



Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

LA EDUCACIÓN POPULAR HOY Y SU CONCRECIÓN EN NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FORMALES Y NO FORMALES

XXXII Congreso Internacional

Antigua, Guatemala, 22 al 27 de septiembre de 2001

– Experiencia –

EL CONSTRUCTIVISMO EN LAS ESCUELAS, UNA PROPUESTA QUE SE TRANSFORMA EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Una experiencia de Fe y Alegría en Colombia

María Teresa Marulanda
Regional Bogotá -Tolima.
Fe y Alegría - Colombia

La pregunta constante por la calidad de la educación y la pertinencia de la misma en los sectores populares, ha llevado a la Regional Bogotá-Tolima a indagar sobre los estilos pedagógicos en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sectores más deprimidos, interrogándose, además, sobre el tipo de educador necesario. La invitación, desde esta exposición, es hacer una lectura en búsqueda de una “Escuela Educadora”.

I. ORIGEN Y MOMENTOS DE LA PROPUESTA

1. Origen externo

Las reconceptualizaciones sobre educación, pedagogía, enseñanza y didáctica a nivel internacional y, más específicamente, la renovación curricular en la que estaba empeñada Colombia desde 1984, se relacionan con el origen de las innovaciones que Fe y Alegría viene desarrollando en los centros de la Regional Bogotá-Tolima. La propuesta fundamental ha estado centrada en la selección de otras alternativas que promuevan una mayor actividad en el aula, donde el texto escolar pase a ser parte del contexto, para convertir la escuela en un espacio de vida.

Los cambios se adentraron en la pregunta de cómo los sujetos hacen la construcción de los conocimientos, sus para qué y por qué. Las respuestas a estos interrogantes plantean necesariamente la investigación en y desde el aula, la intervención permanente en la misma y la socialización de las experiencias. Se comienza entonces a mirar otras funciones del docente y su quehacer, por cuanto juega un papel primordial en la construcción del conocimiento de los estudiantes y en los procesos de socialización en el aula.

2. Origen interno: el sentido de la propuesta desde Fe y Alegría

La construcción de la propuesta tiene como norte la Misión de Fe y Alegría como Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social, dirigido a la población excluida, para construir un proyecto de transformación social basado en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad. Por tanto, la propuesta se compromete en potenciar el desarrollo personal y comunitario de sectores de la población empobrecidos, marginados o discriminados, de modo que sean los principales protagonistas en la construcción de una visión de sociedad justa, participativa y solidaria.

Las características de la propuesta se sustentan en el marco normativo del país (Ley 115,

Decreto 1.860, Resolución 2.343) y los lineamientos trazados en el Ideario Internacional del Movimiento.

En lo que respecta a la opción pedagógica, el reto de la Misión y visión de Fe y Alegría se plantea con mucha fuerza, ya que se habla de una transformación social basada en los valores de justicia, participación y solidaridad. Ello implica, en la educación en general y en particular en la educación formal, la articulación en el quehacer pedagógico del sentido transformador integral que se afirma en los principios de la Educación Popular, así como también su expresión en el diseño y desarrollo de un currículo contextualizado con la realidad local, el cual debe ser elaborado participativamente y centrado en los aprendizajes que se construyen en la escuela y le dan sentido a la cotidianidad.

La Misión y la visión de Fe y Alegría dan sentido a la propuesta constructivista en la Educación Popular. Veámoslo más en detalle.

2.1. Educación Popular

Es la que acompaña a los menos favorecidos en la construcción de su identidad para que ellos sean sujetos de sus propias transformaciones; es la educación que, nutrida de la realidad, asume el reto del crecimiento personal y su realización fomentando el trabajo desde los valores; es una educación **en** y no **para**, que genera conocimientos que se pueden transferir; y es educación participativa, que reconoce el trabajo y la organización como el espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro en interrelación con el mundo facilitando el análisis, la interpretación, la aplicación y la búsqueda para aprender a hacer, a vivir juntos a conocer y a ser.

