actividad cuando tuve un breve momento y vi aquella bolsa, en ese instante sentí algo en el pecho, abrí la bolsa y constate

que era el almuerzo del niño. Si hubiese podido me habría dada tantos coscorrónes como habría sido posible, pero no, lo único que tenía y podía hacer lo hice, llame a Brayan y le dije que almorzara, que se lo había traído la mamá. Al inicio lo dudo un poco, pues él no la vio cuando me entregó la bolsa, pero después se sentó a comer con una satisfacción increíble.

Al finalizar la jornada hable con la mamá que lo venía a recoger, le comente mi gran olvido y le pedí que me disculpara, que la próxima vez me advirtiera bien que era el almuerzo del niño.

Esta anécdota es una pequeña manera de mostrar cómo en la escuela nos olvidamos realmente de ellos, los estudiantes y le otorgamos más importancia a otras cosas que carecen de sentido. Son muchas las cosas que pueden estar sucediendo a un niño y ni por enterados nos damos, pero si ahondamos más en las heridas y en los cuestionamientos que en la comprensión de todo por lo que tienen que pasar.

Me sentí tan mal porque sé que no es la primera vez que Brayan asiste al colegio sin almuerzo, sé que él y su familia pasan hambre, habrá otros niños que sufren maltrato y otras cosas que ya han atravesado mi experiencia, y es cuando vuelvo y pienso que nada es suficiente, que siempre fallamos, y solo nos queda pedir perdón. Perdón por el abandono, perdón por el silencio, perdón por la miseria, perdón por la desgracia. Perdón porque nunca podemos ver más allá de lo evidente. Y porque siempre es tarde.... Y al final nos queda la frustración y la impotencia para continuar en el mismo desamparo.

REGISTRO N°21

TEMA: LA LECTURA UN DESAFÍO Y UN COMPROMISO.

FECHA: 3 DE MAYO

Una de las grandes preocupaciones de este año es que los niños y niñas de primero aprendan a leer y a escribir, ese el desafío que nos propusimos al inicio del año con los chicos. Pero además el rector del colegio también nos exigió que sin importar cuantos, los que no aprendieron se deben quedar a repetir. Yo tengo mucha confianza en que ellos lo lograrán, sin embargo nos debemos esforzar mucho para conseguirlo. Mi grupo que ahora es de 34 estudiantes, 4 ya abandonaron el barco, vamos cruzando el río, hasta el momento 12 han logrado llegar a la otra orilla, o al menos van muy cerca, de los otros 22, algunos medio chapalean y lo intentan, hay otros casos preocupantes que tienen miedo al agua. En ese proceso vamos y espero cada día lograr acercar a más y más al otro lado.

Cada semana le entregó una lectura para que la preparen en casa, los viernes por lo general tomo prueba de lectura, eso les digo. Voy llamando en orden de la lista, los que pasan me van leyendo yo les pongo una nota y les entregó una chokolatina, los que no pasan aseguran que no la tienen, es decir que no han preparado las lecturas.

Yo no los obligo, ni les recrimino por no hacerlo, pero si les insisto en que leer es algo que nadie puede hacer por uno, que cada uno se hace responsable de esto y hay que atreverse y no tener miedo. Aprender a leer puede ser igual que como aprendieron a montar bicicleta,

seguramente se cayeron y se dieron en la cabeza, se rasparon las rodillas pero así golpe tras golpe se levantaron y continuaron y hoy no se arrepienten de nada, es más gozan calle arriba calle abajo manejando la bici.

Las lecturas semanales hay que estudiarlas y presentarlas, cada uno tiene una responsabilidad, los padres también y de la disciplina que se le imprima estarán construyendo la autonomía de cada uno, yo tan solo les pongo la lectura de pretexto y tiene dos claras intenciones: uno, desarrollar habilidades lectoras y dos, construir disciplina, responsabilidad para la autonomía.

REGISTRO N°22

TEMA: LOS PROBLEMAS DEL AULA

FECHA: 14 DE MAYO

El ambiente en aula a veces se torna tenso, hay muchas riñas, accidentes y en fin, muchos conflictos escolares. Los protagonistas de estos problemas casi siempre son los mismos: Hernando, Juan David, y Sofía Valentina. Los tres son los más grandes del salón, están repitiendo el año y suelen aprovecharse de sus compañeros para quitarles las onces o golpearlos. Debo reconocer que han cambiado, sin embargo no ha sido suficiente. Hoy la pelea inició en el descanso, no sé la razón pero Hernando golpeó en el estómago a Ángel y éste lo mordió. Resultado Hernando salió llorando y furioso con deseos de vengarse, buscó un marcador y le rayó la camisa a Ángel, éste ni cuenta se dio. Al finalizar el descanso, inicié la clase de ética, el tema para trabajar es la paz en comunidad, he puesto de ejemplo lo sucedido en el descanso para abordar el tema. Entonces, empezamos la asamblea en la cual se va a discutir la situación del grupo y los problemas que se presentan. Todos manifiestan que ya están cansados de que ellos (los niños antes mencionados) les peguen y le quiten las cosas. También aseguran que se han sentido maltratados por ellos. Tanto Sofía como Hernando intentan defenderse y puedo observar que a Juan David sí le afecta un poco verse tan señalado por sus compañeros.

