



Encuentros que abren paso al descubrimiento, al deseo, a la palabra

¿Cómo estamos enseñando? ¿Cómo se sienten nuestros niños y niñas frente a lo que hacemos con ellos/as en el acto de enseñar? ¿Qué podemos hacer diferente para que ellos y ellas sean más felices en la escuela? ¿Para que aprendan matemáticas? ¿Para que aprendan a leer y escribir? ¿Para que expresen su propia voz? Fueron las preguntas que acompañaron el diseño, el inicio, los análisis y las prácticas desarrolladas en el Proyecto.

El cambio en los espacios ha sido uno de los ejes y logros más importantes de la propuesta de innovación co-construida entre las escuelas Kunumi Arete, San Roque y San José. El espacio como otro educador tuvo como uno de sus tópicos principales una escuela del deseo, que no preparara para la vida sino una escuela donde el vivir estuviera puesto en el ahora. Un espacio físico y un espacio vincular que continúan proyectándose entre las aulas, entre las escuelas, que salen de su entorno umbilical y se lanzan hacia afuera como experiencia, como conversación, como latido, como una pulsación deseante que llama a transitar, vagabundear, descubrir, volar y polinizar.

Proyecto Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas

Informe de investigación

Este Proyecto fue financiado por el Conacyt a través del Programa PROCENCIA, con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación, FEEI, del FONACIDE



Encuentros que abren paso al descubrimiento, al deseo, a la palabra

Proyecto Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas

Informe de investigación

Proyecto de Investigación Institucional: 14-INV-423



Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas

Investigadores/as:

Noelia Buttice
Ariel Fatecha
Rodolfo Elías
Gabriela Walder
Diana Serafini
Ana Portillo
Zulma Massi
Dalila Sosa
Andrea Wehrle

Investigación para el Desarrollo

Presidente:

César Cabello

Director Ejecutivo:

Bruno Osmar Martínez

Gerente de Proyectos:

Karina Godoy

Director de Área:

Blanca Aquino

Diseño e impresión:

Editorial Arandurã

Agradecemos profundamente a:

Los directivos, docentes, niños y niñas de la Escuela Básica N° 15.309 San José, de la Escuela Básica N° 6.349 San Roque por el compromiso asumido con el proceso de investigación.



kunumi arete
la fiesta de los niños

por compartir su hacer escuela ampliando los horizontes de la transformación.

La Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central, y a la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Aregua por su apoyo decidido y comprometido con la transformación educativa

Astrid Ruiz y Miren Martínez, de la Escola Congrés Indians de Barcelona, por su generosidad para compartir saberes, por su sensibilidad, su capacidad de escucha, su respetuosa mirada al hacer de nuestras escuelas, y por su compromiso amoroso con nuestra educación y nuestra tierra.

© Proyecto de Investigación Institucional: 14-INV-423

© Investigación para el Desarrollo

Asunción, Paraguay. Mayo 2017

Investigación para el Desarrollo

Tte. 1° Cayetano Rivarola 7277

Asunción, Paraguay

Tel. +595 21 525526

www.desarrollo.org.py

ISBN edición digital: 978-99967-859-4-8

ISBN: 978-99967-53-32-9

Contenido

Introducción	5
I. Descripción del contexto y el problema	7
1.1 Descripción del contexto	7
1.2 Descripción del problema.....	9
1.3 Justificación.....	10
II. Objetivos y resultados esperados	12
2.1 Objetivo general.....	12
2.2 Objetivos específicos	12
2.3 Resultados esperados.....	13
III. Referencias teóricas	14
3.1 Antecedentes de la propuesta.....	14
3.2 Líneas teóricas	16
IV. Metodología aplicada	19
4.1 Tipo de investigación	19
4.2 Ámbito de la investigación y actores a los que se dirigió	20
4.3. Técnicas, instrumentos, análisis y fases	20
<i>Primera fase: Sistematización de la experiencia</i> <i>de Kunumi Arete</i>	<i>20</i>
<i>Segunda fase: Acercamiento y selección de escuelas</i>	<i>20</i>
<i>Tercera fase: Definición de líneas de formación</i> <i>y co-construcción.....</i>	<i>21</i>
<i>Cuarta fase: Implementación de las innovaciones.....</i>	<i>22</i>
<i>Quinta fase: Análisis de la experiencia de implementación,</i> <i>ajustes a la sistematización a la luz de la experiencia,</i> <i>evaluación y redacción de informe final</i>	<i>22</i>

V. Descripción y análisis del trabajo realizado	23
5.1 La sistematización de Kunumi Arete.....	24
5.2 El proceso de incorporación de escuelas públicas al Proyecto	26
5.3 Momento fundante: la visita de Congrés Indians.....	27
5.4 El espacio de formación, un lugar para compartir formas, para que cada quien encuentre sus propias formas.....	31
<i>Talleres para compartir lecturas y saberes</i>	33
<i>Talleres complementarios</i>	34
<i>Las visitas o pasantías</i>	35
<i>Reuniones de acompañamiento</i>	38
<i>Barreras emergentes</i>	38
<i>Contrastes entre dos modelos de formación</i>	39
5.5 Co-construyendo la innovación	41
<i>El eje de la innovación</i>	42
5.6 Implementación de la innovación	43
<i>Factibilidad de la propuesta</i>	43
<i>Intervención de las aulas</i>	43
<i>El primer día de clase</i>	44
<i>Rincones arrinconados</i>	44
<i>Acompañamientos</i>	45
5.7 Evolución del vínculo entre los integrantes de los equipos.....	47
VI. Conclusiones y recomendaciones	52
<i>Acerca de las actitudes en los procesos de investigación acción</i>	52
<i>Acerca de la producción de conocimiento</i>	53
<i>Acerca de los factores que ayudan al transformar</i>	53
<i>Acerca de la formación docente</i>	55
<i>Acerca de las innovaciones didáctico-pedagógicas</i>	55
<i>Acerca de las transformaciones posibles y alcanzadas</i>	57
Recomendaciones.....	58
i. Nuevos modelos de formación	58
ii. La continuidad del proyecto.....	58
Referencias bibliográficas	60

Introducción

El deseo de una educación abierta al deseo, donde las relaciones sean lo más importante; donde el crear, el aprender por aprender, el “estar juntos en la escuela” sean su razón primera, y los aportes teóricos y de la realidad cotidiana de la vida escolar y de los resultados del paso por la institución educativa a nivel nacional, incubaron y dieron nacimiento al proyecto *Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas*.

Esta propuesta ha sido una iniciativa compartida de la escuela comunitaria Kunumi Arete de Aregua y el instituto Investigación para el Desarrollo, organizaciones que presentaron un proyecto de investigación acción en el concurso convocado por el Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Prociencia, promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt en 2014.

A principios de 2015 Conacyt informó la adjudicación del Proyecto, el cual inició sus actividades a mediados de dicho año, en torno a los primeros desembolsos de los fondos de la iniciativa.

El Proyecto se orientó a generar procesos de reflexión y aprendizaje sobre las prácticas pedagógicas, en diálogo con otras propuestas filosófico-pedagógicas. Buscó también dar vida a procesos de co-construcción e implementación de propuestas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas.

Ello implicó desarrollar acciones que involucraron a los equipos directivos y pedagógicos de Kunumi Arete y dos escuelas públicas de Aregua: San Roque y San José, y trabajar con las docentes, sus niños y niñas, además de iniciar un relacionamiento con padres y madres de estas instituciones educativas. Para todo el proceso se contó con el decidido apoyo de la Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central, y de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Aregua.

¿Cómo estamos enseñando? ¿Cómo se sienten nuestros niños y niñas frente a lo que hacemos con ellos/as en el acto de enseñar? ¿Qué podemos hacer diferente para que ellos y ellas sean más felices en la escuela? ¿Para que aprendan matemáticas? ¿Para que aprendan a leer y escribir? ¿Para que expresen su propia voz? Fueron las preguntas que acompañaron el diseño, el inicio, los análisis y las prácticas desarrolladas en el Proyecto.

Este documento constituye el informe final del proceso de investigación acción desarrollado desde el año 2015 hasta el 2017. Luego de la descripción del contexto y los antecedentes, así como de los objetivos y resultados esperados, el mismo da cuenta de las referencias teóricas del proceso investigativo, la metodología implementada, el proceso desarrollado y los resultados del mismo, identificando logros, aprendizajes y desafíos. Finalmente, aporta recomendaciones en función a la posibilidad de ampliar la experiencia.



I. Descripción del contexto y el problema

1.1 Descripción del contexto

Aregua es un territorio de convergencia de ámbitos o núcleos distintos, nodos de relaciones y opiniones diferentes que crean espacios de libertad e iniciativas variadas donde confluyen familias, vecindarios (barrios, asentamientos), clubes deportivos, iglesias, cooperativa, algunas ONG. Es una ciudad pequeña, pero abierta; cercana a la capital (25 kilómetros) pero ya a cierta distancia.

Sus pobladores pertenecen a generaciones de familias tradicionales del lugar, que se dedican a la artesanía, la agricultura familiar y el comercio. Aún se conservan formas de intercambio comercial a pequeña escala; su relativa distancia de las rutas principales la ha preservado de la expansión urbana desenfrenada y sus pobladores son celosos del cuidado del patrimonio histórico de la ciudad. Aregua ha sido referente literaria, sobre todo en la novelas de Gabriel

Casaccia. Es localidad de artistas, intelectuales, y muchos/as extranjeros/as han escogido esta ciudad para asentarse y contribuir a la comunidad.

Capital de la Gobernación del Departamento Central, Aregua ha sido o es escenario de diversos experimentos, ensayos, experiencias y proyectos educativos alternativos como la Escuela Ñemity, la escuela El Cántaro y la escuela Kunumi Arete. La ciudad cuenta con 58 instituciones públicas, de las cuales 70% está en zonas consideradas aun rurales (MEC, Datos abiertos, 2014).

Las escuelas públicas con las que trabajó el proyecto en Aregua son la Escuela Básica N° 15.309 San José de Isla Valle y la Escuela Básica N° 6.349 San Roque.

La Escuela N° 15.309 San José de Isla Valle es una institución educativa plurigrado, de aproximadamente 65 niños. Está situada en una comunidad que vive una situación social de carencias socioeconómicas, y problemáticas sociales diversas.

El equipo pedagógico está compuesto por una directora, que a su vez es docente, formando parte así del grupo de cuatro educadoras que lleva adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los niños. Esta composición no ha variado en los dos años de proyecto.

En el turno mañana funcionan como plurigrado el Jardín de Infantes con el Preescolar, el segundo con el tercer grado, y el quinto con el sexto grado. En el turno tarde funcionan por separado el primer y el cuarto grados.

La Escuela N° 6.349 San Roque de Aregua contaba con 101 estudiantes al inicio del Proyecto, una directora (también docente) y seis educadoras más. Al término del Proyecto la institución es coordinada por un director y el equipo docente está compuesto por seis personas. En la mañana funcionan los grados segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, y en la tarde educación inicial y los grados primero y segundo. No tiene modalidad plurigrado.

Las familias de estos niños se vinculan a la artesanía y al comercio. También viven situaciones de vulnerabilidad como violencia intrafamiliar, carencias económicas, entre otras.

1.2 Descripción del problema

La escuela como espacio de posibilidades para el despliegue de las personas como tales es el horizonte que se contrapone a la realidad educativa en Paraguay. Distintos estudios evidencian que persiste en las instituciones educativas el modelo autoritario en las dinámicas de relación docente-estudiante, que no mira a niños, niñas y adolescentes en la diversidad de sus contextos sociales, sus trayectorias de aprendizaje, sus aspiraciones y sueños, sino que por el contrario, los uniformiza como si existiera una sola infancia.

El sustrato de esa realidad se vincula profundamente a una historia nacional de autoritarismos, donde se cruzaron “autoritarismo, nacionalismo, militarismo, resistencias y escuela en Paraguay” (Serpaj Py, 2015, p. 6).

Las investigaciones y pruebas estandarizadas nacionales muestran también los bajos estándares de los indicadores de aprendizaje, y las debilidades en las prácticas pedagógicas de las y los docentes. De hecho, la formación y capacitación docentes siguen presentando debilidades en su concepción y en su metodología. Entre otros aspectos, las y los educadores tienen escasa participación en los procesos de concepción y diseño de sus propios procesos de aprendizaje y escasas oportunidades de reflexión y análisis sobre sus prácticas pedagógicas, como fuente para transformarlas.

