



Praxis docente del convencimiento al hacer transformador desde el aula hacia afuera

Teaching praxis of the convention when transforming from the classroom out

Stephany A. Vásquez Ortiz

Universidad Diego Portales (Chile)

Email: svasquezortiz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2444>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.112>

Resumen

El contexto escolar y la práctica pedagógica constituyen agentes de cambio relevantes para situar el aprendizaje a un contexto en que el estudiante puede poner al servicio el conocimiento y su talento en el espacio local. Esta oportunidad pedagógica y su escala de trabajo logran involucrar el aula desde la escuela y el entorno a la luz de la metodología de enseñanza basada en el diseño de proyectos escolares. En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto financiado por UNESCO entre 2014-2015 y su impacto posterior a la implementación de metodologías en ciencias sociales con el propósito de abordar la inclusión de la temática biodiversidad en el currículum nacional chileno y el conocimiento del contexto local para el aprendizaje situado.

Palabras clave: educación ambiental; ciudadanía local; enseñanza de las ciencias sociales; prácticas de enseñanza; aprendizaje situado.

Abstract

The school context and pedagogical practice are relevant agents of change to place learning in a context in which the student can put knowledge and talent at the service in the local space. This pedagogical opportunity and its scale of work manage to involve the classroom from the school and the environment in the light of the teaching methodology based on the design of school projects. This paper presents the results of a project funded by UNESCO between 2014-2015 and its impact after the implementation of social science methodologies with the purpose of addressing the inclusion of biodiversity in the Chilean national curriculum and knowledge of the context Local for situated learning.

Keywords: environmental education; local citizenship; teaching of the social sciences; teaching practices; situated learning.

1. Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales desde la escuela considera la premisa de que los docentes, los estudiantes y su comunidad educativa logren movilizar e conocimiento hacia la movilidad social y práctica transformadora del entorno cercano y la ciudadanía desde su alcance social. La consistencia desde el saber sabio propio de la cultura escolar y el saber experiencial, adquieren un valor considerable que releva la consistencia de la enseñanza en la construcción de una sociedad que conoce de sus desafíos y posee herramientas para enfrentarlas.

Esta investigación se acerca a la relevancia de la enseñanza para el fortalecimiento de una ciudadanía local que emerge de la escuela, desde el trabajo en relación a prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje situado desde las problemáticas ambientales del contexto y como la implementación de proyectos desde la articulación entre equipos docentes permite transformar las prácticas educativas lineales a propuestas pedagógicas que invitan a pensar desde el aula e impactar el entorno.

Este trabajo presenta los resultados de implementación de un proyecto financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) denominado "Inclusión transversal de la biodiversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículum nacional chileno" del que se desprende un estudio comparado de dos escuelas de Chile en las que se trabajó su bajada pedagógica y levantamiento de metodologías basadas en proyectos para abordar problemáticas del entorno escolar y ambiental.

Actualmente los desafíos del entorno y su perspectiva ambiental nos invitan a pensar desde el desarrollo docente nuevas estrategias para abordar propuestas de enseñanza y aprendizaje que logren un impacto significativo del estudiante generando redes de trabajo efectivas y concretas en el entorno en que desarrolla su vida cotidiana. Esa vinculación implica reflexionar sobre la disciplina, en específico al rol pedagógico.

La Didáctica debe mirar tanto al interés por la emancipación individual de los educados, en la práctica educativa concreta, como al interés por la justicia social y la emancipación colectiva, en su incidencia en la organización, sistematización y justificación de la práctica social de la enseñanza (Contreras, 1994, 48).

Esta afirmación implica movilizar la práctica pedagógica hacia un rol activo que vincule la enseñanza con el contexto, y desde ahí relevar estrategias que movilicen el aula de clases desde su interior hacia un trabajo articulado con su medio circundante, su micro escala de trabajo y estudio, sin duda alguna la definición didáctica y el posicionamiento docente relevan su importancia a la discusión curricular y las metodologías de aula que posibiliten esos vínculos nutritivos.

2. Educación ambiental ¿un nuevo enfoque para la enseñanza situada al contexto?

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

y de escuela-comunidad como aspecto clave para generar aprendizajes contextualizados (Giles, Hargraves, 2006). En este cambio la escuela y el trabajo pedagógico concentran su interés en revisar el currículum, buscar un sentido y convocar la sistematicidad de procesos de enseñanza-aprendizaje desde su lugar.

En la actualidad, los problemas ambientales afectan a gran parte de las regiones del planeta y a las sociedades en su conjunto. Esta situación, unida a la degradación y agotamiento de los recursos naturales, deriva en desequilibrios ecosistémicos a nivel planetario, por ende afectando la biodiversidad. Para enfrentar este complejo escenario, diversas instituciones de carácter mundial en apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han diseñado estrategias para integrar la sostenibilidad dentro de las actividades económicas y sociales del mundo público y privado, favoreciendo de esta manera al fortalecimiento de la ciudadanía participativa mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Uno de los aspectos por los que aboga la EDS, a partir del reconocimiento de interdependencias de los elementos que habitan la tierra, es el fomento a la responsabilidad ambiental, tanto local como global. Tratar el reconocimiento sobre el potencial local y vincularlo a procesos responde a una cuestión de justicia pues el aprendizaje logrado por el estudiante debe suponer que:

el barrio como un lugar de todos”, proporciona al estudio de la identidad de población un nuevo elemento, pues esta identidad también puede ser vista como una búsqueda por recobrar o recomponer los lazos sociales de solidaridad, cercanía que los distingue de quienes no viven esta misma experiencia de vida colectiva (Tuan, 1977. p.67).

De esta forma, la EDS pretende educar, integrar y favorecer los principios, valores y prácticas que proporcionen a las personas conocimientos y actitudes para contribuir a un futuro más humano, socialmente justo, económicamente viable y ecológicamente sostenible. Los estudiantes poseen una voz y qué decir sobre el mundo que observan y su localidad reviste un potencial que permite el desarrollo de su propio aprendizaje (UNESCO, 2019).

El origen de este proyecto reconoce la importancia de la localidad y la cultura del estudiante en relación con la reflexión pedagógica y la gestión de proyectos ambientales es desafiante para establecer una mirada hacia el reconocimiento y validación de esta experiencia requiere de la acción pedagógica, valoración y rescate del lugar integrando desde el currículum escolar, conexiones educativas y secuencias pedagógicas que permitan avanzar a dicho propósito, enfrentando un desafío permanente en estas materias:

La opacidad en identificar los sujetos sociales a los cuales se dirigen las acciones educativas ha sido un problema recurrente a lo largo de la trayectoria de la educación ambiental institucionalizada que ya ha sido desafiado. Ello porque ese discurso oficial fue preconizado como "prescripciones estandarizadas y universalmente válidas, independientemente de realidades y sujetos pedagógicos plurales específicos con características e identidades distintivas. (González, 2007: 58).

Nos enfrentamos al momento en que se releva la acción educativa y su potencial pedagógico para contextualizar la enseñanza, por ende considerar a los docentes como:

agente emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1998, 38).

Comprender de esta manera la enseñanza situada implica dialogar con el propósito educativo de formar ciudadanos y agentes sociales transformadores de su propia realidad, por ende la el planteamiento educativo recae en el convencimiento y fundamentación sobre la cual el aprendizaje se construye de la experiencia y diálogo con el entorno.

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

En este momento el cuestionamiento a los modelos escolares y perspectivas curriculares, invitan a relevar el empoderamiento de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje de su propio quehacer social, dentro de lo cual lo ambiental prioriza un marco de acción educativa de alta relevancia, por lo mismo encontrar espacios de reflexión sobre las declaraciones manifestadas en el curriculum escolar, indagar en espacios de colaboración y encuentro docente que implique superar el trabajo en isla y avanzar al trabajo en equipo buscando oportunidades de innovación educativa liderada desde la escuela y sus actores pedagógicos.

3. Praxis docente, la escuela y enseñanza de las ciencias sociales

Un factor clave al momento de movilizar el aprendizaje es contar con la motivación del docente, incluso asumiendo el rol de aprendiz respecto al curriculum, contexto local y sus problemáticas, entendiéndose como un actor social, cuyas prácticas inciden en el logro educativo y noción de acción social.

la motivación no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito del alumno. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones de aprendizaje. Este deseo que aprender puede emerger también del educador al relacionar los saberes que enseña con una cultura y una historia (Merieu, 2013, 85).

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

transformar valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar "personalidades sociales". Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cueflan y desvelan las personalidades de los individuos (Dubet & Martuccelli, 1998.p. 59).

La escuela debe formar sujetos para la vida futura, facilitando posibilidades de interacción plena y efectiva con el medio y lograr un desarrollo humano integral. El segundo desafío de la escuela tiene relación a una reestructuración en sus dinámicas de interacción, en donde acepte los patrones identitarios de los estudiantes y no reproducir instancias de negación de potencial que posee la localidad. Esto facilitara el diálogo entre los actores para así lograr retroalimentación de las experiencias que posee cada individuo (Hargreaves & Fullan, 1992).

Una de las posibles respuestas tiene relación a los aportes de Murillo (2011) quién señala que todo proceso de enseñanza ha de basarse en:

una educación en y para la Justicia Social; (...) que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito. (Murillo et al, 2011. p. 8).

Para el caso de los docentes este desafío se vuelve central para comprender la realidad de los estudiantes, es necesario que se trabaje para que la escuela promueva y priorice la participación plena en el aula para relevar el escenario ambiental que existe dentro de la escuela, ello implica conocer la cultural, los desafíos locales, la riqueza del entorno y rol para focalizar la enseñanza y el logro de aprendizaje desde su vinculación con el medio socio-ambiental, que permita:

reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para formar desde la diversidad. (Murillo et al, 2011, p. 12).

La escuela debe ser capaz de reconocer al barrio-entorno y medio social cómo un espacio cultural significativo para la investigación y aprendizaje en contexto, para adecuar los ciclos de enseñanza, el currículum el profesorado a nuevas metodologías que inviten a pensar el aula dando espacio a salir de ella hacia el entorno en que la escuela se sitúa.

3.1. Los docentes y el currículum para la implementación de proyectos

Un factor relevante en la implementación del proyecto reviste en la discusión metodológica para movilizar la praxis y reflexión docente a reconocer el potencial del contexto en que la escuela sitúa. Tal como se ha señalado anteriormente, implica una capacidad de análisis y de valoración de una enseñanza situada que dialoga y tensiona la enseñanza del currículum escolar y las decisiones educativas que delimitan el trabajo pedagógico en aula.

El conocimiento dominante que incide en la construcción del conocimiento de los docentes refiere a su formación inicial y sus aprendizajes previos (Porlán, 1998) en ella se distinguen:

- a) Saberes basados en la experiencia docente: experiencia acumulada del profesor en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje y de la efectividad de estos en el contexto escolar.
- b) Rutinas de acción: esquemas mentales que pertenecen a significados y formas de validar el conocimiento y que repite de manera permanente “zona de confort pedagógica”.

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

Tabla 1

Fuentes del conocimiento pedagógico

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

Fuente: Porlán, R. 1998, p.64.

La escuela en sus propias contradicciones conflictos y contextos socioambientales invita a los docentes a pensar en los procedimientos para enseñar en base al diseño de metodologías que garanticen la construcción de conocimiento escolar (Leithwood, 2009), la elaboración de problemas y abriendo espacios significativos dentro del aula y fuera de ella para generar aprendizajes. Cuando se trata de procedimientos para enseñar, es necesario tener claridad sobre los contenidos y las situaciones cotidianas para que los estudiantes puedan desarrollar respuestas adecuadas y situadas respecto a la realidad que experimentan y como se desarrolla en el proceso educativo.

Comprender al aprendizaje implica un proceso consciente en el que el docente también es capaz de situarse en el mundo, reconociendo que posee identidad y que sus conocimientos responden a un contexto su identidad inclusive está ligado a la construcción de significados propios de las interacciones sociales. Esta dimensión invita a levantar prácticas pedagógicas que consideren la experiencia y el aprendizaje, esta interrelación es posible cuando se coordina el trabajo colaborativo, los espacios reflexivos en el contexto escolar y se supera aislamiento de la trinchera de cada aula con la conexión educativa entre pares docentes mediante proyectos educativos.

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

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno:

se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y que, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (Grundy, 1998, 145).

El interés cognitivo emancipador implica desde la docencia comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1998). En este sentido, las prácticas pedagógicas implican indagar en la construcción del conocimiento, generar situaciones prácticas que se constituye como referentes promueve conexiones y referencias culturales de alto impacto hacia los estudiantes.

Esta modificación y reflexión sobre la práctica docente hace que el alumno valore el conocimiento escolar, se sienta dentro de las actividades dentro y fuera del aula lo que implica un aprendizaje integrado y significativo. Pensar pedagógicamente los saberes escolares desde una perspectiva metodológica es significativo para los estudiantes, pues implica sacar a los estudiantes de la inercia pues considera:

como práctica, que la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora (Apple, 2008).

Esta premisa de trabajo constituyó el primer acercamiento a las escuelas con las que se implementó el proyecto, y que fueron designadas por la UNESCO al encontrarse situadas en una Reserva de la biósfera caracterizada por su riqueza cultural, pasado histórico y biodiversidad única, que releva la importancia de que dichas escuelas comprendan ese potencial al ser parte de un ecosistema propicio para el aprendizaje y como instancia de preservación y valoración de las condiciones ambientales que enfrentan esos espacios en materias de conservación.

3.2. Espacios curriculares: del convencimiento a la transformación

Un elemento fundamental al momento de aterrizar los fundamentos teóricos antes presentados, radica en la enseñanza del profesorado y de sus directivos, primeramente para aprender y reconocer espacios de aprendizaje del lugar que rodea a la escuela y las características de la Biodiversidad de la Reserva. ¿Los docentes deben saberlo todo al momento de enseñar?

Es central analizar el conocimiento profesional docente y la indagación respecto a la reflexión que realizan sobre los impactos de los ciclos de enseñanza y aprendizaje que lideran desde el aula y la gestión pedagógica, para vincular esas experiencias y saberes profesionales a un nuevo escenario educativo. Para ello se diseñó una propuesta para mirar desde la perspectiva escalar lo micro y macro del entorno, incluyendo la lectura del curriculum escolar de Educación General Básica (EGB) en Chile, y luego la formación de docentes en el diseño de propuestas metodológicas que permitiese el trabajo colaborativo y de mayor profundización en el aprendizaje en base a proyectos liderados por los docentes de EGB.

En el origen del proyecto, cuyo objetivo implicaba la vinculación de la temática biodiversidad desde las oportunidades del curriculum para diseñar procesos de enseñanza focalizados en la valoración de la diversidad biológica y cultural de la Reserva de la Biósfera La Campana-Peñuelas ubicada en la Quinta Región de Chile:

La Reserva de la Biosfera La Campana-Peñuelas es fundamental en la protección del mosaico de ecosistemas de Chile mediterráneo, reconocidos a nivel mundial por su alto grado de riqueza y endemismo. Al mismo tiempo, los ecosistemas de Chile central están altamente intervenidos y su biota se encuentra muy amenazada, puesto que coexiste en el territorio con las regiones más pobladas de Chile, la Metropolitana y la de Valparaíso. (Moreira, Muñoz, Troncoso, 2014, 24).

Para relevar la importancia del lugar y coincidir en espacios potenciales de trabajo educativo desde las escuelas, fue preciso un plan de capacitación y formación de docentes el cual contempló el conocimiento de las oportunidades que representa la Ley N° 20.370 Ley General de

Educación (LGE) del año 2009, - en vigencia- y la revisión del curriculum escolar de EGB que se desprenden del Decreto Supremo de Educación N° 439/2012 que se ampara bajo las prescripciones de la legislación señalada.

La LGE plantea como un elemento base y fundante:

Art. 5º. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de una cultura cívica y laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa; y que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad (...) estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación. (LGE, 2009, 15).

En el desarrollo de este proyecto se acompañó en terreno a los docentes de ambos establecimientos para trabajar en materias de conocimiento y formación docente, involucramiento escuela y entorno, aprendizajes sobre biodiversidad y diseño de propuestas metodológicas para trabajar desde el aula proyecto de alcance integrado entre disciplinas y saber escolar. Dentro de los puntos trabajados:

Actualización curricular y espacios potenciales de trabajo entre asignaturas: en este apartado se buscaron aquellos elementos comunes en que se puede cada docente desde su propia disciplina buscar redes de colaboración entre colegas y trabajar en el diseño de una estrategia de enseñanza que integre saberes y permita al estudiante profundizar el desarrollo de conocimiento y habilidades de pensamiento (Leithwood, 2006).

- Institución escolar y su relación ambiental: Contempla la organización y lectura del establecimiento educativo en función de: su Proyecto Educativo Institucional (PEI), Gestión técnico-pedagógica y conocimiento del entorno circundante a la escuela.
- Vinculación ambiental en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de los espacios de trabajo colaborativo que posibilita el curriculum escolar de EGB se promovió y la necesidad de trabajarlo en su localidad considerando la Biodiversidad, Conservación y Valoración desde la enseñanza-aprendizaje.
- Relación escuela y barrio: Contempla la organización y vinculación de la escuela con su entorno considerando como base su relación con los impactos culturales, historia y acciones participativas en función de un espacio local común donde se moviliza la Biodiversidad, Conservación y Valoración propias de la Reserva de la Biósfera donde se sitúan los centros educativos.
- Investigación participativa: Contempla el trabajo directo con la comunidad educativa y los docentes para apoyar el diseño de propuestas de trabajo del que se promueva el diseño de planificaciones de aula, estrategias metodológicas que permite el aprendizaje docente y movilizar a realizar propuestas educativas con sus estudiantes.

Esta forma de trabajo se sustenta en la perspectiva de que el docente reflexiona sobre su práctica, resignifica y co-construye nuevas nociones que contextualizan su modo de enseñar, no solo desde su trinchera disciplinar, sino que trasciende a un ejercicio de aprendizaje, que se sustenta en el aprender:

Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una

parte, el profesor; por otra, los alumnos) ...El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (Freire, 1972, 53).

En cuanto a esto las Bases Curriculares de Educación Básica señala

la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel (...) asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. A la vez, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo (MINEDUC, 2018, 18).

El punto relevante del párrafo anterior, radica en la posibilidad de establecer autonomía en las decisiones educativas propias del contexto y escenario educativo, sobre ella el sentido de conocimiento y el hecho de situar la enseñanza a la realidad escolar, es una clave y centro de la propuesta, de reflexión sobre el currículum escolar y el diseño de procesos de aprendizaje profundo basado en la riqueza y diversidad del proyecto educativo que define la escuela. Sobre ello indican las Bases Curriculares de EGB que es relevante para el estudiante:

i) Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. j) Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan. k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado. (MINEDUC, 2018, 17).

El desafío del currículum y la enseñanza radican en la movilidad del conocimiento y cómo desde la innovación educativa es posible trabajar los desafíos de la escuela con el uso de metodologías que permitan una integración que de paso al aprendizaje profundo e integrador del estudiante sintiendo no solo que aprende sino que contribuye desde su saber a la localidad de la que es parte, dada la existencia de estrategias definidas por cada escuela que le permite comprender un fenómeno y objeto de estudio desde perspectivas que se integran. En ello radica la enseñanza bajo el contexto, relevando el saber cultural y el rol social de los educandos y la acción transformadora de la docencia abierta a la conciencia y trabajo pedagógico desde los desafíos de su propia realidad educativa.

3.3. Propuestas pedagógicas transformadoras en aprendizaje de la biodiversidad en el currículum escolar

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

currículum escolar precede hacia la resignificación de la práctica educativa (Pagés y Santiesteban, 2010).

La escuela como formadora de sujetos para la vida futura, ha de facilitar la interacción plena y efectiva con el medio y lograr un desarrollo humano integral. El segundo desafío de la escuela tiene relación a una restructuración en sus dinámicas de trabajo pedagógico, en donde acepte los patrones identitarios de los estudiantes y no reproducir instancias de negación de potencial que posee la localidad. Esto facilitara el diálogo entre los actores para así lograr retroalimentación de las experiencias que posee cada individuo (Hargreaves & Fullan, 1992).

El reconocimiento a las formas de producción espacial del estudiante y su contexto de desenvolvimiento busca identificar en qué medida los estudiantes son o no reconocidos y como la escuela es un escenario de posibilidades para la transformación e integración de los patrones identitarios externos a la institución escolar. Por lo que diseñar estrategias educativas orientadas a esa manera de comprender al estudiante otorga valor al diseño de propuestas de enseñanza.

reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para formar desde la diversidad. (Murillo et al, 2011, p. 13).

Lo anterior se sustenta en la perspectiva de una educación integrativa y que de acuerdo a los planteamientos de Leithwood (2009) se circunscriben a prácticas del liderazgo educativo en tanto impactan en el aprendizaje de los estudiantes: a) estableciendo dirección (visión, metas), que contribuyen a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos; b) desarrollar a los docentes a través de incentivos o apoyo para responder a los desafíos de su contexto; c) apropiar los programas de enseñanza y aprendizaje para evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos desde una perspectiva colaborativa (Bolívar, 2014, 3).

De este proyecto y la valiosa participación de dos comunidades educativas: Escuela Básico Rabuco de Hijuelas y la Escuela Básica Lo Narváez de Olmué y el acompañamiento pedagógico en materias de análisis del contexto, enseñanza situada y relevamiento del currículum como estrategia de apropiación para conocer los desafíos ambientales del contexto se levantó de manera coordinada y con un trabajo en terreno de un año, propuestas de enseñanza integrada entre saberes disciplinares en relación a la Reserva de la Biósfera La Campana-Peñuelas de acuerdo al alcance y capacidad de cada centro educativo.

En esta ruta de trabajo pedagógico se levantaron problemáticas del contexto que afectan la biodiversidad del lugar, historia, problemas de agua, suelo y especies amenazadas, al mismo tiempo situaciones que afectan la economía del lugar por la presión de la urbanización de la zona lo que derivó en el diseño de proyectos integrados en asignaturas diversas fundamentados en el currículum escolar y promoviendo el trabajo colaborativo entre los docentes para avanzar en el currículum pero con situaciones de investigación del entorno sociocultural de la escuela.

En este ejercicio de desarrollo profesional y acompañamiento a los docentes, comprendieron que la propuesta de diseño de trabajo transversal generaba oportunidad de colaboración, comunicación e incluso complicidad pedagógica, en tanto poseen objetivos

pedagógicos comunes que se profundizan las ciencias sociales en el aula. De esta propuesta e implementación se releva el rol reflexivo de los profesores según nivel de enseñanza en que imparten clases, pues aunaron criterios formativos, curriculares, objetivos de aprendizaje y evaluaciones formativas y sumativas que pudieron ser trabajadas en materias diferentes pero de manera integrada.

De esta manera se comprende y sustenta el trabajo educativo cuando el docente aprende y redescubre otras maneras de conducir sus reflexiones y decisiones didácticas en un contexto escolar, adquiriendo sentido su práctica pues es visible y sujeto de reflexión desde la localidad donde observa el aprendizaje de sus estudiantes.

La escuela es una fuente potencialmente rica de aprendizaje profesional, dependiendo de su estructura y cultura. Sus metas son una fuente legítima de orientación para el aprendizaje profesional; sus alumnos proveen los desafíos singulares a los que cualquier aprendizaje nuevo debe responder y sus recursos establecen condiciones limítrofes respecto de la expresión de cualquier aprendizaje nuevo (Leithwood, 2009, 188)

La oportunidad de este proyecto recae en el diseño de propuestas educativas que permitieron diseñar al menos 6 proyectos en todos los niveles de Educación General Básica desde primer a sexto año y movilizándolo a los docentes de todas las asignaturas a buscar situaciones de investigación y problematización que fueron dialogadas por los estudiantes para conducir pequeños proyectos de 12 horas pedagógicas cada uno en el que desde matemática, lenguaje, historia e inglés se relevaba por ejemplo, la producción agrícola local y la falta de agua, integrando saberes y habilidades en su trabajo escolar.

Otras propuestas dialogaban con la necesidad de formar a los estudiantes como guías turísticos con conocimiento de la historia local, la comida y rutas claves para conocer la Reserva de la Biósfera relevando su riqueza y endemismo, trabajando entre Lenguaje, Artes Visuales, Historia y Educación Física una estrategia educativa para ese propósito. Esta actividad y proyecto estaba dirigido a estudiantes de sexto grado.

En el caso de quinto grado, los estudiantes eran invitados a analizar la medicina natural y la historia cultural, por lo que se les invitaba a tensionar la desaparición del conocimiento local como un problema de impacto en el saber de los lugareños y la escuela sería la encargada de trabajar en ello, integrando Educación Física, Historia, Lenguas indígenas y Ciencias Naturales.

Los otros tres proyectos diseñados hacen alusión a la enseñanza de la música, la recuperación de historia oral y otras a la preparación de terrenos con la finalidad de generar propuestas de intervención ante el desarrollo de terrenos de investigación escolar. Todos estos proyectos diseñados en el proceso de acompañamiento a las escuelas y sus equipos docentes, generaron oportunidades de desarrollo de aprendizajes entre ellos, y al momento de observar su implementación en el aula y fuera de ella impacta el interés de los estudiantes por trabajar e indagar sobre su contexto, riqueza y sentirse ciudadana, habitante, ser sintiente de ese lugar único.

Un punto a favor en ambas realidades educativas es el reconocimiento de la escuela como una oportunidad de desarrollo de los estudiantes, quienes también propusieron involucrar a otros actores en sus procesos de investigación escolar reconociendo ese capital cultural en sus vecinos,

negocios y economía local. El desafío de las escuelas sería dar continuidad a este proceso, ser autónomos y seguir desarrollando aprendizaje en red con su propio entorno, valorando la biodiversidad que los caracteriza al estar insertos en una reserva de la biósfera y otorgando sentido a lo enseñado desde un trabajo reflexivo y permanente sobre la localidad y el proceso de desarrollo de aprendizaje entre docentes-directivos, docentes-estudiantes y entre docentes.

Al cierre de este proyecto ambos establecimientos se desafiaron en proyectar los logros de este proyecto, instalándolo como parte de su trabajo cotidiano. Actualmente se han convertido en referentes nacionales en materias educación ambiental y ambas se encuentran en la red de líderes y reconocidos porque han avanzado en abrir la escuela a la comunidad, y desde comenzar a nutrir redes de trabajo, involucramiento de las familias e incluso ampliar otras redes de trabajo pues la escuela no solo queda en el aula, sino que responde a una transformación social fuera de ellas.

4. Desde el convencimiento al hacer transformador

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

La función del docente universitario resulta trascendental para cambiar las metodologías activas de aprendizaje de contenidos sociales durante las etapas educativas obligatorias. De este modo, es imperativa la introducción de técnicas innovadoras de enseñanza en las dinámicas didácticas que implementamos en las aulas universitarias. En un contexto de formación de formadores, las acciones educativas en educación superior deben establecer dinámicas pedagógicas procedimentales (Guerrero y Chaparro, 2019).

Desde el término de este proyecto cada establecimiento ha seguido su trabajo en materias de rescate del barrio e incorporando este conocimiento a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con un claro enfoque ambiental. La experiencia del diseño de propuestas basadas en proyectos generó oportunidades de diálogo y diseño de experiencias situadas, que permitieron a los docentes diseñar planificaciones integradas, permitieron la revisión y análisis del contexto y cuestionar el aprendizaje de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos).

El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (Freire, 1972, 53).

De esta manera este proyecto ha sido compartido en sus respectivas localidades donde la comunidad educativa en su conjunto es reconocida como líderes ambientales y como referentes educativos que lograron involucrar el barrio y sus problemáticas re-significando el currículum escolar considerando una reflexión pedagógica, evaluativa y de monitoreo del aprendizaje en relación a una estrategia basada en proyectos que emergen de su propio contexto situacional.

Este tipo de acciones pedagógicas se transforma en una posibilidad liberadora, de escucha y de apropiación de lo local y sus problemáticas como parte crucial del aprendizaje como ciclo virtuoso y nutritivo de experiencia pedagógica que emerge de la sincronía y colaboración educativa dentro de la escuela hacia la localidad. Este proyecto logró intencionar el propósito la Inclusión de la temática biodiversidad en el currículum nacional chileno a la luz de dos experiencias educativas.

Finalmente, esta propuesta de trabajo impulsada por UNESCO y trabajada con los equipos docentes releva la acción transformadora de la escuela cuando no solo se trabaja de manera reflexiva, sino que desde la reflexión emergen propuestas desafiantes que movilizan a la escuela en su acción social desde la escala local. Por tanto, las dimensiones de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), de la que se desprende este financiamiento e implementación en terreno valida tres principios clave:

- Contenido del aprendizaje: Integrar cuestiones esenciales en los planes de estudios.
- Pedagogía y entornos de aprendizaje: Concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado hacia la acción.
- Transformación social: Habilitar a los educandos de cualquier edad, en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismo y a la sociedad en la que viven.
- Posibilitar una transición a economías y sociedades ecológicas. hacia estilos de vida sostenibles.
- Habilitar a las personas para que sean ciudadanos del mundo que participen y asuman papeles activos, en los planos local y mundial, a fin de que afronten y resuelvan problemas mundiales y contribuyan en última instancia a crear un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

Esta experiencia de investigación, formación docente y trabajo en terreno demuestra que las escuelas más que nunca han de discutir y pensarse reflexivamente para el levantamiento de propuestas pedagógicas que no solo sean innovadoras como producto final logrado, sino como una innovación en sí mismo pues moviliza los elementos clave de la enseñanza situada, problematizada y que emerge del propio ejercicio reflexivo de los docentes, la comunidad educativa y de los estudiantes que de estas experiencias contribuyen a su entorno local con cocimiento basado en la experiencia, la investigación y descubrimiento del potencial del lugar habitado. Estamos seguros que este tipo de trabajos amplían el rol transformador de la escuela, en tanto el conocimiento y formación de los educandos trasciende al aula con propuestas que relevan el contexto, sus desafíos y proyecciones como objeto de estudio y como oportunidades de involucrar el saber al servicio local.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Santa Fe, Argentina: Akal Ediciones.
- Bolívar, A. (2014). *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional*. Chile: RIL editores, Universidad de Concepción.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Editorial LOSADA.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom, harmondsworth, penguin. La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giles, C y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovate Schools as learning organizations and profesional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- González-Gaudiano, Edgar (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Tercera Edición. España Madrid: Morata.
- Guerrero, R. y Chaparro, A. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS*, 5, 111-128.
- Hargreaves, A, Fullan, M. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London. Great Britain: Ed. Routledge Falmer.
- Leithwood, K. (2009). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. En Leithwood, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 175-196). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report
- Merieu, P. (2005). *O cotidiano da escolar y da sala de aula: ofazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Merieu, P. (2013). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. 1era Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- MINEDUC (2009). *Ley N° 20.370 Ley General de Educación (LGE)*, Santiago. Chile
- MINEDUC (2018). *Decreto Supremo de Educación N° 439 / 201*. Santiago. Chile.
- Moreira-Muñoz A, Troncoso J (2014). Representatividad biogeográfica de las Reservas de la Biosfera de Chile. En: A Moreira-Muñoz & A Borsdorf (eds) *Reservas de la Biosfera de Chile: Laboratorios para la Sustentabilidad*. (pp. 24-61) Academia de Ciencias Austriaca, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Geografía, Santiago, serie Geolibros 17.
- Murillo, J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 4, (1), 8-23.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 64, 8-18.
- Porlán, R. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Editorial Diada.
- Tuan, Y. (1977). *Espacio y Lugar*. Editorial Universidad de Minessota.
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2019) *Programa de Educación Mundial para el Desarrollo Sostenible*. Santiago. Chile.
- UNESCO (2020) *Conferencia General de la UNESCO Nuevo Marco Mundial para EDS 2020-2030*. París. Francia.