

Giampietro Schibotto

EDUCAR DESDE LA DIVERSIDAD: UNA PEDAGOGÍA Y UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA DESDE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES

Proyecto: Promoción de los derechos a la educación, a la salud y a la participación de los niños y niñas trabajadores

Auspicia:



Financia:



Presidenza del Consiglio dei Ministri

Commissione per le Adozioni Internazionali

**EDUCAR DESDE LA DIVERSIDAD:
UNA PEDAGOGÍA Y UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA
DESDE LOS NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES TRABAJADORES**

Giampietro Schibotto

Autor del texto:
Giampietro Schibotto

Cuidado de la edición:
Caterina Ghislandi

Con el aporte de:

Prof. Adela Neyra Condori -I.E. "Colibrí Juliaca"- Juliaca
Prof. Alex José Medina Urbina - Director de la I.E. "Jesús Trabajador" - Cajamarca
Prof. Anatolia Olga Segovia Candia -I.E. "San José Obrero" – Villa María del Triunfo
Prof. Cesar Huaman Suero- I.E. "Colibrí Juliaca"- Juliaca
Prof. Edwin Medina Márquez -Director de la I.E. "San José Obrero" – Villa María del Triunfo
Prof. Lilian Sara Calla Pacori - I.E. "Colibrí Juliaca"- Juliaca
Prof. Loyola Sampertegui Campos -Directora de la I.E. "Alejandro Cussianovich Villarán"-Jaén
Prof. Luisa Gómez Valencia -I.E. "Colibrí Juliaca"- Juliaca
Prof. Maruja Campos Chira - I.E. "Colibrí Juliaca"- Juliaca
Prof. Mario Leoncio Pongo Chanta -Director de la I.E. "Graciela Villarán Carbajal" Fila Alta-Jaén
Prof. Nancy Margot Arias Saravia -I.E. "San José Obrero" – Villa María del Triunfo
Prof. Pele Santos Calisaya Mestas -Director de la I.E. "Coilibrí" - Juliaca

y todos los niños y niñas de las escuelas que han participado en el proyecto.


Ilustraciones: Omar Zevallos
Diseño gráfico: Omar Zevallos

Con la colaboración de:
Fernando Ramírez Lazo
Elvira Figueroa

La publicación es de CIFA Onlus y de IFEJANT.

ÍNDICE

Prefacio	7
I. Introducción: la historia de una experiencia	9
II. La pugna pedagógica entre regulación y liberación en la América Latina de hoy: proyecto de neocolonización, resistencias y 're-existencias' educativas	13
III. Didáctica por 'proyectos': la recuperación del sujeto y de la realidad experiencial	27
IV. Los resultados concretos: tres 'proyectos' desde las escuelas para niños, niñas y adolescentes trabajadores del Perú	39
V. Testimonios sobre los “proyectos de aprendizaje” trabajados en el año 2012	83
VI. Conclusiones y escenarios futuros	85
Bibliografía	87



Cifa Onlus está comprometida en la defensa de los derechos de los niños y niñas desde hace más de treinta años en un constante camino de acompañamiento, apoyo e intercambio con las Infancias de todo el mundo.

Estamos acostumbrados a pensar en la infancia como un estado biológico que tiene atributos psicológicos definidos. Sin embargo, no es lo mismo ser niña o niño, crecer en Italia, en Perú o en China, formar parte de una familia tradicional o una de otras características, tener acceso a una pluralidad de medios electrónicos o a ninguno.

En el tiempo hemos aprendido entonces a conocer diferentes infancias, en comprender sus problemas, sus desafíos, sus sueños.

En esta ocasión nos hemos acercado a los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Perú y hemos descubierto una realidad compleja, interesante, viva, una realidad que muchas veces no es escuchada correctamente.

Hablar de trabajo asociado a un niño genera casi siempre un instintivo rechazo. Siempre lo hemos repetido: creemos sinceramente que todos los niños y niñas en el mundo no deberían trabajar, sin embargo, no podemos y no queremos ignorar la realidad y la realidad es que millones de niños en el mundo trabajan para ayudar sus familias, para sobrevivir, algunos por misma personal elección, otros obligados. Y es allí que se vuelve fundamental nuestro rol, porque la realidad de los niños trabajadores existe e ignorarla no resuelve ninguno de los problemas que la caracterizan. Entonces creemos que reconocerla sea el primer paso para cambiar las cosas y promover acciones que garanticen a los niños trabajadores condiciones dignas de trabajo y que sobre todo les garanticen el derecho a una educación, el derecho al juego, el derecho en tener tiempo libre.

Es por esta razón que hemos querido tocar con mano, concretamente, que cosa comporta esta realidad. Conocer el IFEJANT y promover el desarrollo del proyecto “Promoción de los derechos a la educación, a la salud y a la participación de los niños y niñas trabajadores del Perú” nos ha permitido descubrir una infancia trabajadora llena

de vida, comprometida con su propio País y con su propio entorno, una infancia comprometida con las otras infancias en la lucha para ver reconocidos todos sus derechos.

Esta publicación representa un paso importante en este camino. Por un lado es un punto de llegada, resultado de un largo camino hecho conjuntamente a los niños, a los docentes y al equipo de IFEJANT que trabaja en el campo, para la puesta en marcha de un modelo didáctico innovador que, esperamos, será útil a la enseñanza en todas las escuelas primarias del País; por otro lado, representa un punto de partida porque esperamos que pueda constituir un elemento de reflexión desde el cual tomen vida otras iniciativas de desarrollo en favor de los niños y niñas de Latino América.

Gianfranco Arnoletti
Presidente de CIFA Onlus

PREFACIO

Ampliar el horizonte

Tenemos entre manos un texto que más que una sistematización en sentido estricto, representa un excelente pretexto para desentrañar los presupuestos que iluminaron las experiencias que el libro recoge y las grandes vetas de reflexión teórica que han abierto a lo largo de estos años. Y es en esta perspectiva que el autor nos entrega un texto que nos permite ampliar nuestra mirada y enriquecer el sentido y la significación que aparentemente modestas experiencias educativas con niños, niñas y adolescentes trabajadores tienen la potencialidad de brindarnos, si las releemos con ojos cargados de pasión.

Y no podría ser a menos, pues Schibotto es parte de este proceso. No sólo fue docente talentoso y paciente en una de las escuelas con muchachos y muchachas de un mercado popular al sur de Lima y durante cinco años, sino que jamás se desprendió de esta búsqueda de calidad pedagógica, didáctica y teórica a lo largo de los últimos quince años. Por ello, es un relato desde dentro y con la distancia pedagógica necesaria para no dejar de ser exigentemente críticos y retadores.

La metáfora del biohuerto

La educación, la escuela y la acción de los sujetos que de ellas cuidan, encuentra en el biohuerto una metáfora que recupera dimensiones insoslayables para aprender la condición humana desde el alba de la vida. Sin trabajo de cuidado de la tierra y de lo que ella nos regala, el huerto deja de ser encarnación de la vida y fuente de reproducción de la vida material; sin un cuidado organizado y respetuoso de los ciclos de producción, se interrumpe una dinámica que conjuga de forma armoniosa la naturaleza y la cultura. Pero sin impedir que también el biohuerto, es decir la pachamama nos cuide y nos cultive. Y no hay cuidado sin afecto, sin cariño. Como decía un campesino a quien no le fue tan bien en su cultivo, “quizá no trataste con cariño a las semillas cuando estaban en tu mano”. En la metáfora del biohuerto se da la posibilidad de una síntesis entre lo que el libro nos recuerda con fuerza, entre trabajo, organización y relación, también pedagógica, preñada de afecto.

Las IENNATs: una pedagogía de la dignidad del estar siendo

Estar siendo es un ir siendo sin dejar de seguir siendo. El verbo *ginomai* en griego refiere a esa dinámica ininterrumpida del ir siendo mientras se está siendo. En el mundo andino lo esencial no es ser, muy propio del pensamiento occidental, sino el estar con el entorno todo, y es aquí que se anuda la construcción de una identidad cósmica, vale decir, social, individual, trascendente. Una pedagogía de la dignidad del estar siendo se condice con lo que el autor retoma de Quintar, es decir su rechazo a la pedagogía parametral verdadero mecanismo de congelación de toda dinámica vital y antesala de todo intento de instaurar en la vida el paradigma del bonsai. La pedagogía parametral y la del bonsai grafican bien la ceguera del conocimiento de la que nos habla E. Morín.

El Movimiento de NNATs al origen de las IENNATs.

No es un detalle menor. Dice bien del valor que los niños trabajadores asignan a la educación e incluso a la escuela, claro está, a una escuela que ellos mismos conciben como inspirada en los grandes principios de su movimiento. Dicho de otra forma, en la que se les valore como trabajadores, en la que la organización escolar esté también entre sus manos, en la que el protagonismo sea compartido con los colaboradores-docentes y con la familia, en la que sea una realidad cotidiana ir aprendiendo la condición humana en un clima de afecto; en la que la calidez sea un componente obligado de la calidad pedagógica. Y como acertadamente señala Schibotto, una escuela que contribuya a resignificar pedagógicamente (es decir, críticamente) el trabajo y a resignificar productivamente la escuela.

Hacia una nueva síntesis entre educación y trabajo

La historia de la educación y de la escuela, da cuenta de cómo se fue entendiendo esta relación. Las experiencias aquí presentadas, aportan una visión y un pensamiento que se confronta hoy con la millonaria propaganda y acción contra el trabajo de los niños, la sobreexaltación de la escuela como la varita mágica para

superar la pobreza y la exclusión y una ideología que reproduce, en muchas de nuestras ciudades, lo que en siglos pasados se conoció como la policía de pobres. Las IENNATs son un botón de muestra del rechazo a esta forma de ver y representarse socialmente a estos niños y niñas, pero también son una alerta de cómo la educación oficial es hasta hoy poco sensible a un significativo número de niños trabajadores de la ciudad y del campo para quienes no hay una propuesta de escuela que se piense pedagógica y didácticamente a partir de ellos y de ellas.

El libro que nos distingue en prologar, es un material indispensable no sólo para los colaboradores docentes de las IENNATs, sino para abrir una reflexión seria con docentes de escuelas públicas tanto a nivel urbano como en comunidades andinas y amazónicas. Por ello, un reconocimiento a Schibotto quien a nombre de CIFA, nos entrega este valioso material.

Alejandro Cussiánovich
IFEJANT

La historia de una experiencia

Esta publicación forma parte de un proyecto, cuya concepción y desarrollo nacieron de la confluencia de diversas experiencias y especificidades de las organizaciones promotoras, quienes, cada una desde su enfoque, están comprometidas en la defensa de los derechos de los niños y niñas: IFEJANT, centro de formación desde hace más de treinta años comprometido con las causas de los niños y niñas trabajadores y CIFA Onlus, desde 1989 comprometida en la defensa de todos los niños y niñas en situación de exclusión social.

La postura ante el trabajo de los niños y adolescentes constituye un punto de diálogo y no de absoluta identificación entre las dos instituciones. CIFA Onlus entiende el trabajo de la infancia y de la adolescencia como un fenómeno sobre el cual todavía es difícil un juicio concluso y definitivo, así como lo entiende como algo no necesariamente deseable, pero que no se puede ignorar y por lo tanto que merece atención, reflexión y propuestas que no obedezcan de antemano a una lógica dogmática. IFEJANT, por su lado, piensa que el trabajo infantil, cuando no sea explotado, es un elemento de formación y crecimiento de los niños. Dos visiones con elementos importantes de distinción, pero que no impiden encontrar un campo de convergencia y de acción conjunta. Ambas asociaciones están de acuerdo en que la discriminación hacia los niños y niñas trabajadores puede incidir negativamente en la aplicación de sus derechos y por ejemplo puede llevar a la negación del acceso a la educación o a los servicios sanitarios para muchos de ellos. Además es necesario que dentro del ámbito laboral los niños vean respetados sus derechos y por lo tanto que este trabajo no se transforme en explotación, marginación, exclusión.

El contexto nacional del Perú también ofrece datos interesantes tanto por lo que concierne los niños trabajadores como a lo que concierne los derechos de los niños y niñas en general.

El 20% de los niños trabajadores no asiste a la escuela y este dato aumenta cuanto más edad tenga el niño, tanto que entre los 12 y 17 años la cifra sube al 31%. Esto no se debería imputar tan sólo al trabajo sino a la inadecuación de la oferta educativa. Más en general, se destaca que los planes de acción referidos a la infancia no cuentan

con un presupuesto propio y el presupuesto disponible para la educación alcanza tan sólo el 3.1% del PBI; el 25% de los niños menores de 5 años tienen desnutrición crónica; según el Consejo Nacional de Educación el 34.5 % de adolescentes ni estudian ni trabajan. Estos son solo algunos de los hechos que testimonian cuán importante es promover los derechos de la infancia, tratando hacer incidencia política y promoviendo modelos aplicables a todo el País.

Así mismo estos datos reflejan los muchos esfuerzos que todavía se deben hacer para garantizar el derecho a la educación, bajo el amparo de lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño aprobada en la Asamblea General de la ONU el 20 de Noviembre de 1989 y ratificada en 1990 por el Perú.

La Convención representa un importante punto de referencia para todas las asociaciones que trabajan en la defensa de los derechos de los niños y de las niñas; en ella por primera vez se concibe a los niños como "sujetos de derechos". "Este acto formal, uno entre las innumerables votaciones hechas en la ONU, contiene en si un significado de importancia histórica. Por primera vez los derechos de los niños forman parte del mundo jurídico internacional. En un mundo que reconocía esferas siempre más articuladas de derechos del hombre, eran justamente los derechos del niño los que faltaban y no solamente por un olvido de los Estados. Siendo considerados desde siempre como ser humanos en formación, es decir como menores (minus habentes) los niños no estaban reconocidos como personas con derechos autónomos, sino que como objeto de una, más o menos amplia, tutela." (1)

En estos 23 años de vigencia de la Convención de los Derechos del Niño y de su ratificación por el Estado Peruano, en Perú se pueden reconocer avances así como dificultades en la concreción de los derechos de los niños. A nivel Jurídico se cuenta con el Código de los Niños, Niñas y Adolescentes DL No. 27337, el Plan de Acción Nacional por la Infancia 2002-2010, la Creación de la Adjuntía de la Niñez (2007) fruto de una de las Recomendaciones que hace el Comité de los Derechos de los Niños al Estado Peruano; a nivel social y político pero aún la infancia no es una prioridad para el Estado Peruano. Se puede afirmar que la vigencia de la Convención

(1) N° 2 della Collana temi, Direzione Attività culturali, editoriali, formazione e ricerca del Comitato Italiano per l'UNICEF - Roma - 2001

de los Derechos del Niño y su implicancia en el cuerpo jurídico de las leyes nacionales no garantiza necesariamente la mejora de las condiciones de los niños.

En este contexto nacional CIFA Onlus e IFEJANT deciden juntar esfuerzos para promover el “derecho a la educación” de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNATs de ahora en adelante), considerándolo un derecho fundamental e incluyente de otros importantes derechos.

El punto de partida se remite a trascendentales antecedentes, en particular a una experiencia que a mediados de los años '80 el “Movimiento de adolescentes niños trabajadores hijos de obreros cristianos”, Manthoc, había llevado adelante. En esa época el Manthoc, luego de un análisis de las reales condiciones de estudio y escolaridad de los NNATs de la ciudad de Lima, sintió la urgencia de establecer una acción en el campo de la escuela a fin de que ésta partiera de la realidad concreta de los NNATs para, desde allí, pensar una escuela que respondiera a sus aspiraciones y necesidades. Es así como se crea en los inicios de 1986 el Programa Educativo de NNATs “Monseñor Ruitz” en Ciudad de Dios, entendiendo que no se trataba sólo de ofrecer un servicio al alcance de los NNATs, sino que debía constituirse en una experiencia con fuerza simbólica de lo que una escuela bien orientada desde la vida concreta de los sujetos a los que esté dirigida, debería significar para la educación pública.

En el lapso de los 27 años siguientes, han ido brotando experiencias similares en distintos puntos del País. Uno de los retos mayores fue que estas escuelas de NNATs se distinguieran por la calidad y calidez del clima educativo y de las relaciones pedagógicas. Se buscó producir una propuesta educativa que respondiera a las grandes intuiciones y propósitos del movimiento social de NNATs. De allí el énfasis puesto en el desarrollo de la capacidad protagónica de cada NNAT, en su sentido e identidad como NNATs, su responsabilidad frente a la vigencia y ejercicio de los derechos de todo niño y niña y en especial de los NNATs.

Así mismo, hubo la imperante necesidad de poder mostrar una experiencia positiva de la relación educación-trabajo, aspecto insuficientemente asumido desde los dictámenes de la normativa educativa nacional.

En el 2008 nace el proyecto "Promoción de los derechos a la educación, a la salud y a la participación de los niños y niñas trabajadores", insertándose en el camino emprendido por el MANTHOC y por todas las organizaciones que se sumaron en la defensa de los derechos de los niños, especialmente los trabajadores. A este proyecto se suma la experiencia que CIFA Onlus desarrolló en otros países, en donde se abordó el tema de la educación, vinculándolo estrictamente al tema de salud: un niño con hambre y con problemas de salud no podrá desarrollar capacidades y mejorar habilidades ni participar protagónicamente a la vida escolar.

La visión compartida de las dos instituciones, sumada a anteriores experiencias, han

llegado a dar vida a una propuesta de intervención cuyo esfuerzo era lograr “concretar la teoría en la práctica” y convertirse en un modelo aplicativo exitoso. La propuesta quería conciliar la condición de los NNATs con el derecho a la educación, mejorando la propuesta educativa por un lado e incluyendo servicios integrales a los NNATs de las mismas instituciones educativas.

La intervención se ha desarrollado en siete escuelas, una en Lima, la de San José Obrero, escuela nacida para los NNATs; tres en la Región de Puno, dos de las cuales, la de Juliaca y la de Puno, creadas por el Estado Peruano a través del programa de la Policía Nacional del Perú “Colibrí”, para responder a las necesidades educativas de los NNATs de la Región y una, la Escuela de Uros, que por su misma colocación geográfica (está en el medio del lago Titicaca) adquiere un significado peculiar, ya que acoge NNATs trabajadores “no reconocidos como tales” y de etnia aymara. Finalmente se han involucrado tres Escuelas de la Región de Cajamarca, la del Manthoc, histórica escuela de y para los NNATs, y las Escuelas de Fila Alta y de Jaen, ubicadas en la Selva del Norte.

La decisión de involucrar escuelas tan diferentes nace de la convicción que promover una escuela acogedora, de calidad y consciente de la realidad en la cual viven sus alumnos y alumnas, es un reto que todas las escuelas deben tener y, sobre todo, que todas las escuelas pueden ganar, valorizando sus características peculiares, intercambiando experiencias con las otras escuelas, dando vida a un proceso de positivo “contagio educativo”.

Las escuelas involucradas

La Escuela de “San José Obrero” – Villa María del Triunfo - Lima

La escuela se encuentra en Héroes del Cenepa, en el Distrito de Villa María del Triunfo, zona urbano-marginal en el Sur de la ciudad de Lima Metropolitana. La población del Distrito es de 378.470 habitantes, el 41% de la población está caracterizada por migrantes internos, el 38% viene de la Sierra del Sur, Ayacucho y Apurímac, el 9,5% de la Sierra de Lima y el 7.3% de Junín. El 70% de la población está considerada en condiciones de pobreza extrema, el 24% en condiciones muy graves de pobreza y el 6% en condiciones de pobreza.

El sueldo medio mensual percibido por las familias que viven en la zona es de 650 Nuevos Soles. La mayoría de la población es empleada, muchas veces informalmente, en el campo de la construcción y del comercio.

El Instituto Educativo San José Obrero es público y sus alumnos son 238 divididos entre escuela de la infancia y escuela primaria.

La escuela nació en el 2005 como experiencia de educación alternativa a través del Programa Educativo Municipal, es decir con la participación directa de la comunidad y con la introducción de la componente productiva

(laboratorios de la escuela donde los niños y niñas aprenden a producir). Esta componente integra la dimensión educativa con la dimensión de trabajo y nace de la voluntad de dar una respuesta concreta a los niños trabajadores de la zona de intervención.

En el 2008 ha sido reconocida por el Ministerio de la Educación del Perú y se ha constituido como escuela pública, marcando un paso importantísimo en el proceso de involucramiento del Estado en el proceso encaminado por el Manthoc.

Escuela N°70803 – San Antonio de Padua – Puno

En 1990 con la ratificación de la Convención por parte del Estado Peruano, se da inicio a una nueva estrategia para promover el desarrollo integral de los niños y niñas trabajadores.

Nace así la experiencia del Programa Colibrí, gestionado por la Policía Nacional del Estado. A través de este programa, en Puno, se abre una escuela dirigida principalmente a niños trabajadores. En 2010 la escuela pasa bajo la gestión del Ministerio de la Educación, pero mantiene sus peculiaridades: la mayor parte de los niños y niñas son trabajadores, se dedican a diferentes actividades económicas, como el trabajo de la lana, la venta de alborotes (maíz con azúcar) y el limpiado de zapatos.

Escuela N° 70708 Colibrí – Juliaca

Juliaca se encuentra en la Región de Puno y es la ciudad principal de la Provincia de San Román. Como para la escuela de Puno, la escuela nace en el marco del programa Colibrí en 1995 con solo 25 niños trabajadores. Con el tiempo el número aumenta rápidamente por una carencia de estructuras educativas que acojan niños y niñas trabajadores; hoy en día los niños son 326. En 1999 la escuela se ve reconocida por el Ministerio de la Educación.

Instituto Educativo N° 70682 Los Uros

La escuela nace el 15 de abril de 1985 y se encuentra en una de las islas flotantes de Los Uros, en el Lago Titicaca. Los niños que frecuentan la escuela son 64 y a pesar de que todos trabajan vendiendo artesanía a los turistas, su condición de niños y niñas trabajadores no estaba, antes del proyecto, reconocida. La escuela es pública y representa un punto de referencia importante para los niños y las niñas, la mayor parte de los cuales viven en las islas alrededores; la mayoría de ellos habla aymara.

Instituto Educativo P.E. Alejandro Cussiánovich Villarán- Jaén

La escuela se encuentra en Jaén, Región de Cajamarca, al Norte del País y

nace por iniciativa privada para ofrecer el acceso a la educación también a los niños y niñas trabajadores de la zona. Las asociaciones que en un principio apoyan la iniciativa son el IFEJANT, la DEMUNA, y el Centro de Promoción de los Derechos del Niño, Adolescente y la Mujer (CEPRONAM). En un principio las clases se daban en un instituto de Jaén que acogía alrededor de 96 alumnos. En 1997 el programa educativo obtiene la autonomía económica y se constituye en escuela primaria. En 1997 el Ministerio de la Educación reconoce la escuela. Hoy en día hay 80 niños y niñas.

El Instituto Educativo Graciela Villarán Carbajal – Fila Alta

La escuela “Graciela Villarán Carbajal” ha nacido para dar una respuesta educativa a la población infantil trabajadora de las familias más pobres de las zonas rurales de Fila Alta. En el 2004 la escuela, nacida por iniciativa privada, obtiene el reconocimiento por parte del Ministerio de la Educación. Hoy la frecuentan 46 alumnos.

Cajamarca MANTHOC “Monseñor Julio González Ruiz” - Cajamarca

En el 1996 el Manthoc crea una asociación en la ciudad de Cajamarca, con la finalidad de proporcionar servicios en el ámbito de la educación experimental para niños y niñas trabajadores.

Se abre así el programa educativo experimental destinado a niños y niñas trabajadores como proceso de enseñanza basado en la articulación con la realidad de los niños que trabajan. Nace así la que hoy en día es la escuela “Jesús Trabajador”.

La estrategia se ha basado, principalmente, en lo pedagógico entendido como eje central para el desarrollo de la acción educativa que involucra a los colaboradores docentes y a los NNATs, estableciendo una inter relación entre ellos en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha priorizado trabajar a través de proyectos y módulos de aprendizaje con la finalidad de promover la participación protagónica de los NNATs a nivel intra y extra escolar, priorizando la interrelación de los ejes integradores y desde allí la recuperación de los contenidos de las áreas disciplinares; todo ello, para contribuir al desarrollo de las capacidades a nivel cognitivo, actitudinal y procedimental tanto para el ejercicio del protagonismo de los NNATs, el fortalecimiento de las organizaciones de NNATs, la exigibilidad del derecho a la salud: nutricional, dental y oftalmológica, y la valoración del trabajo como NNATs.

En fin, se ha promovido durante todo el proceso la participación protagónica de los padres de familia, de los NNATs, docentes y comunidad en general, porque con la

aplicación e implementación de los proyectos y módulos de aprendizaje no sólo se busca desarrollar la acción educativa en el aula o en la IENNATs sino que se busca también que ésta se abra a la comunidad y se relacione con los diferentes actores sociales que hay en ella.

La experiencia ha sido compleja, ha requerido enormes esfuerzos y compromisos, pero al mismo tiempo ha generado resultados inesperados. Los docentes colaboradores, en un principio escépticos, se han revelado como el punto de fuerza de la intervención, convirtiéndose en los promotores más convencidos de la necesidad de ser parte de este proceso. Los niños y niñas han demostrado una vez más de ser sujetos activos, propositivos y conscientes de las responsabilidades que les competen. Las UGELES han manifestado un fuerte interés en la experiencia y se están llevando a cabo coordinaciones para extender el modelo en otras escuelas del País, dando vida a una constante y nutrida colaboración entre instituciones públicas y privadas.

Durante el camino ha ido cambiando también el enfoque inicial que concebía este proyecto como “proyecto para los NNA trabajadores”. Cuando nació, había todavía la necesidad de llamar la atención pública en el niño trabajador, especialmente en Italia, donde, todavía la palabra genera un instintivo rechazo. CIFA Onlus se ha empeñado en promover los derechos del niño trabajador, ya que rechazar su existencia significa no preocuparse de sus problemas. Sin embargo, con el tiempo se ha ido manifestando siempre más fuerte la necesidad de concebir el proyecto educativo como proyecto para todos y todas los niños y niñas, es decir se ha ido entendiendo que reducir la intervención a los niños y niñas trabajadores era generar una discriminación al revés.

Por esta razón, con mayor convicción y esfuerzo, se ha promovido una propuesta educativa para toda la escuela peruana, escuela donde muchos de los niños y adolescentes trabajan.

El mismo cambio de actitud interna frente a la problemática inicial ha sido elemento de confrontación, de discusión y de crecimiento continuo.

El proyecto ha seguramente contribuido a generar una mayor reflexión no solamente sobre la condición de la educación para los niños y niñas trabajadores sino que, sobre todo, sobre la condición de la educación en el País.

La estructura del texto presenta primero el panorama más amplio del contexto educativo en América Latina. Luego se presenta la propuesta de una didáctica por proyectos. Seguidamente se han seleccionado tres concretos proyectos elaborados por tres distintas escuelas. Y finalmente se hizo un rápido balance de la experiencia con mira sobre todo a los escenarios futuros.

Esta publicación no hubiera sido posible sin el trabajo de todos los actores involucrados en esta larga y profunda experiencia, sin el trabajo cotidiano “de y en

campo” por parte del equipo de IFEJANT que ha trabajado constantemente con los niños y con los profesores, confrontándose con las diferentes realidades de las escuelas y estableciendo con estas una relación única y especial.

La publicación, por otro lado, no hubiera encontrado “voz”, sin el minucioso y profundo trabajo de recolección, interpretación y elaboración de Giampietro Schibotto, autor de este libro y consultor del Proyecto que desde hace cuatro años, nos acompaña en esta aventura y que nos ha dado en más de una ocasión un punto de vista distinto y peculiar de la realidad de Perú, de la educación y del mismo proyecto.

Finalmente, no hace falta decir que los auténticos protagonistas de aquello que aquí presentamos al público siempre han sido los niños, niñas y adolescentes involucrados, con su inagotable riqueza de verdaderos “maestros de vida”. Este libro les pertenece integralmente a todos ellos.

La pugna pedagógica entre regulación y liberación en la América Latina de hoy: proyecto de neocolonización, resistencias y “re-existencias” educativas

“La expansión del fascismo societario es entonces un futuro factible. Existen muchos signos de que esta posibilidad es real. Si se permite que la lógica de mercado se desparrame de la economía a todos los campos de la vida social y se convierta en el único criterio para establecer interacciones sociales y políticas, la sociedad se tornará ingobernable y éticamente repugnante”

Boaventura de Sousa Santos

1. La pedagogía como instrumento de control, el 'neotaylorismo' educativo y la ofensiva de 'razón metonímica' en el panorama actual de la educación en América Latina

La educación hoy en América Latina es un territorio de una implosiva densidad conflictual. Sin embargo, diversamente de otras coyunturas históricas lo que hoy está en juego no es tan sólo un proyecto de control del poder sobre los procesos de construcción de conocimientos y de domesticación de las nuevas generaciones, sino la total, ubicua e invasiva sumisión de cualquier lógica formativa a la lógica del mercado por un lado y a la lógica de la integración uniformadora por el otro.

La apuesta es de enorme y trascendental importancia histórica, pues se trata de decidir si todo lo que concierne a lo educativo seguirá manteniendo espacios propios de vocación humanística, crítica y liberadora, o si, por el contrario, se tornará una más de las funciones sociales rígidamente y pasivamente instrumentalizadas por la lógica del capitalismo globalizado y lo que se ha convenido llamar la 'producción biopolítica'. Este último es un proyecto que deviene en una verdadera y propia “devastación de la

(2)“En la última fase de capital la 'devastación del conocimiento' equivale al paso de la transformación del conocimiento en mercancía, a un modo de producir mercantilmente conocimiento; siendo ya la misma forma de mercancía la que produce conocimiento; la ley del valor de cambio capitalista se internaliza en el modo de producir conocimientos y en la misma forma de mercancía que tiene este conocimiento “ (Sánchez-Parga, 2007, p.-78)

(3)Ver de Raúl Mejía M., Las pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación, en Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, Bogotá, n.04, 2006.

inteligencia” según la expresión de José Sánchez–Parga. (2)

Este diseño de resignificación restaurativa e instrumental de todo el universo pedagógico se viene dando en un contexto de lo que, siguiendo a Raúl Mejía, podríamos llamar 'capitalismo cognitivo', es decir en donde adquiere siempre mayor importancia el 'trabajo inmaterial', y dentro de este trabajo inmaterial justamente el “trabajo cognitivo”. (3) Esta refundación actualizada de una escuela que, desde el jardín hasta la educación superior, se modela en base a las exigencias de esta nueva fase del control capitalista, no se queda en una intencionalidad abstracta, sino que se traduce en concretos actos de reformas legislativas del aparato institucional educativo. El capitalismo globalizado refunda su escuela con 122 nuevas leyes de educación en el mundo y casi 30 tan sólo en América Latina. En dos décadas, desde 1990 hasta 2010 asistimos a cuatro generaciones de reformas educativas, primero con la descentralización neoliberal y luego con un conjunto de contrarreformas educativas que asumen la escuela como un gasto y por ende no como un derecho ciudadano sino como un servicio que hay que pagar o cuanto menos compatibilizarlo con la lógica empresarial de la ganancia. En consecuencia, la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia según la racionalización neoliberal de la producción fabril y del ajuste fiscal neoliberal (como ocurre, por ejemplo, en Colombia, con la ley 715 de 2002).

Es importante subrayar que todo ello se da también bajo un estricto control neocolonial, pues la mayoría de estas reformas se han hecho con el patrocinio y la asesoría del Banco Mundial. Y es, entonces, que se hace necesaria una lectura de lo

educativo desde la economía política crítica, considerando, en primer lugar, que todo este reajuste de la educación para sujetarla a la forma mercancía se acompaña de un proceso de transnacionalización de lo pedagógico, como forma particular de un más amplio proyecto generalizable de mercantilización de la vida en todas sus manifestaciones. En todo ello, juegan un importante papel de tutelaje sobre 'el mundo atrasado' los organismos internacionales como el ya recordado Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Es por ejemplo desde el Banco Mundial que se han formulado los paquetes educativos para los 'países atrasados', imponiendo una lectura economicista y excluyente de la educación, con una carga muy fuerte de individualismo conexas al utilitarismo y finalmente asumiendo la competencia como valor que prima y entra en conflicto con la solidaridad. También la escuela debe regirse por el principio de utilidad: todo debe basarse en comparaciones econométricas de costo-beneficio, con el fin de reducir recursos y aumentar resultados. Es por este camino que llegamos a lo que hoy se asume como el modelo más exitoso y coherente de contrarreforma educativa, es decir la de Chile, y que, por lo contrario, sigue agravando los problemas sociales de estas restauraciones pedagógicas: la mercantilización del sistema educativo; su baja calidad; la baja pertinencia social para los sectores populares; un altísimo nivel de inequidad; y finalmente una marcada segmentación socioeducativa que produce en el sistema escolar un verdadero 'apartheid educativo'. De allí, la reacciones de vastos sectores populares, estudiantiles y magisteriales que dan vida a la que se ha llamado la "revolución de los pingüinos". (4)

Si quisiéramos resumir con una palabra de síntesis la médula de todo este proceso de sumisión de la escuela a una lógica mercantilizada, podríamos, con Raúl Mejía, hablar de 'despedagogización' de la labor pedagógica. La forma "que toma esa despedagogización para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico - entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza- de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado 'maestro en propiedad' ".(5) Todo, entonces, se reduce a tecnología educativa, según un esquema 'taylorista' de funcionamiento del aparato escolar y sus relativas consecuencias: univocidad del saber y de sus particiones, currículo monótono, monolítico y monocrático, cuantificación de estilo econométrico de los procesos evaluativos, desaparición de la subjetividad, modelización homóloga de la inteligencia, absoluta prevalencia del pensamiento convergente, cuadrícula prescrita de los procesos de aprendizaje, parametración

(4) A fines de mayo de 2006 Chile fue sorprendido por una masiva protesta estudiantil. Los protagonistas no eran, esta vez, los estudiantes universitarios sino los estudiantes secundarios. La protesta, luego conocida como "la revolución de los pingüinos" (por el color de los uniformes estudiantiles), se inició con reivindicaciones puntuales como la gratuidad del transporte y de los exámenes de ingreso a la universidad, y se perfiló pronto como un cuestionamiento profundo a la reforma educativa chilena y a los fundamentos mismos del sistema escolar en ese país. Ver el petitorio de los estudiantes en http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/09/2011_09_30_petitorio_aces_final.pdf

(5) Ver de Raúl Mejía M. ob. cit., pág. 18

(6) Ver en general todo el capítulo tercero del libro de De Sousa Santos, Boaventura, *Una epistemología del sur*, Clacso Ediciones – Siglo XXI Editores, Buenos Aires 2009, pág. 98-159

epistémica y disciplinaria, procesos excluyentes y expulsivos determinados exclusivamente en base a la no adecuación a un molde único, descontextualizado y autorreferencial.

Quizá, en este caso, bien vendría hacer referencia a la categoría de 'razón indolente' y de 'razón metonímica' de Boaventura de Sousa Santos (6) y más en general a como se ha venido configurando el proyecto colonizador de la modernidad occidental y que hoy encuentra en la educación un nuevo y agresivo momento de penetración y perpetuación.

La 'razón indolente' es aquella mirada que por distintos motivos no quiere o no logra reconocer en la compleja y movizada realidad de nuestros tiempos un conjunto de fenómenos o procesos que siembran gérmenes de criticidad y de alternatividad. Y es que todos, de una u otra forma, estamos casi patológicamente condicionados por poderosos procesos de homologación, que nos llevan a descuidar los signos de un discurso antagonista que brota de las grietas todavía inconexas de una presumida y presumidamente victoriosa totalidad por ahora hegemónica. Entonces, es como si no reconociéramos "lo nuestro", demasiado atemorizados por la potencia de fuego del adversario o, quizás, por el miedo de volver a sufrir otra vez la traumática desilusión que hace unas décadas nos privó de un reino de las esperanzas ya realizadas y cabalmente cumplidas.

La "razón indolente", para Boaventura de Sousa Santos es 'metonímica', es decir que no concibe manifestación social que no sea supeditada y reglamentada por el orden de la 'totalidad', como si no se pudiera dar posibilidad de existencia social y política a fenómenos de real antagonismo que se escapan del monolítico dominio del 'unicum'. En este sentido la 'totalidad' de la realidad social no se percibe como pluriverso, como complejidad llena de contradicciones, ni como conflictualidad de distintas alternativas, sino como "orden", uni-verso en el cual las diferencias se reducen tan solo a distinciones jerárquicas o, a lo sumo, a indiferentes residuos de un folklórico y anticuado tartamudeo utópico.

Esta 'razón indolente' deviene en una 'producción social de ausencias', pues condena a la no-existencia, a la no-visibilidad todo un conjunto de prácticas sociales que son omisas, desaparecidas.

Por ello hay que educar nuevamente nuestros ojos, nuestros cerebros y nuestros corazones para ver lo que acontece en el tejido social, en su entramado tal vez menos llamativo y ostentado. Ello significa recuperar un pensamiento emancipador, que limpie el sarro anímico que muchas veces nos acecha y así pasar de una 'sociología de las ausencias' a una 'sociología de las emergencias'. Sin esta preventiva revitalización de la 'imaginación sociológica' nuestra mirada se quedará 'indolente' y ciega.

Como decíamos antes todo ello resume el conjunto del proceso colonizador de la

modernidad occidental, en cuanto en su esquema no tan sólo binario y dual, sino propiamente maniqueo, vive la diversidad como problema y no como oportunidad y, desde allí, nos coloca permanentemente en la alternativa dicotómica entre 'civilización' y 'barbarie'.

En lo educativo todo ello significa que no hay espacio para la diversidad y que la única forma aparentemente no excluyente de aceptación del 'otro' es su adecuación al modelo único hegemónico, en un proceso no de inclusión sino de integración. Así el moderno proyecto educativo del capital globalizado cognitivo hace trizas a siglos en que el mismo pensamiento pedagógico liberal intentó recuperar en el espacio pedagógico las razones del sujeto y otra vez impone la finalidad de amaestrar un 'mono pedagógico', como lo definió Luisa Muraro, reducido a un conjunto de habilidades funcionales medibles econométricamente, en un contexto determinísticamente expulsor de lo que suena a diverso, otro, divergente, creativo, inédito, inconforme, propio, con identidad, en fin nuevo y transformador. La escuela como institución al mismo tiempo disciplinaria y de control tiene que asumir los rasgos de una reingeniería de las mentes de las nuevas generaciones, en nombre de una razón instrumental que se identifica con un único modelo posible de modernización, a su vez encapsulado en un saber codificado, segmentado, disciplinado, convergente, un molde a priori al que todos tienen que conformarse con la restricción de procesos evaluativos y selectivos que operan según las modalidades de una casi robótica cuantificación de los resultados, en total desprecio de conceptos básicos como la heterogeneidad motivacional, la construcción de sentidos, la diferenciación de los estilos cognitivos, etc. En fin, una verdadera, dura y agresiva restauración pedagógica que olvida la indicación de Morín de reorientar la finalidad educativa hacia el aprendizaje de la 'condición humana', en favor de una universal lobotomía que no concierne tan sólo la mente sino que desborda en una condición de anafectividad, de anorexia de los sentimientos y de analfabetismo emocional.

2. La distorsión relacional entre educación y sociedad

Y es que muchas veces espacios educativos y espacios sociales no cooperan entre ellos. Hay desencuentros y dificultades relacionales, que pueden llegar a un recíproco desentendimiento y hasta agresivo hostigamiento.

Esta distonía entre educación y sociedad puede asumir distintas, aunque muchas veces copresentes, formas:

Por el lado de la sociedad:

- La sociedad se desentiende de los procesos educativos, los considera como problemas de especialistas, relegados en un ámbito cerrado. Podríamos hablar de 'irresponsabilización pedagógica' de la sociedad.
- La sociedad utiliza el mundo educativo como chivo expiatorio de problemas socia-

les no resueltos, sobrecargando las responsabilidades de los procesos formativos que se dan en los ámbitos pedagógicos formales.

- La sociedad, en sus instancias institucionalizadas, relega la educación en los eslabones bajos de la jerarquía tanto cultural, así como de poder y de distribución de recursos.
- La sociedad 'instrumentaliza' el ámbito pedagógico según un paradigma utilitarista, tanto en un sentido económico ('capital humano'), así como en una óptica correccionalista (la escuela como 'institución militarizada' de Lobrot). Bajo este aspecto la intencionalidad 'humanística' de la pedagogía (ver Edgar Morín, Alejandro Cussianovich y 'la condición humana') es vista con sospecha o considerada como una suerte de juego bonito y que pero nada tiene que ver con la realidad.
- Las prácticas pedagógicas incluyentes, emancipadoras y democratizadoras no son por la sociedad consideradas 'exportables', en el sentido que se aceptan mientras que estén limitadas al ámbito educativo, pero se obstaculizan y hasta se reprimen violentamente si quieren desbordarse en el más amplio contexto social. En este caso el espacio pedagógico goza de un más amplio 'derecho de experimentabilidad', pero de un bajo nivel de incidencia.
- Finalmente la sociedad considera que el ámbito pedagógico debe de estar subordinado a otras lógicas que son prioritarias, como la de la 'compatibilidad económica', de la competencia, de la reconstitución intergeneracional del orden establecido, de la resocialización forzosa, de la selección excluyente, etc.

Por el lado de la educación:

- El discurso y las prácticas pedagógicas son autoreferenciales, se consideran autosuficientes, dotadas de una propia lógica autónoma. Esta perspectiva puede llevar a una suerte de 'aislamiento' asocial y/o a la pretensión de condicionar la sociedad desde una superior jerarquía que la instancia educativa adscribe a sí misma. Esta última actitud se la puede llamar 'pedagogismo'.
- El discurso y las prácticas pedagógicas se 'decontextualizan', en el sentido que sus contenidos y metodologías se pretende tornarlas universales, monoculturales, sin conectarse al ambiente en el que se opera. Se trabaja por arquetipos, de docente, de alumno, de currículo, etc. Esta decontextualización hace que la escuela, aunque sea la más democrática en las relaciones educativas, puede a lo sumo operar procesos de 'integración' (inserción en un molde preestablecido) pero no de 'inclusión' (valoración de las diferencias e interaccionismo con ellas). Se determina una brecha entre 'normatividad pedagógica' y realidad social.

- El espacio educativo se subordina a las necesidades instrumentales del espacio social, entendido tanto en sus manifestaciones no institucionalizadas como en sus expresiones institucionales. En este caso el espacio educativo recibe sin mediar las demandas de la sociedad, no aportando desde su propia especificidad sino conformándose acríticamente al pedido que la sociedad le impone. Es la sociedad en este caso que 'coloniza' el espacio educativo y además obliga al espacio educativo a 'colonizar' los que están en este espacio.
- El espacio educativo se presenta como uniforme y monologante, en contraste con la diversidad, complejidad y pluralidad del espacio social. Es, como ya hemos recordado antes, la victoria también en el espacio educativo de la 'razón metonímica', es decir de la negación de cualquier expresión social que no se conforme con el orden de la totalidad. Esta coacción uniformante no se da tan sólo en el ámbito de la filosofía educativa, es decir en el plano de lo pedagógico, sino también en el plano de lo didáctico y de lo organizativo, es decir en lo que se refiere a contenidos, metodologías, currículo, horarios, calendarios, jerarquías de prioridades, geografía de los saberes.
- Finalmente el saber pedagógico se construye tan sólo en relación consigo mismo, su autoreferente memoria histórica, su literatura, sus experiencias y sus experimentos, sin alimentarse de las 'prácticas sociales' formalmente no incluidas en el espacio pedagógico institucionalmente reconocido, y que sin embargo si van conformando otros saberes pedagógicos. Es este el 'saber pedagógico espejo'.

Todos estos desencuentros producen una suerte de corto circuito entre educación y sociedad y en ausencia de este interaccionismo dialógico se producen relaciones distorsionadas que pueden ser de indiferencia, de cohabitación forzada, de sumisión jerárquica, de conquista colonizadora, pero nunca de recíproca y fecunda cooperación, cooperación que tan sólo puede darse no en la fusión sino en el reconocimiento de las especificidades de los distintos ámbitos y en la insoslayable y vital ligazón que los une y que los puede recíprocamente revitalizar.

Por ello es necesario reconsiderar críticamente el discurso y las prácticas pedagógicas en los nexos que estos mantienen con sus propios contextos sociales, con las condiciones objetivas, las subjetividades y los saberes que caracterizan estos contextos sociales, no para reflejarlos pasivamente y acríticamente sino para interactuar con ellos desde una específica mirada e intencionalidad.

3. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: la “educación popular”

Sin embargo, bien sabemos cómo los sujetos sociales no son simple reflejo de los proyectos de dominio que los conciernen, sino que resisten y socavan dentro de los túneles de la historia hasta que vuelven a la luz con sus proyectos, sus utopías, sus

presentes potenciales. Y ello pasa también en el espacio histórico de lo pedagógico, donde se juega un partido de trascendental importancia para la transformación liberadora de la sociedad.

Tal vez, todavía, el gran álveo de estas resistencias sea el de la 'educación popular', pues aunque muchos aspectos de ella se hayan renovado y otros muchos se hayan renombrado, sus intuiciones fundantes siguen siendo las que sustentan muchas de las más importantes propuestas renovadoras en el campo educativo. Y es que de verdad los pilares de la 'educación popular' no dejan de ser los cimientos de cualquier pensamiento y de cualquier praxis pedagógica antagónica y liberadora.

El discurso de la 'educación popular' se centró desde el comienzo en el reconocimiento de un protagonismo popular en el campo educativo, o sea de una activa centralidad del sujeto popular en el ámbito pedagógico. El sujeto popular se privilegió y se sigue privilegiando:

1. Como destinatario de la propuesta y del compromiso educativo.
2. Como depositario y expresión de una cultura, de una práctica social, de una experiencia acumulada, de valores e intereses delante de los cuales la intencionalidad educativa asume una actitud de respeto, de valorización y de activo recupero de todas estas potencialidades, vistas como elementos dinámicos y vitales del proceso formativo.
3. En cuanto expresa potencialidades de participación activa y también directiva del proceso educativo, hasta calificar la educación popular como un proyecto pedagógico fundado no solo en la autoeducación si no también propiamente en la autogestión educativa.

Lo que desde el comienzo integró todos estos aspectos fue, sin embargo, la gran intuición orientadora de la educación popular de entender que la subjetividad y el protagonismo popular no se constituyen en el terreno educativo independientemente de los procesos históricos y sociales. La centralidad popular es antes en la historia, en la sociedad, en las luchas de liberación y solo en consecuencia de eso se vuelve centralidad educativa. Se establece así no tanto una jerarquía al revés con relación al pedagogismo liberal, sino una relación dialéctica entre lo social y lo pedagógico por lo cual el uno no se sustenta sin el otro. Por ello que la participación de personas, grupos y comunidades populares en la cogestión de programas que los interesa, no es un principio de eficacia pedagógica o de una filosofía de la educación, sino un principio de expresión política. Eso porque la participación dirigente del pueblo en los procesos de promoción educativa es una etapa de las experiencias colectivas de participación autónoma en otras esferas de las relaciones sociales. Es este el momento en el cual se pasa de una educación directa hacia las clases populares a una educación directa por las clases populares.

4. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: la “pedagogía histórico crítica”

La pedagogía histórico-crítica es resultado de la acumulación de diversos aportes de quienes han buscado construir una educación liberadora dentro o fuera de la escuela, para el sujeto individual y colectivo; también recoge el aporte de quienes asumen críticamente el desarrollo humano y la práctica social, presentando no sólo una alternativa para los marginados y excluidos de la sociedad, sino también como andamiaje teórico-instrumental de una manera de encarar cómo la práctica educativa contribuye al avance de las sociedades, inclusive de aquellas que se denominan desarrolladas.

La pedagogía 'histórico-crítica' es un gran contenedor que, más que una precisa propuesta, alude a una suerte de general inspiración y vocación de fondo, aunque todo ello no impida reconocer unos principios básicos que orientan sus diferentes expresiones. También los autores que de una u otra forma se pueden conectar a este enfoque son muchos y nunca formaron una verdadera y propia 'escuela' de pensamiento, sino que se reconocieron entre sí por las similitudes de unas cuantas inspiraciones originarias. Entre estos varios autores seguramente hay que recordar a Paulo Freire y su Pedagogía de los oprimidos, a Donaldo Macedo, a Henry Giroux, a Ira Sher, a Aronowitz, entre otros.

Entre los supuestos que se requiere considerar en la pedagogía “histórico crítica” se pueden señalar los siguientes: la ineludible articulación entre escuela y sociedad, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los espacios educativos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo dentro de una definida coyuntura histórico-social y la transformación de la realidad social.

La participación social implica que los miembros de la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio y por ende incluyendo también a los miembros de la comunidad social, tomen conciencia de la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento crítico y, sobre todo, hace que el punto de partida de los procesos educativos sean no ya las abstractas articulaciones disciplinarias de los saberes formales, sino la asunción de los problemas de la realidad y la búsqueda de alternativas de solución de los mismos.

Por otro lado, la comunicación horizontal podemos decir que no es solo algo ornamental o una forma de buenos modales, sino que liga las voluntades en unas intencionalidades de los sujetos que, en iguales condiciones de dignidad, interlocutan en una red cohesionada no por la sumatoria sino por la articulación de diferentes intencionalidades y diferentes roles, en un equilibrio permanentemente dinámico y abierto. Es importante subrayar que en todo este proceso los interlocutores simbolizan, significan, construyen sentidos, narraciones y conceptualizaciones con

base en la validación del discurso del otro y en un permanente y nunca acabado proceso de negociación y renegociación.

La significación de los imaginarios simbólicos alude a la deconstrucción, comprensión crítica y revisión proyectiva de los comportamientos, parámetros, rituales, mitos, costumbres, formas de relación con el mundo de la naturaleza y de la historia, depósitos memoriales individuales y colectivos, etc., que en su conjunto forman, para utilizar una expresión de Bruner, la 'psicología popular' de un determinado contexto geo-antrópico en que se 'enactúa' (Varela) la intencionalidad y la praxis pedagógica. Todo ello no parte de un juicio de valor, ni positivo ni negativo, sino que asume la forma en cómo funcionan los hombres concretos y cómo se piensa que funcionan los hombres en un determinado contexto. Todo esto es sumamente importante, pues indica un acercamiento totalmente distinto al tema de la diversidad y de la otredad, ambas no previamente asumidas como problema sino como verdaderos y propios 'organismos' culturales dotados de una específica y funcional entropía vital.

La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional. La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos. En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.

La contextualización del proceso educativo dentro de una definida coyuntura histórico-social alude a la imposibilidad de pensar la teoría y la praxis pedagógicas afuera de las coordinadas concretas que definen una específica y propia condición histórica. La torre de marfil en que acostumbran aislarse los pedagogos tradicionales es en realidad un lugar de asfixia y negativa abstracción. No puede darse propuesta pedagógica sino como propuesta problemática y críticamente anclada con el perfil propio de una determinada época y de una determinada contextualización. Esta coyuntura histórica es la que sola puede definir el ámbito de practicabilidad y de significatividad de los procesos educativos.

El último elemento de orientación de la pedagogía histórico-crítica, es decir, de la transformación de la realidad social, no trata de perseguir sueños o utopías imaginarias, sino de aprender a indagar las condiciones de factibilidad de los

proyectos de resolución de los problemas, es decir las condiciones de factibilidad de las intencionalidades de cambio. En este sentido la pedagogía para ser realmente 'crítica' debe ser necesariamente 'histórica' y para ser realmente 'histórica' debe ser realmente crítica. Los dos polos de esta propuesta no pueden separarse sino que deben sustentarse recíprocamente.

5. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: la 'pedagogía de la ternura'

'La pedagogía de la ternura' tiene nombre y apellido, en el sentido que es el título de un libro que ha sido escrito por Alejandro Cussianovich Villarán, eminente y destacado educador, pedagogo y pensador latinoamericano. Sin embargo, y sin quitarle nada a la autoría intelectual de él, la propuesta educativa conocida como 'pedagogía de la ternura' no nace tan sólo de intuiciones teóricas, sino sobre todo de una directa, comprometida e invaluable experiencia de acompañamiento de la infancia y en particular de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

La herencia intelectual, ética y política fundamental de Alejandro Cussianovich está resumida magníficamente en un neologismo que él mismo acuñó, con su brillante chispa creativa: la 'epistemopática', entendida como fusión de la "episteme" con "pietas", de los procedimientos 'científicos' con los sobresaltos del alma, en fin de la inteligencia con el corazón.

Y es que en estos tiempos de exasperado maquiavelismo, de aparentemente definitivo triunfo de la 'razón instrumental', la figura de Alejandro Cussianovich nos recuerda con su testimonio la vigencia de la 'razón ética', de una herencia no revocable por la cual el hombre siempre debe tratarse como un fin y no como un medio.

La categoría que Cussianovich acuñó en su pensamiento pedagógico ha sido justamente la de 'ternura'. Gran gesto de coraje intelectual y político esto de reivindicar el protagonismo de una virtud casi olvidada en nuestros tiempos tan agresivos, tan violentos, tan brutales. En este sentido la 'ternura' de Cussianovich tiene una carga revolucionaria y liberadora: es la indicación de un horizonte de transformación de la sociedad por la cual el hombre, finalmente, recobra el derecho puro y sencillamente al 'amor', a la delicadeza del trato, al cuidado amigable, en fin a un tramado de relaciones interpersonales, sociales, políticas, y hasta económicas, que no lo violenten sino que lo amparen, que no lo marginen sino que lo incluyan, que no lo vuelvan anónimo sino que le restituyan su identidad personal y ciudadana.

Cussianovich ha sido y sigue siendo la irrupción de lo humano en el universo autorreferencial de la política y de la economía, ha sido la terca imposición de una jerarquía alternativa por la cual siempre prima el hombre. En este sentido Cussianovich, con su vida y su testimonio, encarna la parábola evangélica del Cristo que abandona a las 99 ovejas para ir en busca de la sola que se había perdido: una

actuación que podría aparecer sin sentido, absurda y poco racional si no la juzgamos con el lente del amor, justamente de la ternura, de la idea de que cada ser humano es tan precioso que merece, él solo, todas nuestras lágrimas y todos nuestros abrazos. Es esta la carga profética de Alejandro Cussianovich. Y es una carga profética que no se orienta tan solo hacia un futuro lejano, sino que se hace propuesta y ejemplo para el presente. La cifra de esta carga profética es un profundo humanismo, que más allá de sus fundamentos trascendentes o religiosos, se concentra en lo inmanente, en los hombres en carne y huesos que viven aquí y ahora en el mundo terrenal, en donde sufren, ríen, se casan, hacen hijos, viven y mueren. Estos hombres, y entre ellos los más marginados y necesitados, constituyen el marco viviente, hecho de rostros y latidos, dentro del cual y solo dentro del cual Cussianovich coloca cualquier intencionalidad o actuar político y pedagógico, una política y una pedagogía de 'la ternura' entonces, del encuentro, de la solidaridad.

En el caso de Cussianovich, además, este rostro del hombre ha asumido el rostro de un niño, y más en particular de un 'niño trabajador'. Infancia y trabajo se unen en una valoración crítica que es un revolucionar los alfabetos interpretativos, adultocéntricos y colonizadores, con los que hasta ahora se había mirado a estos muchachos y muchachas trabajando por las calles y los campos de América Latina. Cussianovich tuvo la intuición de leer en los que se veían tan solo como andrajosos hambrientos otros tantos protagonistas de un potencial movimiento social de contestación crítica a relaciones establecidas de dominio y de marginación. Y para todos y cada uno de ellos siempre tuvo un discurso y un gesto emotivo de ternura.

Por ello, creo que el 'maestro' Cussianovich nos haya indicado a todos la forma en que se puedan juntar realismo y utopía, nos haya enseñado cómo configurar una pregunta social para transformar cada sueño, cada fantasía, cada utopía en respuestas eficaces y concretas. En consecuencia, su ejemplo nos obliga a un ejercicio histórico, permanente y creativo, de concretización política y al mismo tiempo de latido humano, estético, ético, en la búsqueda de la esperanza y de la justicia.

En lo concreto la 'pedagogía de la ternura' se podría, siempre con el riesgo de cualquier síntesis, resumir de esta forma.

En primer lugar, es una terca voluntad de recuperar la voz y la palabra de los que siempre han sido silenciados. En este sentido la 'pedagogía de la ternura', no es algo 'dulzón' o 'acaramelado', como dice el mismo Alejandro Cussianovich. La 'ternura' es la expresión emocional de una disposición a la 'escucha', de una voluntad de potenciación del volumen social y pedagógico con que hablan los 'desafiliados' sociales, en particular los niños y niñas de los sectores populares.

En ello se cruza no tan sólo una disponibilidad auditiva sino una disponibilidad dialógica y dia-tópica, es decir la disponibilidad a colocarme en el 'logos' y en el 'lugar' o, mejor dicho, en el 'territorio' del otro. No la imposición de una cultura sino la

interlocución y la cooperación entre culturas, por ejemplo, entre la racionalidad occidental y la cosmovisión andina.

De esta forma la 'pedagogía de la ternura' se entrecruza estrictamente con la necesidad de una educación intercultural, pues la 'ternura' no es otra cosa que la disponibilidad a escuchar al otro en su propio lenguaje. Como dice el mismo autor: "Ciertamente que referir a ternura es entrar, sin ambages, en el mundo de la subjetividad, de la afectividad, de la amorosidad, de las pulsiones vitales, de las pasiones más marcantes en la vida del ser humano. Pero nada de ello puede entenderse dentro de patrones universales que no estén marcados por los factores de carácter cultural que los hará diferentes habida cuenta de las cosmovisiones en las que su representación simbólica está expresando creencias, afectos, sensibilidades, deseos, mitos. Es decir, su 'racionalidad y su irracionalidad' en las que se expresa la complejidad de la vida de cada ser humano, de cada colectividad y a la que hay que acercarse con el respeto que inspira algo que no terminamos de comprender en su insondable densidad. Si la pedagogía de la ternura habla de la relación con el sujeto, con la persona y con ello, nos sentimos en el abordaje correcto, es porque estamos siendo coherentes con la cosmovisión occidental y las consecuencias prácticas que de ella se derivan hoy. Pero si partimos de la cosmovisión andino-amazónica el concepto de tiempo, de espacio, de edad, de relaciones en una totalidad de la que se es parte y en la que dicha totalidad se manifiesta, tendremos otro eje epistemológico. En efecto, el runa en quechua no es el "hombre" como lo entendemos en la cultura occidental, es decir el rey de la creación, el dominador, la culminación de la creación del pensamiento judeo-cristiano, el que controla su cuerpo, sus pulsiones, sus deseos y placeres. El runa es pachamama, es ayllu, es apu, es un ser equivalente, por ello el niño o niña es ayllu, es comunidad, es perteneciente a todo lo que le rodea. Esto nos exige preguntarnos en el campo de lo real, del tejido social dentro del cual la educación cobra legitimidad y viabilidad, por la cosmovisión que subyace a nuestra existencia. En efecto, una cosa será la cosmovisión occidental, otra, la cosmovisión andino-amazónica. Por ello, una cosa será, por ejemplo, la Educación Inicial en la sierra y, otra, en la Amazonía o en las ciudades de la costa; una cosa en el mundo rural andino amazónico y otra en lo urbano". (7)

De allí que las categorías que conforman el campo semántico en el actual discurso de la pedagogía de la ternura son:

- a) El afecto, la afectuosidad, la "amorevolezza"
- b) El eros, la philía, el ágape, el thimos
- c) Compasión, misericordia, sensibilidad, amabilidad, asombro
- d) La afabilidad

De esta forma "la afectividad deviene así por un componente simultáneamente

(7) Ver Cussianovich A., *Aprender la Condición humana. Una pedagogía de la ternura*, IFEJANT, Lima, 2005, pág. 13-14

(8) *Ibid.* pág. 15

imprescindible, pero de alta complejidad y ambigüedad. Y, es que el riesgo que acompaña al ejercicio de la afectividad cuando ésta no favorece la distancia necesaria en la cercanía que genera, se torna aún más desafiante cuando se trata de una distancia cronológica entre el niño, la niña y el adulto o adulta, sean éstos padres, parientes o educadores. Con mucha razón se nos advierte sobre la necesidad de "evitar la levitación del rol de la afectividad en la relación pedagógica" y es que se da una inevitable tensión entre la demanda de afecto, desde los niños y niñas, y la oferta de afecto desde los adultos". (8)

Pero la afectividad no es el único horizonte de la 'pedagogía de la ternura', pues su inspiración fundamental se alimenta y se orienta dentro de un horizonte ético que rompe con cualquier intencionalidad instrumental o funcionalista en favor de una valoración integralmente humanística del sujeto educativo. La pedagogía de la ternura tiene como sujeto al 'homo éticus', lo que no significa negarle derecho de ciudadanía pedagógica al 'hombre economicus' o al 'hombre cognitivus' o al 'hombre faber', sino resignificar todas estas dimensiones del ser humano bajo la orientación fundante de la ética, entendida esta última según la dicción del imperativo categórico kantiano: "Considera y actúa siempre como si los hombres fueran fines y no medios".

En fin, podríamos decir que en la 'pedagogía de la ternura' no es la recuperación de la afectividad en cuanto tal, sino la recuperación de la afectividad en cuanto puerta de entrada por lo afectivo para recuperar desde allí el conjunto de dimensiones y características que supone la teleología educativo-pedagógica. Y es aquí donde la 'ternura' adquiere un fuerte sentido social, pues la amorosa educación desde la diversidad se transforma en amorosa educación para la justicia y por ende amorosa educación para construir un proyecto de transformación social, para un mundo en donde la 'ternura', como el pan y el techo, sea derecho de todos. En efecto, "si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social. Históricamente los discursos sobre cariño, afecto, ternura se han dado con situaciones de dependencia y hasta de esclavitud. Se pensó que bastaba con ternuras y afectos como sustitutos de saberes, de conocimiento, de pensamiento crítico y creativo. Ese tipo de pedagogías devienen funcionales a la exclusión, a la marginalidad, a la explotación, a la ignorancia, al atraso. Por ello, la pedagogía de la ternura debe entenderse como un componente de la lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones materiales de vida y un potente incentivo a la producción de espiritualidad, de virtudes como diría Cornelius Castoriadis. En efecto, consideramos que hablar de ternura en la relación pedagógica, es resaltar el carácter de trascendencia que ello implica. La pedagogía de la ternura implica una resignificación simbólica que cubre las representaciones que de los sujetos de la educación tenemos, de las que entre ellos mismos se tienen, de la institución escolar y de los medios de que se dispone en el aula y fuera de ésta para garantizar los grandes fines de la praxis educativa, entre ellos dar forma y sentido a la existencia y

persistir que el niño debe ser educado para conquistar su libertad personal: la meta de la educación es la autodeterminación responsable y solidaria. Resignificación simbólica es, precisamente, trascender significados asumidos como obvios, sentidos comunes instalados, lenguajes estigmatizantes y discriminadores, roles y dependencias naturalizados. La pedagogía de la ternura está llamada a hacer de la educación un bien social y un derecho irrenunciable y así arrancarla del mercado que la ha convertido en mercancía. Ella debe incidir en hacer consciente a las nuevas generaciones que lo que hoy está en juego es el proyecto de humanidad, el destino de la especie humana cuando se extiende la exclusión y se ahondan las desigualdades, cuando aumenta la insignificancia política de las grandes mayorías para definir el porvenir de relaciones sociales hijas del respeto, de la valoración de todos, de la justicia, de la solidaridad.” (9)

Otro fundamental aspecto de la 'pedagogía de la ternura' es la primacía del 'don' sobre el deber u la obligación, lo que bajo ningún ángulo de mirada debe interpretarse como un regreso al ocasionalismo didáctico, a una suerte de permisiva anarquía. Su significado profundo y su riesgosa pero entusiastamente apuesta es recuperar desde la emoción del 'don' la necesidad del deber y también de la obligación y hasta del 'sacrificio', con tanto que todo ello haya sido reconstruido subjetivamente y haya recobrado un sentido no impuesto sino amorosamente instalado como propio.

Es así como la “pedagogía de la ternura se viene constituyendo como un nuevo campo de sentido, volviéndose pedagogía del protagonismo, del conocimiento como deseo, de la interrelación de la comunicación dialógica. Pues el eros pedagógico constituye así una exigencia no sólo del docente, sino de esa sociedad llamada escuela y de todos sus participantes. Pero es desde esta lucha por la vida de cada niño, de cada niña que la ternura en la relación pedagógica encuentra su matriz epistemológica y existencial. La superación de estructuras asimétricas en la familia, la escuela, la comunidad sólo encuentran plena significación social, política, cuando ella es el resultado del feliz encuentro entre la justicia y la solidaridad, la pasión por la dignidad de cada uno y la amistad como virtud política. Y es que desde esta epistemología de la pedagogía de la ternura, las relaciones humanas fundadas en la philía encuentran una vena fecunda para la convivencia no sólo pacífica, sino asentada en la autonomía y la responsabilidad ética de los pueblos. Donde las preguntas por el sentido y significado de la vida humana y del cosmos del que los seres humanos somos parte y conformamos una unidad múltiple, devienen las cuestiones con sentido y que dan sentido a todo el quehacer humano”. (10)

Pues, finalmente, se trata de construir cariño desde la violencia, subjetividad desde la cosificación, identidad desde el anonimato, holismo desde la fragmentación, humanidad desde la instrumentalización, singularidad desde la multitud, afectividad

(9) *Ibid.* pág. 16-17

(10) *Ibid.* pág.26

(11) Ver de Rivas Díaz, Jorge, *Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*, disponible en http://www.ipeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143, pág. 11

desde la funcionarización, fraternidad desde la 'desafiliación', eros desde un universo pornográfico, solidaridad desde la vulnerabilidad.

6. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: la 'didáctica no parametral' de Estela Quintar. Para una pedagogía problematizadora-integradora o de la 'potenciación'

La figura de Estela Quintar se destaca como una de las más sobresalientes del pensamiento pedagógico contemporáneo de América Latina, sobre todo en cuanto ha sabido desentrañar los nudos epistémicos profundos que fundamentan las distintas propuestas educativas. Su 'didáctica no parametral' representa seguramente una implosión de aperturas críticas hacia un nuevo modo de entender conscientemente el pensar y el quehacer pedagógicos.

Su punto de partida es la denuncia del currículo tradicional que sigue siendo un mecánico programa de estudios a aplicarse centrando la problemática de la enseñanza tan sólo en el cómo transmitir mejor “lo que hay que dar”.

Lo educativo se reduce a la trasmisión de un saber ya preconfeccionado e integralmente predeterminado, mientras que lo didáctico queda entrampado en 'parámetros' que lo determinan como 'recetario'. Es esta la que Estela Quintar, con una feliz imagen, llama la 'pedagogía del bonsái'. “¿Qué es la pedagogía del bonsái? Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie, por eso hablar de estos discursos es muy complejo en el ámbito de los sistemas educativos; pero, además, no se trata solamente de que uno lo diga, sino de mirar y transformar la realidad. De nuevo volvemos al mismo tema: hay una constatación empírica de que en América Latina estamos todavía en la época del oscurantismo, la realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos importados; la mercantilización del sujeto también contribuye a la pedagogía del bonsái. Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho “cuidado”, con mucho “cariño” y con mucha “suavidad” la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento.” (11)

De esta manera el proyecto educativo y didáctico responden a un proyecto político de configurar desde la educación un orden hegemónico social, político, económico y cultural, basado en una racionalidad positiva en lo científico, liberal en lo político y capitalista en lo económico. En esta perspectiva se vuelve fundamental la pregunta acerca de los contenidos didácticos y acerca de la selección de estos contenidos. ¿Qué está detrás de esta selección? Con este fundamental interrogante podemos entender que hay, en primer lugar, dos ángulos de razonamiento, dos miradas o dos formas de colocarse antes la realidad. El primer ángulo de mirada se sustenta en un paradigma 'explicativo', por el cual el conocimiento científico se constituye en forma

fragmentada, con cierto control de los fenómenos y sus regularidades. Los fenómenos se des-historizan. El conocimiento de la realidad se 'parametraliza'. En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto y su subjetividad. La otra mirada es la 'interpretativa', que privilegia lo que les sucede a los sujetos y a su subjetividad en su cotidianidad como hacedores de realidad y por ende de conocimientos. Considera, por lo tanto, la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial. No hay verdades determinadas, hay conocimiento históricamente construido, que se deconstruye y resignifica en la propia situación vital.

Puesto entonces que “los contenidos que tienden a la deformación o al desconocimiento de lo propio – subjetivo o colectivo – sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura dominante y otra subordinada, con todo lo que ello implica en la conformación de un pensamiento dilemático, vínculos interpersonales de dependencia y relaciones institucionales piramidales fuertemente vinculadas al control...”,(12) la pregunta acerca de los contenidos didácticos se vuelve fundamental e prioritaria. Y en particular, desde el ángulo de razonamiento 'interpretativo' hay que preguntarse ¿cuáles son los contenidos que garanticen:

- La resignificación de la cultura
- La generación de nuevos instrumentos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana
- La revalorización del trabajo
- La con-ciencia de la realidad concreta
- La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia, del no consumismo, de la no competencia por la competencia misma, no dogmático y de manipulación social? (13)

Dentro de este marco también la 'didáctica no parametral' de Estela Quintar insiste mucho en que el momento cognitivo no es aislado de los otros componentes del ser humano y en consecuencia del niño como sujeto de la educación. Al contrario, el aprendizaje se da en un contexto de 'densidades afectivas', de 'afectaciones', de 'marcas emocionales' sin las cuales los procesos cognitivos carecen de sentido, de significado y de significatividad. Como nos recuerda la misma Estela Quintar: “Lo cognitivo es asumido aquí como la capacidad de racionalización interpretativa del mundo circundante; en este sentido se diferencia del actual desarrollo de psicología cognitiva vinculada a la lógica de razonamiento de ordenadores y sí se inscribe en los supuestos de la psicología cultural de Jerome Bruner, quien redefine los aspectos desarrollados por el cognitivismo en la construcción de significados. En esta perspectiva, lo cognitivo, como proceso de razonamiento subjetivo en la construcción de esquemas de pensamiento y acción, implica reconocer estos procesos, es decir, la intencionalidad de los sujetos en sus acciones así como los deseos, emociones y

(12) Ver Quintar E, *La enseñanza como puente a la vida*, Instituto Politécnico Nacional – IPECAL, Ciudad de México, 2001, pág.60

(13) *Ibid.* pág. 77

(14) Quintar Estela, *En diálogo-epistémico-didáctico*, Ed. IPECAL, Ciudad de México, 2010, nota 12, pág. 7.

creencias que sostienen al sujeto interpretante, es decir activo, y su comunidad de referencia en la creación de cultura.” (14)

La finalidad de los contenidos didácticos 'subjetivos' es la de desarrollar capacidades sumamente importantes tales como:

- El cómo observar
- El cómo desnaturalizar lo que se vive como natural
- La problematización de sentido
- La resolución de problemas de la vida cotidiana
- La revalorización del deseo como energía motora- constructiva

Esta última resulta ser de trascendental significado y une como marca identitaria todas las resistencias y las re-existencias pedagógicas hasta aquí encontradas. Redescubrir el 'deseo' como 'energía motora-constructiva' significa pasar de la sumisión a una obligación externa a una respuesta a una demanda, casi diría de 'felicidad' interior, lo que no significa una suerte de anarquismo didáctico instintivo, sino la reconstrucción de orientación y hasta de 'disciplina' desde campos energéticos y motivacionales que son propios tanto de las subjetividades así como de su colocación en una coyuntura histórico-crítica. Así el 'deseo' como palanca motivacional del aprendizaje no remite a la 'libido' freudiana, sino más bien a una verdadera 'desparametración' emocional, que lleva al sujeto educativo a reconocer en el deseo una fuente primaria e importante de construcción de conocimiento. Es desde allí, entonces, que empieza el proceso de potenciación del sujeto mismo, en la medida en que su experiencia, entendida como conjunción dialéctica entre una subjetividad y un contexto (o 'coyuntura histórico-crítica'), no se excluye comparándola jerárquicamente con un modelo abstracto de cultura y de saber, sino que se recupera integralmente como fuente primigenia y constitutiva de cualquier proceso de construcción de conocimiento.

Otro punto fundamental de la 'didáctica no parametral' es una nueva y distinta concepción de la “ciencia”.

Si la didáctica empieza su recorrido desde contenidos “descriptivos-académicos”, así como se presentan en la organización tradicional de los saberes formales, las distintas ciencias aparecerán como decontextuadas, homogeneizantes y ahistóricas. Esta forma de entender las ciencias tiene estrecha relación con el positivismo y su idea de un modelo científico único, objetivista, universal y finalmente depurado de cualquier virus subjetivo. De allí que surgen aquellas compartimentaciones especiales que son las disciplinas y que no reflejan la estructuración de la realidad sino un modo, entre muchos otros legítimos, de 'capturar' la realidad en función de una específica e históricamente determinada realidad. Como nos dice Hugo Zemelman, “las teorías, más que representar al mundo, constituyen redes para capturarlo, idea de captura que se ha terminado por reducir a la lógica de determinaciones... En este sentido hay que cuidarse de no reducir el 'mundo' a categorías que son, en estricta acepción, mentales, de modo tal que la estructura de

la mente pensante se aplique como calco a esa realidad complejísima, y, por lo mismo, con alta posibilidad de ser extraña a esa estructura del razonamiento que obedece a la lógica de encontrar respuestas a preguntas que sirvan para fijar un orden”. (15)

En cambio, lo que propone la 'didáctica no parametral' es que “el contenido de la ciencia y por ende de la didáctica lo constituye la objetivación de los sujetos sociales en su hacer, en la proyección de sus esfuerzos creadores, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación”. (16) Es entonces en este sentido que el contenido deja de ser algo abstracto que se impone desde un decálogo que promana de una anónima y lejana autoridad, sino que se vuelve “en el medio de comprensión de la propia existencia, de la propia realidad”. (17) Y es por esta vía que “se revalora la cotidianidad de hombres reales, conflictivos y vinculares. De esta manera, no sólo se transmite saber sino que se promueve la construcción de la propia identidad y, desde ella, el mundo.”(18)

Desde este nuevo ángulo de mirada se propone, entonces, lo que llamaríamos el “currículo comprensivo”, que asume como punto de partida lo que Estela Quintar llama recorte de realidad o recortes de vida cotidiana: “acotamiento de una situación concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y natural y la proyecciones de dichos actores sociales en el interjuego de lo económico, político y cultural en un aquí y un ahora.” (19)

La cuestión, como nos aclara la autora “es colocarse ante el recorte, preguntarse acerca de su composición para indagar y buscar, desde el deseo de saber, lo que sucede y por qué sucede para optar en el qué hacer con argumentación científico-disciplinar... El desafío desde el enseñante es partir de la realidad y de la lógica de los sujetos de aprendizaje, poder interpretar dichos aspectos y promover la elaboración y teorización de los mismos, teniendo en cuenta los aportes de las ciencias en las distintas áreas de conocimiento y su intención pedagógico-didáctica.” (20) Lo que significa, entonces, que no se trata de negarle legitimidad a los contenidos académicos, sino que estos últimos se recuperan a partir de los contenidos cotidianos y su problematización, es decir de las concretas experiencias de sujetos concretos inmersos, colocados en circunstancias concretas que definen una concreta coyuntura histórico-crítica, la misma que sola puede motivar y dar sentido a la recuperación de los contenidos académicos, resignificados a partir de una distinta lógica que es la

(15) Ver Zemelman Hugo, *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, Grupo Editorial, siglo XXI, México, nota 3, pág. 143.

(16) Ver Estela Quintar, *La enseñanza como puente*, ob. cit., pág. 71

(17) *Ibid.* pág. 71

(18) *Ibid.* pág. 71

(19) *Ibid.* pág. 73

(20) *Ibid.* pág. 75

(21) *La expresión, como ya hemos recordado, es de Alejandro Cussianovich y alude a una “episteme” con “pathos”.*

(22) *Ibid.* pág. 86

lógica de sujetos que, instalados en una situación concreta de vida, en un “recorte de realidad”, se apropian cognitivamente pero también afectivamente, emocionalmente, corporalmente, prácticamente, “epistemopáticamente” (21), holísticamente de este “recorte de realidad” y para esta apropiación se manifestarán necesarios también los contenidos académicos y disciplinares, sin embargo nunca como un currículo paralelo o sumatorio, sino como uno de los componentes integrados en el “currículo comprensivo”.

También, por lo que se refiere a la 'planificación didáctica' y por como se configuran 'unidades didácticas' o 'proyectos', la orientación es siempre la misma: trabajar con recortes de realidad vivencial como posibilidad de conocer, aceptando que la realidad es el punto de partida y de llegada para construir conocimiento. De allí que surge la 'planificación abierta' o por 'eje integrador'. Y así Estela Quintar muy eficazmente expresa, en síntesis, los supuestos de esta 'planificación abierta' por 'eje integrador': “Tanto el saber del enseñante como el saber delegado por la historia dada del conocimiento científico están al servicio del deseo a saber de quienes le dan sentido a la situación de enseñanza: los sujetos de aprendizaje con sus cuerpos y su capacidad perceptiva, expresiva y de pensarse y recrearse. No es que estos saberes construidos no estén presentes, están, pero no ocupando el eje de la acción didáctica sino bordándose en la interpretación crítica y comprensiva de los sujetos en su propia cultura.” (22) Y es, en este sentido, que los saberes disciplinares darán respuesta 'científica' a lo que la situación problemática genere. De esta manera no hay 'orden curricular' para enseñar, sino situaciones problemáticas que el docente intencionalmente promueve, desde el saber disciplinar, y desde el saber didáctico, utilizando como referencia y solo como tal el currículo.

7. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: la necesidad de repensar el nexo entre educación y trabajo

La más general situación de desencuentro entre educación y sociedad, de la que ya hemos hablado, encuentra una particular concreción en el delicado, complejo y todavía escasamente explorado problema de la relación entre educación e infancia trabajadora. Con pocas excepciones este verdadero nudo sociopedagógico ha sido hasta ahora tratado más desde contrastantes supuestos ideológicos que desde una real intención investigativa, más en términos de persuasión que de comprensión, a veces con la tónica de una auténtica cruzada que con la actitud analítica de una creíble voluntad cognoscitiva.

Dos fenómenos hay que destacar en este contexto. El primero concierne el casi total desentendimiento del mundo pedagógico de la realidad de millones de niños trabajadores en todo el mundo y en particular en América latina. El hecho que el

alumno o una parte consistente de los alumnos trabaje, de una u otra forma, no se considera, en la mayoría de los casos, como un dato pedagógicamente significativo y por ello se puede descuidar sin mayores problemas. Más aún, en muchos casos, ser niño trabajador se vuelve un estigma que a su vez produce en los agentes educativos actitudes discriminatorias y agresivas. De toda forma, tanto los saberes como las prácticas pedagógicas mayoritarias y hegemónicas se constituyen en el olvido del fenómeno del trabajo infantil y frente a los niños y niñas trabajadores se actúa con una postura de rechazo o de coactiva integración a los modelos dominantes. Ni la organización del tiempo y del espacio pedagógico, ni la estructura organizativa o curricular, ni finalmente la actuación pedagógica de los docentes toma en cuenta constructivamente la presencia de los niños y niñas trabajadores. Se trata de una auténtica 'epistemología pedagógica de la ceguera', como diría Souza Santos, pues no se quiere ver lo que está allí, bien presente y clavado en el espacio educativo.

Existen, afortunadamente, excepciones loables y significativas: escuelas públicas que empiezan a asumir como propia la problemática de los niños y niñas trabajadores y se esfuerzan de responder a sus específicas demandas formativas; o experiencias educativas que surgen desde abajo y que han dado vida a interesantes experiencias de pedagogía alternativa para la infancia trabajadora. Y aunque se trate de ejemplos por ahora numéricamente muy reducidos su potencial incidencia en las instancias que determinan las políticas educativas públicas puede ir mucho más allá de su consistencia cuantitativa, pues progresivamente se están elaborando propuestas de gran nivel cualitativo. Por ello, es necesario no tan solo rescatar y darle mayor visibilidad a estas experiencias, sino que es urgente apoyarlas con serios estudios investigativos que sustenten su necesidad y validen sus resultados, en aras de que también la oficialidad pedagógica las tome más en cuenta.

Paradójicamente el pensamiento pedagógico reconocido académicamente está lleno de referencias a la necesidad de recuperar el trabajo como factor educativo. De hecho la necesidad de recuperar de alguna forma el nexo educación-trabajo, frente a lo que ha sido el proceso de 'colonización' escolar ha constantemente producido inquietudes en la historia del pensamiento pedagógico y muchos han sido los autores que justamente en el tema del trabajo centraron su reflexión, en aras de rearticular el momento formal y el momento concreto-operativo, cuando no directamente productivo, del aprendizaje y más ampliamente del proceso formativo. Es suficiente pensar en los nombres de autores como Edmondo Demolins, J. Dewey, G. Kerschensteiner, Anton Semynovich Makarenko, Rupert Seidl, Paul Oestreich, Spranger, Fischer, Blonskij, Sujomlinski, Gramsci, Bourdieu, Passeron, Krltska, Ciarskij, B.Suchodolski, Maria Dominique Chenu Th. Litt, Hessen, entre otros. Sin embargo, casi todos estos autores no fundamentan sus reflexiones a partir de los niños y niñas trabajadores, sino de reflexiones de filosofía pedagógica, oportunidades didácticas, orientaciones formativas para niños que no trabajan en la realidad de sus vidas al exterior del espacio educativo. Así asistimos a la paradoja que mientras por un lado se quiere ofrecerles a los niños que no trabajan un trabajo en forma de factor

educativo en el ámbito pedagógico, a los niños y niñas trabajadores se les niega el reconocimiento de su experiencia laboral, que es expulsada como no pertinente y no relevante en el proceso educativo. Se determina entonces un doble desencuentro entre prácticas pedagógicas y prácticas sociales, pues en un caso se quiere recuperar para la infancia un trabajo que no existe en la realidad social, mientras que por el otro se quiere borrar una experiencia, una identidad, un saber que caracterizan socialmente y de verdad al niño trabajador. Se trata de un verdadero y propio "rompecabezas", que amerita ser desentrañado de forma más exigente y responsable.

Tan frecuentes son las referencias al tema de la relación educación-trabajo que casi podríamos hablar de una suerte de 'remordimiento' del pensamiento pedagógico por haber abandonado este 'hijo' que se llama trabajo, marginándolo del espacio educativo y transformándolo en un 'bastardo excluido', relegado en una condición de ostracismo. Pero este hijo abandonado deja un vacío y una suerte de nostalgia que se expresa en toda la historia de la pedagogía y nuevamente se impone con los niños y niñas trabajadores y sus movimientos.

El otro fenómeno que quisiéramos subrayar es el predominio en muchos casos forzoso de un cliché interpretativo que desde algunas poderosas instituciones internacionales se ha colado en el sentido común y se ha arraigado con una tónica dogmática que no facilita la reflexión, la investigación y la interpretación del objeto de estudio. Se trata de lo que se podría llamar el 'juego de las exclusiones', por el cual se presenta como axiomático el carácter disyuntivo de la relación entre trabajo y educación, tratándose supuestamente de dos experiencias que son incompatibles y antagónicas. Hay tres momentos de construcción de este que se presenta como un verdadero y propio paradigma, entendido como un postulado consensuado que articula y vertebra todas las secuencias de una construcción epistémica y pragmática. (23)

El primer momento consiste en establecer una jerarquía valorativa de las distintas actividades que se pueden desarrollar en la infancia. A lo sumo de esta jerarquía se coloca la educación, que es el alfa y el omega, el "aleph", el punto de implosión de la constelación de todas las otras actividades del niño. El juego es también valorado, pero como complemento, mientras que el trabajo no solo se coloca en los últimos eslabones de la jerarquía, sino que es visto desde una óptica negativa y como factor que trava y compromete los procesos formativos.

El segundo momento consiste en "naturalizar" esta jerarquía y hacerla aparecer como algo de metahistórico y metacultural, como la expresión de una idealidad sin confines de espacio o de tiempo, recuperando de esta forma la dimensión de un absoluto que se libera de cualquiera obligación de concreta contextualización.

El último momento, consecuencia de los otros dos, es lo de concederle a la dimensión educativa un poder igualmente absoluto, que no busca entonces

(23) Ver Khun Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004

mediaciones, diálogos o interacciones con la contextualidad concreta, en este caso la de los niños y niñas trabajadores, sino que obliga los súbditos a arrodillarse frente a su poder y a conformarse a los mandamientos sacralizados de una normatividad rígida e integralista. Es de allí que las propuestas de acción social y de políticas públicas solo se pueden mover en la dirección de la “erradicación” del trabajo infantil, excluyéndose de antemano la posible “valoración pedagógica” del trabajo de los niños. Otra vez entonces, se determina un desencuentro entre prácticas educativas y realidad social.

Sin embargo, las evidencias empíricas con relación a todo este discurso no son nada homogéneas ni contundentes. Por el contrario son muy borrosas y contradictorias, de manera que la relación entre educación y trabajo queda no consensuada y no suficientemente esclarecida. De allí la necesidad de retomar en forma más profunda, articulada y exigente todo el asunto.

Es lo que se está haciendo en muchas experiencias educativas alternativas que se van desarrollando a lo largo de todo el continente, desde Cajamarca hasta Bogotá, desde Lima hasta san Cristóbal de las Casas, desde Quito hasta Puno, entre otras. En estas experiencias se intenta recuperar los pedidos pedagógicos propios de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del continente, que reivindican una propuesta educativa articulada en los siguientes puntos:

- Rechazo a la descontextualización del saber y de las prácticas pedagógicas
- Rechazo de perfiles estereotipados que no coinciden con la realidad social, cognitiva, afectiva y cultural
- Rechazo del monismo pedagógico en favor de un auténtico pluralismo de los itinerarios formativos
- Rechazo de las 'monoculturas' a favor de una 'ecología de los saberes', incluyendo al pedagógico

Todo ello en aras de revalorar el trabajo como “agencia educativa” o, si queremos, para resignificar pedagógicamente el trabajo al mismo tiempo que se quiere resignificar productivamente la escuela.

En el espacio educativo las relaciones entre educación y trabajo pueden ser múltiples y de distintos signos. Pueden ser relaciones de indiferencia, de cohabitación forzosa, de cohabitación jerárquica, hasta de canibalismo recíproco, de monólogo alternado, de encuentro simplemente decorativo o finalmente de extrínseca y mecánica sumatoria.

Pero la apuesta fundamental de las más avanzadas de estas experiencias educativas con niños, niñas y adolescentes trabajadores, es la de pasar del antagonismo o de la simple compatibilidad a una auténtica y recíproca “cooperación” entre educación y trabajo. Ello se alcanza cuando el trabajo se explora como conjunto de potencialidades didácticas relacionadas también con el aprendizaje de los saberes formales, y cuando la escuela y más en general el espacio educativo no se

desinteresa de una demanda productiva que surge de condiciones materiales de carencia y dificultad, sino que esta demanda la incorpora en la misma intencionalidad pedagógica. Se trata, en fin, de configurar una integración dialéctica ya sea en cuanto la escuela incorpora al trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa. Por este camino el trabajo puede llegar a colocarse como un fundamental 'eje integrador' y hasta un metacurrículo, como más adelante veremos en la específica propuesta del proyecto de las escuelas para niños, niñas y adolescentes trabajadores, coordinado por IFEJANT y CIFA Onlus. En este contexto el 'taller productivo' se coloca como fundamental, básico y cotidiano momento articulador entre escuela y trabajo.

Todo ello no representa tan sólo una apuesta pedagógica sino también política, pues lo que finalmente está en juego es la posibilidad de reacción contra el proceso de debilitamiento de la emancipación frente a las exigencias de la regulación social, o, dicho de otra forma, de la creatividad transformadora de las prácticas sociales frente a la normatividad coactiva del orden establecido. Es decir que la revisión innovadora de la relación educación-trabajo confluye en aquel más amplio proceso de 'descolonización del pensamiento y de las prácticas sociales', que resulta ser una de las orientaciones más prometedoras para un auténtico proceso de liberación.

Finalmente, este proyecto de renovación supera los límites del estrecho ámbito pedagógico también porque se inscribe en el horizonte de un nuevo humanismo, que supere la fragmentación de las identidades y contribuya al consolidarse de una pedagogía holística, capaz de hacer que los niños esencialmente aprendan 'la condición humana'. De este modo la articulación de una 'pedagogía de la ternura' con una 'economía de la ternura' contribuye a transformar a los niños, niñas y adolescentes trabajadores de individuos víctimas de carencias, con identidades negativas a sujetos de la transformación y en actores sociales de procesos de inclusión transformadora.

8. Esbozo de una cartografía de las resistencias pedagógicas en el continente: algunas orientaciones comunes

Si quisiéramos encontrar en todas estas propuestas, que se oponen al triunfo también en el campo educativo de una razón instrumental con fines de control y de militarización economicista, unos elementos comunes, no podríamos sino empezar por aquel cambio del ángulo de mirada por el cual finalmente la diversidad no es vista como un problema sino como una oportunidad. Esta revolución copernicana rompe con la agresividad del esquema colonial binario y dual, dicotómico y excluyente, según el cual fundamentalmente el proceso educativo es la progresiva y coactiva adaptación del 'otro' al modelo único que el orden legitima como sola expresión de lo admitido. En este caso la escuela es justamente un lugar de 'modelación', de 'moldeación', de 'reductio ad unum'. La diversidad en este caso se mira a través de un lente exclusivamente negativo: atraso, patología, problema, carencia, negación de algo, anomia, barbarie, obstáculo a la modernización, residual resistencia folklórica,

ignorancia, finalmente absoluta insignificancia. La diversidad vista como in-sensata, es decir sin capacidad de construir sentido.

La diversidad vista, por el contrario, como oportunidad abre un horizonte totalmente distinto de posibilidades pedagógicas. Pues nos pone en un ángulo de mirada que desmonta, revoluciona y finalmente reconstruye parámetros educativos en función de una recuperación real y concreta y no tan sólo nominalística del 'sujeto educativo'.

La valorización del niño como sujeto del proceso educativo es el resultado de un largo y accidentado camino histórico, que desde Sócrates y San Agustín, pasa por Victorino da Feltre, Comenio, Rousseau, etc. Sucesivamente, después el Iluminismo se asiste al consolidarse progresivo de una especie de 'iusnaturalismo pedagógico', por lo cual cada persona tiene derechos también en el ámbito educacional. Esta intuición inspira también la experiencia de la 'escuela activa' y de las 'escuelas nuevas'.

En el siglo XX hay también muchas experiencias de renovación radical de las prácticas educativas que llegan hasta a hablar de auto gestión y auto dirección (que no son sinónimos de autoeducación) de parte de los mismos niños: la 'escuela moderna' de Francisco Ferrer Guarda en Barcelona (laicismo, antiautoritarismo, anti estatismo, igualitarismo); las 'comunidades escolares' de Brema, Magdeburgo y Berlín; la 'escuela infantil' de Fráncfort; la 'pedagogía dialogada' sueca; las 'escuelas ambulantes danesas'; los catalanes 'campos de aprendizaje' sin aulas; la escuela de Summerhill de Alexander S. Neill; Celestine Freinet; Lorenzo Milani; etc.

Sin embargo, todas estas propuestas se basan en una visión fundamentalmente 'esencialista' y no justamente 'histórico-crítica' del 'sujeto'. Es un sujeto que se define por una abstracta filosofía antrópica y que, por ende, queda finalmente descolocado de su propia coyuntura histórica, de su propia concreta diversidad que se constituye y se alimenta en el real espacio de las dinámicas y de los conflictos sociales.

En cambio estas nuevas propuestas que hemos someramente sintetizado miran a un nuevo sujeto educativo, un sujeto que por ser no una mónada ensimismada sino protagonista de su propia, individual y colectiva experiencia histórica, se asume como sujeto constructor de conocimiento a partir de los recortes de realidad, en donde se mueve, se instala y entra en relación con el mundo de la naturaleza y de los hombres. Desde allí, la pedagogía ya no puede, según la fórmula de Zemelman, "construir discursos sin sujetos" y finalmente asume como su propia ineludible tarea la de disponer un espacio pedagógico que sepa acoger las diversidades de estos sujetos concretos, acogerlas no con el fin de multiplicar las fragmentaciones, sino de incluir estas diversidades, valorándolas, en una red de nudos de articulaciones a través de los cuales se reconstruyen tanto las solidaridades relacionales entre los entre los mismos sujetos, así como las conexiones epistémicas de los saberes formales.

Pensamos que es desde esta fuente originaria que emana la 'pedagogía popular', la 'pedagogía histórico-crítica', la 'pedagogía de la ternura', la 'didáctica no parametral',

la necesidad de repensar el nexo entre educación y trabajo, y cuántas otras, y son muchas, resistencias y re-existencias pedagógicas que puntean el continente y lo vivifican con la savia de una colocación creativa en el contexto de una determinada coyuntura histórica.

Es evidente que en el plano estrictamente didáctico, desde este nuevo ángulo de mirada nada puede quedar como antes. El currículo, la planificación, los contenidos, la metodología, la tónica relacional ya no podrán ser los mismos de siempre.

Podemos, en este sentido, retomar la reflexión de Aníbal Quijano, cuando decía que el 'saber válido' surge de la conjunción del 'saber popular' con el 'saber académico'.

Quería, al respecto, contar aquí un episodio didáctico ocurrido en una escuela para niños trabajadores de Cajamarca en Perú. En esta escuela funciona un taller de repostería donde los mismos niños y niñas hacen dulces que luego venden en las calles de la ciudad andina. El 'taller productivo' es un 'eje integrador' del currículo. Un día se estaba elaborando la difícil y muy abstracta noción de conjunto vacío. A la colaboradora-docente le surge la idea de articular este contenido académico con un contenido cotidiano concreto como era la preparación y la venta de los dulces por parte de los mismos niños y niñas. Entonces le pregunta a los chicos y chicas: "¿A ver, cuántos alfajores con manjar blanco han producido hoy?" "Cincuenta", responden. Y en la pizarra la colaboradora-docente dibuja un círculo con cincuenta puntos: el conjunto de los alfajores con manjar blanco. "¿Y cuántos alfajores han producido con chocolate?" "Veinticinco", gritan alegres los chicos, y ya sale uno de ellos, que había entendido el juego y dibuja él en la pizarra un círculo con veinticinco puntos y escribe "Este es el conjunto de los alfajores con chocolate". Y a este punto la pregunta final: "Y, chicos, ¿Cuántos alfajores salados han preparado hoy?" Silencio y miradas sorpresas. Luego muchos que responden: "Pero, ¡ninguno, pues! ¡No se hacen alfajores salados, nadie nos los compraría!" La colaboradora-docente los mira como a decir: "¿Y entonces...?" Hasta que se levanta una chica, se dirige a la pizarra, toma una tiza y traza un círculo sin ningún punto dentro. Y toda la clase al instante grita con voz en cuello y con alegría casi de canto: "¡EL CONJUNTO VACÍO!".

¿Qué había pasado allí? Que un contenido académico, abstracto, no significativo, despojado de sentido, finalmente un cadáver sin savia vital, en vez de imponerlo desde arriba se lo había acercado a un 'recorte de realidad' de los chicos y en esta nueva cercanía se había vuelto a llenar de 'densidades afectivas', resonancias experienciales, de sentidos, de emociones y se había 'resignificado' en fuerza de la potente magia epistémica de los sujetos, que a partir de su experiencia y de su recobrado papel de constructores de conocimiento, son capaces de 'resucitar a los muertos', es decir, de darle nueva vida no tan sólo a los contenidos cotidianos, sino que desde allí también a los exangües contenidos académicos y disciplinares. De todo modo siempre el proceso didáctico parte de los sujetos y de su realidad concreta, que problematizada por ellos mismos demandará a un cierto punto también la recuperación de los saberes formales, pero ya recolocados en una

distinta lógica de significación, ya no como instrumentos preconfigurados de un sistema teórico que 'captura la realidad' según una idea de orden heterónomamente establecida, sino como instrumentos que coadyuvan, entre otros, el proceso de construcción de conocimientos de los sujetos que traen al espacio pedagógico la riqueza y 'el horizonte de posibilidades' de su propia experiencia vital, individual y colectiva. (24)

Es con esta orientación que Alejandro Cussianovich nos advierte que: "la pedagogía de la ternura dice asimismo relación con la modificación de los conocimientos y no sólo de los sentimientos y motivaciones relacionales, tanto más si tenemos presente que la ternura también se aprende y constituye un aprendizaje con el otro, jamás individual, que implica la totalidad de la persona en el encuentro". (25) Y esa misma idea encontramos en Fernando Bárcena Orbe, cuando, con inspiradas palabras, nos dice: "No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer estallar su significado educativo. En suma: la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las tramas pedagógicas nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente." (26) Y, finalmente, nos aclara más en profundidad el sentido de todo ello Estela Quintar, afirmando: "La formación, planteada en estos términos, es asumir en acciones concretas un 'discurso crítico' en el discurrir de los sujetos concretos, asumiendo la diversidad como lo ontológico de lo universal. Es asumir lo subjetivo para, en la acción didáctica, promover la recreación transformativa de la realidad, no sólo como categoría de análisis, sino como compromiso hermenéutico que involucra el trabajo de aprehender colocado ante la propia cotidianeidad en la que se hace cultura." (27)

Creemos que es aquí que se puede encontrar la médula más profunda, integradora y orientadora, que de alguna manera articulan y ponen en diálogo las diversas propuestas pedagógicas que en el continente se oponen al modelo educativo restaurador neoliberal. Y creemos que en este espacio pedagógico de resistencia y de alternatividad se coloca constructivamente también la propuesta que queremos presentar en este libro.

(24) Todas estas expresiones, 're significar', 'la teoría como instrumento para capturar la realidad', 'horizonte de posibilidad' se la debo todas a Hugo Zemelman, y se encuentran, en muchos de sus textos,

entre ellos *Los horizontes de la Razón I*, Anthropos Editorial, México, 1992

(25) Ver Cussianovich, Alejandro, *Educando desde una pedagogía de la ternura*, IFEJANT, Lima, 2005, pág. 26

(26) Bárcena Orbe, Fernando, *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*, Enrahonar 31, Madrid, 2000, pág. 13-14

(27) Quintar Estela, *La enseñanza como...*, ob. cit. pág.91



Didáctica por “proyectos”: la recuperación del sujeto y de la realidad experiencial en el caso de los niños, niñas y adolescentes trabajadores

“No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer estallar su significado educativo. En suma: la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las tramas pedagógicas nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente.”

(Fernando Bárcena Orbe)

“Dígame y olvido. Muéstreme y recuerdo. Involúcreme y comprendo.” (Confucio)

1. Recuperar y revalorar a los sujetos educativos

En la sociedad actual, a lo largo y a lo ancho del continente latinoamericano, en las distintas regiones del Perú y especialmente en las “Instituciones Educativas para Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores” (de ahora en adelante IENNATs), encontramos muchos “colaboradores-docentes” (28) que tratan de educar diariamente a niños y niñas que se presentan como subjetividades distintas al modelo supuestamente hegemónico, subjetividades de las cuales brotan historias, experiencias, lenguajes, culturas, sentidos, conocimientos, perfiles identitarios que no son por nada un calco de un colonial modelo único de infancia. Todas estas diversas características se traducen también en distintos estilos de aprendizaje, en propios itinerarios cognitivos, en una palabra en propias específicas formas de construir conocimiento, en propias específicas formas de 'nombrar a las cosas'. Cuando llegan a la escuela estos niños no llegan de la nada sino de un propio contexto, no llegan como 'tabulas rasas', pizarras vacías sobre las cuales el maestro tenga que escribir los

contenidos de un abecedario que se presente como un conjunto preformado de recetas. Estos niños y niñas llegan con su propia experiencia del mundo y de los hombres, con sus propios deseos, intencionalidades memorias, costumbres, en fin, como diría Bruner, con su propios “actos de significados”. (29) Aplicar a todo ello desde arriba modelos de construcciones teóricas formalmente ordenados y concluidos significaría substituir la vida con su embalsamada representación. En cambio hay que mirar dentro la “psicología popular” (30) de estos niños, sin preconcepciones, juicios de valores o parametradas jerarquías, sino con un profundo interés, curiosidad, respeto de los 'dones epistémicos' que nos traen al espacio pedagógico desde el espacio de la vida real. Pues, como nos dice el mismo Bruner, “la psicología popular se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales – creencias, deseos, intenciones, compromisos – despreciados por el grueso de la psicología científica en su esfuerzo por explicar la acción del hombre desde un punto de vista que esté fuera de la subjetividad humana, lo que Thomas Nagel denominaba, en feliz expresión, 'el punto de vista de ninguna parte'. De manera que la psicología popular sigue dominando las transacciones de la vida cotidiana. Y aunque experimente cambios, se resiste a ser domesticada y pasar al ámbito de la objetividad. Porque se encuentra enraizada en un lenguaje y una estructura conceptual compartida que están impregnados de estados intencionales: de creencias, deseos y compromisos. Y, como es reflejo de la cultura, participa tanto

(28) Esta expresión intenta recuperar semánticamente el sentido de una figura de adulto que en las IENNATs integra tanto la especificidad del “docente”, así como una intencionalidad que alude a una “colaboración” más amplia con relación al ámbito educativo formal y si queremos a los momentos exclusivos de la “escolarización”.

(29) Ver el texto de Bruner J., *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid, 1991

(30) Esta de “psicología popular” es una fundamental categoría del mismo Bruner.

en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas como en su manera de conocerlas.” (31)

Es por ello que un enfoque de enseñanza uniforme para todos estos niños y niñas, no sólo sería poco favorable y hasta perjudicial, para que desarrollen todo el potencial con el que cuentan, sino que se traduciría inevitablemente en un severo proceso de exclusión.

Y ello es mayormente determinante cuando hablamos de niños, niñas y adolescentes trabajadores en el contexto de un país radicalmente pluricultural. Otra vez entonces el tema de la diversidad y otra vez el tema de la mirada como nos ponemos frente a la diversidad, si la vemos como un problema o como una oportunidad.

Por ejemplo, muchos de los niños de las IENNATs son de cultura andina y viven en contextos culturales completamente distintos al modelo de racionalidad occidental que se quisiera imponer como único, ideal y universal. Por ello que es sumamente importante romper con los parámetros explícitos e implícitos de este 'saber colonial' y recuperar toda la potencialidad que brota de las culturas propias de los sujetos educativos, pasando de esta forma, como diría Estela Quintar, de una 'didáctica del bonsái' a una 'didáctica de la potenciación'. (32) En este sentido es muy importante lo que nos recuerda Alejandro Cussianovich: "La 'condición humana' de la que nos habla Edgar Morín puede referirse esencialmente a la estructura mental occidental al no considerar otras formas de concebir al ser humano en un horizonte más amplio y abarcante que sí encontramos en nuestras culturas originarias. Esto no invalida que desde la pedagogía de la ternura retomemos el objeto de toda pedagogía y práctica social que se quiera insertar en el marco de un proyecto humanizador, pero requerimos retomar estas intuiciones y fecundarlas con nueva simiente, con aquella que nos ofrece el mundo andino-amazónico. No solo ensancha una visión reductiva de la condición humana, sino que la resignifica. En una cosmovisión andina, por ejemplo, resulta más adecuado hablar de equivalencia que de relación asimétrica con la connotación peyorativa que suele asignársele en sociedades de la desigualdad institucionalizada. Esto representa un vuelco a muchas de nuestras habituales maneras de enfocar no tanto una relación individualizada adulto, adulta- niños, niña, sino al lugar que ocupa el niño en su comunidad, en su pertenencia... No es entonces solo un 'manejo pedagógico', sino una conceptualización distinta de lo que hay que reconocer.” (33)

Pero estos niños, niñas y adolescentes son también trabajadores y trabajadoras y esa no es solo una condición económica sino una global condición de vida, es decir

(31) Ver Bruner J., *ob. cit.*, pág. 29-30

(32) Ver de Jorge Rivas Díaz, *Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*, disponible en http://www.ipeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143, pág. 11-15 *passim*

(33) Ver Alejandro Cussianovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la Ternura*, Ediciones IFEJANT, Lima 2009, pág.40-41

también una condición experiencial que trae consigo saberes, significados y sentidos, densidades afectivas y epistémicas, formas de relacionarse con el espacio urbano o con la naturaleza, códigos simbólicos, arquitecturas identitarias, itinerarios de socialización, en fin una insoslayable implosión experiencial que se traduce en el perfil de subjetividades que van encontrando su camino dentro de su propio contexto histórico-crítico.

Para los movimientos de NNATs, en cuya historia se inscribe también la experiencia de las IENNATs, fue claro desde el comienzo que de “niños trabajadores” se trataba, todos unidos en una misma condición de poder contar para su propia sobrevivencia tan sólo con los recursos de su temprana fuerza de trabajo. En ello, justamente, se destacó primero la condición de ser trabajador y esta era la verdadera palanca identitaria, que permitía a estos chicos de no ser tan sólo pobres, carenciados, andrajosos, marginados, pordioseros, en fin de no ser tan sólo una sumatoria de deficiencias, una 'infancia negada', una 'infancia robada' sino de ser algo positivo, no tan sólo una subjetividad en sujeción, una identidad por substracción, por comparación jerárquica, sino una identidad de la que poder estar orgullosos, aunque con la conciencia de todos los aspectos de explotación que ello de hecho conllevaba.

Fue desde los inicios esta identidad de ser 'trabajador' la que constituyó el nudo articulador de todo el discurso de los movimientos de los NATs. Y es por ello que se rechazó el discurso por el cual en los niños y niñas trabajadores se debían ver tan solo víctimas, anomía social, lacra de la de la pre o de la posmodernidad, desbordes que había que 'reinsertar' en el mismo régimen social que los había producido, sin cambio social, en un conservadurismo autoreferencial que otra vez proponía el esquema de la coacción supuestamente protectora por vía jurídica.

El trabajo de los niños, niñas y adolescentes, aunque surja de una condición de pobreza y de explotación estructural, puede tornarse en un lugar sociopolítico de identidad, rescate y proyectualidad emancipadora. Ser niño trabajador es un estatus rearticulador de la niñez con el sujeto popular, una condición potencialmente capaz de restituir actoría social a la infancia pobre, a través de una lucha organizada no tanto para la eliminación sino para la dignificación del trabajo infantil. Todo ello le da sustento también al surgimiento de un movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados.

El enfoque de la 'valoración crítica' parte de una mirada acusadora de la realidad concreta en que muchas veces los niños trabajadores se encuentran. El haber sido reducido, en muchos casos, al limitado espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye para estos niños una opción propia. Es el resultado de una lógica excluyente y opresora. Pero, guste o no, allí se encuentran millones de niños de los sectores populares en todo el mundo. Y de allí se quiere empezar a construir algo distinto. Se trata entonces de asumir el espacio socio-económico del trabajo infantil como lugar de experiencias, socialización, formación de la infancia popular. Asumirlo revolucionando la lógica que el poder externo quiere darle, es decir la lógica de la

resignación, de la desesperación, del fatalismo, de la inmovilidad. Asumirlo, al revés, como escenario en donde los niños de los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que los vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha.

Como los migrantes a los cuales solo les queda el desierto arenoso o las faldas de una colina, al margen extremo de la ciudad. Pero el pedregoso territorio no consigue intimidarlos. Los hombres grises suben, vienen, vuelven hasta cambiar el paisaje. Se diría que empujan cerros o que conocen el secreto de la despetrificación. Van, sueñan, regresan. Piedra acuñada sobre piedra, rehacen con lentitud su geografía, suavizando el abismo en escalera y la caída en planicie.

Los miles y miles de niños, niñas y adolescentes trabajadores que asumen responsabilidades en su hogar, que cuidan como padres a sus hermanitos, que participan en las luchas de sus comunidades, en la gestión de un comedor, que dan vida a sus propias organizaciones, que aprenden escribiendo sobre un papel sucio, que juegan con una pelota de trapo en los recreos de su trabajo; los niños de la calle, sobrevivientes de una guerra que mata con pobreza y hambre y también, cuando se da el caso, con balas, estos niños, niñas y adolescentes callejeros, violentos, agresivos, a veces hasta rateros, infractores, antisociales, como los categorizan los paradigmas de la cultura dominante, y pero con formas de solidaridad sorprendente, con mecanismos propios de aprendizaje y códigos afectivos, humanidad viva que muchas veces no descubrimos por quedarnos a observar la inevitable suciedad de su piel; y en fin todos los niños y adolescentes trabajadores, estudiantes sin esperanza de movilidad social, con padres desempleados, expulsados de los mecanismos 'modernizadores' del capital neoliberal, y sin embargo activos en esta desubicación, en esta suerte de destierro en patria, inventándose un trabajo, resistiendo a la desesperación, al hundimiento, organizándose ellos también, luchando por una sociedad distinta que nunca haga de esta edad destinada a ser tan bella y promisoramente un calvario para los oprimidos: esta infancia trabajadora expresa una voluntad reactiva y propositiva frente al presente y hacia el futuro. Reconocerla y valorarla no es tan solo un debido acto de justicia, sino también un factor de reconstrucción del tejido social de los sectores populares.

Reconocerla y valorarla también en el ámbito pedagógico y didáctico y, por ello, pensar en una propuesta inclusiva de su subjetividad históricamente colocada, en una propuesta que obviamente no puede formularse como calco del tradicional currículo por áreas disciplinares, sino como desmonte de los parámetros didácticos hegemónicos y apertura a un horizonte inédito de posibilidades que sea a la altura de las demandas emergentes desde estos tan "atípicos" sujetos educativos.

(35) Sánchez, A. (2005). *Conceptos y formulaciones de la comunidad*. En: *Colectivo de Autores. Psicología Social II. Parte 2. Selección de Lecturas. Ciudad de La Habana, Félix Varela*.

(34) Urruzola, J. P., *Del concepto de territorio, Uruguay*. Disponible en: www.robertexto.com [Consulta: 30 abril 2012].

2. Recuperar y valorar la realidad de los sujetos educativos

Sin embargo los sujetos educativos no se pueden perfilar si los dejamos flotar en el aire rarefacto de una decontextualización que los aleje de su propia realidad. Por ello que siempre más en los emergentes movimientos sociales de hoy adquieren importancia las nociones de 'territorio' y de 'comunidad'. Se trata de nociones que usualmente se acostumbra referirlas a los pueblos originarios, y que pero bien se pueden aplicar también en los espacios urbanos.

'Territorio' es algo más que 'espacio', pues ya indica un espacio en donde se instala lo antrópico. Por ello que "pensar el territorio, es hacer una 'investigación fundamental' que se detenga en sus fundamentos primarios, esenciales, imperativos, y por ello doblemente importante. Porque a la vez que permite construir más y mejor conocimiento nos permite comprender el sentido de nuestra realidad concreta. Y ello, y sólo ello, nos permitirá -voluntades políticas mediante- transformarla radicalmente". (34) El 'territorio' no es necesariamente la selva, es también la barriada, los lugares de trabajo metropolitanos, en fin el espacio real donde el sujeto se instala y del cual se apropia a través de un conjunto de interacciones muy complejas y de diversa naturaleza, prácticas, simbólicas, rituales, cognitivas, afectivas, emocionales, culturales, económicas, etc. Por ello que es fundamental conocer el 'territorio' en el que se mueven, viven, actúan y son actuados los sujetos educativos, pues es justamente el 'territorio' lo que define un real horizonte de posibilidades pedagógicas y didácticas. Pensar que el conocimiento se construye tan sólo desde el 'territorio' embalsamado, anatomizado, aséptico de los abecedarios y de los saberes formales significa destinar todo el proyecto educativo al colapso, como construir una casa sin cimientos. Es el "'territorio' concreto, viviente y real, también en sus propias contradicciones, donde se colocan los sujetos educativos, y es desde este 'territorio' que tienen que empezar el proceso de formación y de aprendizaje, la exploración de los recursos pedagógicos y didácticos que están diseminados en los varios 'recortes de realidad' que lo componen. Pensar la didáctica no por áreas disciplinares sino por 'proyectos' significa en primer lugar 'recuperar a los sujetos en su propio territorio', sea cual sea, el esplendor de una naturaleza casi primigenia, o la pedregosa y pelada desertificación en la extrema periferia de los cinturones de la pobreza metropolitana. No importa. Siempre de allí hay que empezar, pues por cuanto sea pobre y desnudo, siempre el 'territorio' es 'casa', casa de afectos, pero también de experiencias y de procesos de construcción de conocimiento.

Y en el 'territorio' hay 'comunidad', entendida como "sistema o grupo social, de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad); interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones." (35) En otras palabras, el 'territorio' se anima en una compleja y densa red de relacionales humanas que lo vuelven lugar de encuentros y desencuentros, de organizaciones y descomposiciones, de explosiones e

implosiones afectivas, emocionales, lúdicas, rituales, de cálculos económicos y de gratuidades en los nexos no tan sólo familiares; en fin un conjunto de 'gestos' cotidianos repetitivos y proyectivos que humanizan el 'territorio', mientras territorializan "lo humano".

Y es en esta realidad que se mueve el sujeto educativo y por ende es en esta realidad que tiene que instalarse el proyecto educativo. Es aquí entonces dónde surge la necesidad de superar la lógica de la didáctica tradicional para asumir la lógica de un "aprendizaje basado en proyectos".

3. Premisas y unos referentes remotos de una estrategia didáctica basadas en 'proyectos'

Esta estrategia constituye un modelo de enseñanza - aprendizaje auténtico y significativo en el que los niños, niñas y adolescentes trabajadores planifican, ejecutan y evalúan proyectos de aprendizaje que surgen de y tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase. En esta estrategia las áreas curriculares no desaparecen, pero ya no determinan monocráticamente ritmos, contenidos y articulaciones del proceso de aprendizaje, sino que resultan de una recomposición disciplinarias a partir de un saber holístico propio del desarrollo didáctico-formativo animado y direccionado por los proyectos.

La estrategia de enseñanza aprendizaje basada en proyectos tiene sus antecedentes remotos en psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausben, entre otros.

De la compleja teoría de Lev Vygotsky se destaca en particular el hecho de que él consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que es lo que produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus 'instrumentos', es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vygotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.

De Jerome Bruner nos han inspirado sobre todo sus últimas orientaciones acerca de la 'psicología cultural' y de la 'psicología popular', que ya hemos mencionado. Con estos dos conceptos Bruner quiere recuperar toda la importancia de la relacionalidad del sujeto con el ambiente cultural que lo rodea, y la importancia que tienen las formas propias y específicas que recrean los sujetos en los procesos de construcción de conocimiento. Contrariamente a lo que siempre había sostenido la psicología

'científica', Bruner recupera la importancia de los 'estados intencionales' de los sujetos, el hecho de que siempre ellos construyen conocimiento en relación con un medio cultural e impregnados por deseos, creencias, emociones etc. De esta manera Bruner recupera las subjetividades en conexión con el contexto cultural.

De Ausben rescatamos sobre todo la idea de aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se refiere al tipo de proceso de construcción de conocimiento en que el sujeto relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. En otras palabras existe una retroalimentación. El aprendizaje significativo es el que conduce a la transferencia, es decir, transferir lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información 'se conecta' con un concepto relevante ('subsunsor') pre existente en la estructura cognitiva. El aprendizaje significativo se da mediante dos factores, el conocimiento previo que se tenía de algún tema, y la llegada de nueva información, la cual complementa a la información anterior, para enriquecerla. De esta manera se puede tener un panorama más amplio sobre el tema.

Pero para ser auténticamente significativo el aprendizaje también tiene que relacionarse con un 'recorte de realidad', como diría Estela Quintar, es decir, no puede venir a luz desde las abstracciones teóricas de las 'áreas', de los saberes académicos, formales y disciplinarios, aunque todos ellos no se rechazan, sino que se recuperan desde otra modalidad de significación.

Es evidente que si así entendemos el proceso de aprendizaje, ya no podemos pensar en un proceso curricular determinísticamente constreñido dentro de la rígida jaula de las separaciones disciplinares. En esta estrategia las áreas curriculares no desaparecen, pero ya no determinan monocráticamente ritmos, contenidos y articulaciones del proceso de aprendizaje, sino que, repetimos, resultan de una recomposición disciplinarias a partir de un saber holístico propio del desarrollo didáctico-formativo animado y direccionado por los proyectos.

Más importante aún es que los sujetos educativos encuentren los proyectos estimulantes, motivadores y retadores, porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en su escogencia como en todo el proceso de planeación. El sentido pedagógico profundo de este método es lo de superar la que Estela Quintar llama 'la pedagogía del bonsái', o sea, como ya habíamos recordado, una pedagogía que achica el sujeto en vez de potenciarlo; al mismo tiempo es fuente inspiradora de esta propuesta la 'pedagogía de la ternura' de Alejandro Cussianovich, si por 'ternura' entendemos no tan sólo un trato cariñoso sino el respeto y la valoración de todo lo que constituye la identidad y las circunstancias de vida y de articulación social del sujeto educativo.

4. “Pedagogía de la ternura”, “economía de la solidaridad” y “protagonismo” de la infancia trabajadora como ejes inspiradores próximos de la didáctica por proyectos

El método didáctico por proyectos que se ha desarrollado en la experiencia con las escuelas IENNATs tiene, además de este más amplio horizonte de referentes, unas fuentes inmediatas de inspiración y de orientación, sin las cuales la experiencia misma no hubiera sido posible.

En primer lugar se destaca el parentesco casi filial con la “pedagogía de la ternura”, que ya hemos presentado en otro capítulo de este mismo texto. La “pedagogía de la ternura”, formulada por el amigo y maestro Alejandro Cussianovich, late en toda la propuesta que aquí presentamos e indica ya desde el título de su libro la orientación de fondo, filosófica y humanística que anima como savia vivificadora la construcción y la puesta en práctica de nuestra alternativa educativa. “Aprender la condición humana” es la teleología que le da sentido no tan solo a nuestra reflexión pedagógica sino a nuestro esfuerzo de traducir esta reflexión en una concreta práctica didáctica. Frente a lo que se ha llamado la ‘funcionarización’ de los seres humanos en la sociedad contemporánea, por la cual el hombre mismo se reduce a una ‘función’ anónima e intercambiable dentro de un sistema que actúa como permanente e impiadosa reingeniería social, la ‘pedagogía de la ternura’ es, en primer lugar, la recuperación del hombre como finalidad nunca reducible a medio, a instrumento, la recuperación de lo humano como manantial inagotable de experiencias, valores, sentidos, procesos de construcción de conocimiento, densidades emocionales y afectivas, curiosidades y preguntas; en fin puesto que lo humano es en este texto riquísimo y densísimo de vida y de significados vitales, debe ser desde la ‘ternura’ hacia el hombre que resignifico las áreas disciplinares y no desde las áreas disciplinares que resignifico a los hombres.

Como nos dice el mismo Alejandro Cussianovich, la pedagogía de la ternura “desborda las instituciones que históricamente han pretendido acaparrar la labor educativa y refiere, como ya señalado, a la vida toda y a toda la vida. Si hay algo que caracteriza a la especie humana es su capacidad de sentir afecto, de requerir cariño para sobrevivir física y espiritualmente. La conciencia de pertenencia emerge cuando uno se siente reconocido y el reconocimiento genera pertenencia. La educación, entendida como aprender la condición humana, es saber que el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad... Salta a la vista, por ende, el carácter metapedagógico del discurso de la pedagogía de la ternura, que lo inscribe en el conjunto del tejido social, político, cultural, económico, en el que estamos llamados a ir aprendiendo nuestra condición humana. Posiblemente no estaría errado afirmar que la pedagogía de la ternura debiera ser el pensamiento subyacente a la labor educativa, casi como el paradigma que nutre y orienta toda acción educativa...” (36)

La propuesta de una didáctica por “proyectos”, referida a los niños, niñas y

adolescentes trabajadores es el intento de traducir operativamente, en el concreto y diario quehacer educativo, esta inspiración y orientación de fondo de la pedagogía de la ternura.

La propuesta de una didáctica por ‘proyectos’ con niños, niñas y adolescentes trabajadores asume también como propio horizonte de referencia la economía de solidaridad.

La reflexión sobre la economía solidaria no nace de la nada en el ‘espacio de un amanecer’, sino que es el resultado de un largo proceso de gestación práctica y reelaboración teórica de todas aquellas experiencias de economía alternativa a través de las cuales las masas populares han respondido a los feroces mecanismos de exclusión de la ‘moderna’ economía del capital globalizado.

En un cierto sentido podríamos decir que con la idea de una ‘economía de solidaridad’ se abre camino la hipótesis de una respuesta de las clases oprimidas que no sea sólo un último, extremo reflejo del instinto de sobrevivencia, sino la elaboración, fatigante, incierta y sin embargo real, de una nueva y alternativa ‘racionalidad económica’.

La economía de solidaridad se manifiesta en un conjunto de elementos que podríamos leer también desde el ángulo de mirada del discurso pedagógico: la cooperación en el trabajo; el uso compartido de conocimientos e informaciones que da lugar a un importante elemento de creatividad social; la adopción colectiva de decisiones, en una mejor integración funcional de los distintos componentes funcionales; la satisfacción de necesidades de convivencia y participación, que implica que se proporcionan a los sujetos una serie de beneficios adicionales no contabilizables monetariamente, pero reales y efectivos; el desarrollo personal de los sujetos involucrados, derivados de la comunicación e intercambio entre personalidades distintas.

Pero la economía de solidaridad es también, en su esencia, una economía que revaloriza el trabajo y es allí donde se deja al descubierto el nexo con los sujetos educativos específicos de nuestras escuelas, niños, niñas y adolescentes justamente trabajadores. Revertir el proceso de deshumanización del trabajo significa avanzar en la recuperación e integración de una riqueza de contenidos del mismo, en las personas y grupos humanos reales, incluyendo por supuesto a la infancia trabajadora. Más concretamente, se trata de que el trabajador vuelva a adquirir capacidad de tomar decisiones, desarrolle conocimientos relativos al cómo hacer las cosas, recupere control y propiedad sobre los medios de trabajo. Este proceso de enriquecimiento del trabajo significa simultáneamente un progresivo potenciamiento del hombre, que supera la dependencia, su extrema precariedad, pobreza e inseguridad. El hombre se va haciendo nuevamente capaz de emprender, de crear, de trabajar de manera autónoma, de tomar el control sobre sus condiciones de existencia.

(36) A. Cussianovich, *ob. cit.* pág. 80

Es por ello que los NNATs asumen la economía de solidaridad como el lugar donde puedan encontrar instrumentos operativos y teóricos para articular sus prácticas, para dar a estas prácticas la orientación de un nuevo paradigma que les permita articularse al más amplio universo de las prácticas populares alternativas.

Al mismo tiempo se abre la posibilidad para ellos de participar constructivamente en la elaboración y crecimiento de un nuevo paradigma económico que represente también el primer germen, el embrión de un más amplio proyecto societario global. La apuesta es que en el concreto operar histórico se pueda ir realizando un proyecto que esté en grado de refusionar ética y economía, redescubriendo y reinventando su posible fraternidad. En esta óptica la consigna 'trabajo digno' se articula a un proyecto de redefinición de las coordenadas morales, sociales y políticas de toda la sociedad, para finalmente recuperar las razones de un nuevo 'humanismo' económico que revalore también las razones de la persona y de los grupos sociales y sepa en el cálculo puramente cuantitativo reintroducir los componentes cualitativos de un discurso y de una práctica capaces de devolverle ciudadanía y prioridad a los valores morales, que tanto peso tienen en las prácticas y en la identidad de los niños y niñas trabajadores organizados.

Es dentro de este cuadro que es posible revalorizar el trabajo también como agencia educativa. La experiencia del trabajo tiene que ser recuperada como oportunidad educativa y también propiamente didáctica, pues el trabajo, cuando es digno, es un espacio de socialización, de aprendizaje, de responsabilización, de construcción de identidades individuales y grupales. Este espacio educativo no puede ser olvidado, como ya hemos subrayado varias veces, en nombre de un modelo externo y cuestionable que asume como incompatibles infancia, adolescencia y trabajo.

Se trata de resignificar pedagógicamente el trabajo y resignificar productivamente la escuela. Sin embargo, este espacio hay que procesarlo pedagógicamente así como la pedagogía debe aceptar ser procesada por las necesidades económicas de los chicos. Es en este cuadro que se configura el proyecto de una revaloración pedagógica del trabajo de los niños, niñas y adolescentes y una revaloración del espacio escolarizado como 'escuela productiva'. Desde la pedagogía del trabajo se puede reordenar lo que a veces es su brutal pragmatidad, mientras que el trabajo de la escuela puede subsanar su carácter demasiadas veces abstracto y artificial. Y no se trata de superar el supuesto antagonismo entre educación y trabajo tan sólo con una suerte de sumatoria o alternancia que vuelva compatibles economía y pedagogía. La apuesta es más ambiciosa. Se trata de lograr una integración dialéctica ya sea en cuanto la escuela incorpora el trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa. La lucha para un trabajo digno se vuelve entonces la lucha para una educación digna y al revés.

Todo este proyecto no es tan solo pedagógico, pues se inscribe en el marco de un nuevo humanismo, que supere la fragmentación de las identidades y contribuya a la

consolidación de una pedagogía holística capaz de hacer que los alumnos aprendan esencialmente, como ya hemos recordado "la condición humana". Así la articulación de una "pedagogía de la ternura" con una "economía de la ternura" contribuirá a transformar los niños y niñas trabajadores de seres solos carenciados, con identidades construidas por negación en sujetos de cambio y actores sociales para la transformación.

Y finalmente hay que reconocer que la propuesta que aquí presentamos se articula profundamente con el reconocimiento de un protagonismo social de los niños y las niñas adolescentes trabajadores, protagonismo que se quiere transferir también al espacio pedagógico.

Una visión exclusivamente negativa, dramática, conmovedora, lagrimosa, patológica de la infancia popular es incompatible con cualquier proyecto de protagonismo pedagógico. Solo si consideramos que la infancia y la adolescencia trabajadoras, también si descalzas y harapientas, también si sitiadas por una coyuntura extremadamente difícil, mantengan todavía capacidades reactivas, riquezas propias, tácitas estrategias de resistencia y progreso, capacidad de crear subjetivismo histórico, el proyecto educativo adquiere sentido y credibilidad.

Reconocemos y denunciamos que el haber sido muchas veces constreñidos al espacio cruel de la sobrevivencia no ha sido una opción de los niños trabajadores sino de fuerzas que defienden poderosos intereses antagonistas a los intereses de la infancia. Todo ello no significa todavía no reconocer al mismo tiempo que ese espacio de la sobrevivencia es también espacio de vida, el espacio donde los niños van lentamente y fatigosamente reconstruyendo geografía. De sobrevivientes a trabajadores, de "excedentes" a productores, de "infractores" a ciudadanos, de niños de la calle, pobres, marginados a niños del pueblo. De infancia negada a infancia del pueblo.

En última instancia lo que diferencia esta propuesta didáctica es que la recuperación del sujeto educativo y de su protagonismo no se "inventa" en el espacio educativo, sino que permite el transcurrir del protagonismo de un sujeto social del ámbito extraescolar al ámbito escolar, según el espíritu más profundo y duradero de la misma educación popular.

5. Los componentes significativos de la didáctica por "proyectos": diagnóstico situacional, problema, ejes integradores , áreas disciplinares, proyecto

El diagnóstico situacional es el primer obligado momento de la didáctica por 'proyectos', y alude al instalarse, al colocarse en un contexto educativo específico. ¿Cuál es la realidad en que se desarrolla el acto educativo y cuáles son los sujetos que en ellas habitan, viven y se mueven?, ¿Cuáles son los problemas y cuáles las oportunidades que realidad y sujetos en sus múltiples relaciones me presentan para

perfilear las premisas de mi propuesta pedagógica y didáctica? Ningún tipo de malla curricular puede ser precedente a esta fase del diagnóstico y por ende en este momento las áreas disciplinares están ausentes, pues ni la realidad ni los sujetos se constituyen a raíz de una lógica matemática o de una lógica lingüística de orden ortográfico o gramatical, y menos aún en la fragmentación de saberes segmentados e incommunicados entre sí. En este sentido el diagnóstico recupera la vida misma de lo real y de lo humano, así como se da en la espontaneidad de lo no planificado por el acto educativo y lo asume como insoslayable insumo y término interlocutorio de una sucesiva planificación que nunca tiene que cortar el lazo que la liga al contexto concreto y subjetivo en donde toma forma y sentido. En esta primera fase es además importante superar una mirada que nos coloca ante la realidad entendida como un dato que tan sólo hay que grabar en una determinística reflexividad. Como nos sugiere Hugo Zemelman, “se requiere de un concepto de realidad que trascienda a la realidad como objeto en un nuevo concepto de ésta como horizonte de posibilidades que se corresponda con la exigencia de que la realidad se construye; de manera que la relación con ella se fundamente en concebirla como ámbitos de sentido en cuyos cauces hay que situar las conductas y las experiencias.” (37)

De allí que desde el diagnóstico se pasa a la problematización del contexto real. La última parte del diagnóstico se engancha en este sentido directamente con la enucleación de un problema, pues intenta identificar las necesidades reales y las necesidades sentidas, y dentro de este marco las afectaciones más sobresalientes para los sujetos educativos con los que se trabaja. No se trata entonces de hacer una jerarquía de las urgencias 'objetivas', sino de identificar problemas que realmente afectan a los niños y niñas y que movilizan sus motivaciones. El problema es en este sentido un desajuste en la relación de los sujetos con su entorno, pero es al mismo tiempo productor de una energía que apunta al cambio, a la superación del problema mismo, en fin a la construcción de lo nuevo en la realidad.

Y, sin embargo, en sí el problema no garantiza el enganche con un movimiento propiamente didáctico, ni la recuperación de los contenidos académicos, ni finalmente la reconstrucción de un currículo alternativo. El problema necesita de un cauce más amplio y profundo como para ejercer su fuerza dinamizadora no tan sólo en una dirección pragmática sino también en la dirección propia del aprendizaje y de la construcción de conocimiento. Otra vez, sin embargo, este cauce no puede ser de antemano constituido por las segmentaciones disciplinarias de las áreas, sino por lo que se ha convenido llamar los 'ejes integradores'. En preferir hacer referencia a la 'integración' y no a la 'trasversalización' retomamos la acertada indicación de Estela Quintar, que justamente en su propuesta de 'didáctica no perimetral' nos dice que finalmente los 'ejes transversales' hacen referencia a “núcleos problemáticos transversalizados, en todo caso, por conocimientos disciplinares” (38), mientras que el

(37) Ver Hugo Zemelman, *Configuraciones críticas...*, ob. cit. pág.137

(38) Estela Quintar, ob. cit. pág.91

(39) *Ibid.*, pág. 97

(40) Ob. cit., pág.101

'eje integrador' es “ el elemento vital que provoca y convoca el interjuego...” (39) de todos los elementos que concurren a construir la situación didáctica: la realidad, los sujetos, el problema, las 'áreas disciplinares', etc. En fin, no se trata simplemente de reconstruir un currículo transdisciplinar, asumiendo contenidos trasversales, pues la diferencia no está en la transdisciplinarización, sino en que sean contenidos dotados de sentido para los sujetos educativos y eso se puede alcanzar si el punto de partida es la realidad misma de ellos.

Tan sólo desde esta colocación se pueden recuperar las áreas disciplinares o si queremos lo que podríamos llamar los contenidos académicos o los saberes formales. Se trata, finalmente, de recuperarlos redistribuyéndolo, resignificándolos y resemantizándolos en función del problema y en vista de la construcción del proyecto, no en obediencia a un currículo preconfeccionado y uniforme. Siempre como nos sugiere Estela Quintar: “En este sentido no hay un 'orden curricular' para enseñar sino situaciones problemáticas que traerán los saberes que el docente intencionalmente promueva, desde el saber disciplinar, y desde el saber hacer didáctico, utilizando como referencia y solo como tal, el currículum.” (40)

En el caso de la propuesta que se presenta aquí se han identificado tres preferenciales 'ejes integradores': 'la condición humana'; 'el trabajo'; 'la organización y el protagonismo'. No se trata, por supuesto, de una indicación rígida, sino de una orientación, nacida de la experiencia directa del trabajo de los colaboradores-docentes con los chicos y chicas.

Todo lo construido hasta este momento se cohesionan en el “proyecto” que resume, enlaza y articula todos los elementos hasta aquí encontrados. El camino propuesto no es nada fácil.

Primero hay que reconocer que todos nosotros, ya sea en cuanto personas ya sea en cuanto maestros, somos acostumbrados a pensar según la estructuración y las separaciones de las disciplinas: este es nuestro código, nuestro parámetro naturalizado, nuestra 'episteme institucionalizada'. Reconocerlo es un primer paso como para empezar a liberarnos de ello.

La operación de deconstrucción, de superación de los parámetros disciplinares no es fácil, es un camino largo de resignificación de nuestros saberes, algo así como aprender a escribir con un pie en vez que con la mano. Se trata de algo que tenemos que tomar con mucha seriedad, pues es algo complejo, es entrar en territorios bajo muchos aspectos desconocidos y donde no estamos acostumbrados a movernos.

Las 'áreas' en este sentido no tan sólo aparecen con un aspecto de modelización única de los saberes, sino que se presentan con una fuerte 'agresividad' jerárquica, pues quieren imponerse como la mejor y más funcional organización del saber que se ha construido en el transcurso de la historia de las culturas humanas. Jerarquizadas también en su interior (por ejemplo según criterios de mayor o menor

abstracción, o criterios de mayor o menor 'racionalidad', o finalmente criterios de menor o mayor manualidad y corporización del conocimiento), las 'áreas' no son de ninguna forma una representación 'objetiva' de la realidad, sino tan sólo formas limitadas e históricamente determinadas de 'capturar' la realidad, imponiéndole un orden a priori que puede resultar funcional con relación a cierto ámbito de intencionalidades, y que de ninguna manera puede legitimarse e imponerse como absoluto, único y verdadero. Asumirlo de esta forma significaría otra vez educar no desde la 'diversidad' sino desde una subterránea colonización uniformante e impositiva.

De hecho no es fácil realizar, en el proyecto, una compenetración holística, funcional y realmente diatópica (pasar de un lugar a otro y viceversa) entre problemas, ejes, y áreas.

El 'problema' tiene su propia lógica y es la lógica de la demanda, de la inquietud, de la inconformidad que surge de la realidad, de la vida, de la experiencia de los chicos. Es una lógica que merece respeto y valoración, de allí hay que partir. Pero allí no hay que quedarse. El 'eje' es, como nos dice el sentido literal de la palabra, un imán que captura los elementos dispersos de la experiencia y los aglutina alrededor de un nudo ético-epistémico que logre dar una significación orgánica a fragmentos de significados: el eje es un creador de sentidos. Finalmente las 'áreas' son una segmentación del saber en distintos ámbitos disciplinarios que en sí son abstracciones y que representan una modalidad de ordenamiento de los saberes con la cual tenemos que confrontarnos, no podemos zafarnos de ellas, no tan sólo porque hay una institucionalidad educativa que nos obliga a ello, sino porque las áreas representan una modalidad de ordenar saberes que expresa una funcionalidad no despreciable en muchos contextos.

El problema es articular en el proyecto estos tres ámbitos y hacer que cooperen entre ellos. Pues es muy fácil reproducir las consuetas separaciones. Es posible, por ejemplo, que se armen proyectos en donde los contenidos de los textos lingüísticos no tienen relación con el problema de partida o con el eje transversal escogido. ¿Qué ha pasado allí? Es muy importante hacerse esta pregunta, pues es el nudo central de la apuesta. Posiblemente ha pasado lo siguiente, que el problema sugiere una cosa, el eje otra, y el área otra. Así que en la enucleación del problema se obedece a una lógica, en la elección del eje a otra y por último se obedece pasivamente a la secuencia curricular establecida por las áreas. El resultado es que al final no tengo un currículo de aprendizaje basado en los proyectos (proyectos que articulan problemas, ejes y áreas), sino tres currículos paralelos que no se comunican entre sí.

Todo ello tiene a hacerse más recurrente con algunas áreas, en particular matemática. La difundida concepción abstracta de esta disciplina y una demasiado rígida concepción de la estructura interna y secuencial de sus contenidos, lleva a subdimensionar la capacidad de la matemática de acoger elásticamente en sí contenidos auténticos e significativos. Pero la matemática también es ante todo vida y

experiencia y bien se puede hacer que un concepto abstracto como lo de número fraccionario, por ejemplo, se deduzca de la vida real y, sin renunciar a un proceso también de formalización, pueda, sin embargo, alimentarse de sentido relacionándose con el problema y con el eje.

El camino no es fácil, no obstante es el sólo que pueda garantizar cierta calidad pedagógica.

En las IENNATs existen diferentes realidades y necesidades educativas; la población educativa a la que se atiende son niños y niñas trabajadores ubicados en la costa, sierra y ceja de selva; cada uno de estos contextos tiene una identidad cultural y lingüística propia; en algunos casos se trata de contextos acosados por una extrema pobreza; por ello los colaboradores-docentes buscan atender de forma innovadora las necesidades de esta población educativa. El aprendizaje basado en proyectos ofrece la posibilidad de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de construcción de conocimiento. Puede motivar al NNAT proveniente de una diferente realidad socio cultural, ya que los NNATs pueden escoger actividades que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar diferentes estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender. Por ejemplo, en las comunidades de los Uros, Puno, Juliaca, Cajamarca y Jaén se hace énfasis en la experiencia del trabajo y en las experiencias cooperativas de aprendizaje. Tal vez, para entender mejor el espíritu de esta propuesta sea oportuno hacer otra vez referencia a Hugo Zemelman, cuando habla de un sujeto capaz de ponerse "frente a sus propias circunstancias", con la actitud de entender que estas circunstancias hacen del hombre algo que se coloca en "una tensión entre lo que lo determina y lo que no lo determina", es decir que las "circunstancias" indican al mismo tiempo un espacio de limitación y de creatividad de lo nuevo y es allí donde se produce pedagógicamente un potenciamiento del sujeto y al mismo tiempo la recuperación activa de su historicidad.

Los principales beneficios de esta propuesta son:

- Esta metodología está centrada en los intereses y necesidades de los NNATs.
- Aumenta la motivación en los NNATs para realizar actividades escolares, ya que parte de su realidad y de sus intereses.
- Permite utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o forma personal de aprender.
- Prepara a los NNATs para la vida, desarrollando habilidades necesarias para interactuar en el mundo de hoy, tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones, manejo del tiempo, etc.
- Permite desarrollar habilidades mentales de orden superior, tales como: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación, metacognición, etc.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Hace la conexión entre el aprendizaje de la escuela y el desarrollo de la realidad.

Los NNATs retienen mayor cantidad de conocimientos y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes.

- El aprendizaje colaborativo permite a los NNATs compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, y finalmente desarrollar todas las habilidades necesarias en los futuros puestos de trabajo.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas.
- Permite a los NNATs aprender de manera multidisciplinaria integrando áreas.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.

6. Cómo implementar operativamente la didáctica basadas en proyectos

PASOS PARA ELABORAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE

I ETAPA

LA PLANIFICACIÓN

Es un espacio para relacionar:

- Escuela y realidad
- Teoría y práctica
- Saberes formales y vida

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE

En esta etapa se hace “diagnóstico” de la realidad. Esto lo vamos a dividir en 2 partes: la programación previa del colaborador-docente y la organización del proyecto con los NNATs.

PRIMER MOMENTO: PROGRAMACIÓN PREVIA O PRE-PLANIFICACIÓN DEL COLABORADOR DOCENTE

En esta parte el Colaborador Docente antes de construir el proyecto de aprendizaje con los NNATs, crea las premisas para la programación (PAT) y hace un diagnóstico tanto de los sujetos como de su contexto. Estas preguntas nos ayudarán:

Diagnóstico

Proceso a través del cual se describen las características del contexto, tomando en cuenta los ejes transversales de la propuesta Curricular.

PROBLEMÁTICA	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	EJE TRANSVERSAL

Propuesta

Teniendo en cuenta el cuadro anterior el colaborador-docente planteará diversas actividades que den solución a la problemática encontrada, considerando además las capacidades básicas por desarrollar.

¿QUÉ QUIERO HACER?	¿QUÉ QUIERO DESARROLLAR?	¿CÓMO LO VOY A DESARROLLAR?
ACTIVIDADES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y OPERATIVAS

ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LOS COLABORADORES DOCENTES Y LOS NNATs

Las actividades han sido propuestas por los NNATs en el cuadro anterior (con la pregunta ¿Cómo lo vamos a hacer?), ahora se negocia que las actividades a trabajar durante el proyecto deben ser aquellas que prioricen las necesidades de aprendizaje con respecto al problema enucleado. Respecto al orden de ejecución se aplicará el sentido común y coherencia de los planificadores (colaborador-docente-NNATs).

ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS

- 1.
- 2.

IMPORTANTE

El diagnóstico, la organización y negociación nos permiten un intercambio entre los actores educativos para tomar decisiones que se plasman en actividades necesarias del proyecto a fin de solucionar o transformar la realidad diagnosticada.

SEGUNDA PARTE: NEGOCIACIÓN DEL PROYECTO CON LOS NNATs

Esta parte es central por la riqueza de los aprendizajes; el colaborador-docente realiza el diagnóstico con los NNATs sobre la problemática identificada, facilitando que ellos desarrollen su protagonismo, para construir sus propios aprendizajes al construir propuestas para la planificación. Estas propuestas se deben trabajar y pegar en lugares estratégicos en el aula.

El diagnóstico se da en dos momentos: colaborador-docente (planificación previa); NNATs y colaborador-docente (organización y negociación)

Tengamos en cuenta los contenidos que vamos a aprender

Los productos pueden ser tangibles y/o intangibles

Actores educativos

El tiempo de duración

¿Qué queremos solucionar o potenciar?	¿Qué queremos saber acerca de...?	¿Qué vamos a hacer?	¿Qué resultados o logros tendremos?	¿Con qué vamos a desarrollar las actividades?	¿Quiénes participarán?	¿Dónde lo vamos a desarrollar?	¿Cuándo lo haremos?
Tengamos en cuenta el eje transversal que se va a desarrollar		Posibles actividades a realizar		Los recursos que vamos a emplear		El lugar puede ser dentro o fuera del aula	

TÍTULO PROPUESTO POR LOS COLABORADORES DOCENTES Y LOS NNATs

¿Cómo vamos a denominar nuestro proyecto?

“

Como parte de la negociación el Colaborador Docente y los NNATs se ponen de acuerdo para asignarle a un nombre el proyecto de aprendizaje, el cual se colocará juntamente con las actividades en un lugar visible y estratégico del aula.

II ETAPA

DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO

En esta etapa el colaborador-docente procede a diseñar, sobre la base de las indicaciones de los NNATs y en permanente contacto pedagógico y didáctico con ellos, el proyecto de aprendizaje tomando como insumo toda la información consensuada, negociada y los compromisos realizados con los NNATs. En esta etapa el colaborador-docente jerarquiza la información y desarrolla las actividades significativas. Para hacer más funcional la programación se ha elaborado un cuadro de estrategias y acciones, el mismo que se emplea para desarrollar cada actividad significativa.

ESQUEMA DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE

PROYECTO DE APRENDIZAJE N°.....

I.- DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. IENNAT: _____
- 1.2. Director: _____
- 1.3. Nivel: _____
- 1.4. Grado: _____
- 1.5. Número de NNATs: Mujeres _____ Hombres _____
- 1.7. Colaborador(a) Docente: _____
- 1.8. Duración: Del _____ al _____

En ésta etapa el colaborador-docente inserta las capacidades básicas por desarrollar en las áreas de Matemática y Comunicación, Ciencias Sociales, etc. integrando ejes transversales y áreas curriculares.

II.- TÍTULO DEL PROYECTO: “ _____ ”

III.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

El proyecto se fundamenta teniendo en cuenta los intereses de los NNATs, el sentido de las capacidades seleccionadas y de la trascendencia del programa a solucionar:

IV.- REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO:

- N° 01.- _____
- N° 02.- _____
- N° 03.- _____

Aquí se reportan las actividades negociadas en la etapa anterior.

VI.- DESARROLLO DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS:

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA N° 01: “ _____ ”

Se desarrolla actividad por actividad, integrando áreas con el eje transversal. Si bien el proyecto de aprendizaje apunta a tener un producto final, también se debe tener en cuenta la importancia del proceso en las actividades significativas.

Á R E A	ORGA- NIZADOR	CAPACIDAD	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MAT / REC	T I E M P O	EVALUACIÓN	
						INDICADOR	INSTRUMENTO
	Nos ayudará con facilidad a organizarnos dentro del área a trabajar.	Capacidades contextualizadas y diversificadas del currículo a desarrollar.	Estrategias y acciones que se desarrollarán para dar solución a la problemática del diagnóstico; integrando áreas, ejes transversales, capacidades. La suma de estrategias y acciones desarrolladas en el proceso nos llevan a un producto tangible y/o intangible.		El tiempo necesario	Indicadores a evaluar (procedimental, conceptual y actitudinal).	Instrumento en el que se recoge la evaluación.
							Recursos y materiales a usar durante la actividad.
							Áreas que se integrarán

III ETAPA

EJECUCIÓN DEL PROYECTO

En esta etapa se desarrollan todas las actividades, siguiendo lo planificado y la dinámica del grupo.

IMPORTANTE: Es sumamente necesario que durante la ejecución del Proyecto de Aprendizaje, se registren de forma progresiva los resultados que se vayan obteniendo en cada una de las actividades planificadas.

IV ETAPA

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del proyecto de aprendizaje se dará en tres niveles:

PRIMER NIVEL

Se dará con la ayuda de los indicadores durante la actividad significativa en sí. Se trata de una evaluación “en itinere” que permitirá un permanente y continuo “feed back”, con funcional retroalimentación durante la marcha del proyecto mismo.

SEGUNDO NIVEL

Se dará al finalizar cada actividad significativa, tomando como propuesta el siguiente cuadro.

Cabe resaltar que el proyecto se puede ir ajustando según las necesidades, dificultades y logros de los NNATs al finalizar la evaluación de cada actividad.

Actividad N°	¿Logramos aprender lo planificado?	¿Qué logros obtuvimos?	¿Qué dificultades se nos presentaron?	¿Qué debemos hacer para mejorar?

Evaluación de una actividad o de todo el proyecto.

Este cuadro muestra la evaluación colectiva del proyecto de aprendizaje; debemos tener en cuenta que la evaluación es flexible, ya que se pueden plantear otras preguntas teniendo en cuenta los tipos de evaluación que el grupo plantee (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

TERCER NIVEL

NOMBRE DEL PROYECTO: “ _____ ”

IMPORTANTE
Si la experiencia del proyecto al finalizar es significativa y trascendente para la comunidad, sería necesario su sistematización, divulgación y/o publicación.

Los resultados concretos: tres “proyectos” desde las escuelas para niños, niñas y adolescentes trabajadores del Perú

Presentamos a este punto lo que se pueden considerar tres ejemplos, entre los más significativos, de la concreta labor de elaboración de proyectos, en tres distintas escuelas que participaron en toda la experiencia que hemos venido ilustrando en este libro.

Los proyectos giran alrededor de los tres ejes integradores del trabajo, de la organización y del protagonismo de los NNATs y de la condición humana. Son proyectos que, aunque se coloquen todos en el marco general de una propuesta didáctica “por proyectos”, que hemos intentado aclarar anteriormente, presentan cada uno sus propias especificidades. Y, sin embargo, hay claramente fundamentales orientaciones de fondo que los acomunan. En primer lugar la recuperación de los sujetos educativos, en su propia identidad y también en los densos entramados relacionales que los conectan y vinculan a las familias, a la comunidad social y a la comunidad escolar. Por otro lado los tres proyectos presentan una misma voluntad de recuperar la significación pedagógica de la realidad en que se mueven estos sujetos educativos, realidad que en un caso deja emerger sobre todo el trabajo como experiencia determinante, en otro caso el mundo cultural ancestral de la sabiduría popular con relación a los recursos de la naturaleza, en otro la importancia de los procesos auto organizativos en la ideación y realización de proyectos productivos.

Pero lo más importante es que el punto de partida no es la abstracta y segmentada secuencia de contenidos de las áreas disciplinares, sino una situación problemática que se vive en la concreta realidad de la vida de estos niños. Es desde allí que empieza todo el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento. En este itinerario de construcción de conocimiento sobre la realidad se vuelven a encontrar los contenidos de las áreas disciplinares, que son recuperados no en una sumisión pasiva a su propia lógica, sino reformulados, reorganizados, recolocados en función de las necesidades de aprendizaje del proyecto. Así, por ejemplo, se recupera un contenido disciplinar como puede ser la medición del área, pero dentro de una necesidad de medir un biohuerto, que a su vez surge de un nexo concreto y vital con las necesidades sentidas por los mismos sujetos educativos.

Es este el nudo fundamental de la articulación que ejerce el “eje integrador” y esta es la auténtica novedad y alternatividad de toda la propuesta.

PROYECTO DE APRENDIZAJE

1



“Mis amigas las plantas”

PROYECTO DE APRENDIZAJE "MIS AMIGAS LAS PLANTAS"

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 I.E.P	: 70708 "COLIBRÍ"
1.2 Director	: Lic. Pelé Santos Calizaya Mestas
1.3 Nivel	: Primario
1.4 Grado	: Cuarto
1.5 Número de NNATs	: Mujeres : 11 Hombres: 9
1.6 Docente	: Profesora Lilian Sara Calla Pacori
1.7 Duración	: del 10 de setiembre al 5 de octubre

II. PLANIFICACIÓN:

2.1 Programación previa o pre planificación del colaborador docente.



PROBLEMÁTICA

- En la ciudad de Juliaca existe la costumbre de utilizar las plantas medicinales para poder curarse de diferentes enfermedades; pero hay plantas propias que son desconocidas tanto en su nombre como en sus propiedades, ya sean alimenticias, medicinales o simplemente ornamentales. A nivel local se lleva a cabo una feria muy importante el día 23 de setiembre, conmemorando la fiesta patronal Virgen de las Mercedes, donde llegan de diferentes partes del Perú y Bolivia vendedores de plantas medicinales; también existen personas que se dedican al comercio y ocupan puestos de trabajo en este rubro como las casas naturistas, los vendedores de emolientes, las vendedoras de hierbas en los mercados y los que se dedican a la gastronomía.

NECESIDADES DE APRENDIZAJE

- Las necesidades de aprendizaje en las diferentes áreas integradas son las que corresponden a:
- MATEMÁTICA: cuantificar valores nutritivos, curativos, analizar cuadros estadísticos, costos, etc. (Operaciones combinadas).
 - COMUNICACIÓN: desarrollar composiciones, elaborar textos informativos y descriptivos de las plantas.
 - ARTE: elaboración de Murales, aprecian la Danza de los herbolarios.
 - CIENCIA Y AMBIENTE: dieta alimenticia y valor nutritivo, clasificación de las plantas y su valor integral.
 - PERSONAL SOCIAL: higiene y cuidado de la salud. Hábitos de higiene, alimentación e hidratación.

EJES TRANSVERSALES

- Aprender la condición humana (el hombre en su relación con la naturaleza).
- Educación desde y para el trabajo.

ACTIVIDADES:
¿Qué quiero hacer? (Producto)

- Elaboración de su propia pirámide nutricional de acuerdo a los productos existentes en su localidad.
- Redacción y producción de textos concernientes al tema.
- Elaboración de un mural y exhibe sus textos descriptivos acompañado de las plantas correspondientes.
- Elaboración de un decálogo de la higiene.

CAPACIDADES:
¿Qué quiero desarrollar?

- **CIENCIA Y AMBIENTE:** investiga el valor nutritivo y medicinal de las plantas utilizados en su dieta alimenticia que consume, y lo relaciona con la pirámide nutricional.
- **CIENCIA Y AMBIENTE:** clasifica las plantas propias de su localidad en formadores, energéticos y reguladores.
Dieta Alimenticia y valor nutritivo, clasificación de las plantas y su valor integral.
- **COMUNICACIÓN:** escribe con estilo propio lo planificado, en relación con su propósito comunicativo y las características del interlocutor.
- **ARTE:** elaboración de un mural, herbolario.
- **PERSONAL SOCIAL:** higiene y cuidado de la salud.
Hábitos de higiene, alimentación e hidratación y deporte.

ESTRATEGIAS:
¿Cómo lo voy a desarrollar? (Actividades)

- Revisión de libros, exposición de la maestra sobre el tema de las plantas y su valor nutritivo, visita y entrevistas a los herbolarios de la feria "Virgen de las Mercedes", a las casas naturistas y a los vendedores de emolientes. (en grupos de 5-6).
- Recopilación las plantas de su localidad y elabora un texto descriptivo de cada una de las plantas más representativas de su localidad.
- Dar a conocer ¿cómo se elabora un mural? Materiales para su construcción y las partes que lo caracterizan.
- Desarrollo de metáforas, cuentos, dramatizaciones.
- Exposición del cuidado de la salud, hábitos de higiene, reforzar el sector de higiene, dar recomendaciones al comedor para la elaboración de alimentos con productos sanos.

2.2 Organización y Negociación del proyecto con los NNATs.

¿Qué queremos solucionar o potenciar?	¿Qué queremos acerca de?	¿Qué vamos a hacer?	¿Qué resultados o logros tendremos?	¿Con qué vamos a desarrollar las actividades?	¿Quiénes participarán?	¿Dónde lo vamos a desarrollar?	¿Cuándo lo haremos?
<p>La desnutrición es un problema frecuente, con consecuente falta de atención y retención en el estudio. Este problema se quiere atender.</p> <p>Valorar la medicina tradicional, mediante el empleo de plantas medicinales para conservar la salud.</p> <p>Revalorar el trabajo como fuente de sostenibilidad y forma de vida en base a las plantas.</p>	<p>¿Desde cuándo se inicia con la actividad medicinal del empleo de las plantas?</p> <p>¿Cuáles son las propiedades de las plantas?</p> <p>¿Qué actividades existen en nuestra ciudad relacionadas a las plantas?</p> <p>¿Qué plantas alimenticias deben de estar en nuestra alimentación?</p> <p>¿Cuál debe ser nuestra alimentación y la alimentación para los escolares?</p>	<p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Salidas de campo, recolección de plantas.</p> <p>Clasificación de las plantas recolectadas.</p> <p>Información de los especialistas.</p> <p>Recolección de testimonios de personas que laboran directamente con las plantas, herbolarios, casas naturistas, emolienteros, etc.</p> <p>Grabación de testimonios de las experiencias laborales en su niñez de nuestros familiares.</p> <p>Hacer una visita de estudio en la comunidad.</p> <p>Capacitarnos en ecomercados naturales para mejorar la calidad de vida de los NNATs.</p>	<p>Sistematización de información, folleto de información.</p> <p>Herbolario</p> <p>Documental</p> <p>Los emolientes</p> <p>Las hierbas</p> <p>Las casas naturistas</p> <p>Visita de estudio</p> <p>Conocer</p> <p>Tener un ecomercado</p>	<p>Internet</p> <p>Impresora</p> <p>Papel, lapiceros, computadora, grabadora.</p> <p>Recursos económicos, Ficha de observación.</p> <p>Papel, lapiceros, computadora, grabadora.</p> <p>Ideas de ecomercado.</p>	<p>Docentes</p> <p>NNATs</p> <p>Colaboradores</p> <p>Familias</p> <p>Comunidad</p> <p>NNATs</p> <p>Colaboradores</p> <p>Docentes</p> <p>Familias</p> <p>Comunidad</p> <p>NNATs</p> <p>Colaboradores</p> <p>Docentes</p> <p>Familias</p>	<p>En la IENNATs Ciudad de Juliaca.</p> <p>Familia</p> <p>Comunidad</p> <p>NNATs</p> <p>Colaboradores</p> <p>Docentes</p> <p>Familias</p> <p>NNATs</p> <p>Colaboradores</p> <p>Docentes</p> <p>PROMINATs</p>	<p>En el mes de setiembre a octubre</p>

2.2 Actividades propuestas por los colaboradores, docentes y los NNATs.

N° 01 Elaboramos un documental con testimonios sobre el trabajo de las personas que trabajan con hierbas medicinales.

N° 02 Preparamos una gran exposición con murales y mensajes sobre las plantas y sus propiedades medicinales con ideas de econegocios.

2.3 Título propuesto por los docentes colaboradores y los NNATs.

“Mis amigas las plantas”

III. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO.

3.1 Título del proyecto de aprendizaje:

“Mis amigas las plantas”.

3.2. Ejes transversales.

- Educación desde y para el trabajo.
- Aprender la condición humana (El hombre en su relación con la naturaleza)

3.3. Justificación:

Considerando que nuestra institución educativa acoge a niñas y niños trabajadores, con escasos recursos económicos y muchos con evidentes signos de desnutrición y con las consecuencias de falta de atención para el aprendizaje, bajo rendimiento y otros problemas, se ha visto conveniente abordar este problema desde el conocimiento y la aplicación sistemática del proyecto “Mis Amigas las plantas”, para que de esa manera revaloren las propiedades de las plantas en el cuidado de su salud y el mejoramiento de sus potencialidades.

A su vez, contamos con un comedor al cual vamos a dar algunos aportes para la alimentación y nutrición que deben recibir los niños trabajadores de nuestra Institución, fortaleciendo su salud y su calidad de vida, revalorando el trabajo como fuente de sostenimiento y de integración a la sociedad.

3.4. Relación de actividades del proyecto.

N° 01 Elaboramos un documental con testimonios sobre el trabajo de las personas que trabajan con plantas medicinales.

N° 02 Preparamos una gran exposición con murales y mensajes sobre las plantas y sus propiedades medicinales e ideas de econegocios.

3.5. Desarrollo de actividades significativas:

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA N° 01 Elaboramos un documental con testimonios sobre el trabajo de las personas que trabajan con plantas medicinales.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comunicación	Producción de textos.	- Escribe textos sobre las plantas medicinales.	- Revisión de libros, exposición de la maestra sobre el tema las plantas y su valor nutritivo, medicinal ente otras. -Averiguar sobre la historia de la Cultura Kalawayá de la zona selvática de Puno. - Visita y entrevista a los herbolarios de la feria “Virgen de las Mercedes” que se celebra cada año, averiguar desde cuando se lleva a cabo esta gran feria denominada “Feria de la Integración Andina”.	- Libro de Comunicación - Ficha de entrevista - Filmadora	6 h.	- Identifica información precisa sobre la producción de textos - Elabora preguntas para realizar sus entrevistas.	- Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación
Ciencias y Ambiente		- Investiga el valor nutritivo y medicinal de las plantas utilizadas en su dieta alimenticia que consume, y lo relaciona con la pirámide nutricional.	- Visita a las casas naturistas y a los vendedores de emolientes. También visita a las mujeres que venden hierbas en los mercados, preguntarles para qué se utiliza cada planta que venden. (en grupos de 5-6). - Recopila las plantas de su localidad y elabora un texto descriptivo funcional sobre cada una de las plantas representativas de su localidad.	- Papel, lápiz o lapicero - Papelotes, plumones.		- Escribe las respuestas encontradas en su entrevista y los sistematiza. - Participa de la elaboración del documental.	- Guía de entrevista. - Escala valorativa

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
			<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer ¿cómo se elabora un texto narrativo? - Que se debe de conocer para empezar a escribir textos narrativos - Materiales para su construcción y las partes que lo caracterizan. - Dar a conocer lo que es un documental de televisión, para qué sirve, estructura, materiales a utilizar y la importancia de las entrevistas. - Editar el video documental con las entrevistas y la apreciación de esta actividad. - Publicación del documental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel, lápiz o lapicero. - Papel, lápiz o lapicero. 		<ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos narrativos. - Participa de la elaboración del documental. 	
Matemática			<ul style="list-style-type: none"> - Analiza los datos recopilados: número de entrevistados, personas dedicadas al trabajo de la venta de hierbas por mercado, emolienteros, casas naturistas en Juliaca por zonas, mercados, ubicación, etc. - Aprende a construir cuadros estadísticos utilizando el Excel, los descifra y los interpreta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datos recopilados - Computadora 		<ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza los datos - Tabula - Interpreta cuadros estadísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA N° 02 Preparamos una exposición con murales y mensajes sobre las plantas y sus propiedades medicinales e ideas de eco negocios.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
Ciencias y Ambiente		<ul style="list-style-type: none"> - Clasifica las plantas propias de su localidad en formadores, energéticos y reguladores. - Dieta alimenticia y valor nutritivo, clasificación de las plantas y su valor integral Cuidamos el medio ambiente y la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolectamos las plantas más significativas de nuestra localidad y región y los clasificamos en formadores, energéticos y reguladores. Estudiamos el valor energético de las plantas. - Elaboramos cuadros distinguiendo aquellas plantas medicinales que no deben de faltar en nuestra dieta alimenticia. - Ideas de eco negocios, en base a las entrevistas y la observación realizada, se plantea ideas de eco negocios relacionados al tema., Observamos y tomamos fotografías a las vendedoras de hierbas, casas naturistas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantas - Cuadernos - Libros - Cámara de video y fotografías. 	<p>6 h.</p> <p>6 h.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clasifica las plantas de su región en formadores, energéticos y reguladores. - Identifica las plantas curativas que no deben faltar en su dieta alimenticia. - Plantea un mini proyecto de eco negocio relacionado a las plantas medicinales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación
Arte		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un mural, herbolario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocemos cómo se fabrica un mural, aplicamos la creatividad para organizar nuestros murales según los recursos que se posee en la región, distribuimos espacios apropiados para la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas, internet. - Llicllas, cinta adhesiva, hojas de colores. - Plumones - Lapiceros - Papelógrafos 	4 h.	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza un periódico mural respetando la distribución propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
Personal Social		- Hábitos de higiene, alimentación e hidratación.	- Desarrollamos el tema de importancia de la salud en nuestras vidas. Se dialogan de casos personales ocurridos en la escuela por no prevenir la salud. - Elaboramos un decálogo sobre la higiene y lo ubicamos en un lugar visible del salón.	- Plumones - Lapiceros - Papelógrafos	4 h.	- Escribe textos descriptivos respetando las recomendaciones gramaticales.	- Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación
Comunicación		- Produce textos.	- Elaboramos descripciones de las plantas, leyendas que serán ubicadas en el periódico mural.		4 h.		

IV. EJECUCIÓN:

- a.- Etapa de sensibilización.
- b.- Desarrollo.
- c.- Sistematización de información y productos.
- d.- Presentación de resultados (Edición del video reportaje – exposición de trabajos).
- e.- Elaboración del informe final.
- f.- Sustentación.

IV.- EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE POR ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES	¿LOGRAMOS APRENDER LO PLANIFICADO?	¿QUÉ LOGROS OBTUVIMOS?	¿QUÉ DIFICULTADES SE NOS PRESENTARON?	¿QUÉ DEBEMOS HACER PARA MEJORAR?
Nº 01: Elaboramos un Documental con testimonios sobre el trabajo de las personas que trabajan con hierbas medicinales.	Se logró satisfactoriamente aprender los valores de las plantas.	Elaborar un breve manual de las plantas locales y su utilidad.	Ejecución en el tiempo, económicos.	Planificarlo con anterioridad.
Nº 02: Preparamos una gran exposición con murales y mensajes sobre las plantas y sus propiedades medicinales con ideas de econegocios.	Se logró elaborar un periódico mural acorde a las exigencias mínimas.	Producir textos descriptivos, leyendas, composiciones, mensajes. Plantear una idea de econegocios.	Producción de textos respetando las reglas gramaticales. Plantear negocios relacionados a las plantas, naturismo, etc.	Plantear ideas de eco negocios en los estudiantes con mayor precisión e incentivos.
Nº 03. Evaluación del proyecto final.	Se obtuvo un logro significativo.	Logro de cuidado de su salud y el empleo de lo natural para su cuidado.	Sobre todo económicos.	Planificar y trabajar en conjunto.



“Valoramos el papel del trabajo de los niños, niñas y adolescentes como un medio de realización en nuestra comunidad y cultura”

“Valoramos el papel del trabajo de los niños, niñas y adolescentes como un medio de realización en nuestra comunidad y cultura”

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 IENNAT: Colectivo de profesores de las Escuelas que participaron en el proyecto.

1.2 Nivel: Primaria 1.3 Grado : 5°

II. PLANIFICACIÓN:

2.1 Programación previa o pre planificación del colaborador docente.



PROBLEMÁTICA	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	EJES TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> ■ En el Perú hay aproximadamente tres millones y medio de niñas y niños que trabajan. En las IENNATs aún no se valora y reconoce el trabajo de los NNATs y tampoco se reconoce, ni se evalúa críticamente la política de erradicación del trabajo infantil, implementada por el Estado peruano, bajo el condicionamiento y el control de organismos internacionales como la OIT. Que una condición tan determinante de la vida, las subjetividades y los saberes previos del sujeto educativo como la de ser un “trabajador”, no se asuma en el espacio educativo es un preconditionamiento que puede socavar los fundamentos mismos de la propuesta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconocer y valorar críticamente el trabajo como una actividad que, en condiciones favorables, dignifica al ser humano, educa, socializa y transforma la realidad. ■ Conocer a personajes que trabajaron de niños y niñas, transformando su vida y realidad a través del trabajo. ■ Conocer y analizar la política de erradicación de trabajo infantil, sus paradigmas, sus intencionalidades ocultas de carácter ideológico y político. ■ Diferenciar entre trabajo digno y explotación. ■ Informar a través de múltiples actividades a la comunidad sobre la importancia de los NNATs en la comunidad y en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación en, desde, por y para el trabajo.

PROBLEMÁTICA

NECESIDADES DE APRENDIZAJE

EJES TRANSVERSALES

- Facilitar que los chicos expresen sus sentimientos, necesidades y propuestas desde su condición de NNATs.
- Ayudar en activar un proceso de reconocimiento del derecho a la ciudadanía activa, la misma que se ejerce tanto en la cotidianidad, así como en una interlocución con los poderes locales y finalmente proponiendo iniciativas de legislación y normativa que mejoren las políticas públicas a favor de la infancia.
- Reconocerse como NNATs que aportan a la economía de su familia y país.
- Manejar elementos básicos de cómo se elabora un plan de eonegocio y tener procesos formativos sobre la gestión, marketing y ahorro.
- Elaborar planes de negocio, para obtener, mejores resultados en eonegocios.

ACTIVIDADES:
¿Qué quiero hacer?

- Visitar negocios ubicados en el mercado de la comunidad.
- Entrevistar a personas que fueron NNATs.
- Visitar y entrevistar a niñas y niños trabajadores de comunidades campesinas.
- Reunirse con organizaciones de NNATs de la comunidad.
- Participar en una entrevista por el día del trabajo sea en una emisora local o TV.
- En conformidad con todas estas actividades, elaborar un periódico mural.

CAPACIDADES:
¿Qué quiero desarrollar?

- Un pensamiento crítico respecto al trabajo de la niñez trabajadora de nuestra comunidad.
- Tener:
 - herramientas básicas para gestionar su econegocio.
 - Organizativas para proponer alternativas de solución frente a situaciones de explotación.
- Hablar, escuchar, proponer y sustentar.

ESTRATEGIAS:
¿Cómo lo voy a desarrollar?

- En grupos según los acuerdos y trabajos individuales.
- Salidas de campo o visitas de estudio.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.

2.2 Organización y negociación del proyecto con los NNATs

¿Qué queremos solucionar o potenciar?	¿Qué queremos acerca de?	¿Qué vamos a hacer?	¿Qué resultados o logros tendremos?	¿Con qué vamos a desarrollar las actividades?	¿Quiénes participarán?	¿Dónde lo vamos a desarrollar?	¿Cuándo lo haremos?
<p>Valorar la experiencia de ser “Trabajador”.</p> <p>Que los NNATs manejen información sobre la política de erradicación del trabajo infantil.</p> <p>Que los NNATs construyan un sentido de pertenencia protagónica en los espacios sociales.</p> <p>Fortalecer la organización de los PROMINNATs para plantear propuestas frente al trabajo de los NNATs en la IENNATs y comunidad.</p>	<p>Saber sobre la historia del trabajo de nuestra familia y de las familias de la comunidad.</p> <p>Saber cuál es la opinión de la comunidad sobre el trabajo de los niños.</p> <p>Saber que piensan los NNATs de la escuela sobre el trabajo.</p> <p>Conocer más sobre los PROMINNATs.</p> <p>Conocer sobre econegocios, marketing y ahorro.</p> <p>Conocer a personajes que son destacados que hayan sido niños trabajadores.</p>	<p>Grabar testimonios de las experiencias laborales en su niñez de nuestros familiares.</p> <p>Buscar fotos de niños trabajadores de la época en que nuestros padres eran niños. Hacer fotos de niños trabajando hoy.</p> <p>Hacer una visita de estudio en la comunidad.</p> <p>Fortalecer la organización de los PROMINNATs.</p> <p>Capacitarnos en econegocios para mejorar la calidad de vida de los NNATs.</p>	<p>Folleto de testimonios.</p> <p>Pequeño archivo fotográfico.</p> <p>Informe de la visita de estudio.</p> <p>Pronunciamento por el día del trabajo.</p> <p>Plan de econegocio elaborado.</p> <p>Biografías de personajes destacados que han trabajado en su niñez.</p> <p>Periódico mural.</p>	<p>Papel, lapiceros, computadora, grabadora. Cámara fotográfica.</p> <p>Recursos económicos, Ficha de observación</p> <p>Papel, lapiceros, computadora, grabadora.</p> <p>Material elaborado sobre el trabajo de los NNATs: Módulo 1 y Módulo 2</p> <p>Se recoge las Ideas de negocio para elaborar los planes de negocio de acuerdo a la realidad de cada zona.</p> <p>Papel, hojas bon.</p>	<p>NNATs Colaboradores Docentes Familias Comunidad</p> <p>NNATs Colaboradores Docentes Familias Comunidad</p> <p>NNATs Colaboradores Docentes Familias</p> <p>NNATs Colaboradores Docentes Familias</p> <p>NNATs Colaboradores Docentes Familias PROMINNATs.</p>	<p>En la IENNATs Familia Comunidad</p> <p>En la comunidad.</p> <p>En la IENNATs, en la biblioteca.</p> <p>En la escuela y comunidad.</p> <p>En las aulas de clase.</p> <p>En la biblioteca.</p>	<p>En el mes de abril.</p>

¿Qué queremos solucionar o potenciar?	¿Qué queremos acerca de?	¿Qué vamos a hacer?	¿Qué resultados o logros tendremos?	¿Con qué vamos a desarrollar las actividades?	¿Quiénes participarán?	¿Dónde lo vamos a desarrollar?	¿Cuándo lo haremos?
<p>Hacer más rentable los econegocios.</p> <p>Identificar a personajes importantes de la comunidad y país que hayan sido niñas y niños trabajadores.</p> <p>Que los NNATs tomen conciencia de la posibilidad de un nuevo tipo de nexo entre educación y trabajo</p>	<p>Conocer las líneas fundamentales de la propuesta erradicacionista y de la propuesta de la valoración crítica.</p> <p>Conocer algunas propuestas de articulación entre educación y trabajo.</p>	<p>Investigar las biografías de grandes personajes del Perú y a nivel internacional que han trabajado en su niñez.</p>	<p>Folleto de testimonios.</p> <p>Pequeño archivo fotográfico.</p> <p>Informe de la visita de estudio.</p> <p>Pronunciamiento por el día del trabajo</p> <p>Plan de econegocio elaborado.</p> <p>Biografías de personajes destacados que han trabajado en su niñez</p> <p>Periódico mural.</p>				

2.2 Actividades propuestas por los colaboradores, docentes y los NNATs.

N. ° 01 Nos reconocemos como NNATS y como ciudadanos y valoramos el trabajo de los NNATs.

N. ° 02 Somos NNATs con iniciativas y propuestas.

2.3 Título propuesto por los docentes colaboradores y los NNATs.

“Valoramos el papel del trabajo de los niños, niñas y adolescentes como un medio de realización en nuestra comunidad y cultura”

III. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO.

3.1 Título del proyecto de aprendizaje:

“Valoramos el papel del trabajo de los niños, niñas y adolescentes como un medio de realización en nuestra comunidad y cultura”

3.2. Ejes transversales.

■ - Educación en, desde, por y para el trabajo.

3.3. Justificación:

Considerando que nuestra institución educativa acoge a niñas y niños trabajadores y que el trabajo desarrollado por ellos no es reconocido ni valorado lo suficiente por los mismos NNATs, por los docentes, por la familia y la comunidad, el presente proyecto tiene la intención de fortalecer su autoestima, su integración adecuada a la comunidad y la valoración del trabajo como una forma de realización personal, a través de actividades que promueven su desarrollo integral, como son los econegocios. En otras palabras, este proyecto se justifica con la necesidad de romper esquemas y paradigmas de estigmatización de los NNATs, en aras de redescubrir su condición de trabajadores como legitimación para un proceso de inclusión tanto educativa como ciudadana.

3.4 Relación de actividades del proyecto.

N. ° 01 Nos reconocemos como NNATS y como ciudadanos y valoramos el trabajo de los NNATS.

N. ° 02 Somos NNATS con iniciativas y propuestas.

3.5. Desarrollo de actividades significativas:

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA N° 01 “Nos reconocemos y valoramos el trabajo de los NNATS”.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comunicación	- Producción de textos.	- Escribe textos sobre el trabajo de acuerdo con el plan de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> - Recordamos las principales fechas festivas del mes de mayo. - Investigamos: ¿Cuándo y por qué el primero de mayo se vuelve fiesta de los trabajadores? - Narramos nuestras experiencias laborales como niñas y niños trabajadores. - Planificamos y organizamos nuestras ideas a comunicar de forma individual: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el propósito del testimonio? - ¿A quiénes estará dirigido el testimonio? - ¿Qué mensaje quiero transmitir o dar a conocer? - ¿Qué formato utilizaré? - Elaboramos de forma individual un primer borrador de nuestro testimonio con nuestras experiencias laborales teniendo en cuenta lo planificado y organizado con anterioridad. - Revisamos nuestro escrito y luego lo intercambiamos con nuestros compañeros para revisar y corregir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz - Internet - videos - libros - Papel, lápiz o lapicero. - Papel, lápiz o lapicero 		<ul style="list-style-type: none"> - Formula y diagrama un plan de acción para escribir su testimonio laboral. - Se muestra motivado por producir su testimonio laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Escala valorativa

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> - Revisa y corrige con autonomía y seguridad, su testimonio, con la finalidad de reescribirlos y publicarlos, teniendo en cuenta las normas aprendidas. 	<p>de acuerdo a los criterios planificados teniendo en cuenta la gramática y reglas ortográficas (las preposiciones; uso de los signos de puntuación (puntos suspensivos, comillas, guiones, dos puntos, punto y coma).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescribimos nuestros testimonios teniendo en cuenta las correcciones realizadas. Dibujamos o decoramos nuestros testimonios. - Exponemos nuestros testimonios laborales con seguridad y confianza. Se puede grabar, filmar u otra forma de registrar - Reflexionamos mediante una autoevaluación sobre los aspectos que nos permitieron mejorar la escritura de nuestro testimonio. Lo compartimos en plenario. - Conceptualizamos los testimonios laborales en un folleto, poniéndole un nombre original. - Conceptualizan sus conocimientos sobre la biografía. - En casa elabora el testimonio del trabajo que realizan sus madres y los miembros de su familia siguiendo un plan de escritura (planifica y organiza sus ideas, escribe su primer borrador, revisa su texto escrito, reescribe su texto). 	<ul style="list-style-type: none"> - Testimonio escrito. - Papel, lapicero, colores, lápiz y borrador Voz 		<ul style="list-style-type: none"> - Escribe de forma original su testimonio laboral tomando su plan de acción de escritura. - Emite un comentario expresando su punto de vista sobre el testimonio laboral que revisó. - Se muestra sensible y respetuoso frente al trabajo de los NNATs planteado en los testimonios que lee. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Escala valorativa. -Escala valorativa.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
		<p>- Reflexiona sobre los aspectos que le permitieron mejorar la escritura de su testimonio.</p>	<p>- Compartimos de forma individual los testimonios de las familias. - Formamos grupos donde se conversa, reflexiona y analiza: ¿Cuál es el rol de la familia con los NNATs? ¿Cuál es el rol de la familia en el acompañamiento, protección y seguridad de los NNATs? ¿Cuál es el trabajo que realizan las familias? ¿Para qué trabajarán las familias? ¿En tu familia los niños y niñas trabajan? ¿En qué? ¿Se sienten bien trabajando? ¿En qué trabajas? ¿Dejarías de trabajar? - Elijimos coordinador(a) y secretario(a) para anotar las conclusiones y socializarlas en el aula. - El grupo total escribe sus conclusiones finales. - Valoramos a nuestras familias trabajadoras. - El grupo total recibe información sobre los gráficos estadísticos. Luego organizan la información del cuestionario anterior (la familia de los NNATs) elaborando gráficos estadísticos; como gráficos de barras y circulares, escribiendo su interpretación de cada gráfico. - Nos organizamos en grupos de trabajo, cada grupo recibe un artículo periodístico sobre las niñas y niños.</p>	<p>- Autoevaluación lapicero voz - Testimonios materiales para la pasta. - Testimonios Cuadernos lapicero Lapicero hojas</p>		<p>- Se muestra interesado en mejorar la ortografía y gramática en sus textos.</p>	<p>- Escala valorativa.</p>

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
			trabajadores en el Perú, luego de leerlo organizan e interpretan la información en gráficos de barras y circulares.				
Personal social	- Construcción de la identidad y de la convivencia democrática.	- Funciones que cumple la familia para brindar, educación, protección y seguridad integral a sus miembros.	<ul style="list-style-type: none"> - Socializamos nuestros trabajos de grupo. Luego se realiza una apreciación de los gráficos y conclusiones. - Presentamos los gráficos y sus interpretaciones. - Teniendo en cuenta los tipos de trabajo que realizan los NNATs del aula, comunidad y país se organizan en grupos para escenificar el trabajo de los NNATs mediante juego de roles. - Comentamos sobre la autenticidad de la escenificación presentada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario - Voz - Papel - Plumones - Cuestionario con respuestas - Lapicero 		- Plantea argumentos sobre la valoración del trabajo y sobre la explotación.	- Guía de observación.
Matemática	- Estadística	- Interpreta y argumenta información relacionada con el trabajo de niñas y niños trabajadores presentados en gráficos de barras, poligonales y circulares.		<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - artículos periodísticos - Gráficos estadísticos - Voz - Diálogo - Utilería - Voz 		<ul style="list-style-type: none"> - Otorga significado estadístico a los datos del cuestionario sobre el trabajo familiar. - Muestra seguridad en la comunicación de resultados estadísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja práctica - Guía de observación Escala valorativa

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
						<ul style="list-style-type: none"> - Grafica la información entregada en el artículo. - Expresa con claridad la información del artículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja práctica. - Guía de observación. - Escala valorativa.
Arte	- Expresión artística y apreciación artística.	- Participa en la creación grupal de expresión corporal sobre el trabajo de las niñas y niños.				- Muestra capacidad de asumir distintos ángulos de mirada de los hechos durante el proceso de juego de roles.	

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA Nº 02 “Somos NNATs con iniciativa y propuestas”.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comunicación	- Comprensión de lectura.	- Expresa la comprensión de una comunicación multimedia	- El grupo observa el video de la vida de Alejandro Toledo Manrique. Luego individualmente los chicos responden el siguiente cuestionario: ¿Cuál es el nombre del personaje principal? ¿Quiénes fueron sus padres? ¿Dónde nació? ¿Dónde vivió? ¿A qué se dedicaban sus padres? ¿Describe cómo era el lugar donde estudiaba en su casa?	- Video biográfico de Alejandro Toledo.		- Responde correctamente el cuestionario sobre la biografía de Alejandro Toledo.	- Hoja de comprensión de un mensaje multimedia.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
		<p>- Reflexiona sobre las estrategias de comprensión lectora que utiliza, para leer diversos tipos de textos.</p>	<p>¿En qué trabajó Alejandro Toledo? ¿Qué otros trabajos realizó? ¿A qué edad empezó a contribuir con la economía de su familia? ¿Crees que el trabajo le ayudó a Alejandro Toledo a seguir estudiando? ¿Quiénes lo ayudaron? ¿Alejandro Toledo apoyó a la niñez trabajadora cuando fue presidente? ¿Reconoció el trabajo de los NNATs? ¿Promulgó alguna ley a favor de los NNATs? - Escribe que significa para ti ésta frase “La educación te hace libre”. - A partir de este video escribe la biografía del ex presidente del Perú Alejandro Celestino Toledo Manrique.</p> <p>- Nos organizamos en grupo de trabajo, cada grupo reflexiona en torno a una cartilla informativa sobre las estrategias de comprensión lectora.</p> <p>- Leemos la biografía de “Los hermanos Oviedo” y Nardilena. Para su comprensión emplean estrategias como: parafraseado del texto, subrayado de palabras claves, completando el texto, responder las preguntas y la construcción de imágenes visuales de la biografía.</p>	<p>- Cartilla informativa. - Biografías Los hermanos Oviedo y Nardilena.</p>		<p>- Muestra interés y seguridad en el uso de técnicas como de comprensión lectora al realizar sus tareas. - Trabajos escolares y en su vida diaria.</p>	<p>- Guía de observación.</p>

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos biográficos de acuerdo con el plan de escritura (Planificación, escritura y revisión). - Reflexiona sobre los aspectos que le permitieron mejorar la escritura de la biografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevalúan el uso de estrategias para comprender el texto. - Conceptualizamos nuestros saberes sobre la biografía. - Nos organizamos y elaboramos biografías de personajes sobresalientes en la comunidad que hayan sido NNATs. Siguiendo un plan de escritura. - Investigamos y escribimos la biografía de personajes sobresalientes en el Perú y a nivel internacional que han tenido experiencias laborales de niños o niñas. - Autoevalúan y coevalúan sus trabajos biográficos. - Publican sus trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos - Lapiceros - Cuadernos, lapiceros, internet, etc. - Lista de cotejo. - Presupuesto. - Diálogo - Pizarra, plumones - Diálogo. - Ficha de observación. - Voz - Lapicero - Papel - Módulo 01 y 02 		<ul style="list-style-type: none"> - Formula y diagrama un plan de acción para escribir una biografía. - Se muestra motivado por producir biografías referidas a personajes sobresalientes que hayan sido niñas y niños trabajadores en su realidad regional y nacional. - Se muestra sensible y respetuoso frente a la vida de personajes que trascendieron a su realidad adversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Escala valorativa. - Escala valorativa.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
			<ul style="list-style-type: none"> - Rescatando las experiencias de trabajo de los personajes de las biografías, empezamos a concebir la idea de un econegocio a partir de la biodiversidad de la comunidad. - Organizamos un paseo de estudio para conocer los recursos turísticos, lingüísticos, agrícolas, ganaderos, mineros, etc. de la comunidad a fin de poder formar los econegocios con los PROMINNATs. - Participamos del paseo de estudio. Utilizamos una ficha para registrar la información. 				
Ciencia y Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Seres vivientes y conservación del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y desarrolla ecoproyectos de biodiversidad y salidas de campo. - Diseña proyectos productivos escolares con recursos de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran actitudes de respeto al ambiente, cuidando y protegiendo las plantas y animales, conservando limpio el lugar por donde transitan, el lugar de trabajo, calles y barrio. - Participamos del curso de capacitación Módulo 01, donde conocemos elementos básicos de los PROMINNATs, elaboramos nuestro plan de vida y el plan de gestión (idea de negocio, plan de negocio, proyección financiera, marketing, administración del negocio, contabilidad básica y ahorros). 	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de negocio. - Diálogo - Libreta de ahorro. - Sistema de PROMINNATs. - Plan de negocio. - Hoja de aplicación. - Delegación representativa. - Diálogo 		<ul style="list-style-type: none"> - Deposita su basura y desperdicios en lugares adecuados. - Practica y expresa entusiasmo en la realización de su trabajo, cuidando su salud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Guía de observación.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
			<ul style="list-style-type: none"> - El Colaborador Docente participa en la capacitación del módulo 01 para acompañar a la organización del PROMINNATs de la IENNATs. - Nos reconocemos como personas protagónicas responsables de nuestras vidas. 				
Educación, trabajo y producción de la vida PCA-IFEJANT	- Elaboración, distribución y comercialización de actividades primarias y secundarias de los NNATs.	- Identifica en proyectos y/o planes de negocio los componentes básicos de una actividad empresarial. Trabaja en equipo, valorando la importancia de la economía solidaria como la realización personal y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizamos presupuestos sencillos Presentamos los planes de econegocios indicando los gastos, porcentaje de precios y utilidad; puede ser de manera colectiva ejemplo "Elaboración de bодоques especiales" o individual como "elaboración de artesanía con totora". Estos planes son evaluados, luego aprobados y financiados. - Reflexionamos y experimentamos situaciones de ahorro en el acompañamiento y recuperación del crédito. - Resolvemos operaciones combinadas de números naturales y decimales para realizar sus presupuestos (gastos, porcentajes de precios y utilidad) de los planes de econegocios. - Resolvemos una hoja de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Propuestas - Iniciativa de ley. - Delegación representativa. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprueba y asiste a la necesidad de mejora y calificación de su plan de econegocio. - Ahorra continuamente para hacer creciendo su econegocio. - Resuelve correctamente operaciones combinadas de números naturales y decimales al elaborar su plan de econegocio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Escala valorativa.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
	- Elaboración, distribución y comercialización de actividades primarias y secundarias de los NNATs.		<ul style="list-style-type: none"> - Investigamos sobre las instituciones del gobierno regional que trabajan para mejorar la calidad de vida de los NNAs. - Como organización de PROMINNATs de la Institución nos inscribimos en el CCONNA para dar a conocer el punto de vista de los NNATs. - Nos organizamos en grupos para conocer sobre el CCONNA. - Elaboramos propuestas que mejoren la calidad de vida de los NNATs. - Socializamos y expresamos nuestro punto de vista respecto a las propuestas presentadas. - Elaboramos en versión final las iniciativas de ley que será presentado al CCONNA. - Presentamos iniciativas de ordenanzas ante el CCONNA para mejorar las políticas públicas con relación a los NNATs. 			<ul style="list-style-type: none"> - Se organiza en los PROMINNATs para ejercer su ciudadanía. Emplea el diálogo para concertar en la iniciativa de ley que se presentará. - Toma decisiones responsables, individualmente en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Guía de observación.
Matemática		- Resuelve y formula problemas de estimación y calculo con operaciones combinadas de números naturales y decimales.					<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de aplicación. - Guía de observación.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INDICADORES	INSTRUMENTOS
			- Presentamos iniciativas de ordenanzas ante el Consejo Consultivo de NNAs para mejorar las políticas públicas con relación a los NNATs.				
Personal Social	- Construcción de la identidad de la convivencia democrática.	- Indaga las instituciones de gobierno regional y explica las funciones que cumplen para mejorar la calidad de vida de la población infantil.	- Elaboramos en versión final las iniciativas de ley que será presentado al CCONNA.				- Guía de observación. - Guía de observación. - Escala valorativa.

IV.- EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE POR ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES	¿LOGRAMOS APRENDER LO PLANIFICADO?	¿QUÉ LOGROS OBTUVIMOS?	¿QUÉ DIFICULTADES SE NOS PRESENTARON?	¿QUÉ DIFICULTADES SE NOS PRESENTARON?



“Mejorando nuestros proyectos productivos me siento feliz”

PROYECTO DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. IENNAT	“Graciela Villarán Carbajal”
1.2. DIRECTORA	: Mario Leoncio Pongo Chanta
1.3. NIVEL	: Primaria
1.5. NÚMERO DE NNATs	: Mujeres 7 Hombres 7
1.6. COLABORADOR (A) DODENCENTE	: Gricelda Jiménez Vicente
1.7. DURACIÓN	Del 13 De Agosto Al 28 De Setiembre - 34 Días

II. PLANIFICACIÓN:

2.1 Programación previa o pre planificación del colaborador docente.



PROBLEMÁTICA	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	EJES TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> Organicémonos para trabajar proyectos productivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la organización como una herramienta de producción en beneficio de los NNATs. Aprender a relacionarse con los demás en armonía. Establecer normas para el cuidado de su producción. Conocer los procesos de producción. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación en y para el co-protagonismo.
ACTIVIDADES: ¿Qué quiero hacer?	CAPACIDADES: ¿Qué quiero desarrollar?	ESTRATEGIAS: ¿Cómo lo voy a desarrollar?
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer e identificar las áreas de producción. Identificar los productos a trabajar. Participamos en el cuidado de nuestras hortalizas. Señalizamos las áreas de producción a través de rótulos. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza medidas de longitud y peso. Descubre producto de las zona. Explica los procesos para el cuidado de nuestras hortalizas. Identifica las áreas de producción de su I. E. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizándonos por grados y grupos de trabajo. Visitando lugares de producción. Mediante textos instructivos. Elaborando carteles.

2.2 Organización y negociación del proyecto con los NNATs.

¿Qué queremos solucionar o potenciar?	¿Qué queremos acerca de?	¿Qué vamos a hacer?	¿Qué resultados o logros tendremos?	¿Con qué vamos a desarrollar las actividades?	¿Quiénes participarán?	¿Dónde lo vamos a desarrollar?	¿Cuándo lo haremos?
Nuestra alimentación. Mejorar nuestras condiciones de vida.	Aprender el sembrado de hortalizas. Aprender el cuidado de las hortalizas. Aprender a preparar alimentos con hortalizas. Aprender el valor nutritivo de las hortalizas.	Sembrar las hortalizas. Cuidar las hortalizas. Comercializar hortalizas.	Cosecha de hortalizas. Consumo de hortalizas. Comercialización de hortalizas.	Con herramientas agrícolas. Semillas de culantro, lechuga, rabanito y cebolla china. Cartulinas, plumones, cinta maskintape, etc.	Niños y niñas colaboradores y padres de familia.	En la institución Educativa.	En los meses de setiembre y octubre.

2.3 Actividades propuestas por los colaboradores, docentes y los NNATs.

1. Conocemos medidas de longitud.
2. Conocemos centros de producción.
3. Nos organizamos para el cuidado de nuestro biohuerto.
4. Elaboramos textos sobre las hortalizas del biohuerto.

2.4 Título propuesto por los docentes colaboradores y los NNATs.

“MEJORANDO NUESTROS PROYECTOS PRODUCTIVOS ME SIENTO FELIZ”

III. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO.

3.1 Título del proyecto de aprendizaje:

“MEJORANDO NUESTROS PROYECTOS PRODUCTIVOS ME SIENTO FELIZ”

3.2. Ejes transversales.

- Educación en y para el co-protagonismo.

3.3. Justificación:

El presente proyecto se justifica por la necesidad de promover la participación protagónica de los niños y niñas trabajadores en el desarrollo de las actividades de los biohuertos y en un clima favorable, con el fin de obtener las condiciones indispensables que motiven y despierten el interés por aprender a relacionarse de manera dinámica y creativa, practicando el respeto y la solidaridad con los demás.

3.4 Relación de actividades del proyecto.

1. Conocemos medidas de longitud
2. Conocemos centros de producción.
3. Nos organizamos para el cuidado de nuestro biohuerto.
4. Señalizamos nuestros centros de producción.

3.5. Desarrollo de actividades significativas:

3.5.1 Actividad significativa N° 01: Conocer medidas de longitud.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
Ciencia y Ambiente	- Seres vivientes y conservación del medio ambiente.	- Planifica y desarrolla proyectos productivos escolares con recursos de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogan sobre la importancia de los alimentos para la buena salud. - Reconocen a las hortalizas como alimentos para crecer sanos y fuertes. - Elaboran un listado de hortalizas y determinan las que se producen en la zona. - Acuerdan el cultivo del biohuerto para la siembra de hortalizas: rabanito y culantro. - Se organizan por grupos de trabajo para preparar el terreno y sembrar las hortalizas 	- Lámina, hortalizas, papel bond, lápiz o lapicero.	4 h.	- Prepara y cuida con responsabilidad el huerto escolar.	- Ficha de observación.
Matemática	- Geometría y medición.	- Resuelve problemas que implican cálculo de perímetros y áreas del biohuerto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños aprender a medir perímetro y área del biohuerto. - Escriben las tallas en metros y centímetros en la pizarra. - Reconocen que para medir perímetro y área utilizaron el metro y que es la medida más usada. - Observan detenidamente al metro y determinan sus partes. - Reconocen los múltiplos y submúltiplos del metro y los reconocen mediante el tablero de valor posicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel, lápiz o lapicero - Papelote, plumones, colores. 	4 h.	- Usa correctamente las medidas de longitud, teniendo como base el metro lineal.	- Prueba de ejecución.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
			<ul style="list-style-type: none"> - Miden el largo y el ancho del biohuerto y escriben las medidas en la pizarra. - Convierten medidas de mayor a menor con el asesoramiento de la docente. - Copian y resuelven ejercicios de múltiplos y submúltiplos, en sus cuadernos, ejercicios propuestos. 				
Comunicación	- Producción de textos.	- Escribe con originalidad diferentes tipos de textos sobre el biohuerto, utilizando las letras Z y C.	<ul style="list-style-type: none"> - Observan un texto donde hay palabras que se escriben con la letra Z y con C. - Leen atentamente el texto y responden a interrogantes de la docente. - Subrayan las palabras que están escritas con las letras Z y C. - Determinan las reglas ortográficas utilizadas en el texto, para el uso de las letras Z y C. -Elaboran en sus cuadernos las reglas ortográficas completas de las letras Z y C. - Completan un texto con las letras Z o C, según las reglas ortográficas. - Elaboran un texto utilizando las letras Z y C, de preferencia sea referido al biohuerto escolar. 	- Fichas de lectura, lápiz, lapicero, cuaderno.	4 h.	- Elabora textos respetando las reglas ortográficas del uso de la letra Z y C.	- Prueba de complemento.

3.5.2. Actividad Significativa N° 02: Conozcamos Centros de Producción

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
Arte	- Expresión artística.	- Explora y experimenta las posibilidades expresivas a través del dibujo para expresar escenas del biohuerto.	- Dibujan las escenas que más les ha gustado de la preparación del terreno o siembra del biohuerto. - La docente orienta algunas técnicas de dibujo y/o pintura. - Colorean apropiadamente con los colores que corresponden a cada aspecto o seres dibujados. - Exponen ante sus compañeros los trabajos o dibujos elaborados.	- Cartulinas, colores, lápiz, borrador.	2 h.	- Elabora dibujos sobre escenas del biohuerto escolar.	- Lista de cotejo.
Personal Social	- Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos.	- Representa gráficamente hechos de la historia nacional y personal, utilizando líneas de tiempo.	- Los niños recolectan sus fotos, traen al aula e intercambian con sus amigos. - Dialogan acerca de su historia personal y elaboran una lista de los acontecimientos más importantes de su vida. - Con ayuda de la docente elaboran una línea de tiempo sobre su vida. - Elaboran su álbum personal donde pegan sus fotos y describen los acontecimientos más resaltantes. - Elaboran una línea de tiempo describiendo el proceso de siembra hasta la cosecha de las hortalizas.	- Fotos, lámina, colores, cuaderno de trabajo, lápiz.	4 h.	- Diseña una línea de tiempo para registrar el proceso de producción de su biohuerto.	- Ficha de observación.
Comunicación	- Producción de textos.	- Escribe con originalidad diferentes tipos de textos sobre el biohuerto, utilizando las letras S y C.	- Observan un texto donde hay palabras que se escriben con la letra S y con C. - Leen atentamente el texto y responden a interrogantes de la docente. - Subrayan las palabras que están escritas con las letras S y C. - Determinan las reglas ortográficas utilizadas en el texto, para el uso de las letras S y C.	- Fichas de lectura, papelotes, plumones, cuaderno de trabajo.	5 h.	- Elabora textos respetando las reglas ortográficas del uso de la S y C.	- Lista de cotejo.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
			<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran en sus cuadernos las reglas ortográficas completas de las letras S y C. - Completan un texto con las letras S o C, según las reglas ortográficas. - Elaboran un texto utilizando las letras S y C, de preferencia sea referido al biohuerto escolar. 				
Matemática	-Geometría y medición.	- Siguen resolviendo problemas que implican cálculo de perímetros y áreas del biohuerto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Observan láminas con figuras geométricas y reconocen en ellas áreas y lados. - Señalan los lados y el área de rectángulos y cuadrados. - La maestra utiliza la regla para trazar lados de figuras cuadradas diferentes medidas. - Reconocen el perímetro y las áreas de cuadrados y rectángulos. - Trazan perímetros de medidas indicadas por la maestra paso a paso. - Miden y determinan los perímetros y áreas del aula. - Resuelven ejercicios de perímetros y áreas. - Acuden, por grupo, al biohuerto y determinan su perímetro y área. 	- Cinta métrica, metro, pizarra, cuaderno de trabajo.	5 h.	- Realiza correctamente mediciones del perímetro y área del biohuerto de la institución.	- Ficha de trabajo.

3.5.3. Actividad Significativa N° 03: Nos organizamos para el cuidado de nuestro biohuerto

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
Comunicación	- Comprensión de textos.	- Se expresa con pronunciación y entonación adecuadas, al recitar rimas y poemas entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Leen la poesía ¡Oda a la cebolla! - Analizan la estructura y el contenido del texto. - Reconocen el significado de palabras desconocidas. - Con lluvia de ideas escriben el significado del poema. - Determinan los versos y estrofas del poema. - Reconocen la estructura que debe tener un poema, analizando su terminación de cada verso. - Escriben un poema a las hortalizas del biohuerto, que sea de su creación. 	- Ficha de lectura, papel sábana.	4 h.	- Declama poesías con entonación y postura adecuada.	- Hoja de comprensión de lectura.
Matemática	- Geometría y medición.	- Resuelve problemas que implican la medición de superficies y perímetros, comparando los resultados haciendo uso de diferentes unidades de medida.	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta a los alumnos una carretera con letreros de señales de tránsito con medidas para que completen el cuadro. - Observan la cinta métrica, regla y otras medidas de longitud. - Realizan mediciones de espacios de diferentes longitudes. - A partir de equivalencias realiza conversiones de las unidades de longitud. - Resuelven ejercicios y problemas con unidades de longitud. 	- Letreros, metro, cinta métrica, fichas de ejercicios, pizarra, plumones, cuaderno de trabajo.	4 h.	<ul style="list-style-type: none"> - Convierte unidades de medida de mayor a menor, teniendo como base el metro lineal. - Halla equivalencias sencillas con las unidades de longitud. - Resuelve problemas de la vida diaria utilizando medidas de longitud. 	- Ficha de observación.
Ciencia y Ambiente	- Seres vivos y conservación del medio ambiente.	- Clasifica los alimentos en grupos, según necesidades: para crecer, energéticos, ricos en vitaminas, para fortalecer huesos y músculos.	<ul style="list-style-type: none"> - Observan una lámina con diversos tipos de alimentos. - Responden a interrogantes de la docente. - Clasifican los alimentos con la orientación de la docente. - Analizan el valor nutritivo de los alimentos, según la clasificación. 	- Láminas, cartulinas, plumones.	4 h.	<ul style="list-style-type: none"> - Indica los alimentos según su función. - Practica hábitos de higiene en los alimentos que consume. 	- Lista de cotejo.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
			<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen los cuidados que requieren los alimentos para ingerirlos. - Establecen las normas de higiene que se requiere para el consumo de alimentos. - Dibujan algunos alimentos que conocen. 				
Arte	- Expresión artística.	- Explora y experimenta las posibilidades expresivas a través del dibujo para expresar escenas de la vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Enumera las escenas cotidianas que se dan en nuestros días en Jaén o alrededores. - Analiza las escenas y elige una de ellas. - Los representa a través de un dibujo en una cartulina. - Utiliza los colores combinados en la elaboración de una lámina. - Expone sus trabajos en una fecha señalada por la docente. 	- Cartulina, pinturas, lápiz, borrador, regla.	2 h.	- Elabora dibujos sobre escenas de la vida real.	- Ficha de observación.

3.5.4. Actividad Significativa N° 04: Señalizamos nuestro Centro de Producción

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
Comunicación	- Producción de textos.	- Escribe con originalidad diferentes tipos de textos sobre, utilizando las letras Z, S y C.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversan sobre las señales de tránsito. - Consideran que se debe colocar en el biohuerto textos que orienten el ingreso o lo impidan. - Leen y comprenden un texto instructivo presentado por la docente. - Reconocen que tipo de texto debe ser el instructivo. - Analizan las partes que debe tener un texto instructivo. - Elaboran un esquema sobre el texto instructivo. - Elaboran una receta sobre la preparación de ensaladas utilizando las hortalizas del biohuerto. 	- Fichas de lectura, papelote, plumones, cuadernos, lapiceros, etc.	4 h.	- Escribe una receta sobre la preparación de ensaladas de hortalizas.	- Hoja de comprensión de lectura.
Ciencia y Ambiente	- Seres vivos y conservación del medio ambiente.	- Planifica y desarrolla proyectos productivos escolares con recursos de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogan sobre la importancia del consumo de hortalizas para la buena salud. - Reconocen las enfermedades que pueden producirse cuando no se tiene cuidado en la preparación de las hortalizas. - Elaboran un listado de hortalizas y determinan su higiene y/o cuidado para consumirlos. - Elaboran un cartel de normas de higiene para el consumo de hortalizas. - Colocan el cartel en el aula. - Ponen en práctica el cartel al elaborar ensaladas con las hortalizas del biohuerto escolar. 	- Papelotes, plumones, cuadernos de trabajo.	2 h.	- Práctica hábitos de higiene en los alimentos que consume.	- Guía de observación.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
Matemática	- Geometría y medición.	- Resuelve problemas que implican cálculo de perímetros y áreas del biohuerto escolar, utilizando el metro.	<ul style="list-style-type: none"> - Leen con atención una ficha con ejercicios de perímetros y áreas de las figuras del cuadrado y rectángulo. - Determinan las características del cuadrado y rectángulo. - Establecen la fórmula para resolver ejercicios y problemas de áreas de cuadrados y rectángulos. - Resuelven ejercicios de áreas de cuadrados y rectángulos. - Resuelven ejercicios con áreas de diversas medidas. - Leen y resuelven situaciones problemáticas referentes a perímetros y áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra, plumones diálogo. - Ficha de observación. 	4 h.	<ul style="list-style-type: none"> - Resuelve correctamente problemas de medición perímetros y áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala valorativa. - Guía de observación.
Educación, trabajo y producción de la vida	- Capacitación y producción.	- Planifica y ejecuta el proceso de siembra hasta cosecha de hortalizas en el biohuerto de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> - Participan del curso de orientación donde conocen los elementos básicos de la siembra, cuidado y cosecha de hortalizas. - Elaboran un plan de producción y consumo de hortalizas, desde la preparación del terreno hasta la preparación y consumo de hortalizas, como también de la venta. - Elaboran un plan de negocio, proyección financiera, marketing, administración del negocio, contabilidad básica y ahorros), con los padres de familia. - Participan en la capacitación para conocer la producción, consumo y venta de hortalizas. - Se reconocen como personas protagónicas responsables de sus propias vidas. - Realizan presupuestos sencillos y presentan los planes de negocio con la participación de los padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo 01 - Planes de negocio. - Delegación representativa. - Diálogo 	6 h.	<ul style="list-style-type: none"> - Toma decisiones responsables, individualmente en grupo. - Asume compromisos de trabajo en la crianza de animales menores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala valorativa. - Guía de observación.

ÁREA	ORGANIZADORES	CAPACIDADES	ESTRATEGIAS Y ACCIONES	MATERIALES	T.	EVALUACIÓN	
						INSTRUMENTOS	INDICADORES
			<ul style="list-style-type: none"> - Como organización de PROMINNATs de la Institución nos inscribimos en el CCONNA para dar a conocer el punto de vista de los NNATs. - Nos organizamos en grupos para conocer sobre el CCONNA. - Elaboramos propuestas que mejoren la calidad de vida de los NNATs, a través de la siembra de hortalizas. 				

IV.- EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE POR ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES	¿LOGRAMOS APRENDER LO PLANIFICADO?	¿QUÉ LOGROS OBTUVIMOS?	¿QUÉ DIFICULTADES SE NOS PRESENTARON?	¿QUÉ DIFICULTADES SE NOS PRESENTARON?
1.- Están preparados para enfrentar desastres naturales y tecnológicos.				
2.- Elaboran líneas de tiempo sobre biohuerto.				
3.- Nos organizamos para hacer realidad nuestro biohuerto.				
4.- Nos organizamos en el aula con los NNATs y padres de familia				
EVALUACIÓN DEL PROYECTO FINAL				

Algunos testimonios recogidos durante el proceso de desarrollo del proyecto

Los profesores

“Los Proyectos, son importantes porque al término de la aplicación del proyecto de aprendizaje vemos un producto o resultado y mayor participación o desenvolvimiento de las capacidades de los NNATs.”

Prof. Anatolia – Escuela Villa Maria del Triunfo

“Considero que estos tipos de proyectos se tienen que aplicar siempre, porque de esta manera los aprendizajes son más duraderos y óptimos; además favorecen a los docentes porque integran la práctica con la teoría y los niños participan activamente en todo el proceso, desde la planificación hasta la evaluación.”

Prof. Mario Pongo – Fila Alta

“Los proyectos son importantes porque permiten a los niños de participar activamente dentro de su aula, escuela, comunidad y familia.”

Prof. Alex Medina – Cajamarca

“Los proyectos se deben aplicar en todo el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Favorecen que los niños y niñas se esfuercen por ser parte del desarrollo, opinan, se responsabilizan y se ponen en contacto con la comunidad. Además los niños y niñas se desempeñan mejor trabajando en grupo. Esta estrategia metodológica favorece el desempeño del docente y el aprendizaje de los niños y niñas.”

Prof. Nancy Arias

“Considero que los proyectos son útiles, porque se permite la participación directa del niño en el proceso de aprendizaje y su desarrollo protagónico. De igual forma es un proceso activo, organizativo. Se debería aplicar en todo el proceso de aprendizaje.”

Director Edwin Medina

“Los proyectos facilitan el aprendizaje de los niños y niñas y consolida el conocimientos y la aplicación de estrategias por parte de los docentes”

Pelé Calisaya de Juliaca

Lizet Pizarro Sandival (5° grado)

Los niños

“He aprendido a ser solidaria, a respetarnos, a trabajar en equipo, reflexionar en casos de nuestra vida y lo importante que es el trabajo en equipo y la organización”

Zaid Pizarro Reyna (2° grado)

“He aprendido cómo estar feliz, hablar sobre mis emociones, cuidar mi cuerpo y cómo comportarme. También conocimos mas a San José Obrero y salimos por las calles y hicimos fiesta, también nos hablaron sobre las culturas Chimú como hacían los huacos y cómo los pintaban.”

Hugo Edison Roja Pomahuayca (4° grado)

“Hemos aprendido a cuidar nuestro cuerpo, ser limpios, lavarnos las manos cuando vamos a comer nuestros alimentos.

Salimos en pasacalle a la comunidad y decir a los vecinos como cuidar el medio ambiente, como deberíamos reciclar las botellas, cartones y con lo que vendíamos juntábamos dinero para el salón”

Ayar Alexis Quispe Chilcon (6° grado)

“Hemos aprendido a trabajar organizados.

Organización en grupos, respetar sus ideas de los demás”

Manuel Lleiva Díaz

“Aprendí A comunicarme con los demás de distintas maneras: con gestos, señales y hablando. También he aprendido a crear cuentos siguiendo todos los pasos”

Conclusiones y escenarios futuros

En América latina, según las estadísticas oficiales, hay alrededor de 14 millones de niños trabajadores. Pero si consideramos el trabajo de los menores en 'sentido ampliado', comprendiendo los 'oficios del hogar' nos acercamos a los 17 millones. De ellos alrededor del 80% va a la escuela, con lo que podemos afirmar que en América Latina existen más o menos 13 millones y medio de niños, niñas y adolescentes que trabajan y estudian. Este enorme conjunto de sujetos educativos no tiene derecho a una reconocida 'ciudadanía pedagógica', pues según la óptica distorsionada del enfoque erradicacionista se trata de 13 millones y medio de niños trabajadores 'por abolir', es decir transeúntes ocasionales de la historia, otra vez excedentes humanos destinados a 'progresar' a través de la negación de su identidad real y presente en nombre de un modelo ajeno que llegará a 'salvarlos'.

Es casi inevitable recordar las páginas de Walter Benjamín sobre el 'Ángel de la historia': "Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviera a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso." (1) Creemos que la inmisericorde aplicación de una dogmática lógica erradicacionista pueda transformar todos estos niños trabajadores en "montones de ruinas" en nombre de este "huracán... que nosotros llamamos progreso".

Afortunadamente, frente a este proyecto neocolonial y autoritariamente regulador, excluyente y dogmáticamente panóptico, hay movimientos moleculares de resistencia

y de alternatividad, que agrietan y socavan la presuntuosa soberbia de esta sutil estrategia de dominación. Y creemos que esta experiencia de la IENNATs sea una importante expresión de esta voluntad de resistir a aquella agresión que quiere silenciar todo lo inconforme en un proceso de naturalización legitimadora de una única propuesta, apuntando más bien a la legitimación de otras discursividades posibles. Todo ello es quizá mayormente importante en el terreno de lo pedagógico, pues allí se va configurando un conflicto de cabal importancia histórica, entre una intencionalidad de aplastante modelación culturalmente monocrática, y por otro lado un proyecto de valorización de las diversidades y sobre todo de las subjetividades emergentes, juntos con las cuales construir discursos y prácticas pedagógicas de valorización y de inclusión.

Más allá de cómo nos colocamos prospectivamente frente al trabajo de los niños, a la espera de su abolición o luchando más bien por su dignificación, ya no hay duda que de toda manera, y considerando las líneas de tendencia que evidencian los mismos datos oficiales, en América Latina tendremos niños trabajadores 'para rato', tendremos generaciones de niños trabajadores. Olvidarse de este sujeto educativo, silenciarlo, invisibilizarlo, condenarlo finalmente a estar sin discurso pedagógico, es una actitud que dejamos a los funcionarios de los grandes organismos internacionales, a tal o cual institución pública, hasta a unos cuantos gerentes de empresas transnacionales que, mientras en todo el mundo hacen estragos de los derechos laborales de los adultos, despojan y saquean los recursos de los países, acumulan ganancias y regalías, obligan la mayoría de las personas en la informalidad, se presentan luego a la opinión pública con la máscara de quien pretende salvar a los niños pobres del 'escándalo' del trabajo a temprana edad.

Otra es la lógica con que, recogiendo la experiencia de décadas de lucha y de reivindicación de los mismos NNATs organizados del continente, se ha venido constituyendo y desarrollando esta experiencia que hemos resumido en los capítulos anteriores. Y es la lógica de razonamiento, el ángulo de mirada que quiere devolverle presencia a este sujeto olvidado, en particular en el espacio pedagógico, para que también en lo educativo los niños, niñas y adolescentes trabajadores del continente puedan reivindicar sus derechos, no tan sólo en el nominalismo de unas

(1) Ver Benjamín, Walter, *La dialéctica en suspenso: fragmentos sobre la historia*, Editorial Arcis-Lom, Madrid, 2002, pag.111

cuantas declaraciones principistas, sino en la efectividad y la operatividad concretas del quehacer didáctico. Pues el gran valor de esta experiencia que acabamos de relatar es justamente el haber intentado transferir en la dimensión de lo didáctico, de la cotidianidad pedagógica, de la praxis educativa la necesidad, el deber ético, la voluntad política y la intencionalidad educativa para revalorar todo el mundo, contextual y subjetivo, de estos niños trabajadores, de sus experiencias, de sus saberes, de sus identidades, de sus universos simbólicos, de sus discursividades reales.

Este tránsito del terreno de la buena voluntad hacia los NNATs, al desafío de construir un concreto proyecto de "factibilidad" didáctica para la recuperación de los niños trabajadores en el espacio escolar, nos parece el resultado más importante e indudable de esta experiencia, más allá del balance de los logros y de los retos todavía pendientes. Pues la orientación de fondo nos indica la necesidad de retomar este desafío y transformarlo en una permanente y constante y siempre más exigente apuesta de compromiso y de acompañamiento con los NNATs del continente.

Finalmente creemos que los mismos logros de esta experiencia de las IENNATs obligan a una doble responsabilidad en el futuro.

Por un lado resulta absolutamente necesario abrir y consolidar canales de diálogo entre esta propuesta y los otros proyectos de resistencia pedagógica y didáctica que se están gestando a lo largo y ancho de América Latina. Es sumamente importante que todos aquellos que están pensando en un proyecto educativo 'desde la diversidad' se acerquen e incluyan a los niños, niñas y adolescentes trabajadores y entiendan que se trata de un insoslayable sujeto educativo que no puede estar ausente en sus reflexiones, sus discursos, sus propuestas. De su parte los mismos movimientos organizados de NNATs, de cada país y de toda la región, tendrán que volver a escuchar lo que se está construyendo en el ámbito del antagonismo pedagógico también afuera de sus propios puntos de autorreferencia, para que de esta manera se puedan construir nudos de articulación y de potenciación para un más profundo, radical y radicado, discurso educativo contrahegemónico.

Por otro lado, pensamos haya llegado el momento, sin desconocer unas debilidades todavía a sanarse, de asumir la importancia y el valor de los resultados alcanzados, sobre todo en el reconocimiento que estos resultados son la concreta transferencia en el ámbito de lo pedagógico y de lo didáctico no de una brillante mente intelectual, sino de las luchas y de la inteligencia de un sujeto colectivo como son los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados del continente. Es por ello que estos resultados asumen una importancia que va más allá, paradójicamente, de ellos mismos, pues traducen en lenguaje pedagógico una voluntad política de rescate y liberación. Y por ende ya legitiman no tanto a nosotros, sino a los propios NNATs a exigirles también a las instancias públicas responsables de los currículos oficiales y de los planes educativos nacionales y locales, una escucha atenta, respetuosa y no tan sólo consultiva de las propuestas alternativas que se van condensando en esta

dinámica cartografía de las resistencias pedagógicas.

Pues finalmente no hay acto educativo que se pueda sustentar en un espacio vacío, desterritorializado, y amputado de las concretas subjetividades que lo habitan, sino que sólo se puede alimentar y vivificar en cuanto se articule a rostros concretos, niños concretos, a lo humano que se manifieste no en la abstracción de una filosofía pedagógica, sino en las vivencias palpitantes de un relato que tenga carne, huesos, sangre, latidos, vida presente y proyecto de futuro.

Bibliografía

Bárcena Orbe, Fernando, El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender, Enrahonar 31, Madrid, 2000

Benjamín, Walter, La dialéctica en suspenso: fragmentos sobre la historia, Editorial Arcis-Lom, Madrid, 2002, pag.111

Bruner Jerom., Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva, Alianza Editorial, Madrid, 1991

Cussianovich Alejandro., Aprender la Condición humana. Una pedagogía de la ternura, IFEJANT, Lima, 2005

Cussianovich, Alejandro, Educando desde una pedagogía de la ternura, IFEJANT, Lima, 2009

De Sousa Santos, Boaventura, Una epistemología del sur, Clacso Ediciones – Siglo XXI Editores, Buenos Aires 2009

Khun Thomas, La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 2004

Quintar Estela, En diálogo-epistémico-didáctico, Ed. IPECAL, Ciudad de México, 2010

Quintar Estela, La enseñanza como puente a la vida, Instituto Politécnico Nacional – IPECAL, Ciudad de México, 2001

Raúl Mejía M., Las pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación, en Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, Bogotá, n.04, 2006

Rivas Díaz, Jorge, Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, disponible en http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143

Sánchez Parga, José, Una 'devastación de la inteligencia'. Crisis y crítica de las ciencias sociales, Ediciones Abya –Yala, Quito, 2007.

Sánchez, A. (2005). Conceptos y formulaciones de la comunidad. En: Colectivo de Autores. Psicología Social II. Parte 2. Selección de Lecturas. Ciudad de La Habana, Félix Varela.

Urruzola, J. P., Del concepto de territorio, Uruguay. Disponible en: www.robertexto.com [Consulta: 30 abril 2012].

Zemelman, Hugo, Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad, Grupo Editorial, siglo XXI, México, 2007

Zemelman, Hugo, Los horizontes de la Razón I, Anthropos Editorial, México, 1992

Giangi Schibotto, consultor en el tema pedagógico educativo, nacido en Vicenza (Italia) en 1951. Licenciado en Filosofía, con Estudios Especiales en Sociología, ha trabajado por muchos años con organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Se ha interesado en particular en temas ligados a la educación. Ha pasado largos periodos de su vida en Perú, Cuba y Colombia. Actualmente es director del Área de Estudios de Familia, Infancia y Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Externado de Bogotá.



La Comisión para las Adopciones Internacionales es la autoridad central para la adopción internacional en Italia. La Comisión garantiza que las adopciones internacionales de niños extranjeros se den respetando los principios establecidos por la Convención de la Aja del 1993 sobre la tutela de los menores y la cooperación en materia de adopción internacional.

La Comisión ha sido instituida para la tutela de los niños extranjeros y de las familias adoptivas.

La Comisión Adopciones Internacionales ha financiado Proyectos promovidos por CIFA e IFEFANT y desarrollados en el Perú, desde el 2007.



CIFA Onlus es una organización no gubernamental nacida en 1980 en Turin, comprometida en mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas en situaciones de riesgo o en estado de abandono y a tutelar sus derechos fundamentales.

El compromiso plurienal de CIFA se caracteriza a través de tres formas de acción:

la *Adopción internacional*, que garantiza una familia a los niños y niñas que no han podido crecer en un ambiente adecuado en su propio País. Cifa acompaña los aspirantes padres en el proceso de crecimiento y refuerzo de sus capacidades de ser padres, durante todo el camino de la adopción y durante la inserción del niño en la familia.

la *Cooperación internacional* en favor de la infancia, a través de proyectos de desarrollo en estrecha colaboración con las asociaciones locales. CIFA contribuye a evitar el abandono de los niños y niñas y promueve sus derechos. Los proyectos de CIFA favorecen el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas y de las comunidades en las cuales viven, la satisfacción de sus necesidades básicas como agua, alimentación, asistencia sanitaria, instrucción y protección, el respeto de todos sus derechos

la *Cultura de la infancia* a través de acciones en las escuelas, eventos públicos, workshop, convenios en el territorio italiano y europeo. CIFA lleva las temáticas de la adopción, de la tutela de la infancia, del apoyo a los niños y niñas en situaciones de riesgo a la atención de los sectores públicos y privados.



IFEJANT – Centro de Formación para Educadores de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del Perú es una organización no gubernamental nacida en 1989, cuyo objetivo institucional es lo de mejorar la calidad formativa de los educadores que trabajan en favor de los niños y niñas adolescentes trabajadores de Perú, niños sujetos a riesgo de explotación y de abandono, con la finalidad de desarrollar una concreta participación de los niños en la sociedad civil.

IFEJANT quiere contribuir a la formación profesional de los jóvenes y adultos que trabajan en el ámbito educativo con grupos de niños y niñas de bajos recursos, de familias excluidas y a riesgo.

IFEJANT apunta a responder eficazmente a las debilidades encontradas en el ámbito educativo en América Latina. Promueve la creación de espacios de reflexión y acción con colaboradores voluntarios al fin de monitorear y evaluar las diversas experiencias; promueve así mismo, metodologías de trabajo con grupos de niños y niñas, actores sociales y desarrolla proyectos en favor de los niños y niñas trabajadores.