Históricamente en Paraguay, la formación en servicio se ha implementado mediante talleres, encuentros y seminarios ocasionales. También se han desarrollado círculos de aprendizaje, donde grupos de docentes o personal directivo de una misma institución o de una misma zona, se reúnen para favorecer la reflexión, las teorías, los principios educativos (PREAL, Instituto Desarrollo, 2013; Saravia, Flores, 2005). Sin embargo, la Reforma de los '90 ha traído como modalidad de capacitación docente en servicio, prioritaria y generalmente, la denominada *formación en cascada* en la cual se reúne a una gran cantidad de docentes (50, 100, 500) para escuchar exposiciones acerca de temas determinados, con escasa posibilidad de interacción y participación. En aproximaciones empíricas y entrevistas exploratorias, docentes de distintas localidades, nivel de formación y rango etario han realizado, y lo siguen haciendo, críticas al tipo de formación y capacitación docente que reciben. Las expresiones informales más frecuentes se vinculan con la crítica a los temas de las capacitaciones (poco interesantes, repetidos), la metodología (poco

participativa, poco interesante, poco motivante) y la falta de participación en la definición de los contenidos.

Cabe mencionar que en los últimos años y gracias a los fondos del FONACIDE, se ha logrado impulsar capacitaciones de docentes en el exterior y el diseño de programas de capacitación por especialidad en vinculación con universidades, lo cual aún está en etapa de pre implementación.

La necesaria transformación de la educación pasa en gran medida por la transformación de las prácticas educativas y la incorporación de innovaciones didáctico-pedagógicas con percepciones de las infancias y del rol docente más potentes en el proceso pedagógico. En ese horizonte, se hace necesario repensar los modelos pedagógicos que sostienen las prácticas de enseñanza, prácticas que, como se mencionara antes, reproducen esquemas autoritarios y homogeneizantes que en lugar de abrir paso a aprendizajes con sentido generan desinterés, exclusión y bajos niveles de aprendizaje.

1.3 Justificación

Frente a la problemática descrita, la existencia de una propuesta educativa innovadora (la de la escuela comunitaria Kunumi Arete), en curso desde hace pocos años, que pudiera presentarse como una alternativa posible de prácticas pedagógicas que reconocen a los niños/as como sujetos activos de su propio aprendizaje, de la construcción de conocimiento, y a docentes que participan, reflexionan, estudian y aprenden permanentemente, se presentó como una doble oportunidad para buscar respuestas a la problemática antes descrita: Por una parte, sistematizar dicha experiencia para seguir aprendiendo de ella desde el análisis crítico no solo constituye un aporte a la generación de conocimiento, sino una oportunidad para pensar más allá de las fronteras de Kunumi Arete; para pensar desde esa experiencia a la escuela pública y sus posibilidades de transformación.

Por otra parte, generar un proceso de co-construcción de propuestas innovadoras en escuelas públicas a partir de un diálogo entre la escuela comunitaria y aquéllas, y llevar dichas propuestas a la práctica, en el marco de un proceso de formación, capacitación e investigación acción, podría significar una oportunidad potente y concreta de transformación en la esfera de la educación pública, tanto por la generación de conocimiento en términos de elaboración de

propuestas pedagógicas innovadoras a la medida de la institución educativa, como por la construcción y análisis de la misma.

Un proyecto que enfocara los procesos de formación y capacitación docente de manera innovadora, incluyendo y posicionando a las y los educadores como actores principales del hecho educativo, se convertiría en oportunidad de respuesta a la deuda histórica y gran desafío de políticas de formación docente continua pertinentes y transformadoras.

La importancia del Proyecto pues, fue identificada desde un principio tanto en términos de posibilidades de innovación de la práctica educativa (docentes en aula, en vínculo con sus estudiantes) como de la filosofía y de la propuesta de formación docente.

En ese sentido, una iniciativa orientada a favorecer que las y los docentes pudieran de-construir sus prácticas y ensayar nuevas formas, en diálogo con perspectivas críticas e innovadoras en educación, la convertía en Proyecto relevante para contribuir al sector.

Finalmente, se considera oportuno, a partir de una experiencia concreta y local, aportar, dar a conocer, difundir, abrir espacios de formación, en principios filosófico-pedagógicos que priorizan la educación como diálogo entre niños/as y adultos/as, programas educativos pensados desde lo local, participación de las personas de la comunidad, una mirada de niño/a potente, capaz y portador/a de una cultura propia, una escuela amigable desde la acogida espacio-temporal. Presentar unas miradas pedagógicas que reconocen las relaciones entre las características del niño o niña y su entorno, las relaciones de interdependencia entre familia, escuela y comunidad, constituye un abordaje necesario para hacer frente a los múltiples desafíos que representa hoy enseñar-aprender en colectivos tan complejos como los que se presentan en nuestras sociedades.



II. Objetivos y resultados esperados

2.1 Objetivo general

Identificar cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras de los docentes de escuelas públicas, a partir de la apropiación de los principios filosófico-pedagógicos de la Reggio Emilia.

2.2 Objetivos específicos

- i. Sistematizar la experiencia de prácticas didácticas y pedagógicas de la escuela Kunumi Arete, con base en los principios filosófico-pedagógicos de la Reggio Emilia.
- ii. Construir, de manera conjunta con docentes de Kunumi Arete y docentes de escuelas públicas, innovaciones didácticas para ser imple-

mentadas en las mismas escuelas públicas, utilizando la metodología de investigación acción.

iii. Implementar las propuestas de innovación didáctica.

iv. Identificar los principales resultados del proceso de implementación de la propuesta.

2.3 Resultados esperados

Resultado 1: Documento del modelo pedagógico de la escuela alternativa Kunumi Arete, analizado y sistematizado: en soporte escrito y en soporte audiovisual.

Resultado 2:

- Propuesta de innovación didáctica elaborada.
- Plan de implementación elaborado.

Resultado 3:

- Docentes capacitados en la filosofía pedagógica Reggio Emilia.
- Escuelas desarrollan innovaciones de la filosofía-pedagogía Reggio Emilia en primer ciclo.

Resultado 4:

- Informe de la experiencia en escuelas públicas.
- Propuesta del modelo pedagógico revisado y actualizado.
- Socialización de los resultados con actores sociales de la Educación Pública.



III. Referencias teóricas

3.1 Antecedentes de la propuesta

El campo de estudio de este proyecto ha sido la intersección entre la discusión filosófico-pedagógica de la Reggio Emilia, la experiencia de la Escuela Kunumi Arete y el debate pedagógico-didáctico en espacios de reflexión junto a docentes de las escuelas públicas San Roque y San José, y Kunumi Arete de Aregua.

En Paraguay se reconoce como hito en términos de innovación educativa la Reforma implementada por el pedagogo e intelectual paraguayo Ramón Indalecio Cardozo en 1924, referente de la Escuela Nueva o Activa en el país, quien propuso una nueva pedagogía pertinente a la realidad mayoritariamente rural del Paraguay de las primeras décadas del siglo XX. Cardozo (1991) planteaba que era esencial recuperar la misión de la escuela: “...apartar al niño de la enseñanza libresca, estéril, improductiva, muerta, para darle otra en la que él

mismo sea el sujeto de su propia perfección” (p. 84), y describía los principios de la Escuela Activa en sus propuestas, primero teóricas y luego efectivas en las escuelas paraguayas a través de la Reforma Educativa del '24: “La escuela del trabajo, la escuela dinámica, activa es la que salvará a la generación infantil de la desgracia, de la uniformidad, porque la uniforme mecaniza al niño, le anula”.

La otra referencia histórica a una escuela que innova desde el respeto a los derechos del niño, la niña y el docente, y que los reconoce como sujetos de sus procesos de aprendizaje, son las Escuelitas Campesinas. Las experiencias pedagógicas de las Ligas Agrarias Campesinas, en los años '60, que, desarrolladas en plena dictadura stronista han tenido la valentía de promover una educación sensible, democrática, participativa y respetuosa del niño/a y sus comunidades.

Vinculada a las propuestas de la Escuela Activa, la Reforma Educativa de los '90 implementó desde mediados de dicha década un proyecto piloto denominado Escuela Viva Hekokatúva, como experiencia de política pública focalizada, en escuelas de gestión oficial de distintos puntos del país, con resultados interesantes sobre todo en relación a la conformación de equipos pedagógicos capacitados desde el paradigma del aprendizaje colaborativo.

Desde la gestión comunitaria, otra experiencia que dio en llamarse *escuela activa* ha sido la escuela Ñemity, plurigrado, que funcionó durante seis años (desde 2000 hasta 2006) en Estanzuela, Itagua. La propuesta de trabajo que planteó este proyecto recupera muchos de esos principios y valores.

Por su parte, la propuesta filosófica reggiana (nacida en Italia en el año 1945), cuyo eje es su concepción de niño o niña como sujeto de su propio aprendizaje, mirado y respetado por el adulto/a en toda su potencialidad y acompañado por el docente que facilita sus procesos de aprender, se encuentra presente en Asunción a través de la Red Solare Latinoamérica y el Colegio del Sol (de gestión privada), referentes en la difusión y promoción de la propuesta educativa de las escuelas Reggio Emilia y la cultura de la infancia en Paraguay. Nació como proyecto educativo innovador en la localidad italiana de Reggio Emilia, de la mano de Loris Malaguzzi (1920-1994), creador y promotor de esta propuesta educativa.

La escuela Kunumi Arete nace inspirándose en experiencias tales como Ñemity de Estanzuela, las escuelas Reggio de Italia y el Proyecto Estocolmo, y en grandes pensadores como Paulo Freire, Giles Deleuze, Edgar Morín, Humberto Maturana, Carlos Skliar, Alfredo Hoyuelos, Claudio Naranjo, Gunilla G. Dahlberg, Peter Moss, Claudia Rinaldi, Rodolfo Kush, Rudolf Steiner, Cristina Oleazar e Indalecio Cardozo.

3.2 Líneas teóricas

Las líneas teóricas que sustentan la investigación se vinculan a los ejes de innovación didáctica, y formación docente. En ese horizonte, esta investigación articula sus propuestas de innovación didáctico-pedagógica en algunos principios pedagógicos de la Escuela Nueva o Escuela Activa, cuyos referentes Ferrrière, Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Kilpatryk, a nivel internacional y Cardozo a nivel nacional van enriqueciendo con sus aportes una propuesta que se enfrenta a la educación memorista, didactista, rígida, planteando la libertad como base del acto educativo, una nueva mirada al niño o niña: sujeto vivo, sensible, capaz de producir conocimiento y hacerlo colectivamente, en relación con su comunidad, partiendo de la experiencia y del hacer.



La idea y propuestas de innovación, primer eje temático de esta investigación se nutren también y fundamentalmente de la filosofía de la Reggio Emilia, desarrollada por Malaguzzi, inspiradora en parte, de la experiencia de la Escuela Kunumi Arete, que toma como enclaves fundamentales:

- Una idea de niño y niña rico en capacidades y potencialidades, que construye conocimiento siempre en relación con otros.
- Una pedagogía de la escucha y de las relaciones: los educadores y educadoras escuchan e interactúan con los niños/as con mucha atención para recuperar sus deseos, intereses, ideas e hipótesis, dando lugar a un programa emergente y flexible que se ajusta al proyecto correspondiente.
- El sentido del tiempo de los niños, así como del ritmo del propio docente, son importantes, para planificar y llevar a cabo las actividades y proyectos.
- Es un aspecto clave el diseño de espacios "amigables" que favorezcan comunicaciones y relaciones entre los niños y niñas: rincones para encontrarse, para esconderse, que permiten la búsqueda a partir del juego y las necesidades de los pequeños.
- La educación es considerada como un derecho del niño/a y una responsabilidad de la comunidad, instrumento de liberación, cohesión social y de conocimiento desde la experiencia democrática, particular y pluralista.
- El aprendizaje es un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible. Un material valioso para los docentes pero también para los propios niños, niñas y las familias.
- El desarrollo del currículo trabajando en proyectos, en un intento de poner a la escuela al servicio de la vida real y de esta manera incluir a todos los actores del hecho educativo: docentes, familia y comunidad.

El segundo eje temático de la investigación se vincula a la formación y capacitación docente. Como se mencionara en la descripción del problema que dio pie a esta iniciativa de investigación acción, la formación docente es un gran pendiente en términos de política educativa. Ahora bien, el mismo no constituye un problema solo en Paraguay, sino regional. La preocupación por la formación docente está presente en los discursos y en la agenda político-educativa de los países de la región en los últimos 15 años.

En el marco de la formación docente en general, la formación continua de docentes o en servicio, se considera factor clave para el mejoramiento de la educación. Ello se evidencia en la producción académica, desde autores/as como Suárez y Ochoa, 2005; Birgin, 1999; Birgin, Duschatzky, Dussel, Tiramonti, 1998; Diker y Terigi, 1997, entre otros.

En Paraguay, el Plan Nacional de Educación 2024 (MEC) aborda la formación docente continua en la definición de alternativas de solución a la problemática de la calidad educativa.