2.2. Integral

Considera a los sujetos como seres únicos y sociales en interdependencia y reciprocidad con el entorno natural, social y cultural. En palabras del Padre Velaz: "*No basta educar al hombre sino que hay que educar a todo el hombre*"¹.

2.3. Promoción Social

Implica el reconocimiento de la cultura general y la experiencial del sujeto; la realidad como eje inspirador para la construcción, validación y distribución del conocimiento; y la confrontación, apropiación y producción del conocimiento desde la cultura inmediata, sin desconocer los avances y cambios del momento.

De esta manera de comprender la Educación Popular, surgen los siguientes referentes sobre los que trabaja la propuesta constructivista:

- La realidad como eje inspirador para la construcción y distribución del conocimiento.
- El reconocimiento de la cultura experiencial o de las ideas previas que posee el sujeto.
- Diseño de estrategias, contenidos y didácticas que provoquen conocimientos, pautas de conducta que aboguen por el respeto, la libertad y la autonomía de la persona.
- La invitación por dinamizar las prácticas escolares desde la opción de la investigación, la confrontación y la producción del conocimiento y la apropiación del mismo.
- Promoción de la innovación y la implementación de las didácticas nuevas, en búsqueda de la excelencia, la eficacia y la eficiencia a través de la intervención educativa.

3. Momentos de la propuesta

3.1. El arriesgarse, 1994 al 1996

En 1994, la Universidad Javeriana le propuso a la Regional Bogotá-Tolima implementar

¹ En Antonio Pérez Esclarin: *Una propuesta de Educación Popular*. Colección Procesos Educativos, N° 2. Fe y Alegría de Venezuela.

una propuesta para la enseñanza de la Lengua Escrita y el Conocimiento Matemático, en torno a las hipótesis sobre la construcción de conocimientos. Fe y Alegría aceptó el reto e invitó a los maestros que quisieran participar para que se vincularan, con el compromiso de implementar en el aula la capacitación recibida y socializar la experiencia en sus Centros con otros maestros.

La propuesta invitaba a cambiar las prácticas en las aulas desde una reflexión sobre las estrategias empleadas, con apoyo conceptual para explicar otras maneras de concebir lo que se hacía y reconocer en los aprendizajes procesos significativos que los modificaran. Durante la época de 1994-1996 se trabajó con el grado de transición y también con kinder y primero, siendo la meta final extender la propuesta hasta el grado quinto. En 1994 se realiza el primer foro de experiencias educativas desde la perspectiva del constructivismo.

3.2. *Lucha y seducción, 1997 al 1998*

Para el inicio de 1997 los maestros participantes en la experiencia comenzaron a seducir a otros invitándolos a ver los cambios de los niños. Se generan resistencias de maestros que desconfiaban de lo que hacían, querían defender a toda costa su trabajo y trataron de combatir la propuesta del constructivismo.

En 1997 la propuesta se implementó hasta el grado segundo y en tercero en 1998. Se realizan las primeras evaluaciones formales y se sistematizan los resultados, obteniéndose datos sobre los avances de los niños en Lengua Escrita. Se rescatan los juegos de la cultura, como el parqués, el monopolio y las loterías, los cuales facilitan la construcción del pensamiento Matemático.

La propuesta se fue consolidando en torno a las nuevas herramientas, a los aprendizajes y a las necesidades particulares de los niños y su contexto, brindando resultados tales como: el cariño del niño hacia su escuela, sentir el deseo de no faltar a clase, interesarse por su trabajo y cumplir responsablemente con las tareas asignadas. A su vez, se acrecienta la responsabilidad en los maestros que van tomando conciencia de la importancia del trabajo, valorando el esfuerzo del niño y su interés, e invitando a los padres a acercarse a conocer las formas de trabajo que se estaban implementando.