Bueno cada uno pudo presentar su queja, hacer cargos y descargos como en un juicio, pero pregunté qué hacíamos con ellos o qué proponían ellos para cambiar las cosas y para que estos problemas no se siguieran presentando. Aún cuesta y es difícil salir de las propuestas que nos llevan al castigo o a responder con violencia. Les recordé algo que ya les había dicho y es que cuando alguien empieza a ejercer la violencia por ejemplo a pegarle a un compañero y éste le devuelve el golpe, creamos un círculo de violencia que siempre nos lleva a lo mismo y del cual no podemos salir. (Como estaban organizados en grupos hice que en una mesa un niño le diera un golpe suave al compañero de la derecha y que así siguiera, esto sirvió para explicar lo que pasa cuando entramos en este círculo de responder con golpes.)

Entonces, pregunté qué podemos hacer correctamente cuando alguien nos agrede – ellos responden –no devolverle el golpe y decirle a la profesora. Les dije que recordaran que no sólo se agrede con los golpes, también con las palabras – una niña corrige- no decir nada y llamar a la profesora. Volví e insistí. –Será no decir nada, ¿acaso hay que quedarnos

callados?.- Definitivamente, de eso tampoco se trata, cuando alguien nos hace o nos dice algo que no nos agrada o nos hace sentir mal, debemos decirle y hacerle entender que eso no nos gusta, que nos molesta y que no lo vuelva hacer. Esto es muy diferente a devolver los golpes o las groserías. Insisto en esto, hay que hacer frente a los problemas y a quien los genera, jamás hay que quedarse callado y hay que denunciar cuando no nos han escuchado.

Quise que estas palabras fueran especiales y que llegarán a oídos de todos, mi intención era empoderar a los demás chicos para que no se sintieran intimidados por los otros, y que por sí solos le hicieran frente a los incidentes que se presentaban entre ellos y que de igual modo, yo también estaba allí para protegerlos cuando las cosas se ponían ya muy feas. Además era un mensaje claro para los tres (Juan David, Sofía y Hernando) no podían hacer y deshacer a su antojo, ya que de ninguna manera lo íbamos a permitir, los demás también se pueden defender sin entrar en el juego del irrespeto en el que se sienten con poder.

Esta fue mi apuesta del día de hoy para poder mostrar cómo construimos paz en comunidad y cómo podemos superar los problemas para que la armonía y el respeto no desaparezcan en nuestra relación con los compañeros.

REGISTRO N°23

TEMA: NOTA A PROPÓSITO DEL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

FECHA: 16 DE MAYO

Aunque excavar sobre la propia práctica educativa para construir experiencias basadas en la libertad es una vivencia que atraviesa la piel, y pone en juego todas las perspectivas de conciencia, no se trata solamente de hacer una introspección al que hacer en el aula, también es hacer una mirada de sí mismo. Creo que esto es importante, aunque se convierte en una etapa o momento de la investigación de la cual se debe desprender si se pretende trascender hacia la comprensión de los otros. Es un poco hacer, esa transición de las prácticas educativas del aula que hasta un momento son íntimas para hacerlas públicas, y de este modo hacerlas poderosas.

Lo anterior implica afrontar una crisis, en la cual se puede llegar a sentir puede ser que se perdió el rumbo, o no hay nada nuevo, nada que impacte o asombre al investigador. A mí me pasó, pensé que había extraviado la ruta investigativa porque no tenía el mapa, que en este caso sería la teoría la que indica qué camino recorrer o al menos muestra qué es lo que se está buscando. Sin embargo, ahora comprendo que la crisis no era de carácter teórico sino metodológico; entiendo que la observación requiere no solo de un sin número de habilidades, sino también de cierta sensibilidad o tacto.

Hay que ser sensible para poder hacer visible lo que estamos buscando, y como se dice en El Principito “lo esencial es invisible a los ojos.”

De modo, que en los registros o en el diario de campo debe aparecer una participación más activa de los niños y niñas, es decir, sus voces y sus lógicas de pensamiento necesitan permear las observaciones, no basta con la contemplación reflexiva del docente sino se

entra en diálogo con los participantes. En este caso, el diario de campo estaría construido sobre simples conjeturas ¿Esto es lo que he hecho hasta el momento? No sé, pero para seguir hay que cuestionar estas cosas.

A partir de esta reflexión, he decidido recurrir a otras estrategias para obtener los registros, lo he denominado como un plan de acción para la observación. Esta propuesta incluye la exploración de otros espacios e interacciones que requieren de creatividad para poder develarlas. En este sentido, busco hacer un registro de las percepciones de los niños sobre su escuela, las clases, los juegos, los amigos, los roles, las normas y el descubrimiento de múltiples universos que han hecho posible a través de las letras y las imágenes.

Estoy convencida de que esta nueva ruta si nos conducirá hacia esas prácticas basadas en experiencias de libertad, y no es que antes no nos aproximáramos, es que ahora navegamos en aguas más profundas y necesitamos llegar al centro de este mar oscuro, donde se encuentra el misterio de colores.

REGISTRO N°24

TEMA: REDESCUBRIENDO EL COLEGIO PARA DEBATIR Y VALORAR

FECHA: 20 DE MAYO

Hoy la clase se organizó en forma de mesa redonda para poder hacer la asamblea y discutir el tema ¿Cómo es el colegio? Empecé preguntándoles cuál es su nombre y si recordaban cómo es físicamente, cuántos salones y baños tiene, de qué color son las paredes, en fin, que hay en el colegio que nos llame la atención. A partir de estas preguntas los chicos empezaron a participar: Brayner levanta la mano y dice que se llama Las Palmas sede Brasilia. Paula Valentina interviene y dice que el nombre está escrito en la parte de arriba del colegio (afuera). Daniel está contando y dice que hay ocho salones y ahí empieza la confusión porque no hay certeza de cuántos salones hay en el segundo piso. Michael dice: que nunca los ha contado y menos ha ido por allá (arriba).

Seguimos con los baños, unos dicen que hay tres, siete, y hasta ocho. También hay baños para niños y niñas. Paula Valentina hace claridad sobre que hay tres baños, el del patio que se divide para niñas y niños, y el de nuestro salón. Yo les pregunté por qué nosotros no tenemos un solo baño al que entran niños y niñas, a lo cual Hernando respondió que hay uno va y cierra la puerta y hace lo que tienen que hacer y nadie se mete. Seguí insistiendo en la pregunta pero a ellos no les interesó. Sobre los colores, Paula Andrea levantó la mano y mirando hacía patio dijo que la pared es azul con blanco y que no sabe más. También les pregunté por el color de la escalera y los otros salones, pero no hubo respuestas.

Entonces les dije que íbamos a hablar ahora de lo que sentíamos en el colegio, sobre los gustos e inevitablemente sobre lo bonito y lo feo. A Michael le gusta los dibujos de una de las paredes del patio (se refiere a un mural que se pintó hace unos años), A Daniel y a otros tantos les parece bonito el salón, les gusta la decoración: los dibujos del armario, el abecedario, los números, el pacto de aula, el proyecto del principito (dice Paula), el color

de la paredes y el piso (comenta Lorna). Por su lado, Laura Victoria opina que el patio es bonito, allí se encuentra con sus hermanos en el descanso. A Laura Valentina le gusta escribir y....

Pero también hay cosas que no gustan y que parecen feas: algunos coinciden en que no les gusta las paredes rayadas, tampoco las mesas. Y en especial a Michael le molesta que los baños estén cagados (risas).

Como veo que hubo dudas al describir cómo era el colegio y que en sus comentarios se centraron mucho en el salón, entonces les propongo ir y hacer una observación: Vamos a jugar a los exploradores como en el Principito. Les pregunto si recuerdan qué es un explorador, a lo que Michael responde que es el que investiga, como Dora la exploradora, agrega Paula.

Todos se animan, pero les advierto que debemos hacer silencio para no importunar las clases de los niños de esos salones que vamos a visitar, entonces vamos a tener la boca muy cerradita pero los ojos bien abiertos para poder observar todo. También les indiqué cuál va ser la ruta de la observación e iniciamos por la parte de afuera. Salieron a leer el nombre del colegio, algunos contaron las ventanas para saber cuántos salones había.

Después entramos al colegio y en menos de tres pasos ya estábamos en el salón de 1-2, los salones como no tienen puertas ni ventanas, están listos para la observación, los niños van por el pasillo y comentan entre ellos. De este modo pasan al salón de segundo, tercero y los baños. Luego, corren hacia el otro extremo donde se encuentran las escaleras. Primero sube un grupo, y después otro y otro, cuentan los salones y descubren que solo hay dos porque el otro salón pequeño es la sala de profesores. Se ven contentos, se nota que muchos de ellos nunca habían subido a la segunda planta del colegio.

De regreso, no se fijaron ni la cafetería, ni el baño de su salón, tampoco la pequeña cocina que está al lado. Llegaron como potros después de haber galopeado por la llanura, no paraban de saltar. Cuando al fin estuvieron calmados, les pregunté cómo les había ido, qué sintieron y qué vieron. Básicamente describieron con más detalle cómo era el colegio y pudieron constatar el número de aulas y otros detalles sobre los que dudaban. También hicieron comparaciones sobre los salones: unos más pequeños que otros, la poca decoración, las paredes rayadas y los pupitres no eran los mismos, les pregunté que cómo se sentaban los otros cursos sí en grupos o individuales, respondieron que solos o de a dos no más. Por último les pregunté que cómo era arriba y que sintieron, Laura Valentina lo resumió con una frase única: arriba sentí nervios en la barriga. Hernando dice: pudimos ver montañas y mirar todo el colegio desde arriba.

Finalmente, pasamos a dibujar la experiencia. Les di papel, crayolas y les pedí que dibujaran lo que acaban de descubrir en el colegio, todas esas cosas nuevas y sensaciones.

REGISTRO N°25

TEMA: **EL PRINCIPITO, UNA APUESTA PARA PENSAR LAS COSAS DE OTRO MODO**

FECHA: 22 DE MAYO

Hemos iniciado el proyecto lector para el segundo periodo escolar, yo he seleccionado “el principito”. El propósito de esta propuesta es estimular la lectura a través del goce que ésta proporciona en voz alta: imaginar y recrear lo que cada palabra va evocando. También el sentido es crear hábitos y rutinas de lectura, por eso, todos los días antes de iniciar con las clases convencionales se hace la lectura de un capítulo del libro, los niños se organizan y disponen su cuerpo de una manera que les permita estar cómodos y atentos.

Esto ha sido lo más difícil del proceso, poco a poco han ido adoptando las pautas, a unos les ha costado más que a los otros, por ejemplo hay que permanecer quieto y en silencio por unos minutos y prestar atención a la historia leída. Algunos no paran de hablar recién llegan al colegio, aunque ya se les ha dado cierto espacio para saludar, ponerse de acuerdo donde se van a sentar y han tenido tiempo hasta para hablar de algo novedoso. También se distraen fácilmente, con cualquier cosa (monedas, bolas y pequeños juguetes que suelen llevar al colegio) entonces hay que pedirles que crucen los brazos, que descansen la cabeza sobre estos, si desean pueden cerrar los ojos, pero no pueden roncar, mantener la boca bien cerradita, oídos abiertos, y la mente atenta.

Por lo general empiezo hacer la lectura en silencio, pero a medida que voy avanzando hay que parar porque alguien interrumpe, al que suele hacer esto se le conoce como el rey totumo porque no tiene orejas, solo totumo.

Poco a poco los chicos han ido adquiriendo un mejor hábito a la hora de la lectura y yo también he aprendido a tener más paciencia, pues a veces pienso que les exijo mucho, también se vale relajarse un poco. Siempre permanecer atento a la lectura por más de 15 minutos es un reto, especialmente para los niños de 6 años, cuya atención cambia más rápido que las puestas de sol en el planeta del principito.

En si a muchos la historia del principito les ha fascinado, he visto en sus caras la imagen del asombro que les produce los dibujos, también les he escuchado sus pequeñas discusiones en torno a cuestiones que les ha generado el cuento. Por ejemplo en una mesa de trabajo, hubo una división entre los que aseguraban que el principito era de verdad y los que contradecían esta opinión, asegurado que tan solo era el personaje de un cuento, otros decían que si existía pero en muñequitos. Yo no quise intervenir, pero si ahonde más en sus dudas cuando les presente un fragmento de la película del principito, les dije que como el principito por fin había llegado a la Tierra nos había traído imágenes de su planeta. Vieron el video, unos se asombraron de ver que un niño tan pequeño era el principito. El planeta no se les hizo nada extraño, ya el principito no los había descrito muy bien, sin embargo algunos no alcanzaron a imaginarlo cuan tan pequeño era y se sorprendieron por su tamaño.

Después de ver el video, algunos quedaron más convencidos y otros no tanto, se mostraban un poco incrédulos.

Me ha parecido increíble esta experiencia y sobre todo sus divagaciones, es como empezar a filosofar y todo es posible porque aún están en una edad de oro.

REGISTRO N° 26

TEMA: LA INTERPELACIÓN DE LORNA Y LA LÓGICA DE HEIDY

FECHA: 30 DE MAYO

En el colegio estamos reciclando las bolsas de la leche del refrigerio para hacer un mural y presentarlo en el foro ambiental. A la hora del descanso se hace sonar el timbre y los estudiantes buscan su bolsita y salen a formar para recibir el refrigerio, esto ya se ha establecido como una rutina.

En medio de esta rutina se ha presentado dos sucesos aparentemente microscópicos pero que reúnen un macro sentido. Hace unos días hicieron formar a los estudiantes solo para entregarles una naranja porque el refrigerio no había podido llegar al colegio por un problema de orden público ajeno a todos. Esto se explicó antes de que pasaran a recoger la fruta, pero los niños de primero no estaban muy atentos y debido a esta razón, Lorna quedó perpleja cuando le entregaron únicamente la naranja, seguramente se preguntó por la leche y la galleta, y le dijo a la profesora que estaba entregando las naranjas – ¡y sólo esto!- a lo que la maestra le responde de una manera prematuramente ofuscada: - cómo que solo eso, antes agradezca que algo se le da.

Lorna se queda viéndola con sus grandes ojos verdes y un poco desconcertada como preguntándome qué pasó.

Ella no fue capaz de hacer una pregunta más y yo tampoco le habría podido responder, pero para mí este es un acto que reprime la libertad y la expresión de los niños porque ellos tienen la posibilidad de preguntar e interpelar por lo que no les parece. Para la niña, el hecho de recibir todos los días el refrigerio es su derecho y si un día no lo recibe, también tiene el derecho a preguntar o al menos a expresar su inconformidad. Pero más importante aún es que no se le recriminé por hacer eso, porque desde ya empezamos a moldear unos sujetos conformes, que no se inquietan ni se hacen preguntas ante nada y los acostumbramos a dar las gracias por lo poco que reciben aun teniendo todo el derecho.

El otro suceso fue muy similar, Heidy Tatiana entregó dos bolsas de leche y pensó lógicamente que iba recibir dos refrigerios, y contrariamente a su lógica le entregan uno solo, entonces dice: a mí me dan dos porque entregue dos bolsas. Reacción las profesoras se van a contarme, oigan a esta, a mí me tocan dos, solo uno y ya. Definitivamente sus enanos son muy peliones.

Moraleja: Heidy, el mundo no funciona así, es más complicado.

REGISTRO N° 27

TEMA: **EL DÍA DEL MEDIO AMBIENTE**

FECHA: 5 DE JUNIO

Este periodo los estudiantes han venido trabajando el tema de la contaminación, han indagado y realizaron unas carteleras para exponer sobre la contaminación del suelo, del aire y del agua. Hoy les presenté unos videos sobre el cuidado del medio ambiente, la importancia de reciclar y de hacer buen uso de los recursos naturales renovables como el agua. Han quedado impactados de ver las imágenes catastróficas del mundo envuelto en basura, los animales muriendo y sin aire para respirar. Hemos hablado acerca de los videos y cada uno ha hecho un compromiso en

relación con el cuidado del medio ambiente: la mayoría se ha comprometido a recoger la basura del piso, otros van más allá y dicen que van a reciclar.

Después del descanso, nos fuimos para el parque a colorear unas imágenes para construir un mural del día mundial del medio ambiente. Llevaban maletas y todo lo necesario para trabajar, les dije antes de salir que observarán ¿cómo estaban las calles? si limpias o había basura.

Salimos y lo primero que encontramos fueron los papeles y envolturas plásticas de refrescos, del refrigerio y otras cosas que suelen comer los niños antes de entrar al colegio y al salir. Les pregunté: ¿quién había botado esos papeles? Santiago respondió: nosotros no, insistí nuevamente ¿entonces quién pudo ser? Paula dijo: pudo ser niños de otro curso, y dije valla! los mismos estudiantes están ensuciando la entrada de su colegio.

En medio de esa pequeña conversación, algunos habían optado por empezar a recoger la basura, (cosa que me sorprendió porque cuando se les pide que recojan la del patio se hacen los de las totumas) y algunos ya tenían las manos llenas y preguntaba donde la podían echar. Dije que no sabía, a ver que planteaban, Hernando dijo: ya sé, compremos una bolsa de basura en la tienda. Entonces seguimos caminando, al llegar a la tienda me di cuenta que no había sacado ni una moneda. Les dije no hay plata, Hernando dijo si yo tengo 200, le respondí; bueno comprarla. Entraron a la tienda varios, me quede afuera con el resto de los niños para que no fueran a cruzar todavía, se tardaron un poco, los llamaba y salió Yuri y me mostro su mano abierta en un gesto para que esperara



Llegó Hernando con la bolsa y empezaron a meter lo que habían recogido. Siguieron recogiendo basura hasta que llegamos al parque. Allí nos sentamos e iniciamos la actividad con las imágenes para colorear, se veían tranquilos, animados y sobre todo sin calor. Karen me agradeció por sacarlos al parque y en un momento quedaron en silencio como no lo hacen casi nunca. Entre ellos comentaban algo sobre la basura, otros sobre el mundo, Michelle decía que aquí sí corría aire.

Cuando terminaron, jugaron un rato en el parque, se quitaron los zapatos, corrieron, saltaron, se pegaron, se untaron, en fin disfrutaron.



R

EGISTRO N° 28

TEMA: EL TRABAJO JUNTOS

FECHA: 14 DE JUNIO



El colegio hoy ha desarrollado el primer foro ambiental dirigido a la comunidad y estudiantes de la comuna 8. El tema ha sido el agua, recurso hídrico del cual esta comunidad tiene gran riqueza.



A las profesoras nos solicitaron para este evento elaborar un mural con el propósito de decorar y oscurecer un poco el lugar donde se iba a realizar el foro. Entonces desde hace dos semanas o más empezamos a pedirle a los estudiantes que llevaran la bolsa de los lácteos cortada y lavada, con estas bolsas íbamos a hacer el fondo del mural pegando con cinta una a una hasta formar una gran colcha. Este trabajo lo realizamos todos, estudiantes y profesoras de la sección primaria.

Los chicos entregaban la bolsa y a cambio recibían un nuevo refrigerio, era algo así como un trueque.

Ya habíamos determinado que con las envolturas de otros paquetes se recortarían figuras de peces para hacer un acuario, pero se nos agotaba el tiempo para esto, entonces les propuse a las otras profesoras que los niños otra vez nos podrían ayudar, ellos mismos construyeran un animal o una figura para el acuario. Además en clase de artística se podría elaborar en material de reciclaje este trabajo, algunos cursos desarrollaron los talleres y otros los hicieron en casa.

Al día siguiente ya teníamos el mura listo, gracias al trabajo de todo el grupo y en equipo. En el foro, el rector de colegio y en general todos los asistentes resaltaron el trabajo hecho, no solo por lo bien elaborado que quedó, sino además, por la propuesta ecológica de reutilizar un material como las bolsas de la leche que además está generando un problema de producción de basura en crecimiento. Pero adicional a todo esto, también fue importante el trabajo de grupo y el aporte que cada uno realizó, desde los niños que juiciosamente guardaban su bolsita para recortar y lavarla, y los que con mucho agrado y compromiso elaboraron trabajos tan creativos, y por supuesto el trabajo de un grupo de docentes que se organizó y lideró una gran propuesta.

Así quedó demostrado que el trabajo que hacemos juntos queda bien hecho y además nos deja una lección y satisfacción a todos.

REGISTRO N°29

TEMA: EFECTIVAMENTE HEMOS CAMBIADO

FECHA: 18 DE JUNIO

Desde comienzo de año empezaron a aparecer problemas de convivencia en el aula, muy pocos asumían las normas y los pactos acordados. Era difícil congeniar con todos. Entonces alguna vez les hable de reflexionar sobre nuestro propio comportamiento, pues la mayoría de las veces culpamos a los demás y no nos hacemos responsables de nuestros actos. Por ejemplo: Adrián siempre hacía algo inapropiado o generaba problemas en el salón y la forma de defenderse era decir que el otro también había hecho lo mismo. Por esta razón les pedí que pensarán en sí mismos, que buscaran la característica más bonita de su forma de ser y también lo que no eran tan bueno. Pensé que iba a hacer difícil pero no, cuando ellos sienten que no es para regañar o castigar fácilmente se acepta los errores que cometen. De esa charla salieron las cosas buenas como: que son inteligentes, alegres, buenos amigos, solidarios, y muchas otras cualidades más. Las otras cosas no tan buenas eran muchas: correr, hacer zancadillas, dar patadas, pegar a otros compañeros, pelear, coger sin permiso cosas y dinero de otros, no prestar atención a la clase, etc. Después de que cada uno mencionó su mejor cualidad y su mayor defecto por llamarlo así, o que fueran señalados por otros, les dije que de ahora en adelante teníamos que trabajar mucho para cambiar esas cosas, las cosas bonitas las vamos a engrandecer como una gran bola (les mostré con las manos) y las cosas que no nos gusta y que nos ocasiona problemas con los demás, las íbamos a empequeñecer para que cada día se hiciera más pequeño y chiquito (hice la demostración con los dedos) hasta que desapareciera.

Hoy nuevamente les he preguntado en clase, que si han cambiado, muchos levantan la mano y dicen que sí, por ejemplo dice Paula: yo ya no doy patadas a lo que responde Brayner que es cierto porque ella pegaba muy duro. Es muy importante para mí que reconozcan que han cambiado y que han trabajado muy duro para hacerlo, me complace también que Juan David diga que él ha cambiado (“no robo”) ya acepta que alguna vez tomó cosas que no le corresponden, ahora entiende que eso no le hace bien ni a sus compañeros ni a él, pues ellos mismos se encargaban de rechazarlo por eso y otras cosas más, ahora Juan David comparte con todos y ninguno lo evita o lo evade.



Los conflictos se siguen presentando, pero hablar de ellos y que los chicos se hacen conscientes de estas situaciones ha hecho que disminuyan, también les ha servido para afrontar los conflictos, claro aún necesito orientarlos en el manejo de una situación difícil o cuando son graves los problemas.

REGISTRO N°30

TEMA: LA SALIDA AL CINE Y LA CELEBRACIÓN DEL DÍA DEL ESTUDIANTE

FECHA: 20 DE JUNIO

Para celebrar el día del estudiante fuimos ayer al cine, los niños llegaron al colegio a las 7:30am, algunos en compañía de sus madres, ellos estaban emocionados y ansiosos, ellas un poco preocupadas por sus chiquitines. Los buses que nos iban a llevar llegarían a las 8:00 am, para los estudiantes la media hora de espera fue interminable y acrecentó la ansiedad, preguntaban: -¿profe, a qué hora nos vamos? ¿Y el bus por qué no llega? Santiago aún no creía que nos íbamos - ¿y verdad que nos vamos pa cine? Yo le respondí – claro, y aun no cree -pues noooo- dice el muy incrédulo.

Toda la primaria estaba formada al frente del colegio, llegaron cuatro busetas y cada curso se fue subiendo, todo listo para arrancar. El trayecto fue corto, los niños no paraban de hablar, sonreían y hasta comían sus paqueticos.

Cuando llegamos al centro comercial ya estaban casi todos los otros cursos en la entrada haciendo una gran fila, nos bajamos y nos formamos también. Ya eran casi las 9:00 am, entonces entramos por el parqueadero y los jardines de este lugar hasta que llegamos a las salas de cine. Por ser los más pequeños, los niños de primero fueron los primeros en entrar, la sala estaba oscura y esto les producía algo indescriptible entre el miedo y la euforia. Ellos querían correr escaleras arriba y hacerse en la parte más alta, pero la acomodadora del cine nos indicó que debíamos sentar los niños más pequeños abajo, algunos protestaron y preguntaban por qué ellos no podían hacerse arriba y los grandes sí, no tenía el tiempo ni la atención para discutir esto y les dije: ya en unos años serán grandes y se podrán sentar en esas sillas.

La sala ya estaba llena y se escuchaba un murmullo muy fuerte pues ninguno paraba de hablar, Michael tenía ganas de ir al baño (él no puede aguantar porque sufre de una infección urinaria) y fuimos antes de que empezara la película. Lorna también fue con nosotros. Los baños también estaban oscuros, entre con Lorna para que no tuviese miedo pero ella es muy valiente, además solo pensaba en la película y en todo lo que estaba sintiendo y dijo: - profe, yo nunca había estado en un cine.

Cuando regresamos a la sala, ya todo había cambiado: la pantalla estaba encendida y había un silencio increíble. Nos sentamos rápidamente, pronto empezó la película, hubo muchas risas, comentarios, a veces los niños se estremecían por los sonidos fuertes que producía la película. Hubo un momento en el que se generó una epidemia de baño. Yo les pedía que aguantaran un poquito, sabía que si salía con unos inmediatamente todos iban a querer ir también, además la película estaba muy buena, no me la quería perder había reído igual o más que ellos. En fin, la ida al baño no se pudo postergar más, arranque como con cinco. Y efectivamente empezaron otros a levantarse de la silla pero rápidamente fueron neutralizados por las otras profesoras, solo Laura la otra profesora de primero llevó a otro manojito al baño. Salí varias veces pero pronto me canse y vi que todo ya estaba

muy bien iluminado y que el peligro más grande que podían correr era que se equivocaran de sala, entonces me relaje un poco y me senté, algunos continuaron saliendo sobre todos los grandes y algunos pequeños de los cuales estuve pendiente de su regreso.

La película terminó y salimos del cine, antes recogimos un poco las bolsitas de los paquetes y las botellas, les recordamos a los chicos que nuestra cultura ambiental la tenemos que expresar y mantener en cualquier espacio.

Afuera tuvimos que esperar un poco mientras llegaban los buses a recogernos, otra vez estaban organizados en filas.