Frente a las históricas debilidades en las políticas de formación docente continua en Paraguay, es importante señalar que las pedagogías alternativas han formado parte de los currículos de la formación docente dentro de los debates entre la educación tradicional y la Escuela Nueva durante el siglo XX. Es en sus postrimerías y en los primeros años del presente siglo que la filosofía de Reggio Emilia y otras pedagogías alternativas han inspirado algunas propuestas institucionales e interinstitucionales a nivel mundial, en América Latina (como la Red Solare y Reggio Children) y en Paraguay, con experiencias como las del Colegio del Sol y Kunumi Arete, Fundación en Alianza, Instituto Buscando la Vida, Centro de Desarrollo de la Inteligencia, entre otros. Experiencias como la Red Solare en Argentina, Uruguay y Colombia proponen vincular escuelas y formar docentes. Ejemplo de ello es la convocatoria anual a los grupos de estudio para América Latina y el curso internacional “El rol de coordinador pedagógico” (Red Solare, Argentina, 2013).

La base teórica de las acciones específicas, análisis y reflexiones en el marco del proyecto, ha sido del documento de sistematización de Kunumi Arete, resultado y producto primero de este proyecto de investigación acción, al cual se alude posteriormente en este informe.



IV. Metodología aplicada

4.1 Tipo de investigación

Este estudio constituye una investigación acción, definida por Elliott (1993) –citado por Gutiérrez y Arce (2015)–:

...desde un enfoque interpretativo, como el estudio que se realiza de una situación social con el fin de mejorar la calidad de esta acción. El, la entiende, como una reflexión sobre las acciones del ser humano y las situaciones que vive el profesor que tiene como objeto que el docente conozca a profundidad los problemas, para poder modificar la práctica. (p. 46)

La investigación acción “se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Murillo, 2010, p. 3).

El enfoque es cualitativo, el cual, según Hernández et al., (2003), “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación, y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p. 6).

4.2 *Ámbito de la investigación y actores a los que se dirigió*

La investigación se desarrolló en la localidad de Aregua, concretamente en tres escuelas de dicha ciudad, capital del Departamento Central: Kunumi Arete, Escuela N° 15.309 San José de Isla Valle y Escuela N° 6.349 San Roque.

Se orientó a los equipos directivos y docentes de las tres escuelas, y a los niños y niñas del primer grado de las escuelas públicas.

4.3. *Técnicas, instrumentos, análisis y fases*

El trabajo de investigación se desarrolló en cinco fases. Se conformó un equipo de investigación integrado por investigadores de Investigación para el Desarrollo y Kunumi Arete.

Primera fase: Sistematización de la experiencia de Kunumi Arete

Se realizó la sistematización de la experiencia de la escuela de Kunumi Arete. Para ello, se realizaron entrevistas y se iniciaron diálogos en profundidad con los actores educativos: docentes de la escuela, niños/as y padres y madres. Estas conversaciones fueron acompañadas con socialización de registros en múltiples soportes (videos, fotografías, documentos institucionales). A partir del análisis se construyeron líneas didácticas y pedagógicas para describir la vida de la escuela y sus anclajes, y se procedió a la escritura del documento.

Segunda fase: Acercamiento y selección de escuelas

Se establecieron criterios respecto al tipo o características de las escuelas con las que sería posible trabajar en el proyecto. A partir de ello y con la colaboración de la Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central y de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Aregua, se realizó

un mapeo de las escuelas que respondían a los criterios planteados. Se priorizaron cuatro, que fueron visitadas. Luego de la socialización del proyecto con las mismas, se seleccionaron dos, a partir del interés explícito de las invitadas en ser parte del proyecto. Las escuelas fueron San Roque y San José.

A partir de ello, se establecieron los primeros vínculos interinstitucionales con las escuelas, sus directoras y docentes, y se realizó el planteamiento de actividades para el año, acordándose el cronograma.

Esta etapa también implicó la presentación del proyecto y el establecimiento de vínculos y acuerdos con las Supervisiones de Apoyo Administrativo y Pedagógico de la zona.

Tercera fase: Definición de líneas de formación y co-construcción

Se desarrollaron distintas propuestas de formación dirigidas a las docentes y directoras. Se eligió la forma de talleres vivenciales y pasantías semanales rotativas de las docentes en la escuela Kunumi Arete. Esta actividad se acompañó con el registro audiovisual y escrito de los encuentros.

Los espacios con docentes apuntaron a compartir la filosofía y propuestas pedagógicas de Kunumi Arete y dialogarlas en función a las prácticas docentes y realidades de las escuelas públicas. Se orientaron al aprendizaje de herramientas de intervención, reflexión y evaluación de la práctica diaria en la escuela. La forma de los encuentros los convirtió en espacios de escucha, colaboración mutua, reflexión, disfrute e interpelación del reposicionamiento de los profesionales de la educación frente a sus prácticas.

El espacio de co-formación abierto, se orientó también a la escritura de textos y narraciones, a fin de desarrollar nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan. (Suárez, D., 2007).

Para la co-construcción también se creó un espacio taller. El objetivo fue elaborar conjuntamente estrategias didácticas innovadoras acordes a las

necesidades y deseos de los principales implicados, los niños y las niñas, a fin de poner en práctica un proyecto piloto durante el segundo año de proyecto, en sus respectivas escuelas.

Cuarta fase: Implementación de las innovaciones

En la cuarta fase se implementaron las innovaciones consistentes en la intervención de los espacios educativos (aulas de inicial y primer grado en San José, y primer grado en San Roque) y en el acompañamiento a clases y desarrollo de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas en aula.

Quinta fase: Análisis de la experiencia de implementación, ajustes a la sistematización a la luz de la experiencia, evaluación y redacción de informe final

El equipo de investigación sistematizó los registros, realizó el análisis crítico del proceso, participó en la evaluación externa y redactó el informe final de investigación, cuyos resultados se difunden en distintos espacios académicos.





V. Descripción y análisis del trabajo realizado

En este apartado se describen y analizan las acciones desarrolladas en el marco del proyecto. Tratándose de un proceso de investigación acción, esta narración se realiza en el lenguaje corriente de la vida cotidiana y hace lugar a la emoción, siguiendo a Elliot (2000), quien explica que

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria. Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. (p. 5).

5.1 La sistematización de Kunumi Arete

La experiencia educativa Kunumi Arete es una propuesta que a lo largo de estos años ha acumulado un conjunto de registros escritos y gráficos que posibilitaron un rico proceso de sistematización en conversación colectiva. Dicho proceso se inició con un recopilar documentaciones pedagógicas, videos, fotos y escritos de la escuela desde sus inicios, tratando de dar cuenta de cuáles fueron los antecedentes de la experiencia.

Durante la primera etapa, nos reencontramos con antiguos procesos, pudimos repensar situaciones que en su momento dieron lugar a quiebres y también a la búsqueda de nuevos caminos. Conversamos mucho entre nosotros e iniciamos un proceso de pensamiento y reflexión que nunca antes habíamos experimentado por estar faltos de interlocutores fuera de nuestra pequeña comunidad. La forma en que comenzamos a mirar nuestras prácticas fue más minuciosa y también lo fue la discusión teórica.

La conversación entre compañeros de investigación, el encuentro con dos docentes de la Escuela Congrés Indians de Barcelona y el acompañamiento en aula a los educadores de Kunumi Arete durante el proceso de sistematización, fue una oportunidad invaluable, para intercambiar puntos de vista, para poner nombre a cosas que se hacían o intuían pero que no se lograba terminar de visibilizar.

También el encuentro con las escuelas públicas fue decisivo para la sistematización:

Nos permitió reconocer nuestros anclajes, nuestras cosas en común y también las disonancias con la forma en que suele pensarse la educación y la vida al interior de las escuelas del Estado en el marco que el Ministerio de Educación propone. Nos dio la posibilidad de pensar otra vez ese currículo y las adecuaciones al interior de nuestra escuela y la oportunidad de explicar cuál era la urdimbre que sostenía nuestra idea de un currículum generativo.

En el último tramo de la investigación, cuando ya el documento de sistematización se suponía casi acabado, el encuentro con dos personas fuera del equipo de investigación, Carlos Skliar y Dominique Demellenne, hizo volver

a partir de conversaciones y preguntas, a mirar con otros ojos el documento, las prácticas y a emprender modificaciones en búsqueda de una narrativa más enraizada en las propias voces y en la cotidianidad, proceso que se percibió muy incipiente, y que seguramente constituirá uno de los grandes desafíos en los próximos años.

En suma, la realización del documento de sistematización permitió dar cuenta de los antecedentes de la experiencia educativa de Kunumi Arete, su filosofía, sus inspiraciones y los anclajes más fuertes de su propuesta. Fue ocasión para que los educadores pudieran re pensar sus rituales, sus festividades comunitarias, sus formas de hacer y preguntarse fundamentalmente sobre qué significa educar en el presente, no en esa sucesión en la que habitualmente se piensa el tiempo –la linealidad de pasado presente y futuro–, sino en esa otra matriz más bien circular, de ciclos y de rupturas, de brechas, que suponen estallidos dentro de una continuidad. Un presente que en Kunumi Arete, toma ese legado maya del “Tiempo es Arte”, un posicionamiento frente al pasado y el futuro, una invitación a vivir bajo unas formas de la potencia y la alegría, que llega a su máxima expresión en la fiesta de inicio de las clases y en las fiestas de las estaciones.

El proceso de volver a pensar la imagen de niño y niña, de conversarla con las prácticas escolares, y de volver a pensar la percepción acerca de cómo se construye conocimiento, posibilitó diálogos, debates, lecturas y acuerdos que se ven esbozadas en el documento de sistematización. Para ello, contribuyó también la elaboración del asombro y cierta sorpresa alegre, al conocer a través de un entrevistador externo, las percepciones que los niños y las niñas tenían de su propia escuela.

El documento de sistematización permitió visibilizar con fuerza el espíritu poético político de la escuela, su defensa de los territorios de la infancia y su posicionamiento crítico respecto a los programas tradicionales. La urdimbre de la teoría de la complejidad como telón de fondo de su estar en el mundo, la búsqueda del buen vivir de los pueblos originarios, la comunidad como educadora, el espacio como otro educador, los vínculos entre lo singular y lo colectivo, los contenidos como oportunidad y como excusa, las técnicas, las didácticas y las metodologías como cajas de herramientas.

5.2 El proceso de incorporación de escuelas públicas al Proyecto

La propuesta de articular con escuelas públicas del Departamento Central para iniciar un proceso de reflexión, capacitación y co-construcción de innovaciones tuvo el decidido apoyo de la Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central, y de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Aregua. Como equipo de investigación del proyecto se trabajó con dichas instancias a fin de realizar un mapeo de las escuelas de Central que pudieran involucrarse en el Proyecto.

Dado que el objetivo era construir conjuntamente propuestas innovadoras desde la experiencia, aporte y modelo pedagógico de Kunumi Arete, era importante identificar los criterios para seleccionar las instituciones educativas de gestión oficial en y con las que fuera viable desarrollar las acciones del Proyecto.

Los primeros criterios fueron:

- Tipo de gestión: Oficial.
- Modalidad: En lo posible, plurigrado, modalidad en la que trabaja Kunumi Arete, como opción consciente y coherente con su filosofía (en contraposición a la imagen negativa del plurigrado en las escuelas de Paraguay, en las que se concibe el plurigrado como la falta de alternativas para hacerlo de otra manera).
- Tamaño: Escuelas con alrededor de 100 estudiantes.
- Contexto socioeconómico y cultura: Escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad.

En un segundo momento y luego de identificar 12 escuelas con las mencionadas características, en todo el Departamento Central, se decidió que era importante potenciar una localidad, en este caso, Aregua, dado que Kunumi Arete está asentada en dicho lugar, y la cercanía geográfica permitiría potenciar acciones y no dispersar esfuerzos. Se sumó así el criterio de:

- Ubicación geográfica: Aregua.

Este nuevo criterio redujo a cuatro las escuelas potenciales.

Se organizó una visita a cada una de ellas, con la finalidad de presentar el proyecto e invitarlas a sumarse, conocer las escuelas, sus características, sus necesidades y expectativas. Lo esencial era el deseo de las mismas de sumarse a un proceso desafiante para innovar las prácticas educativas.

Fue muy clara la reacción de cada escuela visitada. Algunas manifestaron dificultades institucionales y organizativas, así como desinterés en participar en experiencias como las que se planteaban desde el proyecto.

Las directoras de las escuelas Escuela N° 15.309 San José de Isla Valle, y la Escuela N° 6.349 San Roque se mostraron interesadas, al igual que el equipo docente. Esta actitud habilitó la posibilidad de iniciar un proceso de trabajo conjunto y dio lugar a que estas instituciones educativas fueran seleccionadas.

Ambas directoras expresaron: “Queremos algo nuevo”.

Y tomaron la decisión de sumarse al proyecto.

En medio de preguntas, miradas escrutadoras para comprender mejor la propuesta, cierto temor en relación a lo nuevo y desconocido que se iniciaba, sin conocer el alcance que podría tener esta aventura, las puertas de San José y San Roque estaban abiertas al desafío de construir.

5.3 Momento fundante: la visita de Congrés Indians

Las docentes catalanas Astrid Ruiz y Miren Martínez, son directora y docente de educación inicial en la Escola Congrés Indians, una experiencia educativa de gestión pública en la ciudad de Barcelona que se inscribe en el paradigma de la Escuela Viva y Activa. Su visita a Aregua para colaborar y asesorar el proyecto: *Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas* duró poco más de una semana: del 31 de julio al 10 de agosto del 2015.