En este momento ya existía un cúmulo de didácticas acuñadas que empezaban a circular por las aulas y los Centros y se había logrado una primera apropiación de las estrategias y los conocimientos. Pero, aún hacía falta una mayor apropiación desde lo teórico en busca de una mejor comprensión global del constructivismo, para poder dar respuestas más cualificadas en torno a las preguntas y las dudas que otros maestros y padres planteaban. En 1997 se realiza el segundo foro de experiencias educativas constructivistas. Para 1998 se publica la revista ESCOLANET, que ofrece una primera síntesis de experiencias educativas en proceso y de otras que se estaban iniciando.

3.3. *La reiniciación, 1999 al 2000*

Para 1999, por cambios en la contratación de maestros, Fe y Alegría comienza sus labores con personal nuevo y se plantea la posibilidad de reiniciar las capacitaciones desde el primer nivel. Parecería que era volver a iniciar y de alguna manera lo fue, pero con la ganancia de tener unas herramientas prácticas y conceptuales ya consolidadas en los niños; errores detectados que sirvieron de plataforma para las diferentes correcciones; estrategias de organización más flexibles; y una imperiosa necesidad de construir espacios para la formación permanente de docentes y el intercambio de saberes.

Se abren jornadas de formación en espacio diferente al del trabajo en el aula y se invita a participar a los maestros en la propuesta, asegurando su acompañamiento a través de coordinaciones en los centros y la consecución de los materiales. Además, se

establecen espacios de formación continuada al comienzo, en la mitad y al final del año escolar. Se ve la necesidad de contratar capacitadores externos y mantener la entrega de material para cada uno de los docentes.

También se asegura un espacio formal para la capacitación particular del Equipo Coordinador a través de seminarios cuya temática pretende no sólo ofrecer herramientas teóricas y conceptuales, sino también elementos de contrastación, como apoyo a las asesorías y seguimiento al grupo de maestros, al igual que el manejo de las herramientas para la evaluación en la Lengua Escrita (Sistema de Administración Curricular).

3.4. Otro nuevo arriesgón, 2001

En 1999 se había iniciado la formación del grupo de coordinadores de los diferentes centros, con el objeto de poder contar con ellos como “capacitadores internos”. Para el año 2001 se inicia la capacitación *in situ*. Se conserva desde fuera la formación de los maestros de cuarto y quinto en el campo de las Matemáticas, en particular sobre la construcción de espacio y tiempo.

En este momento, se continúa con asesorías puntuales al grupo de los coordinadores de centros y con los espacios de formación.

II. HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PROPUESTA

1. Marco general de la propuesta de Lengua Escrita²

1.1. De la alfabetización y la lectura o de la lecto-escritura a la Lengua Escrita

Desde una concepción tradicional, el leer y escribir es síntoma de una muy buena alfabetización, pero que con el tiempo produce cansancio y pereza. Por ello, se hace necesario que el niño aprenda a escribir alfabéticamente (codificar y decodificar) haciendo siempre y desde el inicio textos completos con sentido, que tengan una función muy clara. Es por ello que en la propuesta se habla de la Lengua Escrita y no de la lecto-escritura.

Antes de codificar alfabéticamente, los niños conocen la función y el sentido básico de la escritura. Entonces, las didácticas seleccionadas deben siempre apuntar a resaltar la función y el sentido social y cultural de la Lengua Escrita.

Escribir es un trabajo artesanal, una tarea de alta orfebrería o de talla exquisita que termina en la elaboración de un texto. La Lengua Escrita tiene sus secretos, sus potencialidades propias y sus funciones básicas como son la expresión y la comunicación. Los niños inmersos en la cultura saben cuál es la función y, si los dejamos, escriben siempre con sentido.

De lo anterior se desprende un primer principio en acción de esta propuesta, que tiene que ver con la producción de textos con sentido en contextos siempre significativos, aún cuando en el inicio los niños no utilicen el código alfabético. Otros principios en acción que se derivan de la misma postura, tienen que ver con: la regulación a través de la expresión; la preservación de lo vivido; la condensación de las emociones, comprensión de las mismas y de los enigmas; el Intercambio de saberes, conocimientos y opiniones; la extensión de puentes entre sujetos desconocidos; y el aventurarse en lo desconocido a través de la cotidianidad.

