

Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales

An Education for Life: Re-meaning of Integral Education Projects

Uma educação para a vida: ressignificação de projetos educativos complementares

Patricia Unger Raphael Bataglia

*Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e Programa de Pós-graduação em Educação,
Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil*

Cristiane Paiva Alves

Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil

Farid A. Carmona Alvarado

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia

Lizeth Reyes-Ruiz

*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Doctorado Psicología, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla,
Colombia*

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10387>

Resumen

El proyecto de resignificación educativa busca la formación permanente del docente que piensa en la educación como proceso, para transformar el espacio educativo tradicional en un espacio democrático y participativo, con proyectos cooperativos e interdisciplinarios. Durante seis meses se trabajó desde la Investigación Acción Educativa (IAE) (Elliot, 1998), por lo que los temas del programa se establecieron de acuerdo con los intereses y necesidades de los profesores y directores de la escuela.

La implementación se realizó con la comunidad educativa de una institución rural de São Paulo, en la cual se desarrollaron talleres semanales alrededor de las preguntas: ¿Cuáles serían las propuestas de trabajo directo con los estudiantes?, ¿qué cambios afectarían las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, maestros, empleados, familia, etc.)? Con los 217 estudiantes, de 4 a 11 años de esta institución, se trabajaron guiones de estudio basados

Patricia Unger Raphael Bataglia ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>

Cristiane Paiva Alves ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>

Farid A. Carmona Alvarado ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3669-6746>

Lizeth Reyes-Ruiz ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387>

No hay conflicto de intereses que declarar.

Dirigir correspondencia a Patricia Unger Raphael Bataglia. Correo electrónico: patricia.bataglia@unesp.br

Para citar este artículo: Raphael, P., Paiva, C., Carmona, F., & Reyes-Ruiz, L. (2023). Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10387>

en sus intereses. Los resultados preliminares de estos proyectos han demostrado que es posible construir la educación para la ciudadanía y la conciencia ambiental a través de acciones que tengan sentido para la comunidad escolar.

Palabras clave: resignificación; proyectos educativos; educación para la vida; integralidad; complejidad.

Abstract

The Educational Resignification Project seeks the permanent training of the teacher who thinks of education as a process, to transform the traditional educational space into a democratic and participatory space, with cooperative and interdisciplinary projects. Work was carried out for six months using the Educational Action Research-IAE (Elliot, 1998); therefore, the topics of the program were established according to the interests and needs of the teachers and school directors. The implementation was conducted with the educational community of a rural institution in São Paulo, where weekly workshops were developed around the questions: What would be the proposals for direct work with students? and What changes would affect pedagogical conceptions and practices of teachers and the relationships between all members of the school community (students, teachers, employees, family, etc.)? With the 217 students from 04 to 11 years old at this school, study scripts were developed based on their interests. The preliminary projects' results showed it is possible to build education for citizenship and environmental awareness through actions that make sense for the school community.

Keywords: Resignification; educational projects; education for life; comprehensiveness, complexity.

Resumo

O Projeto de Ressignificação Educacional busca a formação permanente do professor que pensa a educação como um processo, para transformar o espaço educacional tradicional em um espaço democrático e participativo, com projetos cooperativos e interdisciplinares. Trabalhamos por seis meses a partir da Pesquisa-Ação Educacional (PAE) (Elliot, 1998), de modo que os temas do programa foram estabelecidos de acordo com

os interesses e necessidades dos professores e diretores escolares. A implementação foi realizada com a comunidade educativa de uma instituição rural de São Paulo, onde foram desenvolvidas oficinas semanais em torno das questões: “Quais seriam as propostas de trabalho direto com os alunos?”; “Que mudanças afetariam as concepções e práticas pedagógicas dos professores e as relações entre todos os membros da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, família, etc.)?”. Com os 217 alunos de 04 a 11 anos desta escola, foram trabalhados roteiros de estudo baseados em seus interesses. Os resultados preliminares desses projetos mostraram que é possível construir educação para a cidadania e consciência ambiental por meio de ações que façam sentido para a comunidade escolar.

Palavras-chave: resignificação; projetos educacionais; educação para a vida; integralidade; complexidade.

Actualmente la educación se enfoca en la formación cognitiva de los estudiantes. En un movimiento contrario a lo establecido, consideramos a la escuela como un lugar para la formación de ciudadanos con educación integral, donde hay posibilidades de aprender a cuidarse a sí mismos, a los demás y al planeta. Una educación para la ciudadanía engloba temas que se entrelazan de manera compleja, y es esta perspectiva la que se utilizó para analizar las experiencias formativas socioambientales vividas en una escuela primaria en proceso de resignificación de la educación.

El colegio como sistema cumple unas funciones específicas no solo en lo académico, sino en lo social, afectivo, comunicacional, físico y valorativo. Más allá de esto, debe decirse que la familia, la escuela y la comunidad tienen aprendizajes específicos por desarrollar (Carmona Alvarado & Reyes-Ruiz, 2017). De esta manera, la familia como primera escuela cumple unas funciones fundamentales como son el desarrollo de los auto-cuidados básicos, la autovaloración, la autoestima, la autocrítica, las pautas de comportamiento, el manejo de la autoridad, la comunicación y la

asunción de las características de los modelos de identificación primaria representada en los padres y adultos del entorno inmediato. Precisamente, es esta argumentación la que concita a que la institución pueda integrar a la familia para que cumpla esos propósitos que pueden denominarse educación familiar.

Así mismo, la escuela debe asumir la consolidación de aprendizajes académicos y culturales, como pretextos para la formación que permitan el desarrollo estructural de las diferentes dimensiones incluyendo el juicio moral. Para Rodríguez (1996), el epicentro de las acciones académicas en el colegio debe tener como propósito el desarrollo de aprendizajes para la convivencia, que además del aprendizaje de los saberes ya elaborados de las asignaturas, ejes temáticos o núcleos problémicos, se evidencien actitudes o valores para la convivencia social como la cooperación, responsabilidad, puntualidad, respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros; al tenor de espacios dialógicos como ejercicio que permita el respeto de posturas diferentes a las propias.

En consecuencia, el desarrollo de la ética individual corresponde al aprendizaje en la familia, la ética humana a la escuela y la ética planetaria a la comunidad-sociedad (Morin, 2011). Justamente, la sociedad se erige como la gran escuela para el aprendizaje permanente de la ciudadanía.

Ahora bien, la escuela tradicional no ha sido vista de esa manera, sino que según Becker (2011), esta piensa repetidamente en el conocimiento como una forma de contenido, porque para ella, el conocimiento es equivalente al contenido estudiado. Por lo tanto, la escuela olvida totalmente su función social asumiendo la educación como una tarea instrumental (Habermas, 2007), donde solo se practica la transmisión de conocimientos socialmente acumulados y rara vez se evoca a la reflexión sobre este contenido. El aprendizaje necesita expandir las estructuras del conocimiento, más allá de transmitirlo, con lo cual se evidencia que la escuela no solo olvida totalmente su función

social, sino que confunde las acepciones o significaciones de formación, educación, pedagogía y práctica pedagógica. De esta manera, la formación comprende tanto el concepto de educación como el de enseñanza (Tolstoi, 2017). La educación y la pedagogía distan de ser actividades instruccionales para convertirse en procesos en los que interactúan diversas disciplinas.

Entonces, la educación será entendida como un proceso social que trasciende de la institución a otros escenarios como la familia y la comunidad. De una manera amplia, el proceso educativo implica interacciones muy profundas que involucran cuestiones simbólicas de las diferentes dimensiones del ser humano. Es coherente afirmar que la educación es asumida como un proceso personal, social, dinámico y permanente, cuyo objeto principal es la formación humana a través de la constante interacción consigo mismo, con el otro y con el contexto (Pino & Uscategui, 2014).

En ese sentido, ¿cómo abordar la educación? Es un interrogante que solo puede encontrar respuesta a partir de las concepciones pedagógicas de los maestros, es decir, las creencias o constructos que posee el docente para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, siendo necesario trascender la noción instrumental y repetitiva, para entenderlas como el espacio interactivo que se genera en el compartir de un saber que posee el maestro, el cual circula mediante un discurso, un lenguaje, unas prácticas y establece relaciones entre sus participantes; en otras palabras, se comparten saberes, prácticas sociales y costumbres a través de las diferentes actividades que se desarrollan y que llevan en el proceso de formación, implícito, un discurso educativo que subyace en el docente desde su actuar, pensar y sentir (Pino & Uscategui, 2014). Esto último, llamado las concepciones pedagógicas de cada maestro.

El momento reflexivo que el maestro hace de su propio quehacer dinamiza procesos de carácter personal y social, movilizándolo la enseñanza y recreando las múltiples formas de desarrollarlo,

proceso que recibe el nombre de pedagogía en un sentido amplio.

Como se mencionó, el aprendizaje necesita expandir las estructuras del conocimiento, no solo transmitirlo, por lo tanto, el bucle recursivo (Morin, 2008) entre enseñanza y aprendizaje posibilita que la reflexión acerca de la enseñanza (pedagogía) conforme el aprendizaje, y este aprendizaje, a su vez, actúe sobre la enseñanza permitiendo su religación.¹

Para muchos estudiosos en el tema, el proceso de resignificación de la educación necesita “la reinención de la educación”, es decir, que en lugar de la pedagogía tradicional, debe haber una experiencia activa en la que el alumno pueda construir, inventar, investigar, instigar su creatividad, convertirse en sujeto de su propio aprendizaje (Becker, 2011). Claro que a esto tampoco puede dársele una visión mecanicista o casi metafísica, mediante la cual, por una suerte de arte de magia se “reinventa” la educación, olvidando que cada época en la historia de la humanidad ha tenido una forma de entender la educación y una visión pedagógica.

Lo anterior, significa que los fundamentos ontológicos y epistemológicos que hacen parte de la formación de los maestros deben religarse para poder responder a los retos del contexto actual, que con una nueva cosmovisión redefinan el ideal de ser humano a formar, el tipo de educación y de pedagogía que desde las incertidumbres actuales, aborde, apunte y siga la formación de la condición humana² como escenario de fondo del aprendizaje

de saberes ya elaborados, presentados como asignaturas o de cualquier otra manera.

Pero la pregunta que surge es: ¿Cómo sería posible tal educación? ¿Cómo se pondría en práctica y qué principios epistemológicos podrían sustentarla?

Algunos ejemplos de experiencias que se han desarrollado en Brasil (Singer, 2016), se refieren a prácticas de educación holística e integradora, orientadas a la reproducción de contenidos y la promoción del desarrollo de capacidades y reflexiones en relación con uno mismo, el otro y la sociedad. Según Singer (2016), “la idea de educación holística implica la coordinación de los diferentes espacios y agentes de un territorio para asegurar el desarrollo del individuo en todas las dimensiones: intelectual, emocional, física, social y ética” (p. 213).

Resulta ingenuo pensar que el espacio escolar, y exclusivamente los educadores, pueden ser suficientes para realizar la tarea de promover en el individuo la posibilidad de un desarrollo integral. Por ello estas escuelas, entre otras reportadas por Singer (2016), buscan en la comunidad, en la integración familiar y en el valor de los conocimientos de todos los colaboradores de la escuela —así como el conocimiento previo de los niños—, las fuentes para la construcción del conocimiento y el desarrollo del tema en todo su potencial.

Una de las instituciones mencionadas en el artículo de Singer (2016), la Escuela Municipal Amorim Lima, es una escuela pública ubicada en la ciudad de São Paulo (Brasil), la cual es importante ya que ha estado funcionando de manera diferente a toda la red pública y obtuvo licencia de la ciudad para su práctica, pues pudo demostrar que la práctica democrática y la preocupación por la educación integral no se oponen a la construcción del conocimiento. No es un trabajo sencillo porque requiere formación continua de educadores y una

¹ La religación es un término que se utiliza desde la complejidad que denota conexión, asociación, vínculo. “Religar lo fragmentado desde una perspectiva transdisciplinar. Es necesario tener claro que la complejidad no trata de buscar el conocimiento general, más bien, brinda un método para detectar las conexiones, articulaciones existentes en una relación de sistema, este puede ser, la humanidad, la naturaleza, la sociedad o la cultura” (Autor, año, pág.).

² “La *condición humana* en su sentido más amplio debe ser entendida como un saber innato y práctico, caracterizado y aplicado en toda disciplina de manera transdisciplinar, haciendo valer principalmente la comprensión de los niveles de realidad, el tercer incluido y la complejidad” (González Velasco, J. M., 2020, p. x).

“La visión de contexto y las relaciones humanas son factores trascendentales en el alcance de condiciones humanas óptimas o aceptables” (Nicolescu, 2010, p. 27).

labor intensa con la comunidad, pero es posible. La labor de los tutores con grupos reducidos de estudiantes busca trabajar aspectos emocionales y relacionales, y satisfacer necesidades individuales en el desarrollo de proyectos de interés para los estudiantes.

El trabajo con la comunidad se ejemplifica con el proyecto llamado “Ciudad escuela aprendizaje”. Este proyecto apoya a las escuelas para establecer un diálogo con la comunidad, hacia una mayor ocupación del espacio público para satisfacer las necesidades educativas, y sobre todo, para generar espacios de construcción de una perspectiva ciudadana.

Cabe aquí ocuparse de lo que se llama la perspectiva de un ciudadano. Para ello se retoma el texto de Goergen (2005 citando a Pieper, 2003, p. 143), cuando habla sobre el papel de la escuela en la tarea de educar, recuerda que para Kant:

“el buen maestro” debe estar comprometido con la idea de libertad, que es al mismo tiempo el objetivo de su actividad educativa en la medida en que busca transformar al estudiante en un ciudadano ilustrado, maduro, autónomo, capaz de autodeterminarse y responder con sus acciones.

Este objetivo, no se puede lograr a menos que se utilice una forma de trabajo que considere al estudiante activo en su proceso de desarrollo. La epistemología que puede sostener esta forma de trabajo es, en nuestra opinión, la constructivista, que considera el sujeto en interacción con el entorno para la construcción de sí mismo, el medio ambiente y la sociedad, si se piensa más ampliamente. El conocimiento lógico-matemático, si se considera la estructura del pensamiento, así como el conocimiento del mundo, son fruto de la interacción y del intercambio entre sujeto y medio.

En el programa de resignificación educativa, la palabra *resignificación* se centra en la “renovación/innovación de la educación”, es decir, un cambio en las concepciones y práctica pedagógica con el fin

de construir un entorno educativo más democrático y humano, con lo que se estaría respondiendo a la necesidad evidenciada de observar en el escenario educativo actual, que muchas escuelas se centran únicamente en la transmisión del conocimiento, olvidando su función social.

El proyecto de resignificación educativa busca la formación permanente del docente que piensa en la educación como proceso para transformar el espacio educativo tradicional en un espacio democrático y participativo, con proyectos cooperativos e interdisciplinarios. Este proyecto se centra en elementos de planificación específica de la educación, en los que los investigadores que forman parte del Grupo de Estudios e Investigación en Psicología Moral y Educación Integral (GEPPEI), de la Universidad Estatal Paulista (UNESP) de Marília, Brasil, han generado espacios de formación para los profesores y directivos de la escuela que participan en el programa. Las jornadas ya impartidas fueron: “Desarrollo cognitivo bajo el enfoque de la psicología genética y los juegos matemáticos”, “Desarrollo moral bajo el enfoque de la psicología genética”, “Psicogénesis del conocimiento e implicaciones educativas”, “Introducción al trabajo en grupo y al aprendizaje cooperativo”, “La evaluación reflexiva del clima escolar enfocada en mejoras en el entorno educativo”, “Aprendizaje cooperativo”, “Los principios del aprendizaje democrático”, “Juegos cooperativos” y “Autoestima para educadores”.

Relato de experiencia

De acuerdo con los aspectos señalados, se presenta el trabajo de resignificación de la educación iniciado en el 2018, bajo la coordinación de un educador voluntario en colaboración con la UNESP, Marília, São Paulo, Brasil, para el apoyo teórico y evaluación de las intervenciones.

La investigación fue autorizada con el protocolo CAAE: 46505415.8.0000.5406 y la participación

de las personas estuvo condicionada a la firma del consentimiento informado, logrando la participación de todos los miembros de la institución.

Se trabajó desde la Investigación Acción Educativa (IAE; Elliot, 1998), la cual asume que las situaciones sociales deben ser estudiadas con el fin de mejorar la calidad de la acción que se lleva a cabo en el entorno social. Por tal motivo, los temas socioambientales del programa se establecieron de acuerdo con los intereses y necesidades de toda la comunidad educativa, empezando con la formación permanente de los docentes en el aprendizaje cooperativo y el desarrollo moral.

La implementación del programa duró seis meses en una institución rural de São Paulo, en la cual se desarrollaron talleres semanales alrededor de las preguntas: ¿Cuáles serían las propuestas de trabajo directo con los estudiantes? ¿Qué cambios afectarían las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, maestros, empleados, familia, etc.)? Se trabajaron guiones de estudio basados en los intereses de la muestra de 217 estudiantes de 4 a 11 años de esta escuela. En los proyectos, tuvieron la oportunidad de construir experiencias sociales y morales que implicaron el desarrollo de la autonomía, la participación comunitaria en el ámbito escolar y la conciencia de su rol como ciudadanos planetarios. Comprender su responsabilidad por el bienestar de la comunidad donde viven y también por el futuro del planeta.

El programa de resignificación educativa busca la formación permanente de los maestros, con el fin de ofrecerles una capacitación que pueda contribuir a la resignificación de la educación, a partir de la construcción de un entorno escolar más cooperativo y enfocado en la educación democrática.

La formación continua derivada de este programa, se llevó a cabo durante las horas de trabajo pedagógicas colectivas con los profesores y directores, en ellas se profundizó en los conocimientos sobre lo que sería “resignificar” y “educación”,

guiados por las preguntas: ¿Cuáles serían las propuestas de trabajo directo con los estudiantes? ¿Qué cambios afectarían las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, maestros, empleados, familia, etc.)?

Dicha formación se realizó durante seis meses y los temas del programa se establecieron de acuerdo con los intereses y necesidades de los mismos profesores y directores de la unidad escolar. Sin embargo, somos conscientes que hace falta trabajar en aspectos fundamentales como lo relacionado a las corrientes, concepciones y prácticas pedagógicas, que realmente es la columna vertebral.

Los ejes de este proceso formativo han proporcionado estudios y debates que podrían contribuir con todo el proceso de resignificación escolar, ya que conduce a reflexiones sobre las nuevas alternativas educativas.

Según el equipo directivo que participa en el programa de resignificación: “Estamos en un proceso de romper paradigmas y construir nuevos conocimientos, sin embargo, los resultados ya se pueden observar, con respecto a las habilidades socioemocionales y medidas, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos” (Equipo de gestión, 2019). Este hallazgo es una percepción del equipo escolar al evaluar los resultados del programa, que posteriormente se corrobora con los resultados de la aplicación del Cuestionario de Clima Escolar, validado por Vinha et al. (2007), quienes evaluaron las percepciones de los estudiantes sobre las siguientes dimensiones: relaciones con la enseñanza y el aprendizaje; relaciones y conflictos sociales; reglas, sanciones y seguridad; situaciones de intimidación entre estudiantes; relaciones entre familia, comunidad y escuela, y la infraestructura y la red física de la escuela. Haciendo énfasis en relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, y sanciones y seguridad que tuvieron una mejor evaluación en comparación con el pretest que se aplicó antes del inicio del programa. Los investigadores concluyeron que:

El clima escolar comenzó a caracterizarse como más positivo, ya que la escuela adoptó el trabajo con proyectos que se orientan a la realidad de la comunidad y a los intereses de los estudiantes; comenzaron a realizar asambleas y rondas de diálogo, orientados a la construcción y discusión de las reglas de interacción social, en alianza con los estudiantes; se promovieron acciones dirigidas a una mayor libertad y autonomía de los estudiantes para circular en los diferentes espacios de la escuela; se desarrollaron acciones encaminadas a una mayor integración y mejor convivencia entre docentes y otros miembros de la comunidad escolar; redujo la aplicación de sanciones expiatorias (castigos), entre otros cambios que favorecen la construcción de un clima escolar considerado como más positivo. (Bidóia et al., 2020, p. 56)

Después de cada formación realizada por el Grupo de Estudios e Investigación en Psicología Moral y Educación Integral (GEPPEI), los educadores que participaron en el Proceso de Resignificación pusieron en práctica los conocimientos adquiridos. Proporcionaron actividades que favorecían las relaciones entre educador/estudiante y estudiante/estudiante, permitiendo el ejercicio de reflexión, el desarrollo de la autonomía y el trabajo colectivo.

La escuela del análisis es una institución rural que atiende a 217 estudiantes de 4 a 11 años de edad, en los segmentos de educación infantil y primaria, donde el 95% utiliza el transporte escolar municipal. El proyecto comenzó con el trabajo sobre los temas de afecto, cooperación, honestidad, respeto a la responsabilidad y solidaridad que impregnan todas y cada una de las prácticas del proyecto. Según Pacheco (2019), el ser humano está en crisis cuando analizamos el mundo en el que vivimos, cuando vemos la degradación del medio natural y las relaciones humanas, rara vez nos damos cuenta de que tales fenómenos son consecuencia de una cierta escolaridad de la sociedad, y que es necesario y urgente concebir una nueva

escuela para un nuevo mundo. Ya se han realizado muchas transformaciones en el espacio escolar y en las relaciones entre los actores —incluidos profesores, estudiantes, empleados y familias—. La escuela ha cuestionado el modelo en el que los “estudiantes” siguen organizados en colas, separados por grupos de edad, uniformes y distribuidos por grado de educación, siguiendo programas de igualdad para todos. Se debe recuperar la promoción de la autonomía y el protagonismo juvenil, articular la educación familiar con la educación escolar y social. Existe un apoyo jurídico para esta transformación desde la Ley 9.394 de 1996, que en su artículo 3 destaca:

II – libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento;

III – pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas;

IV – respeto de la libertad y apreciación de la tolerancia;

X – apreciación de la experiencia fuera de la escuela;

XI – vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales.

El equipo de la escuela estudia y planifica juntos qué acciones se desarrollarán. Una de las herramientas utilizadas es el taller, con actividades desarrolladas semanalmente de huerta, huerto y reciclaje de materiales. Aquí se destacan solo los proyectos relacionados con el medio ambiente. Otro dispositivo importante han sido los guiones de estudio basados en el interés de los estudiantes. En las rondas de conversación surgen los temas, las preguntas y a partir de ahí se realizan la investigación y conclusiones.

El análisis de este trabajo se basa en el constructivismo piagetiano, específicamente en el trabajo sobre la educación llevado a cabo por Retha Devries y Beth Zan (1998) en la construcción de “aulas morales”, es decir, aulas donde el entorno

socio-moral se considera tan importante para ser trabajado y construido como el conocimiento físico y lógico-matemático. El entorno socio-moral, en opinión de los autores, es “la red de relaciones interpersonales que forman la experiencia escolar del niño” (Devries & Zan, 1998, p. 17).

Cuando tratamos con el trabajo en red, debe quedar claro que todos los actores en la escena de la escuela están igualmente involucrados. Las relaciones entre estudiantes, maestros, gerentes, empleados y la comunidad, se consideran en el mismo nivel de importancia. A menudo, al hablar de relaciones en el entorno escolar, parece que cada uno de estos subgrupos actúa por separado, cuando sabemos que lejos de ello el trabajo tiende a fracasar o se obtienen resultados muy provisionales al actuar de forma aislada en los subgrupos. La formación continua de los profesores es tan importante como el cambio en las rutinas con los estudiantes, así como el contacto con la comunidad y la relación del director con cada subgrupo. Los ejemplos que se presentan muestran exactamente eso.

Devries y Zan (1998) abordan un ambiente socio-moral como un currículo oculto. De hecho, no hay forma de educar sin influir en el desarrollo socio-moral. La escuela que solo pretenda transmitir contenidos sin educar moralmente, solo se estará engañando a sí misma. La forma de poner reglas o no, el lenguaje adoptado, la organización física del entorno, el permiso o no de la libre circulación de los estudiantes por el entorno, en definitiva, todos los comportamientos adoptados configuran un currículo oculto que educa moralmente para la heteronomía o la autonomía. Devries y Zan (1998, p. 35) llaman la atención sobre un aspecto importante: “Algunas personas dicen que debemos ejercer autoridad sobre los niños porque tendrán que vivir en esta sociedad cuando sean más grandes”.

Esta idea es peligrosa para la democracia, ya que contradice la idea básica de libertad dentro de un sistema de justicia. El conformismo a la autoridad no es socialización en una sociedad li-

bre. Corresponde a la socialización en un entorno carcelario. Se cree, sin embargo, que el trabajo curricular, semicurricular y extracurricular también es relevante para la construcción del entorno socio-moral. La promoción de actividades que parten del interés del niño y que pueden construir valores universalizables son necesarias en la construcción de este entorno, y no están ocultas, están planificadas e intencionales.

Piaget (1032/1994) incluso llama la atención sobre la importancia de la centralidad de la cooperación en el proceso de construcción moral. Por su parte, Selman (1980) estudia la coordinación de la perspectiva social y encuentra que en un primer nivel, llamado impulsivo egocéntrico, la negociación entre pares se realiza a través de estrategias físicas irreflexivas —lucha impulsiva o escape—; en un segundo nivel la negociación es unilateral, es decir, alguien da órdenes y los demás obedecen; en un tercer nivel, llamado reflexivo y recíproco, la negociación se realiza a través de estrategias de cooperación en una orientación persuasiva o diferenciada.

Lo que se observa en estos diversos niveles es un descenso creciente y una coordinación progresiva de las perspectivas que solo ocurren si el sujeto encuentra posibilidades en su entorno, o incluso retos para que puedan salir de una postura egocéntrica y darse cuenta de que el otro tiene necesidades, y que satisfacer a los demás, no significa no haber cumplido con sus propias necesidades.

Devries y Zan (1998) llaman la atención sobre el hecho de que si el profesor conoce dichos niveles, sabrá cómo trabajar con cada uno de ellos. Por ejemplo, un niño del nivel impulsivo egocéntrico debe aprender a ser unilateral, es decir, ante un conflicto el maestro debe guiar directamente a cada uno a decir lo que piensa y siente usando palabras y no gestos o agresiones físicas. Incluso, podría sugerir algunas soluciones, como “un poco cada uno” o “jugar juntos”. Por otro lado, se debe alentar a un niño del nivel unilateral a ordenar menos y negociar más con el otro, y así sucesivamente.

Estos desafíos y oportunidades solo pueden encontrarse en situaciones de cooperación. A continuación, veremos algunas experiencias de proyectos relacionados con el medio ambiente realizados en la escuela, a fin de destacar la importancia de estas prácticas desde el punto de vista educativo y la preocupación por crear condiciones para la construcción de la autonomía desde la educación en la primera infancia. Tales desafíos y oportunidades pueden darse en situaciones de cooperación, poco experimentadas en las escuelas tradicionales que se caracterizan por la transmisión de contenidos en relaciones típicamente jerárquicas.

De esta manera, los proyectos de educación ambiental implementados dentro del programa de resignificación educativa se definen como Aprendizaje en Servicio (APS), constituyen una práctica pedagógica de compromiso cívico en la que se sigue una propuesta educativa diferente a las tradicionales, los participantes enfrentan las necesidades reales de la comunidad para crear soluciones y aprender (Puig, 2015). Esta metodología

incluye necesidades o desafíos cívicos, servicio comunitario, aprendizaje de contenido, habilidades y valores, como se muestra en la figura 1:

Con base en los objetivos de la redefinición de la educación, se eligió la APS y el uso de sus criterios para la construcción de proyectos de educación ambiental, a saber: compromiso social, conocimiento, habilidades, protagonismo estudiantil, teoría, práctica y servicio. Por lo tanto, se implementaron algunos proyectos en los que cabe resaltar que su creación surge a partir de una demanda de la comunidad escolar y contó con la participación de empleados, gerentes, educadores, estudiantes y la comunidad, con discusiones grupales, círculos de conversación para la encuesta, resolución de problemas del proyecto y la creación de nuevos programas a partir de la ejecución de los planes iniciales. El proyecto de la huerta, por ejemplo, se convirtió en el proyecto de los gusanos. Todos se describen a continuación, y luego se presenta la evaluación de cada uno de ellos según los criterios APS, con el objetivo de sistematizar el análisis de los proyectos y su efectividad educativa.

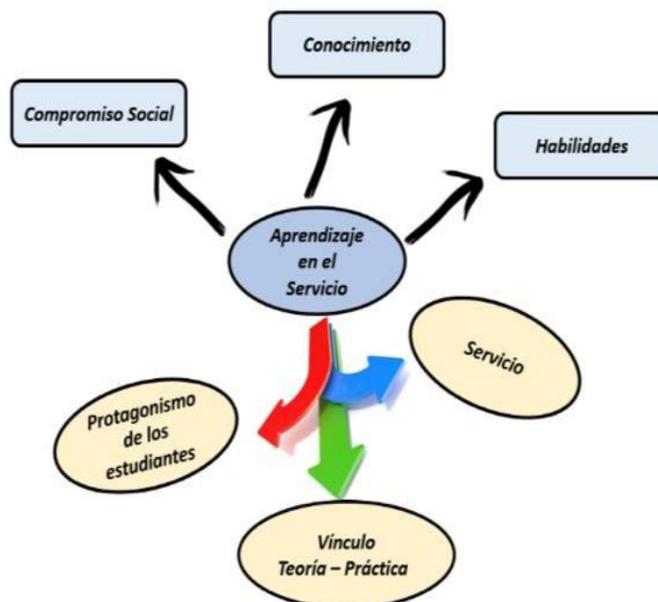


Figura 1. Variables involucradas en el aprendizaje en servicio

Fuente: Díaz (2020, p. 8).

- Huerta: ejecutado por un agente de apoyo educativo. En este proyecto, los niños inscritos desarrollaron varias etapas en la construcción de la huerta, desde el compostaje hasta el estudio de lombrices, uso del suelo, preparación del suelo, elección de vegetales, riego, responsabilidad de los cuidados necesarios, además del seguimiento continuo. La comunidad donó las plantas, los padres ayudaron a mantener el jardín con el seguimiento del grupo formado por profesores, alumnos y gestores. Las verduras se consumieron en la escuela y la finalización del proyecto permitió la creación del programa de lombrices de tierra.
- Lombrices: construido a partir del interés de los estudiantes. Las lombrices de tierra contribuyen al estudio del sistema de compostaje, pues son vitales en la composición de los fertilizantes que se utilizan en la huerta de la escuela. Después de un tiempo, el compostador comenzó a funcionar, los estudiantes pudieron ver que una especie de lombriz de tierra se alimentaba de otra, por lo que comenzaron a estudiar este fenómeno para comprender las características del animal.
- Jardín: los estudiantes trabajaron en la construcción de un jardín utilizando materiales reciclados como llantas, botellas para mascotas y otros recipientes. Aprendieron sobre herramientas de jardinería, además de conocer la diversidad de flores y plantas, así como su importancia para el medio ambiente. Paralelamente al proyecto meliponario, en el proyecto del jardín, los niños plantaron girasoles para que las meliponas —una especie de abeja sin aguijón— pudieran producir miel.
- Meliponario: el proyecto surgió cuando se descubrió una colmena de meliponas en la pared de la escuela; el padre de uno de los estudiantes, que es ambientalista, se ofreció a cuidar la colmena y preservar las meliponas. Los estudiantes tuvieron mucha curiosidad por las meliponas, que son grandes polinizadores, siendo importantes para la producción de frutas que forman parte de nuestra dieta. Los estudiantes aprendieron sobre el momento adecuado para crear nuevas colmenas, lo que solo ocurre en primavera, y también necesitaron la ayuda de la clase de proyectos de jardín para plantar girasoles.
- Reciclaje de materiales: desarrollado por docentes, agente de apoyo educativo, cocinero, padres, empresa privada, cooperativa municipal de recolección de material reciclable y estudiantes. En este taller, los materiales que se recolectaron fueron botellas de plástico que se reutilizan en la construcción del jardín y papeles reciclados para su uso en el ambiente escolar. Otros materiales como pilas, baterías, aceite, tapas de botellas, botellas pet, papel y cajas fueron separados por el equipo escolar y entregados a la cooperativa de reciclaje, la cual le da el uso correcto. Esta asociación ayuda a los socios de la cooperativa a complementar sus ingresos mensuales, además de promover la protección del medio ambiente con la correcta disposición de los residuos reciclables.
- Alimentación saludable: este proyecto está relacionado con el desperdicio de alimentos que se produjo durante las comidas en la escuela. La cocinera notó el desperdicio y propuso a los alumnos un proyecto sobre alimentación saludable y apreciación de la comida. Los niños que tuvieron contacto con el huerto y los proyectos de reciclaje de materiales, tomaron conciencia de la importancia de no desperdiciar alimentos y comer alimentos frescos y saludables. Luego de este proyecto, se observó que el recipiente donde se tiraban los restos de comida, pasó a tener una cantidad mucho menor de residuos orgánicos.

- Revitalización de jacaranda: en la escuela había un jacaranda —especie de árbol en peligro de extinción—, ubicado en el espacio donde se estaba desarrollando el proyecto del jardín. El árbol parecía estar muerto e iba a ser arrancado de raíz para construir una rampa de accesibilidad. Sin embargo, un miembro de la comunidad, que vive en el barrio donde se ubica la escuela, advirtió a los administradores sobre la importancia del árbol. Los estudiantes participaron en reuniones sobre el destino del árbol y decidieron juntos revitalizarlo. Un año después, el árbol dio semillas que despertaron el interés de los estudiantes en el ciclo de vida del árbol. El proyecto, junto con la comunidad, permitió crear conciencia sobre las especies arbóreas en peligro de extinción y la importancia de su conservación.
- Tanque séptico: la escuela estaba ubicada en una zona rural, sin alcantarillado. La red existente no era suficiente para el drenaje de aguas residuales. Los estudiantes notaron el problema y junto con el equipo de la escuela decidieron iniciar una campaña de recolección de ladrillos para la construcción de una fosa séptica. El equipo logró donar materiales de construcción de la movilización de la comunidad y durante la construcción, los estudiantes construyeron modelos para comprender la función del pozo negro. Una vez finalizado el proyecto, se tratan las aguas residuales depositadas en la fosa y el 85 % del agua limpia vuelve al suelo sin dejar residuos. Los estudiantes comprendieron la importancia de la no contaminación de las aguas subterráneas y la interrelación de sus acciones con el cuidado del medio ambiente.

Todos los proyectos incluyen los componentes propuestos en la APS: compromiso social, conocimientos, habilidades, rol del alumno, teoría, práctica y servicio.

Algunos proyectos tienen intersecciones que provocan reflexiones sobre la complejidad de la vida comunitaria y en armonía con el medio ambiente. Los alumnos y el personal escolar pudieron experimentar en la práctica la responsabilidad e implicación de las acciones diarias para el medio ambiente y, en consecuencia, para los seres que lo habitan. Ampliar la mirada más allá del contenido teórico y aprehender nuevas posibilidades de convivencia en el planeta.

Análisis de proyectos

Para analizar el resultado obtenido en los proyectos, se reflexionó alrededor de las preguntas: ¿Cómo se insertan en la escuela tales actividades relacionadas con la educación ambiental? ¿Qué elementos fueron determinantes en este proceso? ¿Cómo se relacionan estas experiencias con la educación ambiental en el contexto escolar desde un punto de vista teórico?

En cuanto a la primera pregunta, es importante señalar que todas las acciones partieron de un entorno de reencuadre que implica cuidar muchos detalles, tanto en la constitución del entorno como en las nuevas actitudes que adoptan los educadores, que son los agentes multiplicadores de una nueva educación. Para iniciar el diálogo sobre las investigaciones acerca de temas ambientales, se preparó el ambiente físico de una manera diferente a la educación tradicional, donde los pupitres se ordenan en filas. Desde el inicio del proyecto de reencuadre, los educadores se han dado cuenta de la importancia de sentarse en círculo para facilitar el diálogo y dirigir la mirada de los estudiantes hacia el educador y los compañeros. Para Lopes (2011), en oposición a la enseñanza autoritaria, la enseñanza dialógica transforma la clase en un entorno propicio para la producción de conocimiento. En este modelo, el educador utiliza la experiencia de los estudiantes en relación con el tema que se aborda, y a partir de cuestionar el

contenido que trae el docente, los estudiantes lo redescubren confrontando la realidad conocida.

Una de las formas más efectivas para desencadenar el proceso dialógico entre educadores y estudiantes es la problematización, como estrategia para el logro de la comprensión del problema en aras de visualizar formas de solución cuando se cuestionan situaciones, hechos, fenómenos e ideas, busque comprender el problema y los caminos hacia las soluciones (Lopes, 2011), conduciendo al alumno a reconocer y asimilar valores morales deseables e información moralmente relevante, así como a superar su inmovilidad y pasividad intelectual (Puig, 1995, 2004). Otro punto importante se refiere a cómo se iniciaron los proyectos, es decir, a partir de la necesidad, de cualquier ocurrencia en la escuela, de una percepción de uno de los actores del proceso educativo —agente de apoyo educativo, cocinero, comunidad—, lo cual vincula la escuela a la vida.

Respecto a la segunda pregunta, se entiende que la implicación de los educadores en la formación continua en atención a las necesidades planteadas por ellos y las identificadas por los formadores como importantes, fue fundamental para el trabajo, así como el caso de la “autogestión del estrés de los educadores”. De igual manera, se debe señalar que en Colombia el término educación continua se refiere a programas que ofrecen las instituciones al público en general y que no están incluidos en programas formales como pregrados, maestrías y doctorados.

La formación permanente impuesta y descontextualizada genera resistencias en los participantes que no coadyuvan a la transformación de las prácticas. Gatti (2003) llama la atención sobre las formaciones que apuntan únicamente al dominio cognitivo de los nuevos conocimientos, como si las cuestiones afectivas, sociales y culturales no fueran importantes. Mororó (2017) también cuestiona la efectividad de los programas de formación y concluye que, para tener un efecto en la práctica, la formación debe brindar oportunidades para

romper con la vida cotidiana, acercando el sentido personal del trabajo al sentido social. Finalmente, la educación continua ha sido un gran aliado en el caso de los proyectos aquí presentados, ya que son espacios de estudio y reflexión que impulsan una praxis cada vez más consciente.

En cuanto a la tercera pregunta, ya se ha anunciado que la formación estuvo basada en la epistemología genética, pero también fueron importantes las aportaciones de Josep María Puig respecto al aprendizaje en servicio. Los proyectos socioambientales implementados dentro del programa de resignificación educativa se caracterizan por una práctica pedagógica de compromiso cívico, que consiste en la elaboración de una propuesta educativa a partir de las necesidades reales de la comunidad para crear soluciones contextualizadas, que en palabras de Puig (2004), se denomina Aprendizaje en Servicio (APS).

Estas se definen como las implicaciones de una práctica pedagógica de compromiso cívico, donde en una propuesta educativa diferente a las tradicionales, los participantes enfrentan las necesidades reales de la comunidad para crear soluciones y aprender. Dentro de esta metodología se insertan las necesidades o desafíos cívicos, el servicio a la comunidad y el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores. Al relacionar el aprendizaje con un contexto real, la APS capacita a los estudiantes para evaluar los problemas de la comunidad y resolverlos, posibilitando la interconexión entre teoría y práctica con solución a las necesidades de la comunidad (Herrero, 2002). Esta práctica permite el ejercicio solidario a través de acciones ciudadanas con responsabilidad, compromiso y proactividad ejercido por los estudiantes. La totalidad de los estudiantes lograron sistematizar los conocimientos construidos y utilizarlos en la aplicación de la solución de problemas comunitarios y ambientales. Al ejercer su ciudadanía, pudieron percibirse a sí mismos como importantes en la comunidad y en la preservación del planeta. Así mismo, extendieron la oportunidad a sus padres y

la comunidad, quienes también iniciaron acciones de ciudadanía y solidaridad con la provisión de conocimientos específicos para los estudiantes, donación de materiales para la construcción del pozo y conciencia por el cuidado del medio ambiente.

Más adelante, hubo un vínculo entre el aprendizaje y el servicio en una relación circular de interdependencia positiva. En esta dinámica, según Sánchez y Rovi (2015), surge el sentido cívico del aprendizaje que se da al servicio con la construcción de valores y conocimientos. Así, la APS une el éxito escolar y el compromiso social, y es una forma de aprender a ser competente y estar al servicio de los demás (Batlle, 2011).

Consideraciones finales

El objetivo de este artículo fue presentar y analizar proyectos socioambientales que se desarrollan en un contexto rural, en un proceso de reencuadre educativo desarrollado en una escuela del interior de São Paulo. Para los autores, es relevante que los proyectos se puedan desarrollar en este contexto porque se cree que iniciativas aisladas y disociadas de un trabajo mayor que involucra formación en valores, no genera continuidad, profundización y verdadera efectividad en el proceso educativo, mucho menos si esas acciones desconocen la importancia de la participación protagónica de la comunidad educativa. Por esa razón se involucra a todas las personas desde su rol dentro de la comunidad, ya que las perspectivas son diversas y complementarias, pero sobre todo contextualizadas. Este aspecto es fundamental para que las acciones emprendidas en las instituciones sean pertinentes y sostenibles en el tiempo, ya que parten de las necesidades de los miembros de la comunidad, son construidas y desarrolladas colectivamente y generan procesos de transformación en las personas, y por ende, en su medio social.

De esta manera, se da cuenta de la complejidad de la vida del ser humano, de sus procesos con las actividades aquí descritas desarrolladas por los actores de la escuela, involucrando al medio ambiente, familia, empleados, educadores y estudiantes. El rol de los autores fue monitorear, discutir los proyectos, fundamentar teóricamente las acciones y trabajar principalmente en la formación continua de los educadores, acción que realmente puede transformar e innovar los procesos educativos.

Con los proyectos, se pudo evidenciar su interrelación y cómo la implementación de uno iba desencadenando la necesidad de la organización de otro proyecto.

La evaluación desde los criterios establecidos por la APS evidenció el compromiso social, conocimientos, habilidades, rol del alumno, teoría, práctica y servicio. En otras palabras, se logró mayor conciencia ambiental en todos los actores, en la necesidad del trabajo articulado y organizado, pero además, se pudo apreciar la necesidad de reconocer las potencialidades de cada miembro de la comunidad en términos de conocimientos previos, a la vez que emergía la importancia de la capacitación en los diversos temas para poder participar en las actividades.

Los proyectos descritos aquí continúan desarrollándose, aunque a un ritmo mucho más lento debido a la pandemia de coronavirus. La educación permanente se intensificó en línea y los resultados educativos se han mostrado en la retroalimentación de familias y estudiantes.

Es necesario continuar con acciones desde la Investigación Acción Educativa (IAE) que permitan a los profesores profundizar en la comprensión de los problemas del entorno, desde la búsqueda rigurosa de conocimientos en los miembros de la comunidad para la evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad.

Referencias

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54. <http://roserbattle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtical.pdf>
- Becker, F. (2011). Aprendizaje: reproducción, destino o construcción. En A. O. Montoya, A. Morais-Shimizu, V. E. Marcal & J. F. Moura, *Jean Piaget en el siglo XXI: escritos de Epistemología y Psicología Genética* (1.ª ed., pp. 209-229). Cultura Académica.
- Elliot, J. (1998). *La Investigación Acción en Educación*. Morata.
- Bidóia, J. F., De Morais, A., Alves, C. P., & Bataglia, P. U. R. (2020). Efeito de um programa de ressignificação da educação no clima escolar em duas instituições de educação fundamental-séries iniciais. *Colloquium Humanarum*, 17, 47-58. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3570>
- Brasil. (1996). Ley 9394 de 1996. *La cual establece las directivas y bases de la educación nacional*. Brasilia, 20 de diciembre de 1996. Diario Oficial. https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=45782&p_country=BRA&p_count=1212&p_classification=09&p_classcount=36
- Carmona Alvarado, F. A., & Reyes-Ruiz, L. (2017). Familia, educación y comunidad: pilares de la convivencia. En M. Bahamón, Y. Alarcón, L. Reyes & R. Álvarez (Comp.), *Educación y contextos sociales* (pp. 245-258). Universidad Simón Bolívar. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1905/Educaycontesociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: um ambiente sóciomoral na escola*. Artmed.
- Díaz, A. (2020). Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (9), 1-21. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.1>
- Gatti, B. (2003). Formação continuada e professores: a questão social. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26, 983-1011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300013>
- Habermas, J. (2007). *Ciencia y técnica como "Ideología"*. Tecnos.
- Herrero, M. (2002). *El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. http://www.fvet.uba.ar/fcvanterior/postgrado/tesinas-2018/tesina_poster_herrero.pdf
- Lopes, A. O. (2011). Aula expositiva: superando o tradicional. En I. Veiga (Org.), *Técnicas de ensino: por que Não?* (pp. 37-50). Papirus.
- Morin, E. (2011). *La vía para la transformación de la humanidad*. Paidós.
- Mororó, L. P. (2017). La influencia de la educación continua en la práctica docente. *abr. Educação & Formação*, 2(4), 36-51. https://www.researchgate.net/publication/317273085_A_influencia_da_formacao_continuada_na_pratica_docente
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. Summus.
- Pino, S., & Euscategui, R. (2014). *Re-pensando la formación de maestros. Una mirada desde la educación popular*. Universidad del Cauca.
- Puig, J. M. (1995). Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En *Materiales para la educación moral y ética*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

- Puig, J. M. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Editora Moderna.
- Rodríguez, M. (1996). *La escuela: el primer espacio de actuación pública del niño*. Fundación Social.
- Sánchez, M. P., & Rovi, J. M. P. (2015). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370>
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- Tolstoi, L. (2017). *Escritos pedagógicos*. Ediciones La llave.
- Singer, H. (2016). Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. En H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), *The palgrave international handbook of alternative education* (pp. 211-226). Palgrave Macmillan.
- Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (Orgs.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas.

Recibido:

Aprobado:

Incluir fechas