Las docentes llegaron en un momento clave del proceso de implementación del proyecto. Su llegada se dio en el periodo de primeros contactos con las escuelas seleccionadas para participar del proyecto. Una preocupación que se tenía en esa etapa como equipo de investigación era la sensibilización de las directoras y docentes sobre la posibilidad de realizar intercambios entre escuelas con contextos, modelos de gestión y paradigmas tan distintos.

El aspecto principal de su colaboración consistió en identificar los posibles *puentes* entre las dos realidades y tipos de institución tan distintas como lo son Kunumi Arete -escuela de gestión privada comunitaria (inspirada en la propuesta Reggio Emilia)- y las escuelas San José y San Roque, de gestión oficial, y de tendencia a un modelo de gestión más rígido y estructurado. ¿Cómo propiciar el diálogo de la experiencia de Kunumi y las experiencias de las escuelas de gestión pública, sobre la base de la de Congrés Indians, de cara al inicio de los espacios de reflexión y análisis de los equipos pedagógicos de las escuelas involucradas?

Como preámbulo a la visita al país, se tuvo la oportunidad de establecer lazos virtuales, conversaciones e intercambios de ideas, preguntas, respuestas, agendas y materiales vía mail y Skype. Se compartieron con las educadoras catalanas documentos y leyes educativas de Paraguay a fin de que ellas pudieran revisarlas y ayudarnos a pensar alternativas de innovación en las escuelas, que sean coherentes con el marco legal de referencia y las características del sistema educativo paraguayo.

Las actividades desarrolladas durante la visita fueron:

- Observación del desarrollo de la propuesta de Kunumi Arete en el cotidiano.
- Análisis e intercambio sobre el documento borrador de sistematización del modelo pedagógico de Kunumi Arete.
- Reunión con directores y directoras de escuelas seleccionadas y sus equipos pedagógicos para compartir la propuesta pedagógica de Congrés Indians, sus prácticas y su modelo de gestión, y para sensibilizar sobre la posibilidad de diálogo e implementación exitosa de una propuesta educativa innovadora desde la gestión pública.
- Dos talleres de capacitación con docentes y directoras de las escuelas San José, San Roque y Kunumi Arete, sobre el modelo de la Escuela Viva y Activa de Congrés Indians. La presentación giró en torno al espacio como el otro educador y se proyectaron imágenes de la escuela catalana, dando cuenta del pensamiento pedagógico que hay detrás de la configuración de dichos espacios. Como equipo de investigación se apoyó la presentación de las colegas y se animó al sueño, visibilizando posibilidades y anclajes mínimos desde los cuales comenzar a pensar en que hay cambios posibles.

- Conversatorio con el equipo pedagógico y de gestión de Kunumi Arete y de Investigación para el Desarrollo sobre lineamientos para el proceso de co-construcción de innovaciones pedagógicas, sugerencias de trabajo con escuelas y pasos a dar con actores para instalar la propuesta.
- Visita de observación a las escuelas públicas San Roque y San José.
- Conversatorios con estudiantes, docentes y autoridades sobre la experiencia de la escuela Congrés Indians de Barcelona, en: el espacio de Diálogos sobre Educación y en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica, en la Secretaría de Educación de la Gobernación de Central y en el Colegio del Sol.

Las miradas de las docentes provenientes de un país y un contexto tan diferentes y distantes al contexto de Aregua fueron esenciales para sentar algunas bases tanto para el proceso de co-construcción de las propuestas de innovación como para el esbozo del plan de implementación. Su mirada aportó al reconocimiento de las particularidades de cada escuela. Por una parte se identificó que existían dimensiones comunes entre ambas que posibilitarían acciones conjuntas. Por otra, se reconoció la necesidad de proponer innovaciones específicas y pertinentes a cada institución respetando la identidad particular de cada una. Sin embargo, también emergieron las brechas: las docentes de las escuelas públicas expresaron su escepticismo ante la diferencia de recursos de una escuela municipal catalana y un par de escuelas públicas de Aregua del Paraguay.

La presencia de las educadoras de Congrés Indians fue un catalizador importante para el proceso de involucramiento de las escuelas públicas y los primeros diálogos con las autoridades educativas locales. Las docentes de San Roque y San José manifestaron sentirse muy importantes y valoradas al ver que sus experiencias pedagógicas –desde pequeñas escuelas (una de ellas plurigrado) muy relegadas e invisibles dentro del inmenso aparato del sistema educativo– eran tenidas en cuenta y vistas como valiosas e interesantes por otras docentes provenientes de una realidad y una cultura tan distintas y distantes. Esta mirada respetuosa inspiró a las docentes a asumir el desafío de incorporarse activamente al proyecto, aun sin muchas certezas ni comprensión cabal sobre las implicancias de la propuesta.

Las docentes de Congrés Indians percibieron mucho potencial en el compromiso de las educadoras de San José y San Roque, sus vínculos próximos y afectuosos con sus estudiantes, su realidad de escuelas pequeñas en un entorno más popular y en un ambiente aún muy vinculado con la naturaleza, la identidad y las costumbres locales.

El intercambio con Congrés Indians también fue muy interpelador para Kunumi Arete. Se dieron intensos debates pedagógicos sobre la importancia de la mirada respecto a las infancias, los dilemas éticos en torno a los lineamientos de la educación emocional, el rol del adulto frente a los niños y niñas, y las tensiones entre la construcción de una propuesta alternativa, y su autonomía y reconocimiento dentro de la gestión pública estatal.

A partir del análisis y los intercambios ocurridos durante la visita de las docentes de Congrés Indians, se definieron las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar el proceso de co-construcción mediante la metodología participativa de talleres conjuntos de las tres escuelas.
- Conocer más la realidad de las docentes y el contexto de sus instituciones. Partir de la valoración y el reconocimiento de su trabajo educativo. Incorporar como primer punto del taller de co-construcción la elaboración de diagnósticos específicos por escuelas, construidos participativamente, que permitieran a las actoras involucradas identificar potencias, miedos y sueños de los cuales partir para pensar una propuesta de innovación didáctica.
- Clarificar sistemáticamente que el objetivo del proyecto no es imponer el modelo de Kunumi Arete y descartar el modelo de las escuelas públicas, sino posibilitar aprendizajes sobre otras propuestas educativas para la construcción participativa de iniciativas innovadoras que las educadoras considerasen pertinentes según sus necesidades y expectativas, desde su experiencia y realidad.
- La construcción y análisis permanente del doble rol de Kunumi Arete: como organización que propone el proyecto y acompaña respetuosamente al proceso de las escuelas públicas, y como organización que a la vez aprende e incorpora innovaciones o ajustes a su propuesta a partir del diálogo con las escuelas públicas y sus saberes.

- La sensibilización y el diálogo constante con el Ministerio de Educación y Cultura a través de la supervisión educativa correspondiente, propiciando el apoyo y la flexibilización de exigencias burocráticas para facilitar los procesos de formación, capacitación docente, y la incorporación de innovaciones.
- El involucramiento y acompañamiento de padres, madres, familias de las y los estudiantes de las escuelas.

Las observaciones, intercambios, espacios de formación y diálogos entablados entre las miembros de Congrés Indians, Kunumi Arete, San Roque y San José generaron la consolidación del compromiso por parte de las tres últimas en pos de transitar conjuntamente el proyecto de co-construcción de innovación pedagógica para las escuelas públicas, y los vínculos perduran aun luego de las visitas a través de intercambios permanentes sobre el proceso.

Las educadoras Astrid y Miren expresaron que regresaban a su país con muchos aprendizajes, y con la emoción de vislumbrar la potencialidad de instituciones educativas que, en la pobreza de sus contextos, tienen la riqueza del privilegiado entorno natural de las escuelas (que no tiene Congrés Indians en Barcelona), y del deseo de *hacer...*

5.4 El espacio de formación, un lugar para compartir formas, para que cada quien encuentre sus propias formas

El espacio de formación estaba previsto desde la concepción misma del proyecto *Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas* como un proceso de formación continua. Sin embargo, desde la propuesta de investigación acción, no había un contenido y una metodología previamente diseñados. La propuesta inicial contemplaba la necesidad de generar espacios sistemáticos de formación entre las docentes de las escuelas públicas para generar aprendizajes a partir del debate de las líneas pedagógicas de la Escuela Kunumi Arete como los principios de la filosofía reggiana, el constructivismo, la educación activa, entre otros.

Como equipo de proyecto asumíamos, desde la experiencia de Kunumi Arete, ciertos principios generales en relación a esos espacios como la necesidad de construir vínculos, de no caer en la “bajada de línea”, ni en la mera transfe-

rencia de información teórica. Pero fue recién a partir de la definición de las instituciones públicas con quienes se trabajaría y los primeros contactos con ellas, que se empezó a definir más concretamente cuales serían los temas necesarios de abordar.

Como toda relación que se inicia y en la que no hay referencias previas sobre el nuevo *otro* con quien uno irá a relacionarse, en los primeros encuentros entre escuelas había una serie de incertidumbres y prejuicios mutuos. Desde Kunumi Arete una crítica muy fundamentada hacia la educación en las escuelas públicas sobre los límites en el abordaje, su tendencia a la burocratización, a repetir rituales, al poco debate filosófico pedagógico, a una mirada muy adultocéntrica sobre los niños y niñas, a una mirada estandarizada sobre los procesos de aprendizaje e incluso un cierto desinterés desde la mayoría de las docentes hacia los planteamientos innovadores, además del reconocimiento de la precariedad de sus condiciones.

Desde las escuelas públicas una mirada curiosa y estupefacta sobre las prácticas poco convencionales de Kunumi Arete; su fluir sin una planificación rígida percibido a veces como espontaneísmo, su lenguaje más sofisticado y erudito, su desapego por las estructuras rígidas de horarios y evaluaciones por competencias, su estética poco convencional y su desdén por las jerarquías y las certificaciones oficiales.

Estas tensiones y percepciones mutuas se sentían en los primeros encuentros, aunque aún no eran verbalizadas explícitamente. Sin embargo había un consenso básico sobre la importancia de la presencia y la actitud amorosa hacia los niños y niñas como premisas fundamentales para empezar a pensar una escuela diferente. Existían mutuas expectativas de conocer más las dinámicas de cada escuela. A partir de la mirada y recomendaciones aportadas por la visita de las docentes de Congrés Indians y los primeros acercamientos, se empezó a delinear cuáles serían los contenidos y las modalidades de las capacitaciones con la finalidad de adecuar estos espacios a las necesidades, realidad y disponibilidad de los equipos de las escuelas involucradas.

El espacio de encuentro entre directoras y docentes se planteó como un proceso sistemático pero flexible y permanente. De esta manera, se acordaron encuentros en formato de talleres con temas que previamente se consensuaron, pasantías de capacitación y actividades pedagógicas diversas que se describen a continuación.

La premisa fundamental para los espacios de aprendizaje fue que el trato con y entre las docentes contemple los mismos principios que se pretenden en los espacios de aprendizaje con y entre los niños y niñas;

espacios donde las personas son miradas amorosamente, son cuidadas, acogidas y sobretodo donde existe un marco suficientemente preparado como para que cada uno, en la medida de sus posibilidades, pueda ir escogiendo qué quiere hacer, dónde, a qué y con quién quiere jugar y sobre todo pueda expresar sus emociones y necesidades en todo momento. Un ambiente preparado para el crecimiento, tanto de niños como de adultos. (Antón, V., p. 33)

Talleres para compartir lecturas y saberes

Los talleres se realizaron periódicamente (casi regularmente cada mes) durante todo el proceso del proyecto entre el 2015 y el 2016. Se iniciaron en el espacio de Kunumi Arete y luego, en la etapa final del proyecto, fueron rotando al espacio de las escuelas San Roque y San José, donde fueron preparados y desarrollados por las docentes de las escuelas públicas con el acompañamiento del equipo.

Al finalizar cada taller se entregaban materiales de lectura para continuar leyendo y reflexionando sobre la infancia, la relación pedagógica y el educar, así como materiales de apoyo para enriquecer la propuesta literaria en las escuelas.

Aunque cada taller tenía un tema específico hubo temas transversales a los cuales se regresaba y se retroalimentaba en cada encuentro. Entre ellos:

- La historia de la escuela como institución: orígenes, la escuela como proyecto de la modernidad y como máquina de enseñar; paradigmas antiguos y nuevos en educación a partir de prácticas y experiencias concretas.
- La mirada sobre el adulto y sobre las infancias ¿cómo vemos a los niños y niñas? ¿qué ideas de niño/a subyacen en la educación que hacemos?
- La importancia de las emociones y las experiencias en el proceso de aprendizaje.
- La reflexión y acción permanentes sobre los principios, las prácticas y las experiencias de manera integral.
- El involucramiento de las familias en el proceso educativo.

