

ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÃÇXHA

RESOLUCIÓN 002 DE ENERO DE 1996
NIT: 817000260-2

LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Fortaleciendo la Educación Propia



Escuelas y aulas multigrado
Piyayat ki' dxiisu' kũh jwedsa luuçxwe'sxyakh mjĩi

CONSEJO DE EDUCACIÓN

EN EL MARCO DEL CONTRATO
408-2019 FIRMADO CON
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA



Módulo 2
2019



LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Escuelas y aulas multigrado
piyayat ki' dxisu' kūh jwedsa luuçwe'sx

Todos los derechos
reservados

Se puede reproducir
siempre que se
cite la fuente





ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÂÇXHA CONSEJO DE EDUCACIÓN

Jxteecxá piin fxizenxi Escuelas y aulas multigrado

MÓDULO 2

**Segundo Encuentro de Formación
Noviembre 12 y 13 de 2019
Territorio Ancestral de Avirama**



MÓDULOS DE FORMACIÓN A DINAMIZADORES

REALIZACIÓN

Asociación de Cabildos Indígenas Nasa Çxhâçxha
Consejo de Educación

COORDINACIÓN:

Representante Legal: Sonia Hurtado Dicue
Coordinador Político: José Hildo Pete Vivas
Coordinadora Pedagógica: Angy Margarita Buitrago Cardozo
Coordinador Administrativo: Pedro Castaño Urbano

TRADUCCIONES:

Equipo de Lenguas Originarias

EDITORIAL, DISEÑO E IMPRESIÓN

Consejo de Comunicaciones

RESPONSABLES DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN

Carlos Humberto Chilito Arcos
Erika Paola Guerrero Delgado
Karla Yesenia Perdomo Jipiz

Carrera 3 6-23 Belalcázar, Páez, Cauca
asociaciondecabildosnasa@tierradentro.co
educacion.asocabildos@tierradentro.co

INDICE

Presentación
Pág. 4

Mí primer día de clases
Pág. 10

¿Qué entendemos por
comunicación y lenguaje?
Pág. 11

Planeación participativa, currículo basado
en la experiencia y planeación por proyectos
Pág.18

Actividades rectoras de
la infancia
Pág. 23

Himnos
Pág.37

Referencias
Pág.40

Anexos
Pág. 41



PRESENTACIÓN

¡¡Bienvenidos y bienvenidas de nuevo!!

Hemos emprendido este viaje juntos para fortalecer nuestro saber pedagógico, en el segundo encuentro de este año nos hemos propuesto continuar con el proceso de formación con maestros y maestras de aulas multigrado teniendo en cuenta la riqueza pedagógica que cada uno de ustedes pone en juego durante su cotidianidad con niños y niñas. Para esta ocasión deseamos profundizar en el ejercicio de planeación, articulado al proceso PEC, donde reconocer el contexto cultural en donde nos educamos es la clave para potenciar el desarrollo y aprendizaje. Así mismo, buscamos enriquecer aún más esa práctica cotidiana teniendo en cuenta las actividades rectoras de la infancia, profundizando en dos de ellas: la literatura infantil y el arte.

¡¡Acompáñenos a continuar el camino emprendido, sigamos soñando!!



PUNTADAS DEL ENCUENTRO

INTENCIONALIDADES, OBJETIVOS O SENTIDO DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN:

¿Para qué participar en la línea de formación de escuela y aula multigrado?

Para potenciar nuestra práctica pedagógica desde el reconocimiento de múltiples saberes y experiencias.

Para encontrar respuestas metodológicas a partir de estrategias creativas que vinculen el saber disciplinar y el saber propio al contexto cultural.

Para fortalecernos en la aplicación práctica del PEC (Transversalizar las áreas de conocimiento).

METODOLOGÍA:

¿Cómo caminar en este proceso?

Nuestra propuesta inspirada en el camino ya emprendido nos lleva a pensar que la mejor manera de caminarlo es desde la disposición activa, desde la escucha y el elemento lúdico, es decir, este encuentro se presenta desde un conjunto de talleres que nos invita a profundizar sobre algunos temas que nos movilizan hacia un proceso transformativo de las prácticas pedagógicas, esto desde la motivación que produce el acercamiento a las acciones artísticas desde la literatura infantil, el juego y reconocimiento corporal, la voz y el saber de cada persona participante, y por supuesto, el ejercicio creativo e imaginativo como base de la propuesta de planeación pedagógica.





| PROGRAMACIÓN | |
|-----------------------|---|
| Hora | Actividad |
| PUNTADAS DÍA 1 | |
| 7:30 | Bienvenida |
| 8:00 | Revisión de modulo anterior |
| 9:00 | Presentación y entrega de segundo modulo |
| 9:30 | Socialización de experiencias resultado del encuentro anterior |
| 1:30 | Socialización de experiencias voluntarias |
| 4:30 | Exposición de cajas de la niñez |
| PUNTADAS DÍA 2 | |
| 8:00 | Taller sobre literatura infantil – Desarrollo lingüístico y conciencia fonológica |
| 10:00 | Planeación participativa o currículo basado en la experiencia: trabajo por proyectos – Transversalizar conocimientos y potenciar el PEC |
| 1:30 | Taller de Pictocuentos |
| 3:00 | Planeación de una experiencia pedagógica: Taller de corporalidad |
| PUNTADAS DÍA 3 | |
| 8:00 | Taller de arte plástica con material reciclable y natural. |
| 11:00 | Taller de ojitos de Dios |
| 2:00 | Evaluación del encuentro |

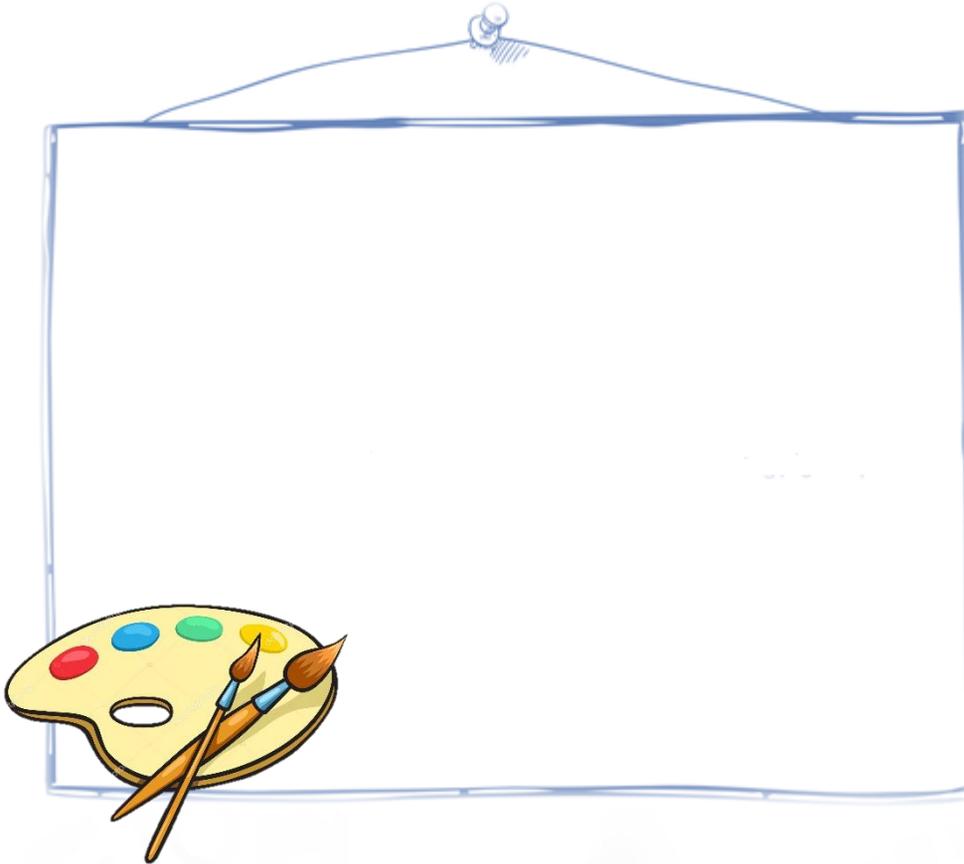


TEJIENDO LOS HILOS DE LA MEMORIA

Vamos a “recordar” (del latín *recordis* – volver a pasar por el corazón) los pasos que hemos dado hasta este momento. En el encuentro pasado nos encontramos con nuestros niños y niñas internas como manera de potenciar nuestros vínculos emotivos con los niños y niñas con los que trabajamos actualmente, así mismo, profundizamos un poco en torno a los conceptos de desarrollo y aprendizaje teniendo en cuenta el contexto cultural de niños y niñas, profundizamos desde la fotografía en la historia de las aulas multigrado y también avanzamos hacia las experiencias significativas y los aprendizajes transversales como elementos detonantes del desarrollo y el aprendizaje teniendo en cuenta algunas estrategias pedagógicas asentadas en el territorio que habitamos, finalmente proyectamos una experiencia pedagógica que nos permitió poner en juego algunas de las estrategias vistas.

En el camino quedaron algunas ideas para visitar nuevos lugares, entre ellos, la socialización de las experiencias proyectadas, y de experiencias que deseemos compartir con los demás, el módulo diligenciado de acuerdo a las reflexiones suscitadas por el encuentro, la presentación de nuestras cajitas de la infancia decoradas y también el taller de elaboración de ojos de dios como una manera de reconocer en el arte y el tejido un potencial pedagógico.

MI PRIMER DIA DE CLASE¹



¿Qué tanto recuerdas?

¹ De acuerdo a la lectura realizada de la carta escrita por Paulo Freire en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*: Quinta carta; Primer día de clases (anexa al módulo) reflexione sobre cómo recuerda su primer día de clases como estudiante y como maestro o maestra.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

El lenguaje es un sistema de comunicación

El lenguaje abarca dos grandes procesos: la comprensión y la expresión.

El lenguaje es la herramienta con la cuál logramos desarrollar continuamente nuestro pensamiento, nos permite tener experiencias afectivas y sociales que favorecen la interacción con el medio (Montoya, 2014).



A través del lenguaje se hace uso de símbolos y señales aceptados por una comunidad.

NIVEL PRELINGÜÍSTICO (0-12 MESES)

0-3 MESES

- Llanto
- Gorjeo (sonidos guturales)



3-6 MESES

Baluceo
Sonrisa social

9-12 MESES

Monosílabo intencional
Comprende y ejecuta
órdenes simples, toma y
dame

NIVEL LINGÜÍSTICO

E. de la palabra yuxtapuesta (2-3 años)

Ad. Fonemas: /l, f, ñ, ch, ll/
Comprensión y ejecución de 2 órdenes con y sin objeto presente

Aumento del vocabulario por categorías.

Maneja conceptos de estados del tiempo.

E. palabra frase (15-18 meses)

Adquisición de los fonemas d-n

15-20 palabras.

Comprensión y ejecución de una orden.

12-15 meses

Monosílabo intencional

Adquisición de los fonemas m, p, b.

5-10 palabras



FRASE SIMPLE (3-4 años)

Fonemas: / s, k, g, j/
Ordenes simples y complejas
de 2 a 3 acciones.
Inicia el dibujo de la figura
humana (cefalópodo)
Juego: Lenguaje interior
Incremento del vocabulario.

FRASES COMPLEJAS (4-5 años)

Debe adquirir las sílabas
complejas con / l, r /; también los
fonemas vibrantes r, rr
Ordenes simples y complejas de
tres a cuatro órdenes.
Dibujo de la figura humana:
monigote
Realiza organización y narración



NIVEL VERBAL PURO (6 años)

Se continúa el proceso de
perfeccionamiento
fonológico-sintáctico.



La conciencia fonológica es una habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado.

El desarrollo de la conciencia fonológica influye en el aprendizaje de la lectoescritura.

Los niños desarrollan habilidades de conciencia fonológica a diferentes velocidades, algunos niños pueden necesitar más apoyo que otros.

AHORA...



De las actividades realizadas, ¿cuál te llamo más la atención?



Socialización de experiencias



¿Cuáles de las experiencias compartidas te llamaron la atención?

Describe una de ellas:

¿Cuál es su intencionalidad pedagógica? ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza?





Planeación participativa, currículo basado en la experiencia y planeación por proyectos





¿Qué significa planeación participativa?

El concepto de planeación nos invita a la construcción de planes de acción, es decir de caminos que posibiliten el quehacer pedagógico, caminos que sean flexibles y participativos, esto último vincula la voz de niños, niñas y su experiencia cotidiana, en este sentido el proceso participativo no es algo que se desarrolle de manera espontánea con la niñez, debido a que muchas veces los espacios comunitarios, familiares y escolares donde el niño y la niña fortalezcan su capacidad expresiva, comunicativa y propositiva son limitados. La participación infantil involucra necesariamente un elemento comunicativo real, autentico, donde la escucha sea el elemento que conduzca a la comprensión y al reconocimiento mutuo. La participación no es algo dado, es algo que se construye con los niños y las niñas, es un proceso de educación, de re-significación del papel del ser humano y las categorías que se imponen de acuerdo a la edad y que se convierten en limitaciones para el desarrollo integral de la persona.



¿Cómo se construye un currículo basado en la experiencia?

El currículo basado en la experiencia se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Dewey, 1970).

El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respetar los tiempos de la infancia, tal como lo propone Hoyuelos (2008):

ya que abraza la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones (p.11).

Esta concepción del currículo pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. Desde este marco, potenciar el desarrollo de los niños y las niñas hace referencia



a garantizar su derecho a la educación, a ser diversos, a ser cuidados y cuidar, y a vivir experiencias en las que aprendan. Por otra parte, si bien pone en el centro a las niñas y a los niños, considera que es insuficiente si la maestra o maestro no es también protagonista, pues tal como lo plantea Dewey (1970), su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes.



Planeación por proyectos; una manera de vincular la experiencia y participación de niños y niñas a la práctica pedagógica.

Según tu experiencia y tu saber identifica qué pasos son importantes para planear participativamente y construir así un currículo basado en la experiencia



Actividades rectoras de la infancia

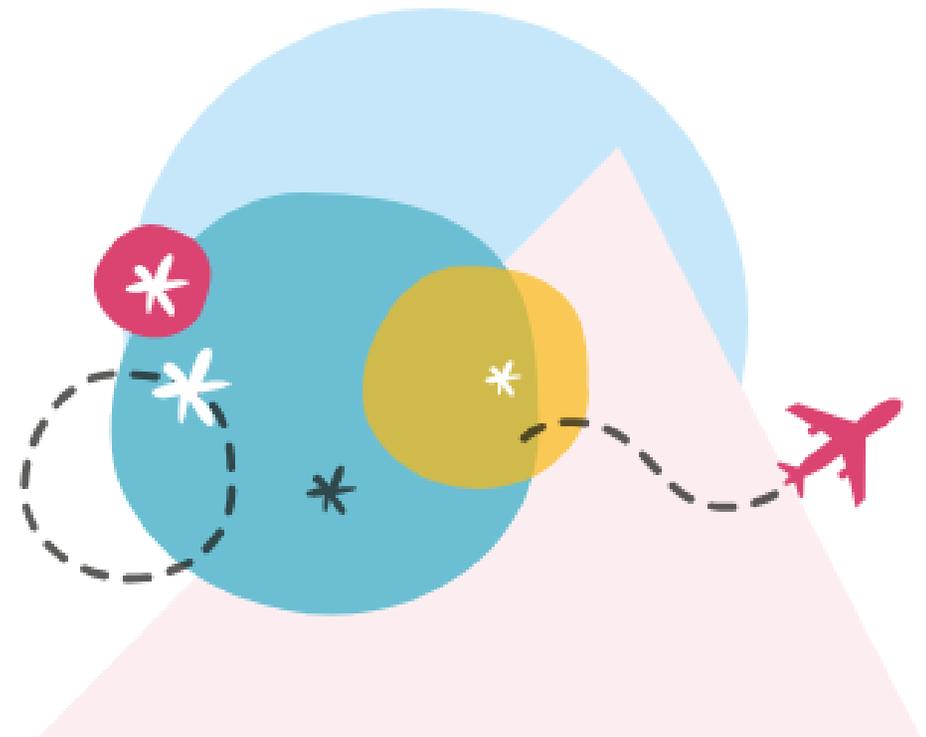


Que son?

Las actividades rectoras de la infancia son aquellas acciones propias de niños y niñas que aunque son naturales a ellos y ellas dependen también del estímulo del entorno social y cultural, son actividades transversales al proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas

Exploración del medio

La exploración del medio alimenta su capacidad investigativa (aunque pareciera un ejercicio propiamente de adultos) y permite fortalecer los procesos cognitivos relacionados con el razonamiento y a su vez la exposición frente a sí mismo desde el ámbito de lo emotivo. La incorporación del mundo en el niño y la niña comienza desde el vientre materno, desde allí se reciben y entregan los mensajes simbólicos que circundan en su entorno, el lenguaje, los gestos, el tono de voz, los sonidos, las actividades cotidianas y la relación con los seres humanos a su alrededor. Esta incorporación del universo social, comunitario y familiar implica todo el proceso de socialización de niños y niñas, donde se configura la noción de mundo y del "mi mismo" en el mundo.





Juego

El juego como la actividad más seria que ellos y ellas asumen, desde ahí, emerge el universo interpretado desde su propia mirada, además de las posibilidades de socialización, encuentro y desencuentro con el otro para posibilitar la convivencia y la aceptación de la diferencia.

Que nuestro corazón palpite al ritmo de la infancia es una manera de mantener vivo nuestro niño/niña interna





Literatura infantil

La literatura infantil como un puente comunicativo y un elemento de comparación de semejanzas y diferencias de la realidad que experimentan los niños y las niñas. La lectura de historias desde los cuentos y los títeres resultan importantes porque evocan o contradicen el mundo simbólico incorporado por los niños y niñas, que resulta en una complejización de la realidad fortaleciendo sus habilidades de pensamiento e imaginación-creación.





TEMA FAMILIA

Ahora no
Bernardo. David Mckee.

A veces. Irene
Yasco. Editorial Panamericana, 2010.

Mi papá. Anthony Browne. FCE. 2010

Mi hermano. Anthony
Browne. FCE. 2010

Secreto de Familia. Isol. FCE. 2009.

Mi
mamá. Anthony Browne. FCE. 2010

Choco encuentra una mama. Keiko Kaza Norma.

No te rías pepe. . Keiko Kaza Norma.

Yamos a cazar un oso. Michael Rosen

LITERATURA INFANTIL

RECOMENDADOS



LITERATURA INFANTIL

RECOMENDADOS

TEMA CONVIVENCIA

Tito y pepita Amalia Low. Ediciones B.

La otra orilla. Marta Carrasco

Malena Ballena. Davide Cali

El
elefante flaco y la jirafa gorda Amalia Low. Ediciones B.

La reina
de las ranas. Davide Cali

La peor
señora del mundo. Francisco Hinojosa

El
estofado del lobo. Keiko Kaza Norma

El más
poderoso. Keiko Kaza Norma

Tigre y
Ratón. Keiko
Kaza Norma



Quien soy, yo?, Gianni Rodari, 2006

Fernando el furioso, Hiawyn Oram, Ediciones Ekaré,
2012

Día de campo de don chancho. Keiko Kaza. Norma.

Ramón

Preocupón, Anthony Browne. FCE, 2010

Donde viven los monstruos, Maurice Sendak.

Sapo es sapo. Max Velthuis. Ekaré.

Guillermo

Jorge Manuel José. Mem Fox. Ediciones
Ekaré.

TEMA IDENTIDAD



Lectura de imágenes: Imagina

Imagina que tienes 7 años y debes contarles a tus amigos la historia de un mundo al revés, la historia de un mundo en el que todo funciona diferente o al contrario...

Dibuja tu historia a continuación:





| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |





Arte

Las artes como ese camino de exploración desde el encuentro con lo plástico o artístico implican la estimulación de diversas habilidades innatas como la creatividad y la empatía, desde estas herramientas se configura un mundo por reconocer y descubrir, aportando en el proceso de conciencia y la configuración del yo.



¿Qué son los ojos de dios?

Un *ojo de Dios* es un objeto espiritual que se hace tejiendo un diseño de hilo sobre una cruz de madera. A menudo se utilizan varios colores. Se encuentran comúnmente en comunidades mexicanas y mexicano-estadounidenses.

Los *Ojos de Dios* a menudo reflejan una confianza en la Providencia que todo lo ve. Algunos creyentes piensan que el ojo espiritual de un *Ojo de Dios* tiene el poder de ver y entender cosas que el ojo físico desconoce.

En otras partes de las Américas, los artesanos tejen versiones complicadas o variadas de los tradicionales *Ojos de Dios*, vendiéndolas como decoraciones u objetos religiosos. También ha habido un gran aumento en el uso de *Ojos de Dios* como un arte fácil y divertido para los niños.





CUÉNTANOS

¿Qué emociones experimentaste durante estos días?

33

¿Qué aprendizajes te llevas?

¿Qué propondrías para el próximo encuentro?





Espacio en blanco para que la página de evaluación anterior pueda ser desprendida de los módulos con el objetivo de contar con la evaluación escrita.





ACCIONES DE SEGUIMIENTO

Para realizar un acompañamiento al proceso propuesto por la línea de formación los y las invitamos a diligenciar este módulo como un ejercicio reflexivo que permite pensar y repensar la práctica pedagógica.

Así mismo, la aplicación práctica de los saberes profundizados durante este tiempo nos permitirá evidenciar el grado de apropiación de los mismos, esto a través de la socialización o el compartir de las diversas experiencias realizadas por maestros y maestras donde se evidencien las estrategias pedagógicas, los ejercicios de planeación participativa y la transversalización de las áreas de conocimiento.

Además, tendremos en cuenta los acuerdos a los que lleguemos con las personas participantes para dar continuidad al proceso formativo.





REFERENCIAS

- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Es.wikipedia.org. (2019). *Ojo de Dios*. [online] Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ojo_de_Dios [Acceso 17 Sep. 2019].
- Freire, P. and Mastrangelo, S. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Quinta carta primer día de clases
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação Santa Maria*, 35(1), 15-24.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2018, *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.





ANEXOS





Quinta carta

PRIMER DÍA DE CLASE

Ahora me gustaría entregarme, no con espontaneísmo pero sí con espontaneidad, a una serie de problemas con los que de vez en cuando se enfrenta la maestra, no sólo la inexperta sino también la experimentada, y a los que tiene que dar respuesta. No es que al escribir esta carta pase por mi ánimo tener yo *la respuesta* a los problemas o dificultades que iré señalando, pero tampoco que crea no tener una sugerencia útil para dar, resultado de mi experiencia y de mi conocimiento sistematizado. Si al escribir, no sólo esta carta sino el libro mismo, me asaltara la idea de que poseo la verdad completa sobre los diferentes tópicos discutidos, estaría traicionando mi comprensión del proceso de conocimiento como social e inconcluso, como devenir. Por otro lado, si creyese no tener nada que contribuir a la formación de quien se prepara para asumirse como maestro y de quien ya está insertado en la práctica docente, no debería haber escrito el libro, por inútil.

No poseo *la verdad*; este libro *contiene verdades* y mi sueño es que ellas, provocando o desafiando las posiciones asumidas por sus lectores, los comprometan en un diálogo crítico que tenga como campo de referencia su *práctica*, así como su comprensión de la teoría que la fundamenta y los análisis que hago aquí. Jamás he escrito hasta hoy ningún libro con la intención de que su contenido fuese deglutido por sus posibles lectores y lectoras. Por eso es que en una de las cartas he insistido tanto

en el indeclinable papel del lector en la producción de la inteligencia del texto.

Hay algo más que me gustaría aclarar: en el trayecto que recorreré sobre los temas a tratar, en las idas y venidas en que los voy tomando, deberé retornar a algunos de los ya referidos anteriormente. Me esforzaré para que esto resulte esclarecedor en lugar de redundante.

Comenzaré por presentar la situación de quien, por primera vez, se expone por entero a los alumnos.

Difícilmente estará ese primer día libre de inseguridades, de timidez o inhibiciones, principalmente si la maestra o el maestro más que pensarse inseguros se encuentran realmente inseguros, y se sienten alcanzados por el *miedo* de no ser capaces de conducir los trabajos ni de sortear las dificultades. En el fondo, de repente, la situación concreta que ella o él enfrentan en el salón de clase no tiene casi nada que ver con los discursos teóricos que se acostumbraron a escuchar. En ocasiones incluso existe alguna relación entre lo que escucharon y estudiaron, pero los asalta una incertidumbre demasiado grande que los deja aturcidos y confusos. No saben cómo decidir.

De hecho, el *miedo* es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el *miedo* es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo.

A lo largo de mi vida nunca he perdido nada por exponerme a mí mismo y a mis sentimientos, evidentemente dentro de ciertos límites. En una situación como ésta, creo que en lugar de la expresión de una falsa seguridad, en lugar de un discurso que de tan disimulado revela nuestra debilidad, lo mejor es enfrentar nuestro sentimiento. Lo mejor es decirles a los educandos lo que estamos sintiendo en una demostración de que somos humanos y limitados. Es hablarles sobre el propio derecho al *miedo*, que no puede ser negado a la figura del educador o de la educadora. Así como el educando, ellos tienen derecho de tener



miedo. El educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Frente al miedo, lo que lo contraindica para ser educador es la incapacidad de luchar para sobreponerse al *miedo*, y no el hecho de sentirlo o no. El *miedo* de cómo se va a salir adelante en el primer día de clase, muchas veces frente a alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro novato, es por demás natural.

Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va haciendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos. En vez de tratar de esconder el miedo con disfraces *autoritarios* fácilmente reconocibles por los educandos, el maestro lo manifestó con humildad. Hablando de su sentimiento se reveló y se mostró como ser humano. Testificó también su deseo de aprender con los educandos. Es evidente que esta postura necesaria de la educadora frente a los educandos y en función de su *miedo* requiere de ella la paz que le otorga la humildad. Pero también requiere una profunda confianza –no ingenua sino crítica– en los otros y una opción, vivida coherentemente, por la democracia. Una educadora elitista, autoritaria, de esas para quienes la democracia presenta síntomas de deteriorarse cuando las clases populares comienzan a llenar las calles con sus protestas, jamás entenderá la humildad de asumir el miedo, a no ser como una cobardía. En realidad, el hecho de asumir el *miedo* es el comienzo del proceso para transformarlo en *valentía*.

Otro aspecto fundamental relacionado con las primeras experiencias docentes de las jóvenes maestras es que las escuelas de formación, si no lo hacen, deberían estar atentas a la capacitación de las estudiantes normalistas para la “lectura” de la clase como si fuera un *texto* para ser descifrado, para ser comprendido.

La joven maestra debe estar atenta a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o aquel alumno o alumna.

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto le resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su *identidad cultural*, a la que jamás falta un elemento de clase. Y todo esto debe ser acatado para que el propio educando, reconociéndose democráticamente respetado en su derecho de decir “menos gente”, pueda aprender la razón gramatical dominante por la que debe decir “menos gente”.

Una buena disciplina intelectual para este ejercicio de “lectura” de la clase como si fuese un *texto* sería la de crear en la maestra el hábito, que se transformase en gusto y no en pura obligación, de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo. Y por qué no, sugerir también a los educandos una especie de juego en el que ellos, en función de su dominio del lenguaje, hagan sus observaciones sobre los gestos de la maestra, de su modo de hablar, de su humor, sobre el comportamiento de sus colegas, etc. Cada quince días se haría una especie de seminario de evaluación con ciertas conclusiones que deberían ser profundizadas y puestas en práctica.

Si cuatro maestras de una misma escuela consiguiesen hacer un trabajo como éste en sus clases, podemos imaginar lo que se obtendría en materia de crecimiento en todos los sentidos entre los alumnos y las maestras.

He aquí una observación importante que debe ser realizada. Si para la lectura de textos necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias, también para la “lectura” de las clases, al igual que para los textos, precisamos instrumentos menos fáciles de usar. Precisamos, por ejemplo, *observar* muy bien, *comparar* muy bien, *intuir* muy bien,



QUINTA CARTA 91

imaginar muy bien, *liberar* muy bien nuestra *sensibilidad*, *creer* en los otros pero no demasiado en lo que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de *observar* registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con por menores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. A cada estudio y a cada reestudio que se haga se les van haciendo ratificaciones y rectificaciones mediante el diálogo con los educandos. Cada vez más, la “clase como texto” va adquiriendo su “comprensión” producida por sí misma y por la educadora. Y la producción de la comprensión actual abarca la reproducción de la comprensión anterior, que puede llevar a la clase hasta un nuevo conocimiento, a través del conocimiento del conocimiento anterior de sí misma.

No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar de la tarea docente de la educadora en la “lectura” de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos.

Y es este conocimiento crítico del contexto de los educandos lo que explica, más que el dramatismo, la tragedia con que convive un sinnúmero de ellas y de ellos. Tragedia en la que conviven con la muerte mucho más que con la vida, y en la que la vida pasa a ser casi un simple pretexto para morir.

“¿Acostumbras soñar?”, preguntó cierta vez un periodista de televisión a un niño de diez años, trabajador rural, en el interior

92 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

de San Pablo. “No”, le dijo el niño sorprendido por la pregunta, “yo sólo tengo pesadillas”.

El mundo afectivo de ese sinnúmero de niños es un mundo roto, casi deshecho, vidriería hecha añicos. Por eso mismo esos niños precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos, y no simples *tíos* y *tías*.

No hay que tenerle miedo al cariño, no hay que cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de *racionalismos* a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos.

Creo, por el contrario, que la sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares brasileñas por el desinterés malvado con que son maltratados nos empuja, nos estimula a la lucha política por el cambio radical del mundo.

Nada de esto es fácil de realizar, y a mí no me gustaría darles a los lectores y a las lectoras la impresión de que basta con querer para cambiar el mundo. Querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar energías para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer.



Siento una imperiosa necesidad de decir que está muy lejos de mi idea pretender reducir la práctica educativa progresista a un esfuerzo simplemente político partidario. Lo que digo es que no puede haber una enseñanza de contenidos como si éstos en sí mismos lo fuesen todo.

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar de manera creativa su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. Ésta ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. La imaginación naturalmente libre, volando o caminando o corriendo suelta. En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura, desde el mismo instante en que la escritura es *prescritura*, garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se reproducen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimularla en los educandos, usarla en el “diseño” de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables, para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hayan relacionado con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar, y luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.

Antes de abandonar Recife leí varios ejemplares de literatura “de cordel”* en la que los poetas explotaban justamente las carencias de su contexto.

Nunca me olvido de uno de aquellos libros que describía un poste de más de mil metros de altura con el que la población de un distrito se daba un banquete. No era lo que llamaríamos una imaginación loca, sino la locura de una población hambrienta. El sueño que tomaba forma en la poesía, de una manera bastante abundante, era la expresión de una falta bien concreta.

Pensemos ahora en una clase que, con la presencia coordinadora, sensible e inteligente de la maestra, imaginase a través del diálogo un sistema de principios disciplinarios, de reglas amplias, que regulasen la vida en grupo, posiblemente hasta con algunos principios demasiado rígidos. La puesta en práctica de esta “media constitución” se apoyaría en un principio básico: la posibilidad de cambiar el sistema de reglas por régimen de mayoría. Naturalmente habría mecanismos ordenadores del funcionamiento de las reglas, pero todo con un gusto decididamente democrático. En una sociedad como la nuestra, de tan robusta tradición autoritaria, es de vital importancia encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad con los que evitemos la licencia que nos lleva hasta el “dejemos todo como está para ver cómo queda”, o al autoritarismo todopoderoso. La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento nos conduce a la necesidad de hacer una “lectura” del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo.

Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y deformantes.

* Literatura “de cordel”, en Brasil, es la literatura popular que se vende en los puestos callejeros. [T.]



QUINTA CARTA 95

Mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser *en* el mundo y *con* el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio.¹ En este sentido, el *espacio* de la clase, que alberga los miedos, los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos, debe constituirse en objeto de “lectura” de aquella y de éstos, como enfatiza Madalena Freire Weffort.² Un espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las inmediaciones de la escuela, al de toda la escuela.

Queda claro el absurdo del autoritarismo cuando concibe y determina que todos esos espacios escolares pertenecen por derecho a las autoridades escolares, a los educadores y educadoras, y no sólo porque son gente adulta, pues también son gente adulta las cocineras, los cuidadores, los agentes de seguridad, que no son más que simples *servidores* de esos espacios que no les pertenecen, como no les pertenecen a los educandos. Es como si los educandos estuviesen apenas *en ellos* y no *con ellos*.

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo*. Que revea la cuestión de la comprensión del *mundo*, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo, pero también por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vygotsky no puede estar ausente.

1 Merleau Ponty, *Fenomenología de la percepción*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

2 Madalena Freire Weffort, en plática con el autor.



Es necesario hacer un mundo nuevo.

*Un mundo donde quepan muchos mundos, donde
quepan todos los mundos.*

*Subcomandante Marcos –
Ejercito Zapatista*