Para lograr el desarrollo de cada uno de esos principios, se ve necesario romper el mito en torno a la comprensión de la escritura de los pequeños, por lo que se hace necesario:

² Elaborado por María Teresa Marulanda. Marzo del 2000. Las notas están tomadas de los apuntes en las diferentes capacitaciones y complementadas con las “Hojas Pedagógicas”.

- Pensar que los niños saben escribir, aunque no sea a través de los códigos de la cultura, esto es, alfabéticamente.
- Generar situaciones con sentido para los niños a partir de las cuales pueden producir un texto con sentido.
- Tener paciencia cuando encontremos niños que se resistan argumentando que “no saben hacerlo”. En estos casos se debe usar el poder de la seducción y convencerlos de lo contrario, demostrándoles que lo hacen de una manera diferente a través de la contrastación con los pares, o con su amigo.
- Después que el niño haya escrito es conveniente hacerle preguntas demostrando interés acerca de su escrito.
- Solicitar los escritos de los niños y compararlos desde sus formas de escribir, dejándose sorprender gratamente por lo que encontró en ellos.
- Permitir y facilitar la exploración de varios textos con los formatos que van a emplear como periódicos, cartas y cuentos entre otros. Se hace necesario no ser rígidos en el uso de los formatos, mientras ellos puedan comprender de que se trata.
- Se debe permitir que los niños exploren a su manera y hacerles caer en cuenta de las observaciones e ideas que ellos mismos han elaborado.

1.2. Un poco de historia: de las grafías no convencionales a las convencionales

Durante mucho tiempo se pensó que escribir era codificar alfabéticamente, por ello se empezaba la escritura con la memorización de las letras y los ejercicios con las manos. Hoy se piensa de manera diferente, ya que se parte del hecho que los niños pueden hacer una escritura con sentido para expresarse y pueden empezar a disponer textos en las hojas siguiendo los formatos de la cultura (cartas, telegramas, afiches y póster).

El largo proceso de la construcción de los alfabetos es testigo de los múltiples tipos de grafías en el desarrollo histórico de las escrituras. Veamos muy rápidamente esta evolución:

- Los petroglifos, incisiones en piedra que representaban objetos cuyo significado varía culturalmente.
- Las pictografías, dibujos esquemáticos hechos sobre muy diversos materiales, con un significado convencional variable.
- Las cuñas, marcas hechas por un junco de punta triangular sobre tablas de arcilla. Cada una de las marcas hace parte de un signo que representa el sonido de una sílaba .
- Las letras, grafías abstractas, esquemáticas y convencionales que representan sonidos del habla.

El sistema de codificación alfabética es una estrategia compleja que se inventaron los griegos para aislar los sonidos del habla y representarlos con letras. Su invento fue el resultado de un largo proceso: los egipcios representaban con jeroglíficos las cosas, los eventos o los sonidos de las palabras; los fenicios escribían con silabarios, segmentaban el habla oral en las unidades que para ellos eran las mínimas posibles y escribían asignándole a cada sílaba una letra, que siempre era consonante. Fueron los griegos quienes aislaron dentro de las sílabas el sonido de las vocales y lo diferenciaron de las consonantes, empezando a asignarle a cada una de esas unidades mínimas (fonemas) una letra.

A través de las diferentes investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky se nos ha permitido establecer que las grafías de los niños evolucionan en

cuatro grandes etapas: **los rayones, los garabatos, las seudo letras y las letras**. Desde este punto de vista, se hace necesario realizar estrategias didácticas que apunten al ejercicio de construcción y evolución de la escritura, tales como, la sopa de letras, mensajes secretos, dedicatorias y cartas, etc.

Los primeros textos de los niños, al igual que los primeros textos de los escribanos, son bloques compactos y continuos. Sucede que para ellos, inicialmente, los escritos reflejan el habla y por lo tanto, deben ser continuos. De allí, se hace necesario el hacer didácticas que apunten a la segmentación de los textos, partiendo de la idea que un texto es un gran sistema compuesto por partes o subsistemas incluidos unos dentro de otros. Los **sistemas básicos**³ que se vienen manejando son:

- 1) Estructura parráfica del texto. Componer el texto en párrafos, diferenciados por criterios semánticos (unidades de sentido parcial) y gramatical (mayúsculas, punto aparte) que están vinculados mediante conectores.
- 2) Estructura oracional del párrafo. La capacidad de construir párrafos armónicos, compuestos por oraciones coherentes ligadas y separadas por los signos de puntuación básicos.
- 3) Estructura morfosintáctica de la oración. Construir correctamente las oraciones en los párrafos sin que sobren o falten palabras (cohesión) y concordancia (de género, número y tiempo).
- 4) Estructura morfológica de las palabras. Combinación de las letras en sílabas y su guionización (ortografía silábica), la acentuación y el uso correcto de las letras (ortografía fonética).
- 5) Estructura pragmática del texto. Capacidad de ubicar al lector en el contexto (personajes, nudo, situación) y en el género textual (cuento crónica...), de conmoerlo (impactarlo) y/o convencerlo.
- 6) Estructura semántica del texto. La capacidad de ligar coherentemente los grandes sucesos narrados en una historia o en las ideas planteadas en un texto y de adecuarse a los esquemas retóricos de su género.
- 7) Estructura gráfica del texto. La disposición gráfica del texto escrito en el espacio de las hojas adecuándose a los formatos convencionales (cartas, cuentos telegramas...) y su diagramación.
- 8) Estructura gráfica de la letra. La fluidez y firmeza de los trazos y la calidad gráfica de la escritura (buena forma de las letras y homogeneidad en su tipo, tamaño y caso).

Considerando algunos de los aspectos anteriores, las didácticas, entonces, deben apuntar a la **segmentación** en tres niveles básicos: parráfica, oracional y frásica o palábrica.

Para ser competente en la construcción de Lengua Escrita es necesario conocer los **formatos gráficos** convencionales de los textos escritos en la cultura y estar en capacidad de graficarlos, siguiendo las pautas que ellos contienen y accediendo a la diagramación creativa de los mismos.

Otro de los elementos en la construcción de la Lengua Escrita, tiene que ver con su **función**, de donde resulta que los textos tienen un nombre y un formato particular. De

³ Tomado de la propuesta SAC (Sistema de Administración Curricular) que plantea 4 ejes con sus respectivos sub.-procesos y sus niveles de logro. Este sistema ha sido trabajado desde 1999 para evaluar el trabajo en Lengua Escrita y se ha adoptado tanto para la Educación Básica Primaria, como para la Secundaria y Media Técnica de los centros de Fe y Alegría Regional Bogotá-Tolima.

acuerdo con ello los podemos agrupar en textos de función: (a) normativa: los letreros, los reglamentos, los códigos, las leyes; (b) interaccional: las circulares, cartas, telegramas, avisos clasificados, afiches; (c) instrumental: instrucciones, recetas, formularios, recetas, manuales; (d) reflexiva: cuestionarios de preguntas, test, aforismos; (e) expresiva: diarios, cuentos, novelas, poemas, guiones; y (f) informativa: enciclopedias, libros, revistas, periódicos.

2. Marco general de la propuesta de Construcción del Conocimiento Matemático

2.1. La situación: un primer acercamiento

Plantearse el tema de la enseñanza de la Matemática exige de una parte, comprender el significado social de los diferentes sistemas y elementos que dan cuenta del saber de la disciplina y, por tanto, hay que recurrir al campo del conocimiento. Por otra parte, exige conocer las formas como los sujetos significan esos conocimientos para su comprensión, a través de los signos y símbolos del lenguaje matemático y, para ello, es necesario recurrir a la Psicología.

Estas dos dimensiones del problema para la enseñanza de las Matemáticas deben ser abordadas por el profesor, ya que si desconoce el preciso significado de los sistemas para la construcción del pensamiento matemático, carecerá de un marco que oriente su labor. Además, si el maestro desconoce las formas como el niño se va acercando a los sistemas, ignorará las resignificaciones que éste le va dando según el momento en que esté en la construcción del conocimiento. Precisamente son estos vacíos los que explican la pretensión de la escuela de imponer ciertos conocimientos aritméticos que desbordan las posibilidades lógicas de los niños; práctica que los obliga a aprender de manera mecánica y memorística.

Si nos ubicamos desde una perspectiva constructivista, se dirá que el niño y el adulto, que son sujetos que conocen, resignifican la información que les llega del mundo exterior de acuerdo con los esquemas mentales que poseen; la transforman debido a que la organizan de una determinada manera según los esquemas mentales que poseen y la ponen a actuar para hacerse a ella. Por tanto, se puede afirmar que la información que recibe el sujeto no tiene significado en sí misma, sino que es él quien le confiere un determinado significado.

El maestro debe reconocer los diferentes momentos por los que pasa el niño y, en general, un sujeto en la construcción de cualquiera de los sistemas (constructos teóricos) que se proponen para la elaboración del currículo de Matemáticas: sistema de numeración, geométrico, de medida y de datos. Además de tener presente el aspecto lógico formal del proceso de conocer, debe tener un conocimiento de la historia del niño, porque enfrentarse a una situación problematizadora no sólo despierta procesos lógicos, también, le despierta deseos y afectos que terminan siendo claves para la comprensión y el aprendizaje.

El papel de **la pedagogía** ha de ser el de propiciar las condiciones que impulsen a los niños a las construcciones necesarias para llegar a establecer las relaciones lógicas implicadas en los conceptos matemáticos. Se entenderá a **la enseñanza** como un proceso intencional y planeado que la escuela propicia para jalonar o empujar a los niños, de modo que logren las construcciones necesarias que les permitan acceder al Conocimiento Matemático. Por tanto, **la escuela** será el espacio que provee las condiciones necesarias y suficientes para que los niños logren esas construcciones.

2.2. Sistemas que conviene distinguir al interior de lo lógico matemático.⁴

Bajo el campo de lo lógico matemático se incluye el desarrollo de las capacidades para

⁴ *El Campo de lo Lógico Matemático*. Documento elaborado por Jorge Castaño. Febrero del 2000.

establecer relaciones y operar con ellas. Las relaciones y las operaciones varían tanto por su estructura como por el contenido al cual se aplican. De ahí la necesidad de distinguir, en ese gran proceso de construcción del pensamiento lógico matemático, los diferentes subprocesos y los posibles contenidos para su desarrollo y manejo.

En la educación inicial (transición) conviene diferenciar grandes sistemas de agrupaciones, que se convierten a su vez en los ejes temáticos que se trabajan con mayor intensidad: de cuantificación, lo espacial temporal y las clases. Otros sistemas podrían ser posibles; se han tomado éstos teniendo como criterio de clasificación el desarrollo de las nociones intelectuales básicas.

La cuantificación tiene que ver con las relaciones: hay más, hay menos o hay la misma cantidad. Desde ella se desarrollan las bases para las cantidades discretas y continuas que posteriormente darán origen al concepto de número. **La noción de tiempo y espacio** se construye a partir de la cuantificación de la duración y los eventos; dan cuenta de las posiciones relativas de los objetos y sus operaciones. **Las clases** tienen que ver con el manejo del todo y sus partes. Progresar en el manejo de la clase es progresar en el manejo del número. Las clases surgen del manejo de colecciones y de la capacidad de operar con ellas a través de las relaciones de inclusión.

2.3. El lenguaje, elemento clave en la construcción del pensamiento matemático

Si bien es necesario reconocer que el pensamiento surge de la acción, es necesario aclarar que desde muy temprana edad el niño incorpora a sus acciones la palabra, que es tomada de su cultura a través de otros. El lenguaje del niño se hace complejo a medida que el pensamiento lógico- matemático se va diferenciando. En el comienzo no es posible el uso de la palabra sola, se necesita el apoyo constante de la escucha para lograr la comprensión de la misma, lo cual contribuye a la **transformación de los diferentes vocablos y a su precisión.**

Los anteriores elementos nos dejan ver que el trabajo de construcción del pensamiento matemático se hace a través de los juegos de expresión, donde los niños constantemente intercambian las experiencias a través de las acciones, de gestos elementales y palabras que poco a poco le ayudan o intervienen en la construcción de lenguajes más concretos y precisos.

III. LOS ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Hemos venido entendiendo la didáctica como la reflexión sobre la enseñanza y no como la simple actividad; proporciona así los diferentes esquemas de acción que intervienen en la construcción de las estructuras básicas para el logro del pensamiento lingüístico y matemático.

La didáctica se considera general cuando ofrece los principios sobre los cuales se apoya el aprendizaje y por tanto su marco teórico proviene de la escuela psicológica del aprendizaje. Cuando se hace referencia a la didáctica particular se habla de principios que son otorgados por una ciencia en particular y por tanto reflejan formas específicas de aprender y conocer y nos hablan así de metodologías particulares.

1. Requisitos de una didáctica según Hans Aebli

Hans Aebli considera el acto docente desde tres grandes dimensiones: los medios, los contenidos y las funciones; planteando desde allí los elementos generales que debe contemplar cualquier actividad que se considere didáctica, dentro del marco de los procesos de las **pedagogías activas.**

Desde las diferentes dimensiones se promueven, entonces, una serie de metodologías o formas de trabajo básicas que requieren como condiciones: (a) la **claridad** en las intenciones que deben ser coincidentes para convertir a la didáctica en un medio para el aprendizaje; (b) los **momentos**, que se relacionan con los encuentros de los sujetos particulares con el grupo y se promueven a

través de la consonancia, la disonancia o desequilibrio y la armonía o reencuentro; y (c) los **recursos**, que se entienden como todos aquellos elementos necesarios para el desarrollo de una actividad, pero que tienen como condición básica el ser los medios para producir el aprendizaje.

Elementos generales para la construcción de una didáctica basada en la propuesta de Hans Aebli		
Medios	Contenidos	Funciones
<i>Comunicación como competencia básica, actúa como oidor y veedor</i>	<i>Esquema de acción que permite pasar de éstas a las operaciones y conceptos</i>	<i>Se adquieren por procesos del aprendizaje</i>
Narrar y referir 1	Acciones 6	Como etapa de formación y Construcción solucionadora de problemas 9
Mostrar e imitar 2	Operaciones 7	Elaboración 10
Contemplar y observar 3	Conceptos 8	Ejercitación / Repetición 11
Leer y comprender 4		
Escribir 5		Aplicación 12

Las formas de trabajo mantienen la perspectiva globalizadora, esto es, el establecimiento de relaciones entre los contenidos de una o más áreas o disciplinas para favorecer la significatividad y la funcionalidad del aprendizaje, dentro de la construcción y promoción del conocimiento y la comprensión social de la cultura.

2. Supuestos de la intervención en una actividad didáctica

Hay una serie de elementos que se deben considerar para cualquier tipo de actividad y que garantizan que el trabajo que se realiza es de corte didáctico: (a) las experiencias no deben poseer un orden lineal, ya que van de acuerdo a las necesidades particulares de los sujetos; (b) se deben presentar confrontaciones entre los esquemas de acción dados y las nuevas situaciones; (c) hay que ligar las exploraciones con otras disciplinas; (d) las situaciones deben ser abundantes y significativas y se deben repetir para consolidar los aprendizajes; y (e) se debe evaluar permanentemente.

3. Dos grandes grupos de herramientas didácticas

3.1. Basadas en la interacción social

Promueven el trabajo en grupo al tiempo que atienden las necesidades particulares de los educandos, ayudan a la consolidación de la investigación en el aula, a la resolución de los conflictos y las negociaciones. En la propuesta se utilizan los proyectos de aula, las situaciones significativas, los talleres escriturales y los tópicos generativos.

- 1) **Los proyectos de aula.** Se plantea una serie de hipótesis a indagar sobre una temática determinada o un problema al tiempo que se hacen propuestas para la integración entre las diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo. Contienen situaciones significativas que se estructuran a partir de: tensiones, intenciones, finalidades y contextos. Hacen uso del diagnóstico previo de las ideas que poseen los estudiantes, sus metas de aprendizaje, la estructura de los conocimientos a través de mapas conceptuales, la selección de estrategias particulares, los materiales, formatos y de una evaluación permanente.
- 2) **Las situaciones significativas.** Esta herramienta pedagógica encuentra su sentido en el aquí y el ahora de la vida cotidiana que motiva al estudiante a modificar sus aprendizajes. Sus bases teóricas se encuentran en la teoría de Vigotsky sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*. Se debe estructurar teniendo en cuenta: (a) origen o causa, que se basa en un acontecimiento de la cotidianidad ya sea de manera común o inesperada; (b) montaje o puesta en escena: organización con sentido a través de hilos conductores; (c) producción: espacio donde se generan los

desequilibrios y que obliga a construir el conocimiento; (d) circulación o exposición: el producto final se intercambia y se socializa; (e) contrastación o crítica, se realiza una comparación con los productos de otros para propiciar el aprendizaje colectivo. Las situaciones significativas pueden ser:

- **Estructuradas o cerradas:** Son las situaciones que poseen metas y reglas claras desde el inicio: la tienda, la lechería, el banco, la fiesta de la familia y el día de los niños, entre otras.
 - **No estructuradas o abiertas:** Estas no tienen reglas fijas ya que surgen de la vida diaria de los niños, de los eventos inesperados del medio tales como, una noticia, un nacimiento, una muerte, una carta, una invitación. Se van planeando y estructurando en la medida que se van desarrollando. .
- 3) **Los talleres escriturales.** Pretenden un hacer continuo para la obtención de un producto; buscan la transformación tanto del sujeto como de las herramientas de la cultura.
 - 4) **Los tópicos generativos.** Se entrelazan y estructuran alrededor de un concepto, tema o situación. Son de larga duración ya que pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación.

3.2. Basadas en acciones estratégicas individuales

Son todas aquellas estrategias concebidas por los educadores y orientadas intencionalmente a promover aprendizajes en aspectos puntuales del conocimiento. Se apoyan en el aprendizaje divergente. Este grupo de estrategias pueden ser grupales (talleres, juegos didácticos, actividades para la enseñanza) e individuales (centros de interés y rincones de trabajo)

- 1) **Talleres.** Estrategia intencional y estructurada orientada a la transformación de los sujetos, que utiliza herramientas de la cultura a través de las cuales se logra un aprendizaje relevante.
- 2) **Los juegos didácticos.** Hace referencia a un propósito específico y apunta a un proceso de aprendizaje. Las reglas que plantea para la interacción ofrecen finalidades precisas; en éstos no se trata de ganar o perder sino de aprender.
- 3) **Actividades para la enseñanza.** Son aquellas actividades que complementan o perfeccionan los conocimientos previos. Se caracterizan fundamentalmente por el señalamiento, la pregunta y la exposición. Aquí tienen cabida las actividades que se han denominado tradicionales, las cuales cobran el sentido y la significación que se les da dentro del trabajo.
- 4) **Centros de interés.** Son las adecuaciones que se hacen en torno a una temática en particular, que pueden aportar elementos para la construcción y desarrollo de un proyecto de aula o una situación significativa. Requieren de material y textos determinados para realizar su ejecución.
- 5) **Rincones de trabajo.** Son formas de organización en el aula para propiciar ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades e intereses de los educandos.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

La pregunta por la educación de la calidad y su pertinencia para la formación de una Escuela Educadora no termina aquí. Sólo estamos abriendo la posibilidad del debate para la reconstrucción de una escuela que se transforma a partir de los ritmos del cambio social y que, además, en cada momento se llena de razones para seguir en búsqueda de una sociedad justa, participativa y solidaria.