- El espacio como educador: la conciencia de que trabajar el espacio es trabajar el tiempo, pues determina cómo va a ser vivido y cómo será la forma de construir memoria. Consideraciones sobre la estética para la construcción de pensamiento y sobre la libre circulación.
- La pedagogía de la pregunta: la importancia del debate filosófico y la construcción de sentidos en la práctica educativa.
- El diálogo intercultural: la relación dialéctica entre la identidad cultural, las tradiciones y la innovación.
- Los vínculos, lo político y las relaciones de poder en el ámbito educativo.
- La violencia en la escuela y la escuela de la violencia, vínculo y resiliencia, vínculo entre escuela, familia y comunidad.
- Las características del sistema educativo paraguayo, el rol de la supervisión y del Ministerio de Educación y la construcción del proyecto pedagógico de cada escuela.
- El desarrollo del lenguaje, la lectoescritura y la literatura.
- Las matemáticas: la construcción del número.

La *propuesta metodológica* de los talleres respondió a la premisa fundamental de la coherencia entre los contenidos y la forma de trabajarlos, acorde a los principios de la propuesta.

Cada jornada iniciaba con una cuidada preparación del espacio, acondicionándolo para la acogida, invitando a la experiencia desde estímulos sensoriales a través de aromas, sabores, música, bailes y sonidos relacionados al convite. La apertura de las jornadas se dio en ocasiones, a través de una bienvenida colectiva en ronda como espacio no jerárquico de trabajo, disponiendo los cuerpos para el encuentro, el juego, la danza u otro tipo de contacto.

La propuesta metodológica contempló constantemente el trabajo de memoria y retroalimentación de las impresiones sobre los encuentros anteriores; la apertura y libertad para plantear dudas y críticas, y la alusión constante a lo comunitario, a la cultura popular paraguaya, al ñande reko.

Talleres complementarios

Kunumi Arete, como aporte a la creación de atmósferas donde estuvieran involucrados otros lenguajes artísticos, ofreció talleres complementarios desa-

rrollados en las escuelas públicas, no previstos en el diseño del proyecto. En los mismos se trabajó en torno a *cerámica, literatura y títeres*.

La cerámica, es una de las tradiciones típicas de la cultura aregüeña y está presente en la vida cotidiana de la zona. Este taller permitió revalorizar al barro y a la alfarería como profesión, y mostró que esas formas de hacer de la gente son parte del entorno de vida y de la educación sagrada y profana de las comunidades. En torno al taller de literatura, se compartieron historias recreando acaso una de las tradiciones más antiguas de la humanidad: la narración. Lo que era valorado por las generaciones se transmitía a través de cuentos y leyendas, todo lo relacionado al amor o la guerra, a lo que sana y a lo que mata, estaba en los relatos de tradición oral y luego en los libros. Estos caminos de oralidad y escritura se ofrecieron a las escuelas como parte de la educación que Kunumi Arete teje en torno a las palabras y las historias.

También se realizó una función de títeres en la escuela San José a cargo del grupo Kunu'u Títeres. En este caso la actividad involucró también a los niños y niñas de Kunumi Arete, que visitaron San José para la misma función. La emoción de los niños y niñas de ambas escuelas fue intensa. La dinámica se realizó en el espacio de nivel inicial de la escuela. Las titiriteras compartieron su percepción conmovida por el nivel de participación, respeto y alegría compartida que mostraron todos durante el espectáculo. Muchos de los presentes nunca habían visto una función de títeres y se hizo evidente la necesidad de los niños, niñas y docentes de vivenciar otras experiencias.

Las visitas o pasantías

Además de los talleres, las docentes fueron observadoras en las aulas de Kunumi Arete. Las *pasantías* se orientaron así a sensibilizar, generar comprensión sobre la propuesta y construir vínculos entre las educadoras a partir de la experiencia concreta en la cotidianeidad de Kunumi Arete.

Se organizaron parejas de trabajo, una persona de San Roque y una de San José. Se coordinaron las fechas para que todas pudieran asistir a ver la dinámica escolar y a distintos formatos de clases: las de contenido, donde la persona encargada del aula proponía la clase, y las de proyecto, donde la persona encargada del aula era facilitadora para la realización de las propuestas de los niños y niñas. En todos los formatos, las prácticas fueron plurigrado.

Durante las jornadas, cada docente elegía el espacio en el que quería observar, sea con los niños/as más pequeños, o con los/as mayores. Entre algunas de las actividades en las que participaron se encuentran:

- Las rondas
- La elaboración de alimentos
- La lectura de cuentos, poemas, haikus
- La construcción de números
- El mantenimiento de la huerta
- El acompañamiento a los proyectos de los niños y niñas: elaboración de comics y avioncitos de papel

Las pasantías de observación del trabajo en proyectos permitieron a las docentes vivenciar la modalidad pedagógica de articular aprendizajes y de desarrollar distintos contenidos en función a los proyectos que los niños y niñas fueron eligiendo, y de esta manera, aportar al conocimiento para proyectar la construcción y diseño de nuevos re-lanzamientos de propuestas pedagógicas.

Las visitas a Kunumi Arete y la observación llevaron a las docentes a contrastar internamente sus conceptos y preconcepciones. Así, por ejemplo, en relación a la socialización, percibieron como los vínculos eran “trabajados” con el mismo peso que los contenidos académicos. Los conflictos eran utilizados para analizar las coyunturas que los disponían, las emociones involucradas, la mismidad, la otredad, y acompañar a los niños para que tomen conciencia de sus respuestas y de otras posibles, más afines a sí mismos y a los otros. En suma, cómo los conflictos eran aprovechados y trabajados sin recetas, y cómo eran los niños y las niñas quienes, en la mayoría de los casos, lograban resolver las situaciones conflictivas, sin la ayuda del adulto.

Sin embargo, al compartir sus observaciones, las docentes de las escuelas públicas en relación al aspecto de la socialización, decían: “*Esto pueden hacerlo porque sus chicos son diferentes*”, en referencia tanto al comportamiento de los niños en aula como fuera del aula, y a la situación socio-económica-cultural. Expresaban la baja participación de las familias en el proceso escolar en sus instituciones educativas, o el arrastre de problemas familiares de la casa al aula y la necesidad de dar contención a los niños/as en sus escuelas. Lo que al principio no suponían, es que también existían dificultades familiares en los contextos de alumnos/as de Kunumi, que también había niños y niñas con dificultades económicas y familiares complejas, que seguro había diferencias,

sí, pero quizá lo que realmente los hacía distintos en sus comportamientos, eran las redes que estaban funcionando en la escuela Kunumi Arete, la forma de encarar los conflictos, la participación y la red comunitaria para los niños, las niñas y sus familias.

Por otra parte, el mobiliario sin pupitres de Kunumi Arete o la forma en la que el tiempo era vivido, las asignaturas sin horarios semanales ni tiempos exclusivos, despertaban sus primeras interrogantes y confrontaciones con el modelo pedagógico propuesto. *“Nosotros no podríamos hacer eso, el Ministerio no nos permite”*, o cuestiones de espacio y aprendizaje: *“Veo a los niños acostados en el piso dando matemáticas y me pregunto ¿Será que realmente aprenden así?”*.

Con estos comentarios en voz alta se registraban los primeros cuestionamientos y se marcaba la base de confianza suficiente para iniciar diálogos sobre la práctica educativa, la cuestión de la disciplina, el sistema de enseñanza de la lectoescritura (manifestaban que veían en los niños y niñas de Kunumi Arete cierto retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura), preguntas sobre la estética de los docentes, tatuajes, vestimenta informal, ausencia de uniformes en los niños y niñas.

En estos encuentros los docentes de Kunumi Arete compartían sus percepciones y los recorridos que los llevaron a estas formas de ser y estar, sus propias trayectorias de educación y la necesidad de generar un espacio de confianza, respeto e interés para con los niños y niñas.

Durante todo el tiempo de las pasantías, las docentes de las escuelas públicas manifestaron su placer por la estética y la calidez del lugar. Continuamente comentaban sobre la ayuda que se daban unos niños a otros. Gustaban del abordaje de la lectura y la escritura a través del arte y la literatura, y de la fuerza de la propuesta pedagógica para favorecer la expresión de los niños, su alto nivel de comprensión y su autonomía, el interés y el deseo como motores del trabajo, el rol docente de facilitador para lo que requieran niños y niñas en relación al proyecto.

La estética del espacio y las relaciones, el ambiente colaborativo, fue despertando el deseo de un nuevo entorno de trabajo.

Reuniones de acompañamiento

A fin de reforzar el acompañamiento a las escuelas y la formación apoyada en el intercambio de experiencias, se desarrollaron reuniones periódicas en cada escuela pública, con las respectivas directoras y parte del plantel docente, a fin de percibir en sus propios territorios las situaciones que las docentes comentaban, la vida en las aulas y los otros espacios de la escuela.

Barreras emergentes

A las escuelas San Roque y San José asisten niños y niñas en situación de vulnerabilidad familiar y social; la precariedad de los espacios y la falta de recursos y materiales son parte de la cotidianidad de estas escuelas públicas. Las docentes y directoras sienten muchas veces que no poseen infraestructura, materiales ni herramientas suficientes para acompañar ese tipo de problemáticas porque pocas veces se aborda la discusión sobre cómo la propuesta escolar podría favorecer esos entornos, y se prioriza la idea de que la escuela debe enseñar los contenidos que se propone el Ministerio de Educación a como dé lugar. Como hay poco debate sobre el contexto y lo que sucede en la comunidad, el fracaso, las frustraciones y dificultades frecuentemente se asocian exclusivamente a la responsabilidad del docente. Esto generó cierto temor y resistencia de las educadoras a la propuesta des-estructurante de Kunumi Arete.

A pesar de encontrarse en la misma ciudad, las docentes percibían la realidad de Kunumi Arete, como muy distante del contexto y las condiciones de sus propias escuelas, estos aspectos plantearon dudas sobre la factibilidad y la posibilidad de realizar cambios en sus escuelas:

“Nuestros niños no son como los niños de Kunumi Arete y no están acostumbrados a recibir innovaciones en su espacio, todo debe ser gradual”; “Nuestra cultura paraguaya tiene miedo al cambio, tiene miedo a preguntar y a hablar en público”; “Nuestras escuelas tienen contextos conflictivos y los padres no tienen la misma disposición y disponibilidad para involucrarse que tienen los padres de Kunumi”; “La Supervisión es una instancia de control muy rígida que no comprenderá, y pondrá trabas a las innovaciones.”

A partir del diálogo y el afianzamiento de los vínculos durante el proyecto se fueron generando puentes de entendimiento y posibles soluciones a las dificultades. Ante el temor a las trabas y sanciones de la supervisión educativa,

se propusieron reuniones y mesas de trabajo para conciliar agendas; ante las dificultades para trabajar con las familias se propuso su involucramiento en las mingas de trabajo para transformar los espacios en las escuelas; ante las dudas sobre cómo registrar las evidencias del proceso pedagógico se fueron adecuando y fusionando formatos de planificación y documentación de las experiencias.

Fue un largo proceso de hallazgos, tensiones, complicidades, retiradas, acercamientos, críticas, marchas y contramarchas entre las diferentes escuelas. Como grandes temas, de un lado la percepción de que Kunumi Arete favorecía cierto desorden en las actividades cotidianas, con una disciplina muy laxa con los niños y niñas, y una falta de planificación y generación de evidencias en el formato de registro en cuadernos, exámenes, libretas de calificaciones y otro tipo de documentos, además de cierta despreocupación por la generación de “competencias” en torno a la lectoescritura a una edad establecida. Del otro lado, la percepción de que no se asumían riesgos suficientes en torno a cuestionar ciertas disposiciones del Ministerio de Educación, que había una excesiva mirada puesta en “la falta” que se expresaba en un conformismo resignado y en la percepción de que para las escuelas públicas, la vulnerabilidad de las familias y la comunidad eran percibidas como trabas muy determinantes para el aprendizaje.

Contrastes entre dos modelos de formación

A medida que fue avanzando el proyecto se sucedieron los encuentros en los que se debatieron aspectos de la experiencia previa de las docentes de escuelas públicas, se analizaron los espacios de capacitación periódicos facilitados desde el Ministerio de Educación y la experiencia en los espacios del proyecto con Kunumi Arete. Las docentes expresaron sus expectativas sobre la capacitación, construidas con base en los elementos de su experiencia previa, y los contrastes de éstas con la experiencia nueva con Kunumi Arete.

El Ministerio de Educación, a fin de contar con espacios sistemáticos y periódicos de formación permanente de las docentes en servicio, cuenta con una agenda de encuentros mensuales facilitados por la supervisión académica de la zona en el local de la Escuela Área. Por la estructura y los recursos disponibles, estos encuentros son masivos y se inscriben en una modalidad denominada *formación en cascada*, planteada de arriba hacia abajo. Muchas veces estos encuentros, tanto en su contenido como en sus métodos, refuerzan varios

elementos de la educación oficial tradicional como la repetición de contenidos teóricos, la centralidad en el pizarrón, en los objetivos cerrados del aprendizaje y no tienen en cuenta o pasan por alto la educación para vivir juntos, la importancia del juego, el ejercicio de la escucha y el compartir experiencias particulares de cada docente en su cotidianidad como parte del proceso de aprendizaje y formación.

