

**Implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en el Centro de Atención Infantil Éyasake del municipio de Juradó, Chocó**

Trabajo para optar al título de

Licenciado en filosofía

Modalidad: Sistematización de experiencia pedagógica

Presentado por:

Ronald Nicolás Murillo Moreno

Cod. 2016232024

Dirección:

Ángela Rocío Bejarano Chaves

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C.

2023

## **Resumen:**

El programa de voluntariado *¡Viva la Escuela!* convocó a estudiantes universitarios para contribuir en la reducción de brechas de aprendizaje en algunas escuelas rurales del país. El presente informe expone el desarrollo de mi práctica pedagógica en el programa mencionado. El programa se ejecutó mediante las *Tertulias Dialógicas*, *Grupos Interactivos* y las *Extensiones del Tiempo de Aprendizaje* en el Centro de Atención Infantil *Éyasake* ubicado en el resguardo indígena de *Nussi Purru* del municipio de Juradó, Chocó. La implementación del programa mostró que las *Tertulias Dialógicas* promueven espacios seguros de diálogo y fomentan la capacidad de expresión oral. También mostró que los *Grupos Interactivos* permiten la contribución de las familias en el desarrollo educativo de los estudiantes. Además, mostró que en las *Extensiones del Tiempo de Aprendizaje* los docentes voluntarios fortalecen su vocación educativa a raíz de la calidez en los vínculos con sus estudiantes.

## **Abstract**

The volunteer program *¡Viva la Escuela!* summoned university students to contribute to the reduction of learning gaps in some rural schools in the country. This report presents the development of my pedagogical practice in the above mentioned program. The program was implemented through *Tertulias Dialógicas*, *Grupos Interactivos* and *Extensiones del Tiempo de Aprendizaje* in the Centro de Atención Infantil *Éyasake* located in the indigenous reservation of Nussi Purru in the municipality of Juradó, Chocó. The implementation of the program showed that the *Tertulias Dialógicas* promote safe spaces for dialogue and foster oral expression skills. It also showed that the *Grupos Interactivos* allow the contribution of family members in the educational development of students. In addition, it showed that in the *Extensiones del Tiempo de Aprendizaje*, volunteer teachers strengthen their educational vocation as a result of the warmth in the bonds with their students.

## **Palabras clave**

*¡Viva la Escuela!*, Actuaciones Educativas de Éxito, *Tertulias Dialógicas*, *Grupos Interactivos*, *Extensiones del Tiempo de Aprendizaje*.

## Tabla de contenido

1. Agradecimientos y dedicatoria .....	4
2. Introducción .....	5
3. Metas y estrategias educativas de <i>¡Viva la Escuela!</i> .....	5
3.1 Tertulias Dialógicas .....	5
3.2 Extensión del Tiempo de Aprendizaje .....	6
3.3 Grupos Interactivos .....	7
4. Caracterización .....	8
5. Implementación .....	11
5.1 Tertulias Dialógicas Literarias .....	11
5.2 Grupos Interactivos .....	12
5.3 Extensión del Tiempo de Aprendizaje .....	13
6. Más allá de las Actuaciones .....	14
6.1 Dispositivos pedagógicos: cuadernos, sillas, mesas, tablero y colores .....	14
6.2 Recuperación y promoción de la lengua embera .....	14
6.3 El dibujo canaliza la frustración .....	15
6.4 El manejo de grupo .....	15
6.5 La autoridad en la escuela .....	16
7. Reflexiones finales de la <i>Actuaciones</i> .....	19
8. Referencias .....	19

## **1. Agradecimientos y dedicatoria**

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional, a la Organización de Estados Interamericanos y al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior por formular, financiar e implementar el programa de voluntariado ¡Viva la Escuela! Estoy muy agradecido con la Universidad por abrirme sus puertas y disponer de un equipo docente tan profesional para mi formación disciplinar, pedagógica y personal. Por su sabiduría y compromiso admiro sinceramente a la profesora Diana, al profesor Fabio, al profesor Sergio, a la profesora Alexandra, al profesor Eduardo y especialmente a la profesora Ángela. A la comunidad indígena *Éyasake* le agradezco mucho su cuidado durante mi estancia en su territorio. Especialmente, agradezco al señor rector Armando, a la señora María, a la señora Lucy y a la señora Emerelia. Mi familia se esforzó bastante para que hoy sea como soy. Agradezco enormemente a mis padres por su dedicación, para mí, son un gran ejemplo de perseverancia y amor. Por último, agradezco la compañía, atención y diligencia de Emanuel, Sharon y Laura. Dedico este trabajo a mis estudiantes de la comunidad. Específicamente, este trabajo honra a Yison, a Marianis, a Alan, a Daiber, a Yoiler y a Jana por fortalecer mi convicción docente, por enseñarme la potencia del arte para gestionar emociones y por integrarme en sus juegos y travesías.

## **2. Introducción**

El presente informe expone el desarrollo de mi práctica pedagógica en el programa *¡Viva la escuela!* Para ello, en primer lugar, se muestran las metas y estrategias educativas del programa mencionado. Después, se caracteriza la población a la que se dirige el programa. Luego, se muestra cómo dichas metas y estrategias se implementaron en el Centro de Atención Infantil *Éyasake* (CAI *Éyasake*) ubicado en el resguardo indígena de Nussi Purru del municipio de Juradó, Chocó. Por último, se resaltan los aprendizajes más valiosos derivados del proceso y su incidencia en mi vocación docente.

## **3. Metas y estrategias educativas de *¡Viva la Escuela!***

El programa *¡Viva la Escuela!* fue creado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por la necesidad de “contribuir a la reducción de rezagos de aprendizaje de todos los niños y niñas e incidir en el mejoramiento de su bienestar socioemocional” (MEN, 2023, p. 2). Su pretensión principal fue “hacer de la Escuela el epicentro de transformación social y cultural para recuperar su rol central y comunitario” (MEN, 2023, p. 2). Para ello, se recurrió a la estrategia Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que fue implementada por voluntarios normalistas y universitarios en algunas escuelas rurales del país durante tres meses. Las AEE se dividen en siete componentes: Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Comunidad, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, Formación Pedagógica Dialógica y Grupos Interactivos. El grupo de voluntarios aplicó tres de las siete Actuaciones en esta cohorte del programa. A continuación, se exponen las principales características de estas tres:

### **3.1 Tertulias Dialógicas**

Las Tertulias Dialógicas pretenden “consolidar el dominio de la lectoescritura, aumentar de manera considerable la adquisición de vocabulario y promover la inclusión y la participación ciudadana” (Ruiz y Pulido, 2012, p. 3). Una sesión de Tertulias desarrollada satisfactoriamente permite que el grupo aprenda a identificar espacios y circunstancias seguras en las que sus ideas y sentimientos no sean reprochados o juzgados groseramente. De ese modo, en el transcurso de las sesiones, el grupo de estudiantes desarrolla la capacidad de expresión oral ante un grupo y construye ambientes educativos

colaborativos, respetuosos y seguros. Las Tertulias parecen conversatorios; sin embargo, se diferencian en que:

- Según Ruiz y Pulido (2012), las Tertulias requieren que el estudiante haya realizado previamente la lectura de una obra clásica de literatura universal (p. 2).
- Una persona modera la sesión y un grupo de al menos tres personas que participan mediante el diálogo.
- Cada participante expone voluntariamente un fragmento favorito del texto, explicando por qué le gustó y cómo éste se relaciona con su experiencia vital.
- Quien modera toma turnos de palabra para aumentar la calidad y cantidad de interacciones en el aula.
- La sesión dura máximo una hora y al final el grupo escoge un texto para la siguiente ocasión.

Los textos escogidos para una Tertulia deben ser clásicos, pues representan gran creatividad e inteligencia humanas, además de que trascienden las fronteras espaciales y temporales, lo cual puede vincular a personas geográficamente distantes, ampliando así la perspectiva individual sobre la realidad. Además, la lectura se realiza previamente pues “es en casa donde niños, niñas, adolescentes y familiares leen, con lo que eso comporta en cuanto a desarrollo y refuerzo del hábito de la lectura” (Ruiz y Pulido, 2012, p. 2).

### **3.2 Extensión del Tiempo de Aprendizaje**

Generalmente, resulta complicado que los estudiantes se dediquen comprometidamente a realizar sus tareas debido a la falta de acompañamiento en las labores de investigación que ellas implican. Más aún si se tratan temas novedosos y no se cuenta con información oportuna a la mano. Por ello, las Extensiones del Tiempo de Aprendizaje proponen que un voluntario acompañe los procesos educativos extraescolares. Puesto que el equipo de voluntarios ha sido formado en la educación superior, cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias para apoyar los procesos de aprendizaje del grupo de estudiantes. Específicamente, las Extensiones se dirigen a quienes se les dificulte cumplir los logros del proyecto educativo institucional. De esa manera, el hecho de que se dedique más tiempo a estudiar, aumenta las probabilidades de que el grupo de estudiantes aprenda efectivamente.

### 3.3 Grupos Interactivos

Nadie aprende sin la ayuda de otros, alguien siempre acompaña el proceso educativo de una u otra forma, sea presencial o remotamente. Sin embargo, generalmente no se suele dar la importancia correspondiente a quienes acompañan dichos procesos, tal vez, por una sobreestimación de las capacidades propias. En ese orden de ideas, la escuela como entidad formativa a nivel ético, debe fomentar el trabajo en equipo para que se reconozca en mayor grado la incidencia del otro en sí mismo. De ese modo, los Grupos Interactivos surgen para promover el trabajo en equipo, debido a que en ellos

se dan actos comunicativos dialógicos en los que predominan interacciones dialógicas. De este modo, los niños y niñas interiorizan que sí pueden aprender, que también pueden ayudar a los compañeros y recibir su ayuda. Esta imagen de sí mismos potenciada por los actos comunicativos dialógicos hace que niños y niñas que hasta el momento no se veían capaces de aprender, de sacar buenas notas, lo empiecen a ver posible también para ellos y ellas (Oliver y Gatt, 2012, p. 288).

En ese sentido, el Grupo Interactivo es una “forma inclusiva de agrupamiento en la cual todos los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor y de otros recursos materiales y humanos dentro del aula, sin que ninguno de ellos quede segregado” (Universidad de Barcelona, s. f., p. 5). Es decir, los Grupos Interactivos consisten en la organización del grupo de estudiantes en, al menos, tres subgrupos acompañados por tres personas voluntarias cuya responsabilidad es propiciar el dialogo igualitario para la resolución de actividades correspondientes a la clase. La sesión de Grupos Interactivos dura máximo una hora para que, cada veinte minutos, los tres subgrupos se desplacen de estación para resolver actividades distintas. De ese modo, por clase se trabajan tres actividades sobre un tema común, aumentando así la probabilidad de aprender en menos tiempo.

Los Grupos Interactivos se adecuan a instituciones con aulas multigrado porque los subgrupos se conforman intencionalmente de estudiantes con capacidades en distinto grado de desarrollo para que “todos los alumnos aprendan, incluso aquellos que tienen más facilidad, porque explicar y ayudar a los demás implica un ejercicio de metacognición que les permite profundizar y consolidar sus conocimientos” (Universidad de Barcelona, s. f., p. 15). Al conformar grupos con capacidades diversas que trabajan para cumplir un objetivo

común, los Grupos interactivos “potencian la solidaridad entre el alumnado, la autoestima y las altas expectativas, y esto repercute, como se verá, en la mejora de los resultados académicos de todos y todas” (Oliver y Gatt, 2012, p. 283). De ese modo, los Grupos Interactivos fortalecen los vínculos de los integrantes de la comunidad educativa, incluso de acudientes, contribuyendo así al bienestar social, pues

en estas interacciones dialógicas que se fomentan en las aulas se aprende también a dialogar sobre las normas de convivencia y a consensuarlas en comunidad. Estos procesos repercuten en la promoción del aprendizaje de los valores democráticos, puesto que se aprende a compartir opiniones, a escuchar las de los y las demás y a vivir con personas diferentes (Oliver y Gatt, 2012, p. 291).

En últimas, Las AEE promueven las interacciones dialógicas en un marco igualitario para que el grupo de estudiantes construya sentidos desde la experiencia vital propia. Además, las AEE replantean la función del docente para que los estudiantes aumenten su agencia en su proceso formativo.

#### **4. Caracterización**

De clima húmedo y caluroso, el municipio de Juradó se ubica en la costa pacífica norte del país. Juradó colinda al occidente con el Océano Pacífico, al norte con la República de Panamá, al oriente con la selva tropical y al sur con el municipio de Bahía Solano. Dado que solo se puede acceder a Juradó por medios fluviales, su actividad económica principal es la pesca. Sin embargo, al situarse a gran distancia de la ciudad de Quibdó, se incrementan notablemente los costos del comercio en Juradó. De ahí que se recurra al narcotráfico como alternativa económica viable. Por la cantidad de dinero que dicho negocio genera, habría una cierta cultura de la ostentación y la desmesura en el pueblo. Dicha cultura permea a los jóvenes juradoseños, quienes fantasean con la posibilidad de manejar semejantes cantidades de dinero. De ahí que haya cierto desinterés en la educación escolar. Por otra parte, dichas dificultades comerciales implican que las mercancías, por ejemplo, tecnológicas demoren demasiado en llegar o aumenten considerablemente su precio. Esta situación obliga a solucionar problemas de, por ejemplo, acueductos de manera improvisada, de ahí que el pueblo juradoseño sea muy creativo y recursivo.

Juradó es habitada por alrededor de seis mil personas afrodescendientes e indígenas. En cuanto a la población indígena, Juradó acoge cuatro resguardos, entre ellos, el resguardo Nussi Purru que, a su vez, se compone de varias comunidades, entre ellas, la comunidad Éyasake o La Loma. La Loma se ubica a, más o menos, cuarenta kilómetros de la cabecera municipal y a tres horas de viaje en chingo (vehículo marítimo similar a una canoa). En cuanto a la organización política, la comunidad de La Loma designa a un gobernador como autoridad para decidir sobre las situaciones de interés general. Dichas decisiones se fundamentan en las discusiones dadas por toda la comunidad en el tambo. A partir de, aproximadamente, los quince años se puede participar en las reuniones comunitarias. Quienes participan exhiben un grado alto de compromiso y responsabilidad hacia la comunidad, por ello la participación en reuniones es un criterio para constatar la madurez de los jóvenes. Las reuniones enseñan que los intereses personales se deben comunicar a la comunidad para evaluar qué tan propicios o no resultan para el bien común; además las reuniones posibilitan el desarrollo de habilidades oratorias. En caso de romper algún reglamento como, por ejemplo, comer sin permiso alimentos de fincas ajenas, se recurre al cepo para castigar al infractor. El cepo es una especie de cárcel que inmoviliza las piernas para impedir el desplazamiento. Quienes presumen comportarse rectamente manifiestan que “nunca han chupado cepo”. Además los jóvenes se avergüenzan por verse en tal situación y se burlan de quienes la padecen.

Las familias de La Loma mantienen una estructura tradicional: un padre, una madre, un abuelo y, al menos un hijo. Normalmente en las mañanas, el padre busca la carne de la cena; la madre cocina el almuerzo, alimenta las gallinas y cerdos y los niños van a la escuela. En las tardes, los padres construyen casas o chingos y las madres siembran o cosechan alimentos en la finca junto a sus hijos. En las noches se reúnen para compartir su día al calor del fogón. A veces los padres no pueden cazar un conejo para la cena. Entonces, los niños se encargan de reemplazarlo con camarones y plátanos, de ahí que ellos adquieran un sentido especial de responsabilidad doméstica. También, los padres de familia controlan la realización de tareas escolares y reprenden físicamente en caso de incumplimiento. En general, las personas lomeñas tramitan los dolores y desventuras sin quejarse y con gran fuerza anímica pues superan las labores cotidianas cargadas de hormigas, caminos obstruidos y calor sofocante.

La lengua materna de la comunidad es el embera. Sin embargo, el conflicto armado del país debilitó su uso, pues la comunidad fue desplazada de su territorio en el 2019 por las Autodefensas Gaitanistas y el Ejército de Liberación Nacional. Dado que algunas familias no regresan a su origen por falta de garantías, se desintegra el tejido social, su costumbre ancestral y su relación con el territorio. De hecho, los niños apenas entienden embera, solo los mayores lo dominan por completo. Además, mientras están en el pueblo, los lomeños se comunican regularmente en español para evitar señalamientos discriminatorios de algunos juradoseños.

Por otro lado, el CAI Éyasake se organiza de manera autónoma respecto a las directrices estatales sobre establecimientos educativos para así preservar y reforzar sus saberes ancestrales, sin embargo, se interesa por trazar puentes entre la cultura 'occidental' y la propia. La jornada educativa inicia a las ocho de la mañana. Se empieza con actividades de bienvenida como rondas y rompehielos. Luego, se ofrece refrigerio. Después, se realizan actividades curriculares, dirigidas principalmente a preparar al grupo de estudiantes para desempeñarse en organizaciones distintas a la familia. Luego, se almuerza, se reposa y se bañan para terminar la jornada al medio día. La madre comunitaria Maryflor Guatico acompaña a los estudiantes como formadora, cocinera y niñera. Ella se encarga de recoger los insumos del pueblo y de administrarlos según el menú. Se encarga de aplicar las actividades y retroalimentar a los padres de familia sobre crianzas sanas y respetuosas. También, se encarga de preparar y servir las comidas para después ocuparse con la limpieza de enseres y aula.

El CAI recibe a doce estudiantes entre los dos y cuatro años. Los estudiantes son muy hábiles físicamente: pueden saltar y correr con bastante energía y ensuciarse sin reparos. De hecho, quienes demoran en los juegos o demuestran torpeza suelen resultar apartados del grupo. El fútbol ocupa un lugar importante en sus vidas, lo practican siempre que se pueda. De hecho, se organizan competiciones de fútbol en fechas importantes, contando con la participación de toda la comunidad. Por otra parte, el grupo de estudiantes presenta un ritmo de aprendizaje distinto al de estudiantes de escuelas urbanas pues, la diferencia de estilos de vida, solicita el desarrollo de conocimientos y habilidades de otro tipo. De hecho, realizar trabajo comunitario en el monte incide negativamente en el cumplimiento de tareas escolares. En ese sentido, parece indebido referirse a las diferencias entre esos procesos como rezagos escolares. En términos generales, el grupo de estudiantes se

comunica frecuentemente sin pena; se organiza para cooperar en pro de objetivos comunes y suelen manifestar actitudes alegres hacia su vida.

## **5. Implementación**

En términos generales, la implementación de las tres Actuaciones fue complicada y no pudo hacerse tal como se esperaba. El sitio de aplicación era distinto al sitio de origen del equipo de voluntarios, pues aquel se trataba de un entorno rural. Por ser un entorno tan distinto al urbano, se requirió un tiempo extra para adaptarse a las nuevas condiciones de modo que los asuntos domésticos y académicos se efectuaran debidamente. A parte de la administración del tiempo, la ejecución del programa requería que los voluntarios acordaran autónomamente la alimentación, vivienda y demás cuestiones logísticas sin que hubiera un conocimiento previo de éstos. Particularmente, mi compañero y yo discrepamos respecto a los objetivos, actividades y evaluación de la práctica, así que decidimos trabajar con grupos distintos sin relacionarnos de algún modo. Yo hice mi práctica con los estudiantes del Hogar Infantil (CAI Éyasake) y él con los estudiantes de la escuela primaria. La falta de coordinación redujo la cantidad de sesiones implementadas.

### **5.1 Tertulias Dialógicas Literarias**

La institución educativa no disponía de los recursos necesarios como libros o impresora para distribuir los materiales. Ante ello, se recurrió a la elaboración manual de guías y lecturas, ocupando más tiempo del previsto en las planeaciones de clase. También, se recurrió a la lectura en voz alta mediante el celular. El grupo de estudiantes peleaba frecuentemente por usar algún útil como temperas o crayolas debido a su escases. Por ello, se pretendió enseñarles a compartir y organizarse por turnos. Con ello en mente, para la ejecución de Tertulias se escogieron las Fábulas de Esopo pues, por ejemplo, promovían la fraternidad:

Los enemigos:

Dos enemigos navegaban en la misma nave, como querían estar muy lejos el uno del otro, se fueron, uno, a la proa, otro, a la popa, y allí se quedaron. Sobrevino una fuerte tempestad y la nave zozobraba. El que estaba en la popa preguntó al timonel de qué lado había riesgo de que el barco se hundiera, «de proa», dijo. El hombre exclamó: «ya no me aflige la muerte si, al menos, voy a ver ahogarse a mi enemigo antes que yo.» Así, algunos por hostilidad al

prójimo prefieren incluso sufrir algo terrible con tal de ver antes la desgracia de aquellos que odian (Esopo, 1985, p. 72).

De esa manera, se buscaba que los estudiantes comprendan las causas de la envidia y los celos para manejarlos de modo que no se agreda a los y las demás. Las Tertulias duraban aproximadamente diez minutos dado que los y las estudiantes se disponían a otras actividades como jugar escondidas. En cuanto al balance de las Tertulias, se destaca que en las primeras sesiones, el grupo de estudiantes se concentró más en las imágenes del texto, lo cual se aprovechó para desarrollar la percepción visual, solicitándoles que describieran los objetos representados en las imágenes. Luego, en las últimas sesiones, el grupo de estudiantes reconocía la secuencialidad de los dramas y recordaba características de algunos personajes como la zorra y el elefante. Además, el grupo de estudiantes solicitó la lectura de una fábula antes de la hora prevista, indicando así que el grupo de estudiantes se habituó a las Tertulias en su rutina. También cabe destacar que las Tertulias Dialógicas desarrollan la capacidad de expresar ideas y sentimientos ante un grupo sin que los nervios protagonicen la situación. Por ejemplo, luego de leer la fábula *El asesino*, Emily contó muy emocionada cómo una serpiente persiguió a su abuela desde la finca hasta la casa. De esa manera, el grupo de estudiantes aprendió a reconocer en qué momento, de qué manera y, sobre todo, ante quienes pueden compartir o no sus vivencias. Para ello debieron aprender a identificar espacios y circunstancias seguras en las que no sean reprochados para expresar con soltura y espontaneidad situaciones de su vida personal que se relacionan con los textos abordados.

## **5.2 Grupos Interactivos**

La sesión aplicada de Grupos Interactivos desarrolló la capacidad de pensamiento divergente. Esta capacidad se evidencia cuando se proponen diversas soluciones a un problema aparentemente irresoluble. Dicha capacidad fomenta la creatividad y una actitud optimista hacia las dificultades cotidianas. En este caso, se planteó una actividad con tres estaciones. Cada estación ofrecía un ejercicio físico aparentemente imposible de realizar. En la primera estación, el objetivo era tocar un balón situado a tres metros sobre el suelo. En la segunda estación, el objetivo era saltar de un punto A a uno B, con una distancia de dos metros. En la tercera estación, el objetivo era encholar un balón en una cesta ubicada a cinco metros, con una venda impidiendo la visión. Cada quince minutos los grupos de tres o cuatro estudiantes rotaban por las estaciones hasta completar el circuito. Considerando

que los estudiantes medían en promedio poco menos de un metro, cada reto exigía bastante sus habilidades. Un guardia de la comunidad (Daiber) participó como voluntario en esta sesión. La sesión se ejecutó de manera satisfactoria. Sorprendentemente, los estudiantes se esforzaron bastante por cumplir las tareas, demostrando así un carácter tenaz. Dicho carácter ha sido forjado por la fuerza y constancia que exigen las labores del campo. Para resolver la primera estación, se treparon en la ventana y saltaron para tocar el balón, independientemente del riesgo de lastimarse. Para la segunda estación, manipularon los palos para recortar la distancia entre los puntos A y B, demostrando así que, en efecto, aplican diligentemente la capacidad de pensamiento divergente. Para la tercera estación, se apoyaban en las paredes del aula para hacerse una especie de mapa sobre las características del salón y, escuchando las instrucciones del grupo, lograban encholar el balón en la cesta. Para cerrar la sesión, se les recalcó a los estudiantes que una tarea aparentemente imposible puede solucionarse si se buscan alternativas insospechadas; además, en vez de rendirse, se les invitó a solicitar apoyo de otras personas para cumplir con los retos que se presenten. La sesión de Grupos Interactivos fue exitosa porque incluyó a una persona de la comunidad en el proceso educativo del grupo. Daiber aconsejó deshacer la primera estación para evitar accidentes y se ofreció como voluntario en futuras sesiones. Dicho consejo indica que la participación de los voluntarios no es pasiva en el sentido de que son capaces de evaluar la pertinencia de las actividades y proponer nuevas dinámicas, además que Daiber desarrolló una predisposición a colaborar en el proceso formativo de los estudiantes y, a su vez, éstos lo concibieron como un apoyo valioso en su crecimiento educativo, personal y social.

### **5.3 Extensión del Tiempo de Aprendizaje**

Las Extensiones se implementaron en la casa que nos hospedó. Los estudiantes podían acercarse a cualquier hora para hacer tareas, de ese modo no se interfería en sus respectivas obligaciones. Las Extensiones casi siempre derivaron en actividades complementarias a la tarea. Por ejemplo, para resolver una tarea de ciencias naturales a propósito del significado del término “anfíbio”, se necesitó un diccionario. Esa ocasión se aprovechó para explicar cómo se usa uno. En términos generales, se acompañó la realización de tareas de ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas, enfatizando en el aprendizaje de operaciones básicas. El grupo de estudiantes se dispone gustoso a recibir refuerzo escolar por parte de los voluntarios ya que sus padres de familia no disponen de mucho tiempo por las labores del campo. Además de que no se cuenta con

acceso a internet o a bibliotecas dotadas de enciclopedias. En las Extensiones, los estudiantes pierden el temor a equivocarse porque éstas suceden en un entorno personalizado que les permite expresarse sin pudor. De ese modo, los estudiantes no solo nivelan el grado de conocimiento respecto a sus compañeros, también, generan un vínculo afectivo con los docentes voluntarios.

## **6. Más allá de las Actuaciones**

Nuestra presencia en la comunidad fue celebrada: en varias ocasiones, nos ofrecieron comida y cuidados para que la estancia fuese lo más cómoda posible. De ahí que acompañáramos a tiempo completo los procesos de la institución. Por ello, a parte de las Actuaciones, se ejecutaron actividades orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales para que el grupo de estudiantes maneje lo más sana y constructivamente sus emociones. Las actividades se fundamentaron en la cartilla *Emociones para la Vida* de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

### **6.1 Dispositivos pedagógicos: cuadernos, sillas, mesas, tablero y colores**

El acompañamiento de las clases en CAI me permitió la comprensión del fenómeno educativo con mayor claridad, dando cuenta de las razones de ser de algunos dispositivos pedagógicos. En el caso de las mesas y las sillas, cuando el grupo de estudiantes dibuja sobre el suelo se cansa más rápido y sus trazos no resaltan. En el caso de los cuadernos, los diseños cuadriculados facilitan más la escritura de letra técnica en comparación con los cuadernos de diseños rayados. En el caso del tablero, éste modela el resultado de una actividad; por ejemplo, en un dictado se reduce la cantidad de errores ortográficos si se usa el tablero. En cuanto a los colores, éstos sirven para que los estudiantes aprendan a cuidar sus pertenencias, también los usan para satisfacer su impulso de colorear las superficies. En la práctica, me di cuenta que suelo dar por sentado el estado actual de una situación educativa, como si fuese natural que las cosas sean como son. Situarme en un contexto diferente me permitió comprender las razones de algunos dispositivos que antes daba por sentados sin más.

### **6.2 Recuperación y promoción de la lengua embera**

La comunidad nos solicitó apoyo para promover la lengua embera de modo que los estudiantes más jóvenes aprecien y cuiden su cultura ancestral. La solicitud se apoyó

mediante juegos tradicionales como el ahorcado y mediante rondas que incluían palabras en lengua a propósito de las partes del cuerpo. Debido a que no dominábamos la lengua, fue difícil lograrlo. Por ello, en las siguientes cohortes del programa se realizará un concurso de cuento embera en el que participarán los y las estudiantes de la escuela. Puesto que los juegos tradicionales fueron dinámicos y entretenidos, se logró representar el aprendizaje de la lengua como algo divertido.

### **6.3 El dibujo canaliza la frustración**

Los fracasos y errores se presentan constantemente en los procesos educativos. Reponerse a ellos puede ser difícil y demorado. Incluso, éstos pueden irritar el ánimo hasta manifestarse en comportamientos agresivos. El aprendizaje de áreas como matemáticas, español y demás necesita de habilidades transversales para mantener la motivación y consistencia. Una de esas habilidades es la tolerancia a la frustración. En clase se presentó el caso de un estudiante que falló en la ejecución de un dictado y, a raíz de esto, agredió a sus compañeros con pedazos de borrador. Luego de solicitarle que se detuviera, recalcándole que podía borrar y corregir, mantuvo una actitud negativa. Después de un tiempo, él mismo se sentó a dibujar un pescado y así pudo calmarse y retomar el dictado. El dibujo le permitió superar su enojo.

### **6.4 El manejo de grupo**

La tensión entre el mando y la obediencia se expresa claramente en la relación docente-estudiante: un docente pide a sus estudiantes que saluden al llegar a un sitio, que sean puntuales, que hablen, que callen, etcétera y los estudiantes saludan o no, son puntuales o no, hablan o no. Aunque la obediencia siempre depende de la voluntad de sus estudiantes, conviene al docente fijarse en el modo y el momento en que debe hacer sus peticiones. En mi caso, dicha reflexión sobre las órdenes se propició por la actividad de las Bombas de Emociones.

Las Bombas de Emociones consisten en manipular unos juguetes de bombas de modo que representen caritas felices o tristes. Ya representadas, se procede a conversar sobre las causas e implicaciones de dichos estados de ánimo. De ese modo, los estudiantes reconocen los signos corporales de la felicidad y la tristeza para que puedan gestionarlas con mayor intencionalidad. En su ejecución, los estudiantes no cumplieron el objetivo de la

actividad, pues usaron los juguetes como piedras para arrojárselos unos a otros. En esa ocasión aprendí que antes de emitir una petición se debe cerciorar su posibilidad de cumplimiento. En otras palabras, por ejemplo, no se le puede pedir a un perro que vuele. En el caso de los estudiantes del jardín, debido a su etapa en el ciclo vital, los contenidos educativos deben ser enseñados principalmente por medio de actividades lúdicas.

A parte, la práctica me enseñó dos formas de obtener obediencia estudiantil: el conductismo y aprobación social. En el primer caso, la Ronda del Barquito fue la actividad correspondiente al ciclo de arte en el CAI. Los estudiantes debían cantar y bailar la ronda de manera sincronizada para que pudieran considerar el canto y el baile como una forma bella de integrarse a un grupo. En su desarrollo, solamente Yerinei se dispuso a cantar y bailar la ronda. Los demás estudiantes se dispersaron jugando cogidas. En esa situación, a modo de premio, se le ofreció un pequeño barquito hecho en papel iris a Yerinei por colaborar con la actividad. Al ver el regalo, los demás estudiantes se antojaron de un barquito y empezaron a cantar y bailar para conseguir uno. De esa manera, la actividad pudo llevarse a buen término. Con ello se ve que el conductismo puede ser una manera efectiva para que los estudiantes obedezcan, además de que para aplicarlo no es necesario el uso de notas. En el segundo caso, la actividad de clase eran planas con las sílabas *ma-me-mi-mo-mu* para que los estudiantes se familiaricen con los sonidos asociados a determinadas signos. Durante la actividad, Doni no realizaba las planas por charlar con sus compañeros, interrumpiendo así su avance y el de los demás. En esa ocasión, se les solicitó a los estudiantes que al terminar se acerquen al docente para evaluar su trabajo. Entonces, los estudiantes se acercaban al docente para recibir su aprobación y cuando faltaban pocos, Doni se apresuró por terminar el ejercicio para que los demás no pudieran señalarlo como alguien distinto, como alguien que no es capaz de hacer lo que los demás. De esa manera, todos completaron la plana. En general, los niños no se preocupan por el juicio que se emita sobre ellos, sin embargo, en este caso, la diferencia en su proceso de aprendizaje implicaría cierta exclusión del grupo por diferenciarse en su nivel de aprendizaje, situación que Doni vio indeseable y evitó mediante el trabajo escolar.

## **6.5 La autoridad en la escuela**

Considerando que el MEN (2010) afirma que mediante el juego, el canto y el cuento se desarrollan las competencias necesarias para la infancia (competencias comunicativas, ciudadanas, científicas y matemáticas) (p. 11), decidí aplicar la Ronda en la clase y buscar

la manera de que cada estudiante participase en la actividad. En su momento no consulté a los estudiantes si querían hacer la Ronda, por ello la clase fue dictatorial: “en el aula tienen cabida dos tipos de políticas: la dictatorial, basada en el «orden y mando» del profesor, y la democrática, fundamentada en el diálogo y en la toma de decisiones consensuadas” (Barba, 2009, p. 42). Sin embargo, cualquier acto educativo se supedita al orden social, no hay posibilidad de consenso en ello:

es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado, se vengan en nuestros hijos. Estos, una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía”. (Durkheim, 1975, p. 2)

En ese sentido, a quien ejerce la docencia le corresponde representar los ideales y valores de la comunidad habitada. De ahí que cualquier docente que se sitúa frente a la clase se ofrezca como modelo y lo que sostiene su intervención educativa es una idea tipo *Yo soy de X modo. Yo considero valioso ser de X modo, por eso, yo quiero que mis estudiantes sean de X modo*. Por ejemplo, cualquier docente que sea muy tolerante y considere agradable serlo, querrá que sus estudiantes también lo sean y su proyecto educativo tiende a desarrollar actitudes o conductas de tolerancia. En tanto modelo, un docente se constituye a su vez como autoridad.

Según Fromm, citado por Barba (2009), la autoridad puede ejercerse de tres formas: evidente, anónima y racional (p. 41). Las autoridades evidentes y anónimas optan por el castigo y la amenaza para dominar al otro y privarle de su libertad de elección. En el caso de la escuela, su uso conlleva a que los estudiantes se encierren e inhiban para no ser reprendidos. En cambio, la autoridad racional se obtiene por la demostración de saber y experticia, siendo ésta más afín a la concepción originaria de autoridad como *augere* como el “fomento del buen crecimiento de algo o alguien” (DeChile, s. f., s. p.).

En ese orden de ideas, Barba (2009) advierte que, aun en las clases fundamentadas en la democracia, el docente autoriza la formación del grupo de estudiantes:

el maestro con autoridad racional es un experto que, con sus propuestas pedagógicas, no sólo tiene en cuenta los propósitos y la forma en que el alumnado puede desarrollarse; sino

que, además, procura que éste sea consciente de esos propósitos y los lleve a la práctica de forma apropiada (Barba, 2009, p. 42)

Ahora, en tanto conozca y forme a sus estudiantes, el maestro es autoridad racional en el aula, pero ¿cómo se constituyó como tal? Según Barba (2009), solamente los y las estudiantes erigen al maestro como autoridad, no hay forma de serlo sin la aprobación de éstos (p. 43). Como criterio de dicha decisión los y las estudiantes evalúan en el docente “la sabiduría, la empatía, el liderazgo, la capacidad de interrelación y la confianza” (Barba, 2009, p. 43). Por otra parte, sucede que la autoridad se desplaza y se resitúa: los y las estudiantes pueden ser autoridades en el aula. Lo anterior sucede debido a la agencia de los y las estudiantes, quienes pueden rechazar los valores dominantes en la cultura habitada.

En la práctica sucedió que Jana optó por el cuidado y protección de Marianis aun después de sus constantes conflictos en la resolución de actividades escolares. Ellas peleaban por ocupar determinado espacio del aula, por usar algún útil, por comer de primeras, etc. Sin embargo, al momento del baño, Jana secaba y vestía Marianis, además de guardarle la ropa en su maleta. Desde mi punto de vista, en la cultura dominante de la comunidad lomeña, la reconciliación aparece luego de un proceso de perdón. Contrariamente a la comunidad, Jana supera los conflictos con Marianis acudiendo al olvido. Como fundamento de su conducta, prima la amistad y el cuidado del otro. Independientemente de si es una forma apropiada o no para resolver conflictos, Jana me enseñaba a manejar conflictos de manera alterna. De ahí que pueda decirse que Jana se situó como autoridad ante mí.

Dichos tránsitos de la autoridad, de quien demuestra saber, suceden con más frecuencia de lo que se cree. Sin embargo, dar cuenta de dichos tránsitos requiere cierta capacidad del docente. Una capacidad fundamentada en el respeto a sus estudiantes, considerados como productores auténticos de sabiduría. Capacidad que sólo se da con “la radicalidad del diálogo, como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía” (Freire, 2010, p. 21). El dialogo como principio educativo del docente requiere que “éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se perciba en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer” (Freire, 2010, p. 45).

## 7. Reflexiones finales de la *Actuaciones*

Para que evitar la posibilidad de que se reduzca la cantidad de *Actuaciones*, se recomienda que en su la implementación se incluya a un monitor de campo que coordine y retroalimente la intervención de los grupos de voluntarios. Las Tertulias Dialógicas promueven espacios libres de reproches y, considerando el caso Emily, fomentan la capacidad de expresión oral. De ese modo, a su vez, se fomenta la participación ciudadana y la autonomía en la formación propia. Los voluntarios como Daiber evalúan los riesgos físicos de las sesiones de *Actuaciones*, de esa manera, cuidan la integridad de los estudiantes. La intimidación propia de las Extensiones propicia vínculos afectivos entre el docente y el estudiante que, en mi caso, reforzaron mi convicción educativa.

## 8. Referencias

- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos*, 15 (1), 41-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732280008>
- DeChile. (s. f.) Autoridad. En el *Diccionario Etimológico*. Recuperado el 11 de agosto, 2023, en <https://etimologias.dechile.net/?autoridad#:~:text=La%20palabra%20autoridad%20que%20viene,ser%2C%20as%20C3%AD%20como%20de%20progreso>
- Durkheim, E. (1975). *La educación, su naturaleza y su función*. Schapire
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores
- Esopo (1985). *Fábulas de Esopo*. Gredos
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva*. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1cj1\\_ftQQ2fxbKzJuA9Ak7u6C-TIPi3ZD/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1cj1_ftQQ2fxbKzJuA9Ak7u6C-TIPi3ZD/view?usp=drivesdk)
- Ministerio de Educación Nacional (2023). ¡ *Viva la Escuela! Anexo técnico*. 1-23. Disponible en: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:6dfc78b8-0fa3-3869-b424-ff0ce0afaf81>

- Oliver, E. Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43 (2), 279-294. Disponible en:  
<https://drive.google.com/file/d/1yGWtXR4KJfsrb-5HRY1JHM55NzF6qgC2/view?usp=drivesdk>
- Ruiz, L. Pulido, A. (2012). Las tertulias literarias dialógicas. *Comunidades de Aprendizaje*, 4 (1), 1-8. Disponible en:  
[https://drive.google.com/file/d/193meqe87moUs6zwwPoj5k4MAQ\\_ee1svK/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/193meqe87moUs6zwwPoj5k4MAQ_ee1svK/view?usp=drivesdk)
- Universidad de Barcelona (s. f.) *Grupos interactivos*. 1-17. Disponible en:  
[https://drive.google.com/file/d/1XDkhZUzqDIS7eq8Gj9No\\_GyEr34kAMd9/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1XDkhZUzqDIS7eq8Gj9No_GyEr34kAMd9/view?usp=drivesdk)