Esta vez fuimos los primeros en subirnos, nos acomodamos rápidamente. En el recorrido les dio hasta por cantar, llegamos y algunas madres ya estaban esperando a sus hijos, ellos reclamaron su refrigerio y se marcharon.

Fue un día muy especial, los estudiantes disfrutaron y se comportaron muy bien.

Al día siguiente, se hizo la izada de bandera, los estudiantes estaban en el patio del colegio en la formación pero ellos a puertas de vacaciones ya eran otros, no prestaban atención ni hacían silencio para iniciar el acto. Casi todas las profesoras intentaron calmarlos o acallarlos con diferentes estrategias pero ninguna funcionaba. Finalmente, yo logre alborotarlos más pero con alboroto y todo empezó el acto. Entonaron el himno, pasaron los estudiantes que izaban el pabellón nacional y después se hizo una breve presentación sobre el día del estudiante. Fui al salón a buscar unos libros cuando empezaron a llegar los niños y niñas con su helado, me llenaron de besos y agradecimientos. Tuve que dejarlos solos para ir y colaborar con la entrega de los helados y el refrigerio. Volví a echar un vistazo y los encontré muy bien, parecían chicos de 16 años sentados unos en las mesas otros en las sillas y conversando tranquilamente mientras comían un helado, también vi que las envolturas del helado estaban en la cesta de la basura. Entonces, regrese a la coordinación con las otras profesoras a guardar las neveras de icopor y las canastillas, mientras tanto los chicos de quinto grado colaboraron entregando los refrigerios en cada salón. De nuevo regrese al salón a ver en qué andaban, algunos ya se habían terminado el helado otros se lo habían untado, en fin, pero todos ya habían levantado las sillas sobre las mesas, tenían las maletas al hombro y no sé cómo pero cada uno también tenía su bolsita con el refrigerio.

Ellos por sí solos habían hechos estas tres cosas que me llenaron de orgullo y de satisfacción del trabajo realizado hasta mitad de año. Levantar las sillas, organizarse para salir y tomar cada uno su propio refrigerio sin generar conflictos, son actos sencillos pero son una gran muestra de autonomía.

Le digo a la profesora de disciplina que mi curso ya está listo para salir, y ella me preguntó que si ya había repartido el refrigerio, le respondo que ellos mismos lo han hecho, que son muy autónomos y autosuficientes, a ella le da risa y me contesta: -lo que tienen es afán de salir, -también, respondí.

B. Resumen fotográfico de la experiencia.



TRABAJO EN EL AULA



C. Carta de consentimiento informado para menores de edad

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

Los padres de familia que abajo firman manifiestan que se ha obtenido su consentimiento y otorgan de manera voluntaria permiso para que los registros de video y fotografías tomadas a sus hijos se incluyan en el estudio del proyecto de investigación que adelanta la profesora Diana Gamboa y la Lic. Milena Nieto. Luego de haber conocido y comprendido la información sobre dicho proyecto aceptan que:

- Las fotografías y videos solo podrán ser utilizadas para fines enteramente pedagógicos e investigativos. En tal caso podrán ser publicadas en revistas, libros o informes de investigación.
- La identidad de los niños no será revelada en ninguna parte del los informes de investigación, es decir no se hará uso del nombre ni apellido de los niños y niñas.

Nombre del estudiante	Firma del padre o acudiente	Número de identidad
Juan David Castro Y.	Juan David	52141666.
Marleen Doria Pardo	Suly Yareth Pardo	20950926.
EDISON SIVIER CASTAÑO	Edison Siver	21173846
Jana Valentina R.	Diana Guezo	1084893743.
Juan Serrano	Mario E. R.	26598540
Julio Serrano	Mario E. R.	26598540
KAREN SOTIA SEGOVIA	Karen	39004395
BRYAN ESTIVAN BARRA	Angela Patricia Vite	111074672.
Juan Camilo Vallen	Alma Siver	40432176
DESY BECERRA AYA	HENRY AMEZQUITA B.	1122124255.
Estiván Barrera	Estiván Barrera	111774665.
Buciner Bultray	Christian M. R.	111774665.
Karen Tatiana T.	Diana Fda Tard	40422928
Oliver Hernandez	Elsa Bonilla	40415528.

Tablas

Tabla 1: Fines de la educación.

Tabla 2: Paso a paso de la ruta metodológica.

Tabla 3: Matriz de categorías de análisis

Figuras

Figura 1: Categorías de análisis para comprender el lugar de las experiencias de libertad desde las prácticas educativas.

Figura 2: Momentos de la IAE

Figura 3: Características de la IAE

Figura 4: Espiral del proceso de IAE