Los equipos pedagógicos participantes evidenciaron interés, entusiasmo y necesidad de formación y capacitación permanente. Reconocieron que los encuentros desarrollados durante el proyecto fueron “innovadores”, “diferentes”, “generadores de aprendizajes nuevos”, a diferencia de los espacios de capacitación a los que son convocadas por la instancia oficial.

Si bien a fines de registro y comunicación de la experiencia del proyecto *Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas*, los espacios de capacitación se clasifican y detallan de manera diferenciada según sus objetivos y modalidades, todos los encuentros formales e informales y de vínculos generados entre las y los participantes involucrados, pueden considerarse como espacios pedagógicos, donde sucedieron y siguen sucediendo aprendizajes, intercambios de conocimientos y experiencias desde una ética horizontal, porque al decir de Antonio Gramsci (1984):

Todos somos intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. (...) No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens. Cada ser humano despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, una persona de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar (...) todos son filósofos, no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de todos, sino de innovar y hacer más crítica una actividad ya existente. (p. 13)

La educación es una práctica de política cultural que interpela a todos los trabajadores y trabajadoras. Existe una relación ineludible entre diálogo y transformación. El diálogo indica un tipo de comunicación para construir verdades que nadie posee de antemano, ni de manera absoluta y a la que nunca se arriba definitivamente. Existe una doble dimensión del diálogo: acción y reflexión.

5.5 Co-construyendo la innovación

Pasado el periodo de talleres y observaciones, se iniciaron los debates para construir una propuesta consensuada de innovación pedagógica.

En algunos momentos, parecía que el disenso era mayor que el consenso. Por cada diferencia observada se encontraba una limitante en el temor a la fiscalización de la práctica docente por parte del Ministerio de Educación. Todas las apreciaciones parecían indicar que cambiar estaba prohibido institucionalmente.

Se identificaron factores críticos para la puesta en práctica de las propuestas de innovación didáctica, esenciales para que se cumplan los objetivos pedagógicos establecidos:

- El apoyo y aprobación del Ministerio de Educación y Cultura a la posibilidad de cambios e innovaciones que no constituyen la práctica ordinaria actual, y que implicarían flexibilización en relación a los procedimientos burocráticos que deben seguir las instituciones educativas en el cotidiano.
- El apoyo y acompañamiento de las supervisiones correspondientes, propiciando los procesos de formación, capacitación docente, y la incorporación de innovaciones. En este sentido, se desarrollaron estrategias de acercamiento, diálogo e información permanente con las supervisiones administrativa y pedagógica de la zona, con muy buena receptividad. La principal: Mesas de Trabajo Interinstitucional.
- El involucramiento y acompañamiento de padres, madres, familias de las y los estudiantes de las escuelas.

Entonces el pedido fue soñar: ¿Qué pasaría si tuvieran todos los recursos disponibles? Después de sobrepasar una resistencia autoimpuesta al ejercicio no utilitario directo, hubo permiso de soñar.

Enfocar los cambios a través del deseo primero, y de la posibilidad después, ayudó a transitar las muchas divergencias expuestas.

El marco desde el cual se desarrolló el proceso de elaboración de las propuestas de innovación didáctica, identificó los siguientes aspectos:

- El reconocimiento de la especificidad de cada escuela.

- La concepción de las propuestas de innovación desde las percepciones de la escuela viva y activa cercanas a las experiencias locales del gran educador paraguayo Indalecio Cardozo.
- El respeto a los tiempos de construcción, apropiación y desarrollo de cada escuela según su cultura institucional y sus posibilidades.
- El rol de Kunumi Arete como parte del proceso de aprendizaje y como acompañante al proceso de las escuelas públicas.

El eje de la innovación

Quedó en evidencia que el clima de armonía colaborativa, de estética y el poder ofrecer otras atmósferas a los niños y niñas, era un deseo común a todos. El deseo más fuerte era tener espacios soñados, aulas con música, con rincones donde pudieran compartir, con materiales didácticos concretos.

Tener para ofrecer más que el pizarrón, y hacerlo en un ambiente distendido.

Surgió como eje central de la innovación, la renovación de aulas para cada escuela, con espacios de sonido, de luz, de lectura, de reciclados, de plástica, de trabajo grupal, de esparcimiento y de encuentro.

Sobre esa base se realizaron listados de necesidades, solicitud de presupuestos y donaciones, elaboración de materiales “a medida” (mesas grupales, lámparas, tablillas) para cada escuela, y se programó la intervención de los espacios para febrero de 2016, días antes del regreso de los niños y niñas a clases.



5.6 Implementación de la innovación

Factibilidad de la propuesta

“Qué lindo que es soñar...”

Kevin Johansen.

El proyecto no contemplaba presupuesto para innovaciones sobre la infraestructura, y el nuevo trabajo fue analizar la factibilidad y el reacondicionamiento de la propuesta.

Se relevaron las fuentes de recursos posibles. El proyecto disponía de recursos limitados para compra de materiales. Las escuelas no contaban con sus Asociaciones de Cooperadoras Escolares, ACE, en regla y no podían recibir donaciones directamente de la Gobernación del Departamento Central o del MEC. Las comunidades de las tres escuelas e Investigación para el Desarrollo podían conseguir ayuda humana para los días de trabajo. Los recursos materiales fueron gestionados por privados afines a la comunidad del proyecto.

Con esas consideraciones se recortó la propuesta a la de intervenir un aula en cada escuela y la de nivel inicial de San José, que contaba con muchos recursos y gran disposición de la docente a cargo. También se decidió enfocar los esfuerzos en el primer grado de cada institución, donde se produce el gran quiebre en el paso de la educación inicial a la básica.

Intervención de las aulas

El calendario escolar prevé poco tiempo de preparación docente antes del inicio de clases, por lo que las implementaciones en las aulas se pudieron realizar solo algunos días antes.

Los cambios realizados en cada aula incluyeron:

- Nueva pintura de las paredes para tener espacios más cálidos.
- Incorporación de lumínicas para obtener luces localizadas.
- Reemplazo de pupitres individuales por mesas de trabajo grupales.
- Espacio de lectura y encuentro con mostrador de libros, alfombra y luz.
- Espacio de materiales concretos no tradicionales (piedras, semillas, etc.).

- Espacio de materiales de plástica.
- Espacio para materiales de matemáticas.

El objetivo funcional y estético en cada aula se cumplió con amplia colaboración de todas las comunidades involucradas en el proyecto. Se constató un fuerte deseo de cambio y satisfacción entre los padres y madres presentes.

Una de las observaciones destacadas fue la presencia y disposición de padres y madres cuando fueron llamados a actividades concretas para colaborar con las instituciones educativas.

El primer día de clase

La primera visita a cada institución se coordinó para el primer día de clases, a fin de dar cuenta de la reacción de los niños y niñas en su encuentro con los nuevos espacios.

La sorpresa fue encontrar a niños y niñas que no se acercaban a ningún rincón, que no tocaban nada, que permanecían observadores y distantes. Que miraban a su alrededor como a la espera de un adulto docente que les transmitiera alguna directriz, que les habilitara a acercarse a “lo nuevo”.

La pregunta emergente ante esta situación fue: ¿por qué no interactuaban con el espacio? ¿Por qué no estaban asombrados o felices? ¿O lo estaban?

¿Cómo estarían viviendo esos cambios? El equipo investigador tomó conciencia de que tenía expectativas, y no solo las tenía, sino que las mismas podían estar muy desfasadas de la realidad. ¿Quiénes eran esos niños y esas niñas? ¿Cómo expresan sus emociones? ¿Cómo vivirían las docentes el espacio nuevo cuando hubo tan poco tiempo para pensarlo, para construirlo juntos? ¿Cómo lo habitarían junto a los niños y niñas?

Estos reconocimientos encendieron luces a tener en cuenta durante todo el desarrollo restante del proyecto.

Rincones arrinconados

La segunda visita a las instituciones, aproximadamente una quincena después, fue nuevamente sorprendente para el equipo de investigación.

Las expectativas estaban enfocadas a relevar apreciaciones favorables o puntos de cambios sobre los espacios. El contraste estuvo presente: gran parte de los

espacios fue desmontado o inutilizado al re-encontrarse con otros muebles. Las mesas grupales fueron arrinconadas y volvieron los pupitres.

Parecía que las innovaciones, más que provechosas, eran un estorbo en el aula. El deseo del espacio estético estaba demorado.

¿Por qué habían regresado los pupitres y se arrinconaron las mesas grupales?

La respuesta fue contundente: *“Porque los niños no pueden ver el pizarrón”*. Es que todo era muy lindo, pero no era funcional si la intención continuaba siendo enseñar como siempre. ¿Por qué habría que continuar enseñando solo con el pizarrón?

Las voces no se hicieron esperar: *“Yo no sé enseñar de otra manera”*.

Analizando la nueva situación, se acordó que era necesario un acompañamiento semanal en aula, para habitar el espacio de otra manera, acaso para mostrar, en la práctica con sus alumnos, algunas otras formas posibles de enseñar.

Acompañamientos

A partir de ese momento, los acompañamientos y el análisis de esos acompañamientos se volvieron el origen de las acciones.

En San Roque, el seguimiento semanal apuntó a propuestas de rondas, de establecimiento de códigos de respeto mutuo, turnos de intercambio. El convite se enfocó en la lectura de cuentos, el diálogo con los niños y niñas, y el dibujo.

Durante el segundo año, en San Roque asumió un nuevo director, y la entonces directora y docente, quedó solamente con la función de maestra.

En San José el vínculo con la directora se fue afianzando más durante el segundo año y las propuestas fueron permeando paulatinamente cada una de las aulas y los espacios de la escuela.

Inicialmente en San Roque, la intención de la docente respecto a las innovaciones chocaba con la preocupación sobre cómo la Supervisión la calificaría en sus informes técnicos, y en un momento, el interés de la escuela pareció disiparse. En los inicios en San José, las propuestas parecían no tener tanto eco en las aulas. Por un tiempo, en las dos escuelas se percibía que los acom-

pañantes estaban teniendo una isla de horario de trabajo con otra pedagogía, mientras el resto del tiempo no se realizaban cambios pedagógicos.

Al hablar sobre estas cuestiones con la directora de San José, se le pidió a la acompañante de Kunumi Arete desarrollar las clases con una planificación más estándar, teniendo en cuenta los requerimientos que tienen las escuelas públicas a la hora de planificar. Así lo convinieron, y además pactaron el diálogo y la conversación luego de las actividades para intercambiar percepciones y aprender juntas. Estos diálogos se tornaron muy constructivos y dieron lugar a una aceptación y valoración mutua (directora-acompañante). La atmósfera general de la escuela San José, fue llenándose de plantas, árboles, juegos y mucho color.

En respuesta a las barreras antes descritas se iniciaron las Mesas de Trabajo Interinstitucionales que permitieron que instancias superiores del sistema educativo se involucraran con mayor fuerza en el proceso. Las mesas estaban constituidas por la Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central (Secretaria, asesoras, técnicas), el equipo investigador del proyecto conformado por integrantes de Investigación para el Desarrollo y Kunumi Arete, la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1 del MEC de Aregua (supervisora y técnicas de supervisión), y las escuelas San José y San Roque (directora y director respectivamente).

La Mesa se reunió mensualmente a dialogar sobre los avances del proyecto y la significación de las prácticas educativas; se discutieron los modelos pedagógicos tradicionales y el constructivista, señalándose las diferencias de objetivos entre ambos y cómo en el currículum nacional se incurre en muchas contradicciones en ese punto, sobre todo cuando se trata de evaluar. Se analizaron alternativas para facilitar, desde la instancia de supervisión pedagógica, la implementación de las innovaciones en las escuelas. Se recibió el apoyo de la Supervisión para hacerlo, y ello derivó en un mayor compromiso de ambos directores con las acciones del proyecto. Desde la Supervisión se enfatizó en que varios enclaves de las filosofías de las que se nutre Kunumi Arete eran en muchos aspectos encarnables, y que el seguimiento de supervisión tenía la función de verificar el desarrollo de estrategias que posibilitaran el cumplimiento de objetivos pedagógicos, pero que no tenían la intención de encoarsear ni impedir el desarrollo de innovaciones siempre y cuando se cumplieran dichos objetivos.

Las Mesas se desarrollaron de mayo a octubre de 2016, y significaron un apoyo político no solo al proyecto sino a la gestión de ambas escuelas en relación a las innovaciones. En la última Mesa, se analizaron posibilidades de articulación de esfuerzos para la sostenibilidad de los resultados del proyecto de innovación. Todas las partes involucradas expresaron su deseo de aportar esfuerzos para que esto se pueda dar, y expresaron su satisfacción con los resultados y las evidencias de las transformaciones en las escuelas.

Se planteó articular esfuerzos con el Proyecto Nido de la Gobernación de Central y la posibilidad de postular nuevos proyectos cuando se produzca el llamado del Conacyt.

Una conclusión interesante es que los cambios a nivel institucional pueden darse con mayor fuerza cuando hay cambios en los compromisos y las miradas en la dirección. Y a su vez, si la dirección siente el respaldo de otras instancias superiores.

En ambas escuelas se constataron cambios en los vínculos con los niños, en las miradas sobre la práctica y en la confianza en su propio rol docente.

5.7 Evolución del vínculo entre los integrantes de los equipos

En la construcción de los vínculos entre las docentes de las escuelas públicas y el equipo de Kunumi Arete, se dieron distintos planos de discusión, acuerdos y conflictos. Emergió la realidad de las distintas percepciones o miradas sobre el mundo, sobre la realidad, sobre el ser persona y los comportamientos derivados de estas percepciones.

Se pudo observar que al inicio de la vinculación, los prejuicios, las curiosidades, las incertidumbres y las expectativas, operaron con más fuerza, así como también el temor a la exposición. Mostrarse lo menos posible, exponer solo aquello en lo que se siente seguridad y hasta quizá cierto recelo de intimar, de cuestionar, de preguntar. En el equipo investigador también, en diferentes grados y con otras formas. Ocurre que recién en el transcurso de la relación a partir de sucesivos encuentros y des-encuentros, la honestidad y la formulación de coincidencias y desacuerdos afloran naturalmente, si se ha sabido cuidar el vínculo.

A pesar de que desde el proyecto se planteó como paradigma de partida la co-construcción como superación de la concepción tradicional de ejecutor/beneficiario, esto no implicó la ausencia de brechas entre las y los participantes. Uno de los problemas de la construcción del vínculo fue la conciencia a priori de saberse muy distintos. Se atribuía a los miembros de Kunumi Arete y al equipo de investigación, una cierta investidura de elevación intelectual, con elaboraciones muy complejas y experimentadas del pensamiento y del lenguaje, muy distantes de la realidad del pueblo. Las docentes de escuelas públicas manifestaron reiteradas veces que les tomó mucho tiempo comprender qué pretendía el proyecto.

Por otro lado, se asocia y atribuye desde el sentido común a quienes trabajan en la educación pública, un modo de pensar del pueblo, en parte impuesto desde un *sistema* formal, externo, impersonal; una filosofía como un conjunto disgregado de ideas y opiniones, pero que parten de los problemas del pueblo y se expresan a través de las maneras de decir del lenguaje común. Ninguno de los equipos por sí solo contaba con todos los elementos para concretar prácticas innovadoras desde el proyecto.

El desafío de construcción de una nueva escuela es crear una unidad ideológica entre lo bajo y lo alto, entre lo sencillo y lo intelectual. La organicidad de pensamiento y la solidez cultural no se podrían conseguir más que si entre lo intelectual y lo sencillo había la misma unidad que debe existir entre la teoría y la práctica, o sea, si los intelectuales elaboran y hacen coherentes los principios y los problemas que plantean aquellas masas con su actividad práctica, construyendo así, entre unos y otras. (Gramsci, 2004, p. 367)

Desde el principio se notó un sentido de calidez, afecto y deseo hacia la propuesta de Kunumi Arete por parte de las docentes de las escuelas públicas, pero a la vez un cierto miedo a que exista una confrontación con las autoridades ministeriales o una falta de respaldo institucional al jugarse por una propuesta pedagógica trasgresora. Estos temores sobre las posibles reacciones de la Supervisión tienen bases fundadas en las tendencias del sistema educativo en el que perviven aún muchas prácticas autoritarias, poco deliberantes, que operan desde la sanción y las represalias salariales y administrativas a las docentes que no comulguen o acaten el programa establecido. Esta posibilidad de sanción o incluso desvinculación laboral opera con mucha fuerza en

el imaginario de las docentes que en su mayoría dependen económicamente de los rubros para sobrevivir. Esto, sumado a que las educadoras requirieron su tiempo para comprender, apropiarse y defender la importancia de realizar el proyecto.

Para disipar estos temores y obstáculos fue importante no minimizarlos sino tomarlos en cuenta y actuar desde el equipo del proyecto en pos de generar desde un principio diálogos con la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico, poniéndola al tanto de la propuesta y sensibilizándola sobre su potencial para aportar nuevas experiencias educativas en la zona de Aregua. Estos espacios de diálogo posteriormente se ampliaron hasta lograr la constitución y funcionamiento de la Mesa de Trabajo Interinstitucional antes descrita. La creación de este espacio hizo sentir a las docentes respaldadas y reconocidas en su apuesta por ensayar las innovaciones.

Un elemento fundamental para el afianzamiento de los vínculos en la co-construcción fue el fortalecimiento de las relaciones internas dentro de cada institución, propiciadas a partir de los espacios de reflexión facilitados por el proyecto, partiendo de los primeros encuentros de diagnóstico y avanzando hacia los sueños comunes de transformación y experimentación con los nuevos espacios. Aunque a medida que avanzó el proyecto, el acompañamiento se concentró más en algunas docentes que modificaron sus espacios de aula, una de las potencialidades principales para la sostenibilidad fue el trabajo entre equipos docentes de las escuelas y sus vínculos de apoyo fortalecidos a partir del compartir una realidad, una complicidad y un espacio cotidiano en transformación a partir de la relación con Kunumi Arete.

Otro elemento disruptivo dentro de la propuesta fue desde un principio la invitación a trabajar con el cuerpo y no solo con el intelecto, a moverse, a bailar, a jugar, a expresar las emociones, los afectos, desde las miradas, los abrazos y las palabras. Sin esta invitación, el vínculo no habría podido darse y afianzarse con tanta fuerza. Esta apertura al movimiento físico, a la circulación, al juego se fue dando gradualmente. En los primeros encuentros había cierta resistencia, posiblemente desde la sorpresa mezclada con toda la asociación del ambiente educativo con lo formal, lo sobrio y lo solemne, donde los adultos deben tener permanente control de sus emociones.

El trabajo desde lo corporal y la reconciliación razón - emoción como concepción integral del aprendizaje son líneas vigorosas de la propuesta de Kunumi

Arete, que se jugaron en los vínculos con las docentes, entre las docentes al interior de cada institución, y posteriormente con sus estudiantes: “Desde ahora estoy más atenta a los que dicen los niños, les pregunto sobre sus intereses, qué les gusta hacer y ellos tienen más ganas de venir a la escuela”.¹

Otro paso importante en el afianzamiento de los vínculos fue la aparición de los primeros cuestionamientos y críticas a la propuesta de Kunumi Arete y sus formas desde las distintas concepciones del quehacer docente. Este ejercicio de libertad y horizontalidad entre las partes involucradas desde el diálogo genuino, donde cada parte se dispone a escuchar y argumentar, permitió el afianzamiento del vínculo con las docentes y su permanencia y deseo de continuar en el proyecto, incluso aún más allá de la relación formal.

Desde ambas partes se plantearon tensiones y contradicciones entre las convicciones, los principios, la concepción del mundo afirmada como pensamiento y la actividad real de cada cual, la concepción realmente implícita en su obrar. Entre las tres escuelas hubo coincidencia en los grandes enunciados: la educación liberadora, transformadora, innovadora; sin embargo en la práctica concreta, emergían las diferencias en el cómo realizar esta educación que tanto se pretendía.

Aun en estas tensiones, como el proceso se planteó desde un principio contrario a la imposición, o al *hacer por cumplir sin el deseo real de hacerlo*, se partió desde una convicción: no hay mala fe entre las partes ni deseos de imponer una visión sobre otra; hay predisposición a continuar el diálogo para conciliar las formas, en el respeto a la búsqueda de cada una dentro de sus posibilidades.

A partir de la modificación de los espacios, desde principios del 2016, las expectativas del equipo de Kunumi Arete eran muy altas respecto a cómo el cambio de los espacios transformaría las prácticas pedagógicas en las escuelas públicas. Sin embargo esto no se dio inmediatamente, lo que ocasionó dudas y cierta frustración en el equipo. La evaluación de estas realidades evidenció que las docentes de San Roque y San José no se habían apropiado de los nuevos espacios, no contaban con la seguridad y las herramientas suficientes para adecuar y generar nuevas prácticas en los espacios; *no sabían hacer otra cosa distinta*.

1 Rocio Monges, docente de plurigrado de la Escuela San Roque. Entrevista 13 de diciembre del 2016.

A partir de la evaluación y haciendo cierta autocrítica, el equipo investigador asumió que la transformación de los espacios, si bien partía del deseo de las docentes, se dio de forma un poco abrupta. A partir de ello se planteó el cuidado y la necesidad de acompañamiento en una nueva modalidad. Los docentes de Kunumi Arete, Ariel Fatecha y Noelia Buttice se distribuyeron entre las escuelas San Roque y San José respectivamente para realizar visitas semanales de acompañamiento a las docentes con nuevos espacios. Este acompañamiento consistió en la planificación conjunta de clases, en la observación mutua de cómo cada una preparaba y desarrollaba las clases, en el intercambio de materiales, pareceres, reconocimientos y críticas constructivas.

Esta nueva modalidad de acompañamiento fortaleció más los vínculos. El compartir la cotidianidad de las escuelas públicas, conocer directamente su realidad, sus experiencias, sus dificultades y trabajar con sus estudiantes generó mayor empatía y complicidad entre los equipos docentes. Luego de transcurridos unos cinco meses de este acompañamiento las docentes de escuelas públicas tomaron la iniciativa de ser ellas mismas organizadoras y anfitrionas de los dos últimos talleres de capacitación; compartieron su alegría y orgullo sobre cómo, a través del proceso, ellas se sintieron miradas, valoradas en su trabajo, valiosas y capaces como mujeres y como profesoras que conocen, se interesan y conmueven por los procesos que transitan los niños y niñas de sus escuelas.

Al cierre del año 2016, en la evaluación participativa y los últimos encuentros, se sentían y veían transformadas las tres escuelas, con una disposición muy distinta tanto de los espacios como de los ánimos, llenas colores y energía. Aunque el proyecto finalizó, los vínculos continúan, las tres escuelas se saben parte de una misma ciudad, de la comunidad de Aregua, y siguen tejiendo redes de intercambio, se encuentran, se comparten lecturas, temores y sueños.



VI. Conclusiones y recomendaciones

Identificar cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas de los docentes de escuelas públicas, a partir de la apropiación de los principios filosófico-pedagógicos de la Reggio Emilia ha sido el objetivo general que guió el Proyecto Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas.

Las conclusiones que se presentan a continuación describen de qué modo se ha cumplido el objetivo, y cuáles son los desafíos que esta experiencia ha generado.

Acerca de las actitudes en los procesos de investigación acción

Al pensar en procesos de investigación acción en el ámbito educativo, la escucha, la crítica, la apertura y el respeto son cuatro actitudes fundamentales, sobre todo si lo que se desea llevar adelante son transformaciones que exigen, a los actores involucrados, salir de su espacio acostumbrado para crear otro. Eso otro que se co-crea es resultado de la síntesis que se va gestando a partir

del intercambio amoroso, aunque no por eso lejos de conflicto, entre todos los que participan del proceso.

Estar en permanente reflexión acerca de los modos del equipo investigador de aproximarse a los actores del proyecto (escuelas públicas, autoridades, familias) ha sido fundamental, pues ha posibilitado aprendizajes, rectificaciones de líneas de acción, desvelamiento de expectativas que pudieran afectar la orientación de las acciones.

Acerca de la producción de conocimiento

Un resultado relevante de este proceso es el documento de sistematización de Kunumi Arete. En él se narran los motivos que dieron nacimiento al proyecto educativo, el significado del nombre y su potencia simbólica en la trama del sueño educativo. También la forma que adquiere un día en la escuela, las rutinas y sus ritmos, además de las experiencias y autores que los han inspirado. Se describe que la imagen de niño, niña, ha sido el punto de partida para pensar la educación y de igual importancia, la idea acerca de la forma en que infancias y adultos pueden aprender juntos.

Se dedica un apartado especial al valor de la confianza en dicho vínculo y en la aceptación del conflicto y de los límites como parte del convivir que hace viable el tejido de comunidad y de proyecto colectivo (ñande reko). También, la pedagogía de la escucha como disponibilidad abierta y amplia hacia la infancia, condición por otra parte ineludible para el currículo generativo y el trabajo en proyectos. Además, en clave creativa se describe un educador ideal para la escuela Kunumi Arete y la importancia del espacio como el Otro educador. La relación de la escuela con la comunidad y la postura ante el Ministerio de Educación respecto al currículo. Por último, se encuentra un esbozo general de enfoques y contenidos, en las principales áreas disciplinares.

Acerca de los factores que ayudan al transformar

Las transformaciones se producen desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro. Pensar lo singular. Pensar en lo público desde lo público. Muchas veces las propuestas para el espacio público se construyen o proponen desde espacios que no operan en el territorio y esto hace que más tarde o más temprano la propuesta desaparezca o fracase.

Las potencias se identifican compartiendo el espacio, visibilizando y tomando conciencia de que están allí y que es necesario apoyarse en ellas para ir ensanchando vitalidades. Lo que estanca de un modo irreversible, que no es lo frágil, ni lo vulnerable, lo que se convierte en una pasión triste que arrincona lo vital hay que acogerlo y tomar la decisión colectiva de regarlo, para que vuelva a humedecerse, a latir. Los miedos también son parte de la experiencia educativa pero hay que quebrarlos porque solo así inciden menos en la conquista de lo que cada escuela desea para sí.

Los cambios en los compromisos y las miradas de la instancia directiva institucional propician cambios a nivel institucional. De la misma manera sucede, cuando estas instancias se ven respaldadas por las instancias superiores extra institucionales. La actitud, compromiso y apoyo de los directivos de las escuelas del proyecto fue fundamental para que las innovaciones pudieran hacerse realidad.

Igualmente vital fue el apoyo de la Supervisión y Secretaría de Educación departamental para destrabar barreras y animar a la innovación. En ese sentido, las Mesas de Trabajo que se realizaron mes a mes a partir de mayo, fueron de suma importancia para sostener el proyecto, y entonar nuevos acercamientos que impulsaran nuevas miradas y acciones concretas en el acompañamiento a las escuelas. Así, se logró el compromiso de todos los niveles para respetar el proceso del cual eran protagonistas las escuelas.

Se generó un vínculo de confianza con las docentes participantes del Proyecto que inauguró una conversación permanente que está dando lugar a la conformación de una red entre las escuelas, lo que es fundamental para sostener aprendizajes, procesos y transformaciones.

Fue fundamental *la valoración de lo afectivo* en los procesos. Es decir Corazonar, razonar pasando por el corazón, como diría Patricio Guerrero.

Acerca de la formación docente

Desde el principio del proyecto se pretendió afianzar al docente en su práctica. En todos los encuentros se dio lugar a la escucha como forma de respeto entre las personas, creando una atmósfera de afecto y seguridad para exponer sus inquietudes.

Se animó al diálogo entre docentes y se instauró una forma más colaborativa de intercambio y algo nuevo: el debate pedagógico. Desde el comienzo se propició el debate sobre el significado de la educación, el contraste de los contenidos de la reforma y la situación de las escuelas, los desafíos para no dejar caer a tantas infancias en el contexto local tan desfavorecido.

En ese marco, un logro muy importante ha sido introducir en las escuelas el cuestionamiento sobre la práctica didáctica educativa, que anteriormente no se daba, no se pensaba o se debatía ni cuestionaba.

Haber abierto espacios para que las docentes pudieran encontrar claves teóricas y prácticas desde otros enfoques educativos es un resultado sumamente significativo, pues abre las puertas a una nueva forma de desarrollar procesos de formación docente.

Entender cómo se aprende, qué necesita cada uno para aprender, es clave para enseñar. En el país ya se ha invertido bastante y se sigue invirtiendo en experiencias de capacitación centradas en la transmisión de contenidos que no despiertan el deseo de los docentes. Capacitaciones que los consideran meros transmisores, con lo cual no sucede nada significativo, no se traduce en experiencias de aprendizajes para una verdadera transmisión. No ocurre nada donde el docente pueda alguna vez mostrar a sus alumnos cuál es su propia relación con el conocimiento, con lo que le gusta, con lo que lo hace vibrar, con la vida que le late adentro.

Acerca de las innovaciones didáctico-pedagógicas

El cambio en los espacios ha sido uno de los ejes más importantes de la propuesta de innovación co-construida entre la escuela Kunumi Arete y las escuelas San Roque y San José. Mirarse como docentes y mirar a los niños y a las niñas como personas que habitan y son habitados por el espacio y no como objetos que lo ocupan ha sido un viraje trascendental.

El espacio como otro educador tuvo como uno de sus tópicos principales una escuela del deseo, que no preparara para la vida sino una escuela donde el vivir estuviera puesto en el ahora. Una escuela habitada en sentido pleno. Desde un primer momento la intervención de los espacios se conquistó desde el deseo, representando para el proyecto y todos sus actores, un logro tangible con posibilidad de tener fuerza educadora.

Al principio fueron algunas aulas, pero luego el parque de la escuela San Roque se vio renovado con flores, juegos con llantas de colores, pintura de murales y el uso de un espacio de bosque en el que aún hoy se proyecta una placita al lado de la escuela. Los pasillos de San José fueron intervenidos con plantas y colores. También se realizaron canteros florales que se fueron extendiendo a lo largo y a lo ancho del terreno. En el parque se colocaron arcos para el fútbol y se plantaron árboles frutales

Y así, la transformación de un espacio fue llevando a la transformación de otros espacios y a otros gestos. Las autoridades de las escuelas comenzaron a gestionar sus ACE contando con el apoyo de los padres y madres. La escuela San Roque realizó una alianza con una ONG que le ayudó a concretar el sueño de una huerta escolar, y San José se encuentra actualmente gestionando los recursos para tener la suya.

Los nuevos espacios generaron nuevas experiencias, nuevas relaciones con el medio y entre sí. Nuevos vínculos. Los niños y niñas entablaron contacto con los libros, con el espacio de reunión, con los materiales de los que fueron surgiendo diversos usos, y sobre todo con el juego.

Se permitieron dinámicas no existentes anteriormente y vinculantes, como la ronda de inicio o reunirse para escuchar un cuento o la explicación de una actividad.

A través de los espacios se dieron nuevas disponibilidades de interacción o vinculación, previamente ignoradas, también el desarrollo y aprendizaje de nuevas pautas para interactuar.

La fundación de una atmósfera más tranquila, de aprendizaje y no de evaluación, de cuidado y de contacto a través del juego, la danza, las artes y los libros, ha permitido una mayor porosidad para la escucha, la emergencia de las voces de los niños y las niñas, y de las docentes.

Por eso el espacio ha significado también y sobre todo el espacio vincular, una ética y una estética de los vínculos donde el cuerpo, las emociones, las miradas, están en movimiento, danzan, juegan, leen y escriben. Un espacio físico y un espacio vincular que continúa proyectándose entre las aulas, entre las escuelas, que sale de su entorno umbilical y se lanza hacia afuera como experiencia, como conversación, como latido, como una pulsación deseante que llama a transitar, vagabundear, descubrir, volar y polinizar.

Acerca de las transformaciones posibles y alcanzadas

Tal vez el aspecto más significativo en términos de resultados haya sido **el cambio en las miradas en** relación al niño y la niña, y acerca del vínculo niño/a-educador/a. Aún hay camino por recorrer en este sentido, pues es un ejercicio de de-construcción constante.

El niño y la niña ya no son vistos como un otro disminuido. Se evidencia la necesidad y el deseo de juego, de escucha, de esparcimiento, de estar por estar.

Y ellos, ellas, lo sienten: la posibilidad de la comunicación entre pares y con la docente dio lugar a más diálogo, más conversación y ampliación del universo del lenguaje. Se despertó y crece un interés genuino por parte de niños y niñas en leer, en escribir, en expresarse, en contar con libros de calidad en sus escuelas.

En las últimas décadas, la escuela como institución social entró en una dinámica que ha ubicado en primer lugar lo administrativo, el cumplimiento de la normativa, el desarrollo del currículo olvidándose de que todo ello es importante siempre y cuando el niño o niña no pase a un segundo plano. Propiciar innovaciones educativas simples, cercanas al leer por leer, jugar por jugar, preparar alimentos, organizar ferias, investigar juntos, abren camino para que el niño, la niña y el adolescente recuperen el lugar privilegiado que les corresponde en el espacio escolar, la vida.

Previo al encuentro que posibilitó el proyecto, parecía que las actividades y la vida escolar giraban solo en torno del currículo oficial. Las emociones de un niño/a eran consideradas, pero más centradas en el aspecto anecdótico. Desde el momento en que la valoración de los ni-

ños y de las niñas se traslada también a ese territorio de la infancia que permanece vivo en cada quien, se reconsidera el potencial subjetivo de la afectividad.

Recomendaciones

i. Nuevos modelos de formación

Kunumi Arete brinda muchos elementos para abrirse a pensar y ensayar nuevas formas de formación continua desde el ámbito público, ya no *para* las docentes sino *con* ellas. Formas que experimenten otras formas, que generen vínculos duraderos y más horizontales.

Este repensar el espacio de formación debería ser profundo, hoy que está en el debate de la agenda pública y mediática la necesidad de grandes inversiones en tecnología como garantía del mejoramiento de la calidad educativa. Esperemos que la experiencia de este Proyecto abra muchas preguntas.

ii. La continuidad del proyecto

Las posibilidades de que los resultados y aprendizajes continúen más allá del Proyecto *Prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas* podrían potenciarse a través de algunas estrategias y líneas de acción:

- Construir una red para que se dé la discusión y el involucramiento de los distintos establecimientos en donde se quiera hacer un cambio pedagógico-didáctico, también incluyendo al ámbito de la supervisión.
- Simplificar la gestión y mantenimiento de las ACE. Eso permitiría que haya un acercamiento más fluido hacia las escuelas. En el momento en que se necesitaba realizar una donación a las escuelas, no había forma oficial de hacerlo, ni el gobierno podía transferirles por la falta de formalización de las ACE. El Estado debe facilitar la conformación de estas organizaciones de manera sencilla.

- Entrelazar la práctica educativa con las organizaciones comunitarias, gubernamentales y no gubernamentales. Hay un vínculo roto entre estos actores. Esta experiencia visibilizó esa situación: ofrecer desde las organizaciones comunitarias a las escuelas públicas una función de títeres, un taller o algo que no están pudiendo gestionar puede ser muy potente.
- Estimular que el MEC reconfigure el rol de la Supervisión, pasando de una función meramente fiscalizadora o punitiva, que genera temor al cambio, a una instancia de apoyo, guía o incluso de espacio para la discusión sobre temas educativos.

Nos quedan en el tintero las ganas de más, de proyectar cada uno de los espacios de las escuelas, de tener muchos materiales y muchos libros, de poder seguir aprendiendo juntos. De acompañarnos para dar pasos trascendentales en la construcción de nuevos caminos, de generar discusiones más profundas, de dejarnos acompañar por otras personas, de viajar y conocer nuevas experiencias, de fortalecer estos equipos para que mañana sea de colega a colega la transmisión. Mientras tanto no abandonar, continuar enlazándonos, no dejarnos de desear, de mirarnos. Por eso insistir en mirar.

Mirar con nuevos ojos, con otros ojos, sacándose los ojos, con la piel en los ojos, con los ojos en la piel, tratando lo imposible que el juego solo puede, ponerse los ojos de los otros, para ver cómo se mira desde unos ojos rasgados, o unos ojos pequeños, desde una distancia a medio metro del suelo, desde lo alto, desde la esquina, desde una alcantarilla como decía Alejandra Pizarnik, y mirar hasta pulverizarse los ojos.

Y abrazar.

Referencias bibliográficas

- ABAD, J. (2005). *El aula Transparente. Transformaciones del espacio en la Escuela Infantil Indivisa*. En: *Boletín de Estudios e Investigación*. Madrid: La Salle Centro Universitario.
- ANTÓN, V., (Sin fecha). *La "presencia" del adulto acompañando el juego del niño*. Recuperado de http://www.evaragon.org/resources/LA_PRESENCIA_DEL_ADULTO.pdf
- BERESALUCE DIEZ, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante. España. Fuente digital: www.eltallerdigital.com
- BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G. (1998). *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.
- CABANELLAS, I. Y ESLAVA, C. (Coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- CARDOZO, R.I. (1991., *Mi vida de ciudadano y maestro*. Memorias.
- DAHLBERG, G., MOSS, P Y PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- DAVINI, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- GRAMSCI, A., (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- GRAMSCI, A., (2004). *Relaciones entre ciencia - religión - sentido común*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- HOYUELOS PLANILLO, A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. España: CEE Participación Educativa.
- HOYUELOS PLANILLO, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia.
- MURILLO TORRECILLA, F. (2010). *Investigación acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. 3ª Educación Especial. Curso: 2010-2011
- NARVAEZ PROSSER, L. (2009). *Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia*. En: REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- PEÑA, ZEA Y PASTRANA (eds.) (2015). *Investigación Acción: una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN*. México: Ciencias de la Docencia Universitaria, Universidad Autónoma de Nayarit.
- PREAL, Instituto Desarrollo PARAGUAY, (2011). *Informe de progreso educativo*. Asunción, Paraguay.
- RINALDI, C. (2001). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia: historia, filosofía y un proyecto de trabajo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- RINALDI, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Norma Editora.
- SARAVIA, L. y FLORES, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina*. Estudio realizado en diez países. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- SERPAY PY (2015). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico*. Primer Volumen. Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.
- SUAREZ, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Proyecto Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos.