

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



**APRENDER, ¿CÓMO? HACIENDO JUNTOS EN CONTEXTO.
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE Y CON NIÑOS DE TERCER
GRADO DE PREESCOLAR, EN LA COMUNIDAD DE CREEL,
CHIHUAHUA.**

Trabajo recepcional que para obtener el grado de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Luz Alicia Cadena Ortiz

Tutor: Francisco Morfín Otero

Tlaquepaque, Jalisco. 29 de noviembre de 2016.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<u>CAPÍTULO 1.</u>	
MARCO CONTEXTUAL	7
LA COMUNIDAD.....	7
LA ESCUELA.....	7
LOS NIÑOS.....	9
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	11
<u>CAPÍTULO 2.</u>	
MARCO REFERENCIAL	19
PARTE I. LA CRÍTICA.....	19
<i>Discursos vs prácticas.</i>	21
<i>Individualismo vs Colaboración</i>	23
PARTE II. LA PROPUESTA.....	26
<u>CAPÍTULO 3.</u>	
OBJETIVO Y ALCANCES DEL PROYECTO	36
METODOLOGÍA	38
CRONOGRAMA	41

CAPÍTULO 4.

EXPERIENCIA Y HALLAZGOS EN EL PROYECTO	42
EL NIÑO SE VOLVIÓ GESTOR Y SU EDUCADOR ES UN FACILITADOR DEL	
APRENDIZAJE	43
1. <i>Partir del Niño</i>	44
2. <i>Educador como facilitador del aprendizaje</i>	51
3. <i>Aprender haciendo juntos en contexto</i>	53
<i>Aprender haciendo</i>	54
<i>Aprender juntos</i>	65
<i>Aprender en contexto</i>	79
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS	91

RESUMEN

El presente trabajo muestra la experiencia de un grupo de niños de tercer grado de preescolar respecto a sus procesos de aprendizaje.

Se comienza reconociendo la necesidad de generar ambientes de aprendizaje en donde los niños puedan aprender desde la lógica del *hacer juntos en contexto*, atendiendo una serie de circunstancias y/o situaciones que dificultaban dicho proceso.

Esta idea, lejos de consistir en un método de trabajo con niños de preescolar, lo que se comparte es una serie de experiencias y reflexiones que se dieron previo, durante y posterior a generación de ambientes que detonaran procesos de construcción del conocimiento más acordes a las características, necesidades y realidades de los niños.

Así pues, se toma la propuesta de gestión de conocimiento de Nonaka y Takéuchi y las Comunidades de Práctica de Etienne Wenger, como parte medular de la intervención, las cuales vienen a dimensionar el proceso de aprendizaje de los niños, de forma mucho más compleja, por ser procesos de construcción compartida y no sólo de reproducción; más horizontal, por la relaciones que se establecen entre ellos; pero sobre todo mucho más cercano al contexto y/o realidad de los implicados.

Este documento, comparte no solo los aciertos sino también las dificultades encontradas en el proceso, las cuales, permiten reconocer que existen aún bastantes retos a futuro respecto a la tarea educativa, la cuales habremos de ir encarando, sin embargo, de forma simultanea muestra pequeñas luces y/o esperanzas de que son posibles y viables, otro tipo de ambientes y procesos de aprendizaje para la educación preescolar dentro de una escuela regular.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo solemos escuchar, que una de las grandes apuestas es que nuestros alumnos aprendan para la vida, la cual se ha convertido en un lema muy apropiado por los docentes, porque realmente esperamos que el aprendizaje, generado en la escuela, pueda aportar y cobrar sentido en la vida de nuestros niños.

Dicha tarea resulta bastante compleja y se quiere hacer de la mejor manera. ¿Pero podríamos definir cuál es?

Este documento no hace referencia a lo propuesto por el programa de estudios de la SEP vigente sino que muestra la experiencia del grupo de 3ero B del Jardín de Niños “Club de Leones” No. 1027, al participar en ambientes en donde los niños aprendieron, desde la lógica de ir haciendo juntos en contexto.

Para entender en que consiste este planteamiento distinto, el primer capítulo nos da un panorama general del contexto en el que está inmersa la comunidad en que se llevó a cabo este proyecto; así mismo se especifica un poco la organización y funcionamiento de dicha institución escolar y se dan algunos detalles generales en el comportamiento de los niños.

También, en este capítulo se dan a conocer los motivos que nos llevaron a reconocer que era necesaria una nueva dinámica de aprendizaje distinta;

se describen los problemas identificados y los sentimientos experimentados por los participantes, los cuales transmiten esa necesidad de proceder de distintos.

En el capítulo dos, se da a conocer los planteamientos teóricos que van a dar fundamento tanto a la crítica de la realidad del aula como a la propuesta que hacemos. Así mismo, se incluyen algunas de las reflexiones a las que llegamos a partir de su análisis.

El capítulo tres, incluye el objetivo del proyecto y las formas en que este se hace concreto a partir de una metodología en la que se especifican acciones por realizar así como el cronograma correspondiente.

Por su parte, el capítulo cuatro es un relato de las experiencias vividas en el desarrollo del proyecto; hechos concretos, anécdotas, hallazgos y análisis desprendidos de dichas experiencias, las cuales consideramos una parte fundamental de todo este proyecto.

Finalmente, comparto algunas de las conclusiones a las cuales he llegado a partir de todo este proceso de aprendizaje, las cuales, nos llevarán a reconocer que no se trató de encontrar un mejor método de aprendizaje, sino de propiciar y vivir una forma distinta de entender y relacionarnos en y con el mundo.

CAPÍTULO 1

MARCO CONTEXTUAL

LA COMUNIDAD

A 257 km al suroeste de la ciudad de Chihuahua¹, se encuentra ubicada la comunidad de Creel, una de las tres secciones que conforman el municipio de Bocoyna. Según el último censo realizado por INEGI en 2010, con 5026 habitantes², Creel, es un bello pueblo de la Sierra Madre Occidental en donde co-habitan rarámuris y mestizos.

Se trata de un poblado rural, caracterizado por la belleza de sus múltiples atractivos naturales y culturales, mismo que lo ha hecho un lugar de mucha afluencia turística.

LA ESCUELA

Justo en el centro de Creel, se localiza el Jardín de Niños Club de Leones No. 1027, el cual pertenece al subsistema estatal y forma parte de la zona 106 de la región Serrana.

La escuela, con dirección en Cristo Rey s/n, inició labores en el año de 1976 con un solo grupo, a cargo de la maestra Alma Yolanda González³. Actualmente el plantel cuenta con una infraestructura mucho más amplia dado el incremento de alumnos atendidos, al paso de los años.

¹ http://www.chihuahua.gob.mx/turismoweb/Contenido/plantilla5.asp?cve_canal=422

² <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=zap&ent=08&mun=009>

³ Dato proporcionado por Carmen Evelia Ochoa Quiñonez, directora actual de la institución.

Al día de hoy, está conformada por cinco aulas; una dirección; un espacio de biblioteca escolar (que se utiliza como una sexta aula); sanitarios (en un lado los de niños y otro los de niñas); una cocinita-comedor escolar; una bodega; dos explanadas (una de ellas con domo); dos áreas recreativas con columpios, tobogán y resbaladeros.

Así mismo, el personal fue aumentando. Durante el ciclo escolar 2014-2015, último año en que me encontré laborando en ese jardín, éramos seis maestras, una directora, un trabajador manual y un profesor de educación física los que formábamos el equipo de trabajo de la escuela.

La experiencia y los años de servicio de las maestras variaban ampliamente pues del número de docentes mencionado: dos maestras cuentan con más de 25 años de servicio en el jardín: una de ellas en dirección y otra frente a grupo. Otras dos maestras ya tienen entre ocho y quince años de antigüedad laboral; dos más se integraron durante este ciclo escolar, mientras que en mi caso, tenía en ese entonces, un poco más de tres años de servicio.

Como toda escuela de gobierno, el jardín de niños basa sus acciones fundamentándose en el Artículo 3ero Constitucional recientemente reformado en el año 2013; la Ley General de Educación, Ley Estatal de Educación, así como el Plan de Estudios para la Educación Básica y el Programa de Educación Preescolar, estos últimos emitidos en el 2011, entre

otros; mismos que *definen* los fines de la educación pública en México; el rumbo de los aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los docentes.

LOS NIÑOS.

Durante ciclo escolar 2014-1015, estuve trabajando con los 22 niñ@s de 3ero "B" de dicho jardín. Este grupo, fue formado por algunos de los pequeños que habían cursado primero y/o segundo año de preescolar tanto en el grupo A como en el B de esta institución, mientras que solo cuatro niños se integraron de otras escuelas. Quedando así conformado por siete niñas y quince niños.

Era un grupo diverso y ello, lo hacía complejo. Pero ¿por qué se afirmaba lo anterior? Cada niño tiene características personales únicas e irrepetibles que lo hacen singular. Aunado a ello, cada uno provenía de un contexto familiar distinto, mismo que le ha ofrecido múltiples experiencias así como un estilo o forma de desenvolverse en su entorno.

Lo anterior, así como los nuevos retos y contextos a los que se enfrentan los pequeños, me hicieron ver que sus necesidades e intereses también eran distintas, por lo que decidí describir, algunos rasgos de la dinámica que se generaba en el grupo, a fin de caracterizarla y entenderla a mayor profundidad.

En lo que respecta a la forma en que aprendían y se desenvolvían los niños en el aula, podemos decir que era un grupo que:

- Se destacaba por su gusto y destreza en las actividades manuales en donde podían dibujar, colorear, recortar, escribir, moldear, construir con piezas de ensamble o rompecabezas, donde realizaban actividades como: preparar algún alimento, manejar alguna herramienta de trabajo, en fin, todas aquellas que implicaban la manipulación de un material concreto para aprender.
- Se desempeñaba mejor cuando realizan actividades individuales, más que cuando tenían que resolver alguna situación en parejas o equipos.
- Les encantaba compartir sus opiniones, dar a conocer sus ideas y saberes/conoceres.
- Solían mostrar una atención breve durante el dialogo con otros niños y/o adultos, algunas veces cuando estábamos todo el grupo en socialización en torno a un tema o cuando algún adulto trataba de darles una explicación sobre algún aspecto.

En lo concerniente al contexto familiar de los alumnos, se puede agregar que:

- Eran niños al cuidado de un@ o ambos padres, de las abuelitas, de una tía (tutora) y que por las tardes, algunos de ellos se quedaban a cargo

de los hermanos mayores o del personal de la guardería, puesto que la gran mayoría de las mamás o papás trabajaban en uno o ambos horarios, para poder llevar el sustento a sus hogares.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Uno de los grandes ideales que como docentes pretendemos lograr, independientemente del nivel en que nos desempeñamos, es que nuestros alumnos *aprendan para la vida*.

Dicho de otro modo, se espera que, en ese espacio cerrado llamado escuela, donde se da una dinámica de encuentro entre niños, que aprenden de y con otros, se generen aprendizajes que lleguen a trascender el barandal escolar; aprendizajes útiles, aprendizajes que le aporten y cobren sentido en su vida cotidiana.

Pero dicha tarea, resulta bastante compleja y llega a ser mucha responsabilidad para quien guía el proceso de aprendizaje. Lo afirmo, porque es algo que he vivido en mi experiencia al trabajar con niños en educación preescolar y porque para lograr tal premisa, queremos hacerlo de la mejor manera, pero ¿podríamos definir cuál es esta realmente?

Una de esas maneras, son las propuestas en los planes y programas de estudio vigentes definidos por la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, por más que pregonemos estar de acuerdo con el enfoque

actual que se propone en dichos documentos, nuestras acciones más bien responden a cuestiones mucho más subjetivas: a las experiencias vividas desde nuestra cultura escolar, familiar y social y a las creencias de fondo que han movido dichas experiencias.

Partiendo de ello, al revisar mis experiencias con los niños de preescolar, me he dado cuenta que existen problemas en la forma en que pretendo y promuevo que los niños aprendan y el ambiente requerido para ello.

Llega a ser un problema porque la lógica desde la que se está planteando el aprendizaje no está funcionando en la realidad, ni para los niños ni para mí como docente quien los guía en este proceso.

Para entender esto, he dividido el problema en tres aspectos que he considerado los más importantes.

El primero tiene que ver con la forma en que he acercado a los niños al conocimiento. En ella, sale a flote mi tendencia a privilegiar situaciones en donde los pequeñitos escuchan a otros (compañeros, familia, maestra), o investigan en textos e internet (previamente preparados por la educadora) para luego reflexionar sobre lo “conocido”; ello, como un paso previo “aplicar” lo aprendido, a su vida.

Esta forma de plantear el aprendizaje tiene dos orígenes. El primero, tiene que ver con la lógica de nuestra sociedad de privilegiar el aprendizaje

científico, en donde se sigue un método para encontrar “la verdad”, una verdad única que debe ser adquirida.

La segunda, que viene a darle un matiz todavía más extremo, es el hecho de que esta forma es cómo en lo personal, yo me he acercado al conocimiento, por parecerme más seguro, para adquirir herramientas para enfrentarme al entorno.

No obstante, el tener a los niños pequeños escuchando rollos de otras personas o artefactos, torna el ambiente difícil para todos. Una situación que puede ilustrarlo, ocurrió a mediados del mes de octubre de este ciclo escolar, en donde se esperaba a que los niños comprendieran el sentido de por qué festejábamos el día de muertos”, a partir de la investigación que harían con sus familias sobre sus costumbres y al escuchar lo que otros también habían indagado.

El resultado, ya podrá suponerse, pero para ser más preciso agrego notas de mi diario de la educadora, en una primera parte: con las manifestaciones de los niños al estar comentando lo que cada uno sabe y hace para celebrar el día de muertos: “Mucho rollo no les llamó la atención (...) la actividad de sólo comentar les resulta pesada y comienzan a inquietarse y a jugar con el de enseguida. No esperan turno ni tampoco se escuchan entre sí” (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la Educadora, 20 de octubre de 2014).

Más adelante, agrego las reacciones de la educadora: “El diálogo entablado con los niños no se concretó, sólo con algunos cuantos. Eso también modifica mi actitud hacia con ellos, porque me llego a desesperar de que no atienden” (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la Educadora, 20 de octubre de 2014).

El segundo aspecto de esta problemática, son las escasas oportunidades que promuevo para que los niños puedan aprender desde la lógica del hacer.

Con ello, no me refiero a que coloreen, recorten, pinten, escriban, dibujen el mundo (porque eso sí lo hacen); sino al tipo de oportunidades (situaciones cotidianas) en donde los niños, además de lo anterior, salgan a su comunidad o que la comunidad misma sea parte de la escuelita, como un todo en donde se vive y aprende al poner en juego valores, actitudes, habilidades y conocimientos.

La razón principal a lo que atribuyo esto es a la tendencia a subestimar lo que cada quien puede hacer. Simplemente, porque me da miedo, abrir la oportunidad de que los niños intenten y se equivoquen, porque eso llega a resultar en caos.

La incertidumbre genera miedo a no saber cómo responder a tal o cual cosa, así que mejor, a la moda de muchos, me he limitado a reproducir lo que ya se ha dicho o se ha hecho sobre las formas de aprender, sin salir de

la burbuja escolar, dejando al grupo que aprenda desde el plano de la simulación del mundo, un mundo que es chato, sin variantes, rígido y frío, muy lejano a lo que se vive en la realidad.

Para ilustrarlo, algo parecido ocurrió en el grupo a principios del mes de noviembre de este año. Como en estos días los niños en general habían estado con problemas de salud, debido a los repentinos cambios de temperatura, les propuse trabajar en una situación en donde tenían que investigar remedios caseros para prevenir o curar un resfriado. De esa investigación, los niños trajeron un dibujo del remedio para comentarlo y compartirlo con los demás compañeros.

Sin embargo, la situación planteada en la realidad fue poco atractiva y escasamente enriquecedora, ya que sólo estaban entusiasmados por compartir lo que cada uno investigó, pero al preguntarles que habían comentado otros, solo algunos niños escucharon, pues la mayoría jugaba o mostró aburrimiento. Después de algunos intentos porque comentaran entre ellos, al final, los niños dibujaron el remedio que otro compañero les platicó. Pero ¿en dónde quedó el contacto con la vida? ¿En qué momento entró la vida a la escuela o en qué momento los niños salieron a conocer su comunidad? Qué bonito habría sido que los niños hubieran podido salir a recolectar las hierbas con ayuda de alguien conocedor o haber preparado alguno de los remedios.

Sin embargo, los niños se limitaron a reproducir lo que sus padres u otros compañeros les platicaron y su contacto más directo con los remedios caseros (té de hierba de la víbora, la miel con el limón, de hierba buena) fue por medio de la palabra.

Ese día al reflexionar sobre mi práctica, agregué en mi diario que “mi intervención no fue buena (...) vuelvo a caer en lo mismo de sólo socializar, hablar, escuchar y muy poco de hacer” (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la Educadora, 12 de noviembre de 2014) refiriéndome al tipo de situaciones en que promoví el aprendizaje. Como esta situación, hay muchas otras que pueden ilustrar esta misma problemática.

Finalmente, otra de los aspectos que considero central trabajar, es la dificultad de los niños para trabajar junto con otros. Esto lo reconocí porque al plantar a los niños situaciones de aprendizaje, en donde es indispensable la colaboración para lograr alguna meta, estos más bien, optan por hacer todo solos sin considerar lo que los demás le pueden aportar; otros se molestan y pegan, mientras que a otros se les dificulta compartir la tarea o los materiales que en ella se requieren, creándose un ambiente problemático entre ellos.

Pero ¿de dónde nacen estas actitudes de los niños? Por una parte, podría decirse, que si bien los niños se encuentran aún en esa etapa pre-operacional caracterizada por Piaget, donde los niños entre los 2 hasta los 7

años se distinguen por ser altamente egocentristas; hay que reconocer que el ambiente también ha puesto su granito de arena en esta tarea.

En particular, en las aulas las maestras somos muy dadas a privilegiar el trabajo individual porque de esta manera los niños están más tranquilos y ocupados cada uno haciendo su trabajo ya sea resolviendo un problema o también siguiendo el curso de las actividades indicadas, ya que de esta manera el ambiente en el grupo se ve controlado.

Por todo lo anterior, lo que llegan a percibir los niños con una formación así es que “aprender es algo aburrido, arduo y que realmente no estamos hechos para ello” (Wegner, McDermot, & Snyder, 2002, p. 4).

Así mismo, la lógica de nuestra cultura occidental influye en todo el panorama educativo, permeándose en nuestras creencias y reproduciéndose en las prácticas, las cuales en muchos de los casos nos llevan a reproducir dinámicas de dogmatismo, exclusión en lugar de ser un espacio de encuentros y crecimientos.

Algo me dice que no podemos seguir haciendo las mismas cosas en educación. Lo que nos estaba antes funcionando, ya no responde a las problemáticas que estamos viviendo, por tal motivo, es que se propone el siguiente proyecto de intervención, a fin de buscar nuevas lógicas que den sentido a nuestro paso por el mundo.

CAPÍTULO 2

MARCO REFERENCIAL

PARTE I. LA CRÍTICA

Las escuelas en nuestro país se han vuelto instituciones bastante cerradas a su realidad circundante. La misma infraestructura lo confirma, con aquellas rejas que encierran, apartan, limitan a los de adentro, a una vida que fluye en forma continua fuera de dichos barrotes.

Sin embargo, este encierro en nuestra época actual es tan cotidiano y sutil, que lo vemos como algo normal. Por consiguiente, tiene que existir también una “apertura a la comunidad”, porque esto no se ha podido concebir como un todo integrado.

Es así como se ha propuesto gestar una *educación que sea para la vida*. Según el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia, ésta implica que lo niños desarrollen “un amplio conjunto de aptitudes psicosociales e interpersonales que pueden ayudarlos a tomar decisiones informadas, a comunicarse de manera eficaz y a desenvolverse (...) con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos (...) para abrirse paso en el mundo” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014).

No obstante, el contacto con el mundo que se ha ido planteando, en muchas ocasiones viene a ser sólo una representación acartonada de lo que “pasa allá” afuera. En el caso de la educación preescolar, en muchas de las aulas nos hemos vuelto expertos en hacer este tipo de representaciones desde una perspectiva del tipo “como si... estuviéramos

cocinando, como si... estuviéramos investigando, como sí... estuviéramos construyendo" por decir unos ejemplos.

Pero uno de los grandes inconvenientes que tiene este tipo de intervención en las aulas es que esas representaciones de la vida, la muestran como una realidad que es la misma para todos.

Roger Schank en entrevista con Eduard Punset, critica así a la educación tradicional y menciona que el aprendizaje no puede concebirse de esta manera. Para él, aprender, consiste en "comprender el orden en que suceden las cosas, y ser capaces de tratar las excepciones; ya que la vida, está llena de excepciones" (Schank, 2014, p. 1).

Esta última afirmación me parece crucial y es algo que no hemos comprendido en las escuelas, al plantear problemas, preguntas, situaciones que no admiten más que una única solución o que por el contrario, sólo favorecen un tipo de procedimiento, habilidad o conocimiento para resolverlos.

Seguir planteando el aprendizaje partiendo de situaciones acartonados, que muestran una realidad chata resulta pues, una ingenuidad. ¿Cómo queremos preparar para la vida, si la dejamos fuera de nuestra escolita? Y más, ¿por qué continuamos promoviendo ambientes de aprendizaje cerrados que no admiten toda la riqueza e innovación que personas diversos le puedan aportar?

Para concretar, más que abrir la escuelita a la vida, la práctica a la que aspiramos tiene que ver con aprender en la vida, y ello implica un nuevo giro en la lógica de nuestros pensamientos y acciones, lo cual, profundizaremos en el apartado siguiente.

Discursos vs prácticas.

Concebir a la mente de los niños como recipientes que deben ser llenados de conocimientos para que luego ellos los apliquen en distintas situaciones, resulta ser algo que ya no va acorde a los postulados del currículo actual. Sin embargo, ¿Cuántas veces seguimos queriendo que los pequeños aprendan a partir de lo que otros, incluidos nosotros, les transmitimos?

Este proceso de depósito, ilustra lo que Freire denominaba como la *educación bancaria* (Pérez Lara, Padrón Echeverría, Mendoza Cabrera, & Fernández Díaz, 1998, p. 27) y que más recientemente, agregando el giro de la transferencia, es caracterizado a partir de la *Metáfora de la Adquisición*, por Lipponen, Hakkarainen y Paavola quienes especifican que:

Dentro de esta línea de pensamiento (...) el aprendizaje es considerado como una cuestión de la construcción, adquisición, y los resultados que se realizan en el proceso de transferencia, consiste en la capacidad de uno para usar y aplicar los conocimientos en nuevas situaciones (Lopponen, Hakkarainen, & Paavola, 2004, p. 3).

Partiendo de la concepción anterior, me pregunto ¿en cuántas ocasiones, de forma concreta, este conocimiento adquirido por el niño de preescolar llega verdaderamente a transferirlo a múltiples situaciones de su vida? ¿Cómo fue posible si a este, no se le brindaron suficientes experiencias para que desde sus posibilidades probara el conocimiento?

Ante esto, en coincidencia a lo que comentó Laura Sepúlveda en su Taller sobre Desarrollo Humano: “los rollos sólo sirven para dos cosas: para que entren por una oreja y para que salgan por la otra y más tratándose de niños pequeños” (Sepúlveda, 2014).

La transferencia de conocimiento como forma de aprender, está lejos de lo que el *hombre primitivo* concibe como el aprendizaje. Schank (2007) denomina “hombre primitivo” a aquellas culturas fuera de la lógica occidental las cuales para aprender no han hecho lecturas dentro de un aula, sino que practican procesos: imitando a los hombres más sabios, trabajando en equipo y reconociendo los errores como oportunidades de aprendizaje.

Nosotros pues, deberíamos abandonar esa falsa pretensión de que se aprende por medio de discursos y transitar hacia algo más cercano al diálogo de saberes pero sobre todo de prácticas, donde en comunidad podamos gestar algo que realmente tenga sentido para los que aprenden.

Individualismo vs Colaboración.

Para cerrar este primer apartado, es preciso hacer conciencia de la importancia vital que tiene la transición de nuestra visión individualista de la vida a una que se funde desde el reconocimiento del otro, como igual a mí, para ir haciendo la vida juntos.

Basta ya de comodidad, del celo, si eso nos está haciendo que optemos por una lógica de vida así. La sociedad actual demanda acciones no de individuos sino de grupos que se organizan, se valoran, que aprenden de y con otros y emprenden juntos.

Lo interesante y valioso, es que quienes nos ponen el ejemplo de una sociedad así, son precisamente, las culturas a las que la sociedad occidental tacha de atrasadas, cuando son ellas las que han preservado muchos valores elementales para la vida, que nosotros como sociedad olvidamos.

Esto lo ilustra de una manera entusiasta la experiencia de Carlos Lenkersdorf al estar con la comunidad Tojolabal, en Chiapas. Allí identifica que la terminación “fik” pronunciada de forma constante en el discurso tojolabal significaba “nosotros” pero que más que una palabra consistía en, una *realidad vivida*.

Esto lo comprendió al hacerse manifiesto de modo tangible el “nosotros”, cuando al participar en un curso de preparación de maestros tojolabales

de educación informal, estos le pidieron les aplicara un examen, a lo cual accedió. Esta fue la crónica:

Presentamos a los alumnos un examen en forma de un problema por resolver. Apenas escucharon el problema ocurrió lo inesperado, que nunca nos imaginamos. Al oír el problema todos los alumnos se juntaron para resolverlo. No hubo debate sobre el asunto, sino espontáneamente se reunieron. Con ánimo platicaron entre si y dentro de pocos minutos resolvieron el problema. Regresaron a sus asientos y me informaron el resultado (Lenkersdorf, 2006, p. 276).

Con justa razón Lenkersdorf estaba sorprendido. Resolver un examen-problema desde la colaboración, es algo poco común en nuestra sociedad occidental. Por el contrario, desde nuestra visión, cuando algo así sucede, solemos reprochar la acción e incluso castigar a quien lo realiza.

Sin duda, esta experiencia me parece medular mencionarla, pues muestra como el término “nosotros” denominado así por los tojolabales, más que una palabra, es algo que se vive; algo inherente a su cultura, a sus maneras de proceder en su relación con todo lo que lo rodea, donde “no es uno solo que encuentra la solución sino el “nosotros” (...) que ya no repite lo que el maestro (u otro) sabe, sino que encuentra la solución inédita” (Lenkersdorf, 2006, p. 277).

Finalmente me gustaría agregar la explicación que los tojolabales le dieron a Lenkersdorf ante su sorpresa:

Si surge un problema (...) nos juntamos y juntos en reunión encontramos la solución. Cada uno aporta lo que pueda y sepa. Cada uno cuenta y no nos olvidamos de nadie. Así llegamos a un consenso que resuelve el problema. Piénsalo tú. Aquí somos veinticinco ¿quién piensa mejor, veinticinco cabezas o una? Aquí tenemos cincuenta ojos ¿cuáles ven mejor, dos o cincuenta? (Lenkersdorf, 2006, p. 277).

La cultura tojolabal nos enseña con el ejemplo de vida, que una vida en comunidad es posible, incluso, desde la educación. Con esta experiencia vemos como cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad es valorado y tiene algo que aportar a los demás. Nadie está por encima de otro, la relación entre ellos es más horizontal, incluso puede decirse que es complementaria, donde las soluciones son producto de un consenso dialogado entre los miembros.

La idea es entonces desde nuestra realidad, transitar de los desempeños individuales a aquellos en donde nos valoramos todos, empezando a escuchar, mirar y vivir el "nosotros" en forma cotidiana.

PARTE II.

El siguiente proyecto pretende lograr que los niños aprendan de una manera distinta a las formas en que se ha estado promoviendo el aprendizaje. Pero ¿Cómo haremos concreta esta pretensión?

Para responder a esta interrogante, en este apartado del texto se explicita mi inclinación hacia algunos planteamientos teóricos que van a dar fundamento a la propuesta, las reflexiones a las que llego a partir de su análisis y la esperada contrastación que ello tendrá en la realidad.

Nonaka (1994) afirma que “cualquier organización que se enfrenta a un ambiente cambiante debe no solo procesar información sino también crear información y conocimiento” (pág. 2) y entendiendo la escuela como un “espacio que contribuye a que se dé una formación en y para la vida; una vida que es cambiante y en constante flujo” (Ingold, 2011, p. 490), los aprendices entonces no pueden sólo estar reproduciendo lo ya creado.

Lo ideal es comenzar a problematizar y criticar juntos, aspectos de su realidad que ya no van, a fin de crear un conocimiento innovador, un conocimiento fruto de la implicación activa de todos los miembros de la organización.

Y eso es lo que, de acuerdo a lo planteado por Nonaka (1994), entendemos como aprendizaje: un proceso social basado en la interacción de un grupo que comparte experiencias; un proceso que es continuo y en espiral, donde se da una interacción dinámica entre cuatro modos de conversión de

conocimiento: socialización, externalización, combinación e internalización, mismos que se explican más adelante. Para entender esta concepción de aprendizaje, desde la postura de gestión de conocimiento, conviene definir otros conceptos clave que están inmersos en este proceso, los cuales describiremos con más detalle:

Uno de ellos es: “Conocimiento” el cual tiene que ver con “creencias personales justificadas (...) donde la justificación forma parte de la aspiración por la verdad” (Nonaka I. , 1994, pág. 4). Aspiración, en el entendido de que solo serán acercamientos, y donde no se pretende absolutizar.

El modelo de gestión de conocimiento de Nonaka y Takéuchi caracteriza al aprendizaje como un espiral, el cual, representa el diálogo entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito, y sus cuatro formas de conversión (véase esquema):



Ilustración 1. Esquema de Nonaka y Takéuchi. Tomado de: <http://admondconocimiento.blogspot.mx/2011/03/vi-modelo-de-nonaka-y-takeuchi.html>

Para comprenderlo mejor se explica de forma sencilla, en palabras de Nonaka & Takéuchi (1999)

Primero, el modo de socialización (...) empieza con la construcción de un "equipo" o "campo" de interacción. Este campo facilita que se compartan las experiencias y perspectivas de los miembros. En segundo lugar, el modo de externalización es detonado por rondas sucesivas de "diálogo" significativo. En este diálogo, el uso sofisticado de "metáforas" puede servir para permitir a los miembros del equipo articular sus propias perspectivas, y así revelar conocimiento tácito escondido que es de otra manera difícil de comunicar. Los conceptos formados por los equipos pueden ser combinados con información específica y conocimiento externo en una búsqueda de especificaciones más concretas y compartibles. Este modo de combinación es facilitado por dichos detonadores y por una "coordinación" entre miembros del equipo y otras secciones de la organización y la "documentación" de conocimiento existente. Por medio de un proceso continuo de ensayo y error, se articulan y desarrollan los conceptos hasta que emergen de forma concreta. Esta "experimentación" puede detonar la internalización a través de un proceso de "aprender haciendo (p. 81).

Lo anterior, se visualiza dentro del proyecto porque la idea es que, los niños no reproduzcan lo que la maestra les presenta como conocimiento, sino que en su participación activa, creen conocimiento nuevo, a partir de lo que saben y hacen juntos, a fin de encontrar soluciones innovadoras.

Debe entenderse que si bien, este planteamiento reconoce que “las ideas creativas provienen de los individuos, es en la interacción con otros, como estas se enriquecen, desarrollan, amplifican y cristalizan en conocimientos y prácticas organizacionales” (Nonaka & Takéuchi, 1999, p. 80). Pero ¿cómo concretaremos esto?

En primer lugar, se perfila al grupo de niños como una comunidad de práctica que para aprender, comparte experiencias (las vive) de su entorno particular y en donde, cada uno de ellos (los niños) ponen en juego sus conocimientos.

Sin embargo, solo unos pocos de esos conocimientos son expresables, ya que, la gran mayoría forman parte del conocimiento tácito de la persona, ese que es “difícil de formalizar y comunicar (...) pero que esta enraizado profundamente en la acción” (Nonaka I. , 1994, pág. 6).

Así mismo especifica que:

El conocimiento tácito involucra elementos tanto cognitivos como técnicos (...) donde el elemento cognitivo se refiere a las imágenes de

un individuo de la realidad y visiones del futuro (...) mientras que el elemento técnico cubre know-how, es decir "saber hacer" y aptitudes que aplican en contextos específicos (Nonaka I. , 1994, pág. 6).

Este tipo de conocimiento, puede "transmitirse sin lenguaje, por medio de la observación, la imitación y la práctica" (Nonaka I. , 1994, pág. 10).

Sin embargo, el objetivo es ir más allá de la imitación de un conocimiento. La idea es entonces pasar a los espacios de diálogo para que los implicados comenten cómo les fue en sus experiencias de aprendizaje; el modo en que estas ocurrieron; las cosas que pusieron en juego en esa situación; y los resultados que tuvieron; a fin de ir comprendiendo y reflexionando su práctica.

Como ya comentamos, hay ocasiones en que es difícil explicitar un conocimiento tácito, y más aún lo es, que esto lo hagan niños pequeños. Por ello son útiles las metáforas de Nonaka y Takéuchi, porque estas permiten definir algo que no se había percibido, pero que usando el conocimiento existente puede ser explicado de otra manera más sencilla.

Estos dos momentos de la espiral, tienen mucho que ver con la experiencia de los niños, mismo que es definido por Luis Villoro como *conocer*. En su obra *Creer, saber conocer* (2011) el autor afirma que "para conocer algo es

preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar familiarizado con ello" (p. 198).

Después de estos dos momentos, existe un tercero que es denominado como *de combinación*, en donde se hace un diálogo entre lo conocido y lo dicho por otras personas o por diversas fuentes de información. Este paso, nos manda a un momento que nos recuerda que sería incompleto o banal asumir lo conocido en la experiencia como un conocimiento válido para todos, porque si bien la propia experiencia, solo es una mirada de la realidad. Por lo tanto, es importante saber que han dicho otros sobre lo conocido, a fin de ir acercándonos un poco más a la verdad de lo conocido, una verdad, recuérdese, que es más una aspiración a la misma, no un dogma.

Pero aquí no se acaba el proceso de creación de conocimiento, pues no basta con experimentar en la propia realidad, comentar y dialogar para afirmar que se ha dado la creación de un nuevo conocimiento. Tal vez, aquí solo es un conocimiento potencial, pero tiene que probarse para poder afirmar que funciona, que es distinto, que responde a la realidad en la que se encuentran.

Finalmente hay un momento que es denominado *aprender-haciendo* que "es el aprendizaje resultante de la implicación directa en la acción, en

contraste con el aprendizaje producto al ver que otros realizan y/o explican donde el hacer se convierte en (...) un experimento con el mundo para averiguar cómo es" (Reese, 2011, pág. 1)

Sin embargo, la perspectiva de gestión de conocimiento es constante acción, reflexión y justificación, y no un simple empirismo de hacer por hacer, sino un hacer con sentido. De ahí que Villoro afirme:

La práctica es una *condición* del conocimiento (...) es un criterio de verdad. Sin embargo, la práctica no es suficiente como criterio de verdad (...) porque una práctica podría estar acertando de modo aislado y azaroso, sin que haya un verdadero conocimiento de por medio (...) de ahí que, se requiere o la justificación objetiva o la experiencia personal para fundar ese conocimiento. (...) El acierto *sistemático* en la práctica, en cambio, sí es manifestación de un conocimiento, ya sea que esté guiado por un marco teórico (Villoro, 2011, p. 253).

Así mismo, en este proyecto de gestión se recuperan también algunos planteamientos de diversos autores que vienen a complementar y matizar la propuesta.

En una época en donde el conocimiento es demasiado y está en constante cambio, para que un individuo llegue a dominarlo todo, apreciar la naturaleza colaborativa del conocimiento es algo fundamental.

Entendemos por aprendizaje colaborativo a ese "aprender haciendo en conjunto con los miembros de la organización" (Nonaka I. , 1994, pág. 13),

en donde la acción implica no solo afiliarse sino cooperar, participar dialogar, negociar significados, interactuar, compartir experiencias en donde juntos podamos aprender.

Las “Comunidades de Práctica” propuestas por Etienne Wenger, nos muestran esa manera distinta de estar y de responder a los problemas actuales de nuestro mundo, desde una perspectiva de colaboración. Por ese motivo, serán parte medular del método de este proyecto.

Entendemos las comunidades de práctica como aquellos “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área mediante una interacción de manera continua” (Wegner, McDermot, & Snyder, 2002, p. 4).

Es así que el objetivo es una comunidad de aprendizaje con los niños que traten temas importantes para todos y cuya práctica común, les permita compartir y crear conocimiento que les ayude a interactuar de manera distinta con su mundo. Distinta, en el sentido de que la idea es ir *haciendo juntos* mismo que se ve manifiesto desde las tres dimensiones que caracterizan a la comunidad de práctica: *la empresa común*, que se refiere al contenido de la práctica en común: “de qué hablamos, qué hacemos”; el *compromiso mutuo*: refiriéndose a ese que asumen los miembros respecto a cómo se va a funcionar la comunidad; y *un repertorio compartido*: es

decir, aquello que fue producido juntos en la práctica (Vásquez Bronfman, 2011, p. 55).

Otro de los matices que vienen a dar definición a este proyecto es la propuesta del aprendizaje situado. Como vimos en los apartados anteriores, urge, en nuestro sistema educativo, una educación que parta y se de en la vida, donde “la educación es el contexto mismo (...) es el ámbito que permite por medio del “estar”, la apropiación de los conocimientos y la generación creativa de otros, en espacios de sentido y significados cotidianos” (Bertely Busquets, 2006, p. 333).

Para lograr esto, es preciso rediseñar el ambiente de aprendizaje que se promueve en el aula, a fin de que sea el mundo en que se vive, el escenario, la práctica social generadora del aprendizaje (Lave & Wegner, 1991, p. 4). Ello implica, que saldremos a la comunidad, haciendo cosas en común, en experiencias concretas para la recreación de la propia cultura.

CAPÍTULO 3.

OBJETIVO Y ALCANCES DEL PROYECTO

El siguiente proyecto tiene el fin de concretar una intervención en la que los niños del grupo 3ero B del Jardín de Niños Club de Leones, aprendan de una manera distinta a las formas en que se ha estado promoviendo el aprendizaje en un aula de educación preescolar perteneciente al sistema educativo mexicano.

Sé que es necesario trabajar este proyecto, porque uno de los grandes intereses para quienes estamos inmersos en la cuestión educativa, es que nuestros alumnos aprendan para la vida; les sea útil, lo incorporen en su persona en y para su comunidad, pues de no hacerlo, vamos a continuar reproduciendo prácticas educativas tradicionalistas, que según nuestra realidad ya no están siendo pertinentes.

El aprendizaje requiere movimientos de personas, más bien, de conjuntos de personas, que comparten una realidad compleja, cambiante y que también está en constante movimiento, en donde las personas están siendo parte generadora de esos movimientos.

Por tanto, al concluir este proyecto, confío en que se moverán aspectos de mi desempeño docente: creencias y prácticas; así mismo, los niños también vivirán sus propios movimientos en una dinámica de aprendizaje distinta, más horizontal, en donde ellos serán los principales gestores del conocimiento.

Es así como queda la siguiente interrogante:

¿Cómo enriquecer el ambiente-contexto del grupo 3ero B del Jardín de Niños Club de Leones, para asegurar un aprendizaje desde el hacer juntos en contexto?

Para lograr lo anterior, tomaré como referencia el marco teórico planteado en este documento, a sabiendas que mi proyecto tiene el siguiente objetivo:

- *Propiciar ambientes donde los niños del grupo 3ro B de preescolar del jardín de niños "Club de Leones" aprendan, desde la lógica de ir haciendo-juntos en contexto.*

METODOLOGÍA

1	¿Qué se va a hacer?	Crear una comunidad de práctica con los niños del grupo
	¿Cómo se va a hacer?	Trabajaremos en comunidad de aprendizaje, durante algunas horas de la jornada escolar, algunas sesiones dentro o fuera de la escuela.
	¿Quiénes participan?	Niños del grupo, madres/padres de familia, educadora, otros miembros de la comunidad.

2	¿Qué se va a hacer?	Dialogar los intereses de los niños sobre cosas que les gustaría aprender.
	¿Cómo se va a hacer?	-Se preguntará a los niños qué cosas les interesa aprender/conocer de lo que pasa y observan en su comunidad. -Se plantearán preguntas generadoras, se acercarán espacios para de ahí, motivar los intereses e interrogantes
	¿Quiénes participan?	Niños del grupo y educadora.
	Instrumentos recolección de datos	Grabación de la experiencia. Registros y análisis.

	¿Qué se va a hacer?	Diseñar experiencias de aprendizaje donde:
--	----------------------------	--

3		<p>a) El aprendizaje se de en contexto (en la realidad y partiendo de intereses de los niños).</p> <p>b) Aprendan haciendo</p> <p>c) Hagan juntos.</p>
	¿Cómo se va a hacer?	<p>-Considerar en el diseño la planeación. PARTE 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencias concretas de conocimiento. 2. Las personas que nos van a ayudar en determinados tipos de experiencias, por sus conocimientos, experiencias, etc. 3. Los materiales que se van a requerir en cada experiencia. 4. El tiempo estimado para las experiencias de aprendizaje. 5. Fuentes de información y personas que apoyen en la tarea tanto a los niños como a la educadora.
	¿Quiénes participan?	Educadora

4	¿Qué se va a hacer?	<p>Comunidad de práctica con compañeras del Seminario de Sistematización.</p> <p>Participar en comunidad de práctica con Tamujé, Toñita e Isabel (compañera del kínder) quienes también están implicadas en prácticas educativas en contexto "aprendizajes para la vida", a fin de dialogar ideas sobre posibles prácticas para la experiencia, considerar propuestas de otros, comentarios, críticas para enriquecer, modificar la práctica de aprendizaje.</p>
	¿Cómo se va a hacer?	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo de prácticas en sesiones de seminario con Comunidad Educativa Tamujé, con Toñita, Víctor y registros. • Dialogo con maestra Isabel Ramírez en el jardín.

	¿Quiénes participan?	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad Educativa Tamujé • Víctor Ojeda • Maestra Isabel Ramírez • Luz Alicia Cadena Ortiz
--	-----------------------------	---

5	¿Qué se va a hacer?	Llevar a cabo con las sesiones de aprendizaje en comunidad de práctica con los niños.
	¿Cómo se va a hacer?	<p>Se considerará lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Donde experimenten/hagan cosas dentro y fuera del jardín. Propiciar espacios donde reconozcan y dialoguen socialicen saberes/haceres de personas de su familia, comunidad, agentes externos al jardín. Externalización. Propiciar espacios de dialogo entre los niños para comentar qué sucedió en sus procesos de aprendizaje. Es preciso prever preguntas para guiar el diálogo ¿Qué sucedió? ¿qué hacen/saben otros? ¿Qué hicimos? ¿qué nos gustó/movió en la experiencia? Y ¿qué podemos hacer ahora que aprendimos otras cosas y de otras personas? Realizar productos donde hacemos cosas con lo que hicimos juntos. Productos que pueden compartirse con otros. <p>NOTA: Las prácticas en concreto (problemáticas a tratar) quedan pendientes por definir, dado que éstas surgirán a partir de lo que se dialogue con los niños.</p>
	¿Quiénes participan?	Niños, madres y padres de familia; personas diversas de la comunidad de Creel, Educadora.

6	¿Qué se va a hacer?	Registro de resultados.
	¿Cómo se va a hacer?	-Se llevará un diario de trabajo, en donde se registren, las sesiones de la comunidad de práctica con los niños (con diversas personas y contextos) y con Tamujé/Toñita/Isabel/Víctor/Licy; en sí, los hechos concretos. -Se realizará un apartado contiguo a las descripciones, en donde se dedicará a registrar análisis y reflexiones de los hechos ocurridos, tanto descritos como grabados. -Grabaciones de las experiencias de la comunidad de aprendizaje y de sus productos.
	¿Quiénes participan?	Comunidad de niños y educadora.
	Instrumentos de recolección de datos	-Diario -Cámara de video y fotos.

7	¿Qué se va a hacer?	Análisis/reflexión de lo acontecido en comunidad de aprendizaje a fin de recrear la realidad educativa (las prácticas).
	¿Cómo se va a hacer?	En colaboración con la comunidad de práctica (Tamujé/Toñita/Isabel/Víctor/Licy) a partir del diálogo de experiencias, resultados y críticas.
	¿Quiénes participan?	Comunidad Tamujé/Toñita/Isabel/Licy/Víctor
	Instrumentos de recolección de datos	Registros varios.

CRONOGRAMA

Meses	Enero				Febrero				Marzo					Abril					Mayo		
Semanas	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Acciones																					

El primer cambio se dio en el momento en que la educadora reconoce al alumno capaz de ser gestor de aprendizaje, devolviéndole así el papel central en su proceso de aprender.

El segundo cambio se dio en la concepción de la educadora, que desempeña un rol de facilitador del aprendizaje.

El tercer cambio fue cuando se llevó a cabo al concretar las situaciones de aprendizaje a partir de la lógica del ir haciendo juntos en contexto.

Pero ¿qué significaba concebir al alumno como gestor y a la docente como facilitador de aprendizaje? ¿Qué implicó en su actuar cotidiano? ¿Qué hallazgos encontramos al desempeñar dichos roles? ¿Cómo fue en la práctica el aprender haciendo juntos en contexto con niños de 3ero de preescolar? Para dar respuesta a estas interrogantes, dedicaremos el siguiente apartado.

EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: EL NIÑO SE VOLVIÓ GESTOR Y SU EDUCADOR ES UN FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

Hablar de un niño que es gestor, nos llevó a reconocer su capacidad para tomar decisiones respecto a su aprendizaje y efectuar acciones junto con otros que contribuían a construirlo.

Lo anterior, resultó ser una transición realmente formativa, pues aunque podría entenderse como un mero pase de batuta, en el que *unos se asumen*

responsables de su aprendizaje mientras que la otra suelta el control/monopolizador de lo que se aprende, la realidad es que ninguno de los implicados estábamos habilitados para ello, dadas las experiencias previas que ya estaban definidas.

Romper esa dinámica habitual, nos llevó en un principio a experimentar un proceso de desajuste y de pérdida de ciertas certidumbres que ahí habían estado.

Como educadora, llegaba a sentir temor y preocupación tanto por la pérdida de control del grupo (al darles su papel central) así como por las múltiples exigencias por cumplir que el currículo oficial de la SEP marcaba, pues sentía que al modificar mi esquema tal como me había propuesto hacer, me llevaría a nadar contra corriente.

No obstante este desajuste, lo llegué a ver también en los niños, concretamente en las situaciones en donde se les llevaba a un punto que implicaba que compartieran algún comentario, creencia o reflexión personal para argumentar sus respuestas; solía percibir nervios y silencios, porque habían ya sido acostumbrados a responder y repetir lo que “le habían dicho que era importante aprender”.

El proceso llevo algo de tiempo, pero ¿cómo se logró calmar la incertidumbre y el conflicto personal que ambos actores experimentaban en este proceso?

1. PARTIR DEL NIÑO

Nos habíamos encontrado absortos oyendo las voces externas así como los propios intereses de lo que resultaba relevante y formativo aprender, que lo último que hacíamos era reconocer que los niños tenían una opinión al respecto y merecían ser escuchados.

Al reconocer que los niños pueden ser gestores de su aprendizaje, fue preciso entonces, comenzar a escucharlos, iniciando por preguntar qué era lo que realmente les interesaba aprender, pues al hacerlo tendría una conexión más genuina con lo que ellos realmente les intrigaba.

Quienes me inspiraron a realizar esta importante tarea, fueron las chic@s del Seminario de Sistematización de la Comunidad Educativa Tamujé así como, Toñita, maestra del jardín de niños de la comunidad de San Ignacio; pues al compartir sus prácticas pude percatarme que los procesos de aprendizaje que ellas facilitaban, partían del niño, de ese diálogo entablado entre ambos actores.

Así pues, nos dimos a la tarea de escuchar a los niños para saber:

1. Las cosas sobre los que querían aprender, a partir de las preguntas que se planteaban, así como...
2. Lo que ellos sabían sobre los temas tratados, es decir, sus ideas previas.

Cuando indagamos sobre estos dos aspectos, nos encontramos cosas bien interesantes. La situación que enseguida platicaré, lo ilustra.

SITUACIÓN: “Los Animales de mi Comunidad”

Nos encontrábamos trabajando en el grupo en su libro “mi álbum” la lámina referente a *La Veterinaria*, una actividad en donde resolvían problemas matemáticos que implicaban el conteo de colecciones de distintos animales. De ahí surgió el diálogo sobre los animales que habitan en su comunidad. Los niños me platicaron sobre aquellos que habían visto y luego les solicité que eligieran el que les gustara más para que lo dibujaran. Uno a uno concluyeron su dibujo y al acercarse a mí los fui cuestionando ¿qué les gustaría aprender sobre ese animal? Las preguntas de los niños se anotaron en sus dibujos: Algunas de ellas fueron las siguientes:

Christopher Irad (hizo dibujo de un perro y una vaca)

- ♥ ¿por qué se van?-
refiriéndose a los
perros.
- ♥ ¿cómo es que
tienen leche?-
hablando de las
vaca.

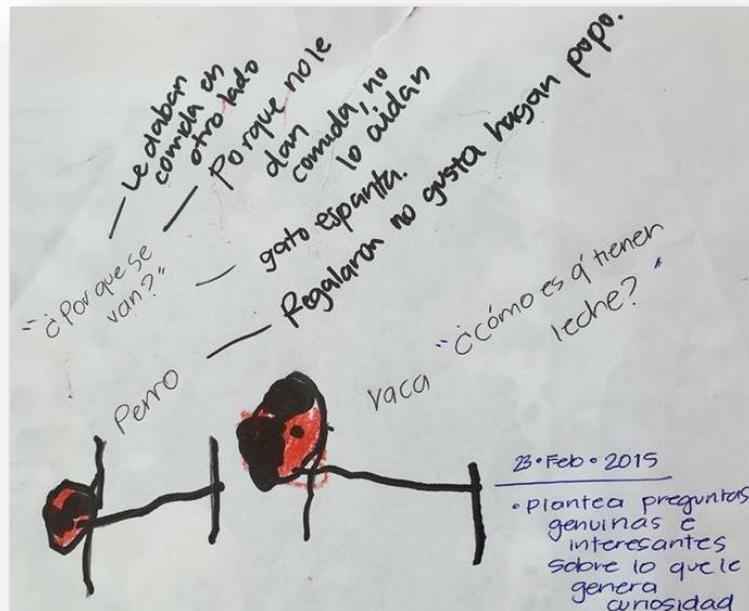
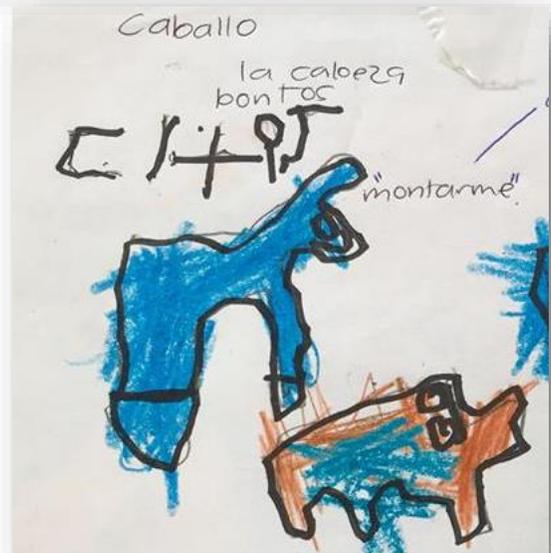


FOTO1. Dibujo realizado por Christopher Irad (5 años)

Alexis Jasiel (dibujó caballo y cochinito)



- ♥ “Quiero aprender a montarme”- Refiriéndose a montar caballos.

FOTO 2. Dibujo realizado por Alexis Jasiel (5 años)

Laura Soledad (hizo un dibujo de sus perros)

- ♥ ¿ellos nos escuchan?
- ♥ Cuando ladran ¿hablan?
- ♥ ¿es una palabra (los ladridos)?

FOTO 3. Dibujo realizado por Laura Soledad (5 años)



Ángel Emmanuel (dibujó un gato y una araña)

- ♥ ¿Cómo trepan o escalan? Refiriéndose a los gatos
- ♥ ¿Cómo avientan las telarañas? Refiriéndose a las arañas

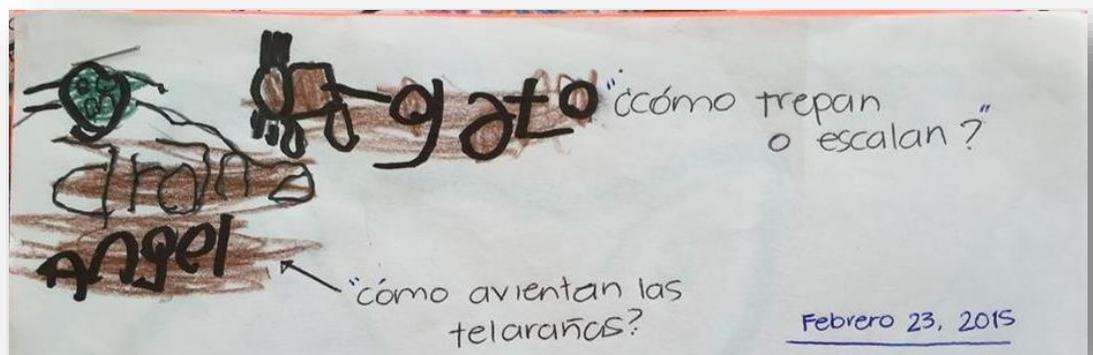


FOTO 4.

Dibujo realizado por Ángel Emmanuel (5 años)

Alexia (dibujó una araña)

- ♥ ¿Por qué hacen puntitos cuando pican?
- ♥ ¿cómo hacen las telarañas?

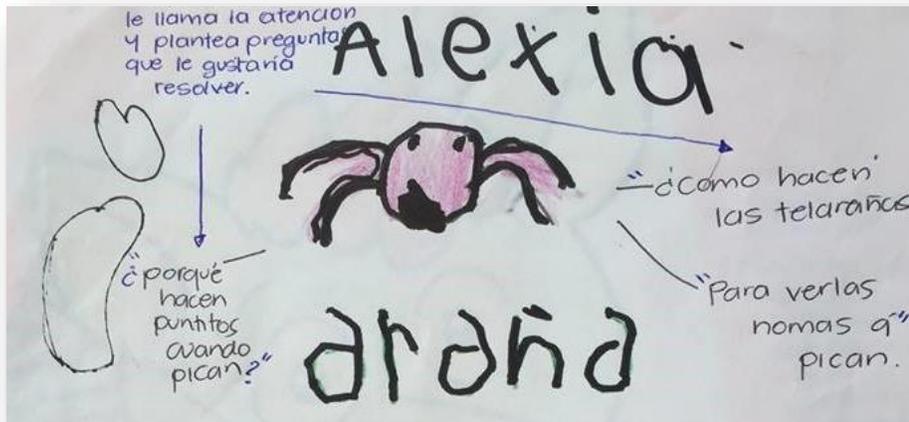


FOTO 5. Dibujo realizado por Alexia Ivana (5 años)

Luis Carlos (dibujó a su perro)

- ♥ ¿Por qué les gusta jugar al fútbol?- a los perros

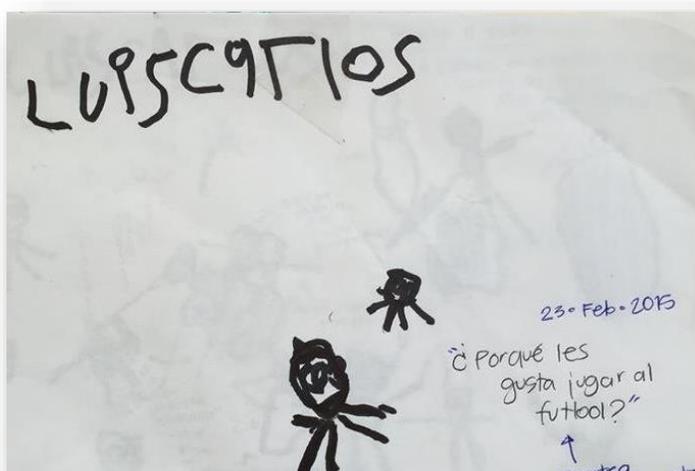


FOTO 6. Dibujo realizado por Luis Carlos (5 años)

En otra jornada decidimos retomar aquellas preguntas que formularon los niños, para tratar de responderlas partiendo de lo que cada uno sabía sobre el tema.

En esta ocasión, cuando planteamos la pregunta propuesta por Christopher, *¿por qué se van los perros?* (véase FOTO 1) Sus demás compañeros compartieron motivos que ellos consideraron viables:

- *“Le daban comida en otro lado”*
- *“porque no le daban comida, no lo cuidan”*
- *“un gato lo espanta”*
- *“lo regalaron, porque no les gusta que haga popo”*

Al analizar lo que los niños compartieron respecto a lo que querían aprender sobre los animales, debo admitir que lograron sobrepasar las expectativas que yo me había planteado de ellos. Sus preguntas, eran genuinas, interesantes, variadas, en una palabra: refrescantes.

Sólo la mente abierta de un niño puede cuestionarse algo tan válido como que si los ladridos de un perro son un tipo de habla; o discutir, algo que muchos adultos damos por sentado sobre *¿Cómo es que tienen leche por dentro las vacas? ¿Cómo es que llegó ahí?*

Así mismo, otra cosa que me encantó y por ello me gustaría resaltar, fue la lógica con la que perciben y comprenden el mundo y las cuestiones que ellos se planteaban como interesantes:

Los niños que tenían perros o que convivían con alguno, podían afirmar que un perrito, siempre va a ir detrás del alimento y si no se les da, es muy posible que se vayan a un lugar donde lo puedan conseguir y donde sean cuidados. Sin embargo, la respuesta de ese niño que comenta que se fue “porque en esa casa no les gustaba que hiciera popo”, llama mi atención porque su afirmación es muy detallada y muestra que vivió una situación similar, de tal forma que puede compartirla.

En efecto, los niños con estas y muchas de sus respuestas personales se adentraron a cuestionar más allá de los aspectos que en un libro o una instrucción formal regular, se pudiesen abarcar, puesto que partían de sus experiencias personales y familiares; de lo cotidiano en su comunidad; de lo atractivo; de lo complejo; de lo enigmático; de lo afectivo.

Así pues, un niño gestor de aprendizaje, no solo está capacitado para recibir conocimiento, sino también para compartir lo que sabe y para hacer cosas juntos en función de dar significado y sentido a aquello que quiere aprender.

Al partir del niño, de sus inquietudes e intereses, nos dimos cuenta que el aprendizaje cobraba un sentido personal; cuya motivación, al provenir de

él, y no del exterior, viene a ser un primer factor que facilita el proceso de aprendizaje; apropiándose y asumiendo suyo dicho proceso.

2. EDUCADOR: FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

Habiendo reconocido a los niños como gestores de aprendizaje, era imposible seguir desempeñando el rol de la educadora monopolizadora, más que nada por la incoherencia de que ambos roles coexistieran.

Por un tiempo, tuvimos que lidiar con la frustración desprendida de la pérdida del control en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, una de las cosas que más nos alentaron y que nos abrieron los ojos a dar rienda suelta en esta nueva forma de proceder, fueron precisamente las respuestas que habíamos recibido de los niños frente a lo que ellos querían aprender, tanto sus preguntas como sus comentarios sobre los temas tratados nos hicieron reconocer que iniciar un proceso educativo sin partir de ellos, era algo carente de sentido, dado todo su potencial.

Como facilitador, comenzamos partiendo del niño; llevando a cabo una amplia red de acciones encaminadas a que pudieran desarrollar su propio proceso de aprendizaje a partir de diversas experiencias.

La mayoría de esas experiencias exigían una implicación personal y directa del que aprende con lo que es el aprendizaje, por lo que nuestro papel

consistió en brindar orientación y guía al niño; así como herramientas y pistas que ayudaran a comprender mejor dicho proceso.

Otra de las implicaciones como facilitador fue hacer saber al niño que el proceso de aprendizaje no se da en forma exclusiva entre el aprendiz, el educador y su educando dentro de un aula de clases, como estereotípicamente nos había sido mostrado, por lo que el insistir en acercarlos a las experiencias como la de Norberto quien sabe mucho sobre el cuidado de los animales de granja o a las de Carmen, quien sabe el nombre, los cuidados y beneficios de la mayoría de las plantas de su hortaliza; o a las de Idalhy y de Abigail, las mamás que compartieron paso a paso sus recetas para que los niños aprendieran a preparar una pizza casera, fue con la intención de vivenciar la construcción de un nuevo aprendizaje a partir del conocimiento que otros tienen y pueden compartir, así como del propio contexto en donde cotidianamente se desenvuelven.

Con ello, confirmamos la idea de que el que aprende, lo hará con, sin y a pesar de un maestro, sea dentro o fuera de una institución educativa formal, en experiencias de vida sencillas, concretas pero edificantes.

Esta idea fue uno de los grandes hallazgos, no sólo para los chiquillos sino para la propia educadora, quien por fin comprende que su rol no desapareció ni se diluyó dentro del proceso de aprendizaje, sino que se modificó al sumarse a éste como alguien que también aprende de y con

otros; que aporta, recibe y reconoce con humildad que existe mucha sabiduría y conocimientos en las personas que tenemos a nuestro alrededor; pero quien se asume a sí mismo capaz de guiar para cuestionar y de motivar para construir aquello que nos ayude a entender nuestro entorno. He ahí porque el papel del educador, resulta imprescindible.

3. APRENDER HACIENDO JUNTOS EN CONTEXTO

Comenzamos a realizar una práctica educativa en donde se propiciaron ambientes en los que los niños *aprendieron-haciendo-juntos-en contexto*.

Dichos ambientes se llevaron a cabo en cada una de las situaciones planteadas, tomando en cuenta estas tres características en forma simultánea: Prácticas en donde se construyó conocimiento en forma colaborativa a través del dialogo de saberes y prácticas; del cuestionamiento de lo ya establecido; de la práctica compartida para la creación de conocimiento desde la experiencia de los niños, a fin de lograr un real entendimiento del contexto y comunidad del que formamos parte.

No obstante, para comprender mejor en qué consistió este proyecto de aprender haciendo-juntos-en contexto, en este texto hemos decidido realizar un ejercicio de análisis, a fin de conocerlo desde sus distintos matices: “*aprender haciendo*”; “*aprender juntos*” y “*aprender en contexto*”. Al hacerlo de esta manera, podremos explicitar con mayor claridad los

hallazgos que surgieron a partir de cada una de estas variantes, las cuales serán necesarias así mismo para entender la idea en su totalidad.

➤ APRENDER HACIENDO

Dentro de este nuevo momento de ajuste de conciencia, algo que empezamos a tener muy presente al trabajar con niños de preescolar, es que ellos aprenden de sus experiencias en y con el mundo, demandan actividad y movimiento, oportunidades para experimentar de primera mano y resolver diversas situaciones, no solo observando y escuchando, sino practicando e implicándose en diversos procesos.

Dicho hallazgo no se dio de la noche a la mañana. Éste fue producto del análisis reflexivo de la práctica respecto a aquello que funcionaba y lo que no así como los motivos que lo justificaban.

Fue así que decidimos irnos por la puesta en práctica de situaciones en la que los niños tuvieran la oportunidad de *aprender haciendo*, específicamente en tres de los seis Campos Formativos⁴ en los cuales se centra el trabajo en este nivel: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento Matemático y Exploración y Conocimiento del Mundo.

⁴Solo por razones de orden analítico o metodológico se distinguen campos de desarrollo, en educación preescolar, porque en realidad estos se influyen mutuamente (...) sin embargo, según el tipo de actividades en que participen los niño, el aprendizaje se concentra de manera particular en alguno de estos campos específicos.

Cabe destacar, que por laborar en una escuela oficial decidí hacer una negociación entre intereses de los niños y lo que el programa de estudios solicitaba, pues no se trataba de nadar contra corriente sino de buscar la manera en que éstos últimos también me ayudaran a lograr el aprendizaje de mis alumnos, pero desde esta nueva perspectiva.

○ **LA EXPERIENCIA**

Para trabajar el Campo de Lenguaje y Comunicación, en específico el aspecto del Lenguaje Escrito y que los niños llegaran a comprender *la función comunicativa que tiene un portador de texto*⁵ como lo es una Receta, los niños estuvieron implicados en una situación en la que exploraron recetas y observaron su estructura y contenido; y aunque convencionalmente no sabían leer, establecieron parámetros generales que nos ayudaron a caracterizar este portador: como que tenían una serie de pasos indicados por números, tenían unas letras remarcadas al inicio; y algunas de ellas tenían dibujos de comida, lo cual les hacía inferir que se trataba de algo que podía ayudar a saber cómo hacer dicho platillo.

Este primer acercamiento, nos llevó a que investigaran recetas de un platillo de su preferencia, como lo fueron las pizzas; para lo cual recibimos la visita de dos madres de familia y una maestra quienes les explicaron, cada una

⁵ Aprendizaje esperado del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, Programa de Educación Preescolar 2011.

su receta, misma que los niños escucharon y registraron. Al final, tomando elementos generales y particulares de cada receta, elaboraron su propia receta para hacer pizza (con ayuda de imágenes alusivas a los procesos mencionados por las mamás, mismos que la educadora les proporcionó) para finalmente, utilizarla y seguirla para la preparación de dicho platillo.

Fue así como los niños consiguieron los ingredientes, los mezclaron; luego amasaron, bolillaron y con ayuda de la educadora hornearon el pan de la pizza. Al día siguiente, las prepararon con salsa de tomate, peperoni y queso y se la comieron.

En lo que respecta al campo de Pensamiento Matemático, en específico el trabajo encaminado a la *resolución de problemas que implicaban el manejo del valor convencional de las monedas*⁶, los niños participaron en una dinámica de *juego de roles* en los que algunos asumían el papel de los adultos que compran y venden productos en distintos establecimientos comerciales.

En dicha relación, la resolución de problemas numéricos, cobró sentido en contextos muy variados como lo son: la frutería, la tiendita, el cine y la juguetería (contextos que decidimos utilizar como marcos) pues en ellos los niños tuvieron la oportunidad de usar sus herramientas cognitivas para

⁶ Aprendizaje esperado del Campo Formativo de Pensamiento Matemático, Programa de Educación Preescolar 2011.

resolver cómo pagar los productos que adquirieron considerando el valor convencional de las monedas: algunas veces tratando de resolver y elegir entre las múltiples combinaciones (entre monedas) para pagar cierta cantidad por un producto o el problema de tener que ir agregando cantidades distintas al comprar dos o más productos y saber el nuevo total a pagar.

Así mismo, nos aventuramos a llevar el aprendizaje fuera del salón de clases y en grupo, salimos a la tienda de Jonny, el papá de Kevin, en donde compraron los ingredientes necesarios para la elaboración de sus pizzas, esta última situación, relacionada con el proyecto del uso de las recetas, en lenguaje y comunicación.

Con referencia al trabajo en el Campo de Exploración y Conocimiento del Mundo, nos inclinamos a explorar aspectos relacionados al mundo natural, abordando experiencias de diversa índole.

Un primer ejemplo, fue el trabajo desarrollado para *identificar algunas características de los seres vivos*⁷, en específico de los animales que les interesaban a los niños.

Para tener una práctica compartida de ello, realizamos la visita al rancho “El Aventurero” en donde los niños tuvieron la oportunidad de conocer en

⁷ Aprendizaje esperado del Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, Programa de Educación Preescolar 2011.

forma directa los distintos animales que ahí vivían: caballos, conejos, gansos, gallinas; y de esta forma conocer sus características, costumbres y cuidados requeridos.

Así mismo, pudieron formular y hacer preguntas a Norberto Padilla, que es el dueño y encargado del rancho, quien les compartió todo aquello que sabía de ellos y que los invitó a que fueran partícipes de procesos como: cepillar el pelo del caballo, previo a ensillarlo para montar; alimentarlos con heno así como tener la oportunidad de montar un caballo, en dicha visita.

Posteriormente, los niños realizaron dibujos en donde registraron y compartieron lo más significativo para ellos durante la visita al rancho. Así mismo, dicha experiencia les permitió después realizar en un diagrama la secuencia que había de seguirse para ensillar a un caballo; y otro en donde incorporaron los nombres específicos de las partes del caballo.

La importancia de estas experiencias no fue que los niños aprendieran en sí el vocabulario específico en torno al caballo y sus cuidados; o que se volvieran unos expertos en el orden de ensillarlo o cuidarlo. Lo que consideramos enriquecedor, en sí fue que, les permitió tener una visión mucho más cercana y real de los animales con los que conviven en su contexto; que permitió la recreación del conocimiento a partir de sus experiencias compartidas.

Es así como la invención de los cuentos sobre los caballos, fueron pues producto de su gestión del aprendizaje; fruto de la construcción colectiva en dicha experiencia.

El segundo ejemplo en este campo, surgió a partir de la experiencia en la que los niños observaron y palparon los distintos árboles y plantas del jardín de niños. De ahí, comenzaron a tener algunas interrogantes sobre ellos: ¿cómo crecen las manzanas? (ya que en el kínder hay manzanos); ¿cómo nacen las plantas? ¿Todas las plantas tienen flores? ¿Cómo cuidarlas?

Para abordar un problema así y esperando que los niños *conocieran, practicasen y promovieran los cuidados que una planta requiere para vivir*⁸, fuimos a visitar a Carmen a su casa; quien en su patio, tenía una bella hortaliza en donde pudimos observar de cerca características de diferentes árboles y plantas y quien nos pudo compartir las prácticas que ella realizaba para el cuidado de las mismas.

Los niños olieron y palparon distintas plantas aromáticas que ella les mostraba; y se llevaron una serie de muestras de distintas hojas que les compartió. Dichas experiencias fueron importantes porque les sirvieron de referente al momento de ellos sembrar semillas de frijol, cilantro y tomates en el jardín de niños.

⁸ Aprendizaje esperado del Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, Programa de Educación Preescolar 2011.

La propia experiencia que tuvieron ellos en el jardín de sembrar semillas, trasplantar, regar y cuidar sus propias plantas (incluso contándoles cuentos); fueron procesos que permitieron a los niños, la consolidación de nuevos aprendizajes que se tradujeron en pequeñas modificaciones en su pensamiento y por ende en su práctica.

Afirmamos lo anterior pues, los niños después de vivir el proceso del nacimiento, desarrollo y cuidado de una planta durante los últimos dos meses de su estancia en el jardín, tomaron conciencia que la planta también era un ser vivo que necesitaba, cariño y cuidados: les decían palabras bonitas; les contaron un cuento; les pusieron música clásica; las regaban en determinados tiempos; cuando veían que alguna estaba seca, se ponían tristes, se preocupaban y pedían ayuda de la educadora para que los orientara cómo hacer que no se muriera.

En estos momentos, observamos cómo cada una de sus acciones estaban llenas de sentido; no hacían por hacer, pues se reflejaba un proceso consiente de sus desempeños y un compromiso con lo que para ellos ya nos les resultaba ajeno.

Así pues, se dieron a la tarea de elaborar pequeños carteles para sus familias y los demás niños del jardín, en donde promovían los cuidados necesarios para la vida de sus plantas, cuidados que ellos mismos fueron reconociendo, aprendiendo, realizando, compartiendo.



Foto 7. En el dibujo Sol dibuja un corazón que representa el amor y comenta “Las plantas necesitan cuidados y amor para crecer”.

Como último ejemplo platicaremos la experiencia en la que los niños realizaron la Feria de las Mezclas, en la que compartieron a los niños de 1er y 2do grado, aquello que habían aprendido en su proceso de mezclar toda clase de elementos: algunos más simples como agua y arena o agua y aceite; u otros más cotidianos como un licuado; una ensalada de frutas, un cereal. Estas experiencias permitieron a los niños *especular suposiciones sobre lo que creían que iba pasar en una situación de experimentación; observar y explicar las reacciones ocurridas; y a reconocer que hay transformaciones reversibles e irreversibles⁹; a fin de que modificar y/o consolidar sus ideas iniciales a partir de la práctica compartida.*

⁹ Aprendizajes esperados del Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, Programa de Educación Preescolar 2011.

○ HALLAZGOS

En las experiencias anteriores, en donde los niños aprendieron *haciendo*; pudimos percatarnos de algunos hallazgos interesantes.

En primer lugar, empezamos a reconocer que los niños que estaban implicados en diversos procesos de aprendizaje, experimentaban un sentimiento de lo que podríamos llamar felicidad y/o disfrute, desprendido de su experiencia de satisfacer esa necesidad de conocer y entender su entorno y su rol en él. Constantemente podíamos observar caritas alegres cuando se les entregaba la batuta para dirigir y experimentar su proceso de aprendizaje.

El resultado a partir de ello, fue observar que se enganchaban en la práctica, mostrando mayor interés, atención y/o motivación para aprender; produciéndose algo muy diferente a lo que ocurría cuando se les dejaba al margen.

Aunado a ello, llegamos a reconocer que al *aprender haciendo*, se producía una conexión emocional y/o afectiva entre los niños y el mundo con el que se está interactuando.

Dicha conexión realmente nos pareció crucial y lo afirmamos en dos sentidos:

- En sí, la experiencia de aprendizaje les producía placer y eso es algo fundamental para todo aquel que experimenta y acompaña el proceso, porque da pie a querer seguir aprendiendo por todo el movimiento que llega a generar en la persona.
- Por otra parte, no sólo se movilizaron capacidades y habilidades sino que se desprendieron en ellos actitudes y sentimientos por aquello que se estaba conociendo y entendiendo desde una mirada distinta, pero cada vez más propia, dada su experiencia personal.

En segundo lugar, otra de las cosas que nos encontramos, es que los niños llegaban a comprender, recordar, explicar y realizar de forma más sencilla y reflexiva, un proceso de aprendizaje *experimentado*, a diferencia de cuando sólo se les daba una explicación.

Su implicación personal y/o compartida en prácticas concretas y continuadas de aprendizaje, los llevaron a aterrizar y entender conceptos complejos pero también les permitió ponerlos a prueba para cuestionarlos y/o transformarlos, para crear un conocimiento mucho más real pero sobre todo, mucho más propio. Descubriendo así pues, que *aprender haciendo*:

- Lleva al niño a *hacer para aprender* de forma reflexiva y consciente.
- Se trata de un aprendizaje que surge desde dentro, un aprendizaje personal y/o entre pares en su intento por entender y dar sentido a su mundo.

Esto fue visible en la práctica cuando, antes de realizar la “Feria de las Mezclas” los niños vieron videos donde se les explicaba sobre mezclas homogéneas y heterogéneas y les ponían ejemplos de cada una de ellas; dicho recurso no fue muy útil para dejar en claro la diferencia, sino hasta después de que ellos realizaron en forma personal distintas mezclas; cuyas experiencias les permitieron ver, oler, palpar la consistencia y observar sus reacciones, cuando pudieron hacer dicha distinción.

Cuando nos acercamos a preguntarle a Alexis si una mezcla de frutas, como la que había preparado esa mañana, se trataba de una mezcla homogénea/heterogénea (en cuestión de separación de sus componentes) el me respondió que esta se trataba de una mezcla cuyos ingredientes se pueden separar, puesto que las frutas no estaban machacadas. Así pues el niño, complementa su respuesta justificándola con lo que el ya experimentó.

Lo mismo ocurrió al cierre del proyecto de las mezclas, cuando la mayor parte del grupo llegó a clasificarlas, a partir de un proceso compartido de aprendizaje que implicó: observación, experimentación, contrastación, confrontación, diálogo, análisis, reflexión, aspectos que la mera explicación dejaba fuera.

Finalmente observamos que al ser los niños participantes activos de determinados procesos de aprendizaje, no sólo adquirieron conocimiento

sobre determinados campos, además de ello, fortalecieron su autoconcepto, gracias a la satisfacción que les produjo su implicación y construcción activa en dichos procesos.

Esto lo vimos reflejado en varias ocasiones, como cuando Manuel fue a la tienda con su mamá, él pagó lo que había comprado, haciendo uso de un conocimiento que tenía ahora de las monedas a partir de las experiencias con su grupo. Al llegar al día siguiente, lo primero que comenta a la maestra fue: “fui a la tienda y yo pagué solito” con su sonrisa de oreja a oreja sin poder contenerla.

Esto mismo observamos cuando participaron en la “Feria de las Mezclas” compartiendo lo aprendido a los niños de primero y segundo grados, algo que ellos ya comprendían y se percibían con destreza en la materia; imprimiendo en sus presentaciones ingenio, creatividad.

➤ **APRENDER JUNTOS**

Convencidos de la riqueza en los aportes que puede brindar el aprendizaje colaborativo y la potenciación del aprendizaje que este otorga, decidimos concretarlo de manera consciente en nuestra práctica cotidiana con los niños de preescolar.

Sin embargo, hemos de reconocer que desconocíamos mucho de lo que implicaba llevarlo a la práctica con los niños pequeños, de ahí los hallazgos y dificultades encontrados en el proceso.

Partimos pues de la idea de que, así como nosotros adultos empezamos a reconocer que otros (iguales que nosotros) tienen ideas bien definidas sobre el entorno, las cuales son muchas veces muy variadas a las nuestras, pero sobre todo interesantes y válidas; como ocurrió al participar en el seminario de sistematización en comunidad de práctica con las compañeras de Tamujé y con Toñita, creímos conveniente iniciar a los niños en este proceso, a fin de que ellos comenzaran a valorar tanto sus propias aportaciones como las de los demás compañeros; y que ello los llevase a enriquecer y/o cuestionar puntos de vista propios y ajenos para construir un mejor entendimiento de su realidad.

Este entendimiento que surge de una práctica compartida; del dialogo con otros; de una construcción colectiva, hemos de aclarar que fue más allá del mero procesamiento de la información que la educadora u otros aportaban, se trató más bien, de un reconocimiento y valoración mutua en la que juntos podemos ir construyendo sentidos a aquello que nos interesa.

Así pues el aprender juntos, fue más allá de coincidir en un momento y espacio determinados; fue más complejo que hacer algo en común o

dividirse la tarea para presentar un producto en conjunto; el aprender juntos, implicó coincidir y caminar juntos por el camino, caer, tender la mano cuando alguien más caía, fue escuchar, observar, guiar, comentar la experiencia vivida y lo aprendido en ella; fue construir realidades y caminos viables para ambos a partir de la consideración del otro, el cual es tan valioso como uno mismo.

- **LA EXPERIENCIA y LOS HALLAZGOS**

Las experiencias en comunidad de práctica en las que nos fue más sencillo percatarnos de los procesos de construcción colectiva, es decir, en donde los niños aprendieron juntos, fueron durante la socialización de saberes previos así como durante el dialogo de los conocimientos construidos a partir de la práctica compartida.

Es en este último, donde el hacer juntos, implicó no solo una práctica compartida sino una negociación posterior de significados que dieron lugar a la consolidación de un repertorio compartido, repertorio que si bien, fue muy enriquecedor, fue bastante complejo de concretizar, hecho que ilustraremos más adelante.

A. COMPARTIENDO SABERES PREVIOS

Así pues, una de las experiencias que nos apoya a ilustrar el *aprender juntos*, se dio durante el trabajo de la “Feria de las Mezclas” incluida en el Campo de Exploración y Conocimiento del Mundo en donde cuestionamos a los niños qué entendían por *mezclar*; qué sucedía cuando mezclábamos/qué se podía observar al hacerlo; y qué cosas habían mezclado ellos, etc.

Los comentarios de los niños los registramos en el pizarrón. Para dar respuesta a estas interrogantes, los niños se abocaron a experiencias previas que habían tenido al momento de mezclar pues “Manuel comenta experiencia al mezclar chocolate Abuelita; Johana al preparar café y Sol al hacer la masa para un pastel” (2015, Cadena, Diario de la educadora), conocimientos que se fueron negociando, para al final construir una definición de la acción de mezclar, producto del aquello que entre todos ellos habían construido.

Esta definición inicial se construyó del saber manifiesto en experiencias concretas de los niños; ninguno dio una definición de la acción, cada uno se remitió a algún momento en que había sido partícipe de un hecho relacionado al concepto. Incluso, los niños realizaban movimientos circulares con sus manos para ejemplificar y explicar cómo se hacía una mezcla.

Cuando ello sucedió nos dimos cuenta que el saber tácito respecto a mezclar, estaba siendo explícito a partir de lenguaje corporal y la descripción de experiencias de los niños; momento que Nonaka y Takéuchi han caracterizado como externalización, ese momento en el que es posible visualizar que se sabe pero que algunas veces nos es difícil de comunicar.

Sin embargo, también permitió tener un punto de partida común hacia una serie de situaciones donde mezclarían elementos, observarían y analizarían sus reacciones, para comprender de forma más completa el hecho de mezclar.

Este punto fue crucial pues la construcción que se dio surgió de los pares y no desde arriba, afuera y de forma impuesta, como tradicionalmente se efectuaba el proceso educativo; en cuya jerarquía, el maestro siempre se encontraba en cuanto a saber, por encima del alumno; en donde el aprendizaje solo le era depositado, aún y cuando a él no le encontrase sentido.

En esta ocasión fue distinto, porque la visión de los niños se manifestó desde el inicio y se fue construyendo desde su saber previo y posteriormente en la experiencia compartida en comunidad de práctica.

Otro momento así se dio al trabajar el campo de pensamiento matemático en la situación referente a la resolución de problemas tomando en cuenta el valor de las monedas, en donde los niños compartieron las visiones que

tenían respecto a los usos que tiene el dinero, poniéndose de manifiesto posturas distintas, en las que un niño comentaba que el dinero servía para *comprar aquello que querías*, mientras que otra niña mencionaba que *este podía ahorrarse para luego utilizarlo en comprar cosas que necesitabas*.

Este dialogo, nos pareció bastante interesante pues refleja claramente la postura que se tiene en el contexto familiar de donde proviene cada uno, reconociendo que ambas posturas son válidas. Así mismo dicho encuentro, no se dio para la consolidación de una postura, sino que se invitó al reconocimiento y valoración de los otros y de sus construcciones.

Surge así, un punto en el que se reconoce que *todos sabemos algo, más sin embargo, no lo sabemos todo* pero que en la interacción con los demás, se puede llegar a saber más, al considerar, cuestionar y construir el conocimiento a partir de lo que los todos sabemos. Así pues, se tiene una mirada más completa y desde diversas perspectivas sobre el conocimiento en cuestión.

Es entonces que se da una interacción no solo entre los que se encuentran ahí presentes, sino una interacción con todo el bagaje de experiencias y conexiones con la que éstos han tenido con otros y con el mundo, creándose una especie de redes en que permiten una visión mucho más completa del hecho estudiado.

B. DIALOGO DE CONOCIMIENTOS Y CONSTRUCCIONES COLECTIVAS

Una de las experiencias que más permitió el dialogo de conocimientos entre los niños se dio cuando se realizó la situación de la Feria de las Mezclas, la cual fue el producto de lo aprendido a partir de las experiencias compartidas en el grupo.

Los niños se vieron implicados en situaciones en donde cada uno mezcló agua y harina; agua y arena; agua y aceite como actividades iniciales; así como otras mezclas más convencionales como cuando prepararon un licuado; un coctel de frutas o una limonada.

Dichas prácticas generaron mucho disfrute y bastante alboroto en el grupo. Cabe destacar que cuando se abrieron los espacios de dialogo posterior, en torno a lo observado en cada una de dichas experiencias, la situación no siempre se dio como se tenía imaginado.

En primer lugar, se reconoció que los niños comentaban únicamente los hechos que observaban al realizar sus mezclas, y que a pesar de las preguntas planteadas por la educadora las cuales guiaban el proceso reflexivo, difícilmente llegaron a profundizar en el porqué de los diversos fenómenos ocurridos.

Una experiencia que ilustró esto fue cuando se realizó la situación en donde los niños mezclaron agua + aceite + anilina en una botella plástica, a fin de comprobar si estos elementos formarían una mezcla homogénea o

heterogénea. Las observaciones de los niños estuvieron centradas en la distinción de dos colores, uno más fuerte que el otro.

Cuando se intervino preguntando qué había pasado con el aceite y el agua; si se habían podido juntar o no dichos elementos; y en dónde se encontraban cada uno de los elementos en la botella; en ese momento no hubo mucho interés de los niños, quienes estaban más emocionados por revolver la mezcla que por saber en dónde habían quedado cada uno de los elementos de la mezcla.

En esta, como en algunas otras ocasiones la práctica quedó como simple empirismo, puesto que no se gestaron las condiciones idóneas para que se diera un intercambio reflexivo de la práctica.

De lo anterior se reconoce que la mediación de la educadora resultara una condición importante para el dialogo de saberes entre los niños; para comenzar a escuchar, considerar y/o cuestionar lo que otros habían observado y vivido; y para orientar la reflexión hacia un punto más elevado que la simple reproducción de lo ocurrido.

Esta labor resultó compleja a la educadora, puesto que no se tomaron en cuenta dos aspectos relevantes: en primer lugar, mayor claridad por parte del docente en el dominio del objetivo y medios para lograr cierto aprendizaje con los niños; en segundo, olvidar características respecto a cómo aprenden los niños en edad preescolar.

Al transitar por una etapa en la que aún son egocéntricos, los niños del grupo mostraron poco interés durante los espacios largos de intercambio de ideas y reflexiones; aunado a ello, la escasa actividad y/o participación activa complejizaba dicha situación. Por tanto, fue necesario realizar algunos ajustes en el desempeño de la educadora:

Algunas de las consideraciones que empezamos a tomar en cuenta fue hacer de estos momentos de dialogo realmente breves y guiados por preguntas bien claras tanto para la educadora como para los niños, de tal forma que no se perdiera de vista hacia donde estaban dirigidas las reflexiones sobre las prácticas.

Sin embargo, una estrategia que fue elemental para llevar a cabo estos momentos de reflexión, fue la utilización del juego dramático como marco para motivar el interés, la atención e implicación de los niños durante el dialogo de saberes pero también para realizar un análisis colectivo.

Se eligió dicha estrategia porque por la edad en la que se encuentran los niños es una de las más apropiadas para potenciar su aprendizaje.

Una experiencia que puede ilustrarlo fue cuando se realizó la presentación de las mezclas que habían investigado en casa.

El grupo se organizó en un gran círculo que rodeaba una mesa central. Se planteó la dinámica de las presentaciones como si se tratara de un programa de televisión, donde la educadora fungía como presentadora y entrevistaba a los

niños que iban pasando con su micrófono para que ellos explicaran, hicieran y mostraran su mezcla a los demás. Un matamoscas era el micrófono. Cada uno de los que pasaba, decía los ingredientes, hacían la mezcla a la vista de todos y luego pasaban cerca de sus lugares para mostrarla. La educadora, pedía a otro de los niños “espectadores” que dijera si se trataba de una mezcla homogénea o heterogénea y ser clasificada en el cuadro (de doble entrada) y en caso de tener alguna duda, los demás miembros del grupo participaban. Los niños se mantuvieron atentos y motivados durante más de una hora en dicha actividad grupal (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la educadora, 4 de febrero de 2014).

Así pues, hacer junto con otros, implicó escuchar con atención lo que el otro comparte pero sobretodo la posibilidad de hacer una reflexión en forma compartida a partir de lo aprendido en la experiencia, llevándolos a la generación de un repertorio compartido, producto de las diversas experiencias vividas.



FOTO 8. Febrero 4, 2015 Clasificación de las mezclas en cuadro de doble entrada a partir del diálogo y reflexión grupal.

El aprendizaje que los niños adquirieron a partir de su *hacer juntos* dio como resultado una proyección de su conocimiento manifestado a partir de la “Feria de las Mezclas” en donde los niños compartieron a los alumnos de primero y segundo grado lo aprendido a lo largo de la situación de aprendizaje.

Los niños desempeñaron distintos roles. “Yuridia inició dando la bienvenida a los niños, saludándolos. Luego, Sol pasó al frente y explicó de forma breve el concepto de mezcla mencionando que “es unir cosas; algunas se pueden ver otras no” mencionó. Yo complementé que lo que ella se refería

al decir “cosas” eran los ingredientes a mezclar” (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la educadora, 5 de febrero de 2015).

Para involucrar a los niños de los otros grupos con el aprendizaje, los invitamos a que ayudaran a identificar si estas se trataban de una mezcla homogénea (donde los componentes no se ven a simple vista) o una mezcla heterogénea (donde sí se logran ver y separar). Cuatro fueron los niños que fungieron como expositores presentando los ingredientes a mezclar y preparando la mezcla. Luego pasaban cerca del público mostrando su mezcla para que determinaran de qué tipo de mezcla se trataba, pero esto fue en forma colectiva.

Luego nos organizamos en pequeñas mesas de trabajo en donde había dos expositores de mezclas, y varios niños de los otros grupos quienes atentos observaban de cerca y tenían oportunidad de mezclar los ingredientes que el expositor manejaba. En el diario de la educadora, se describe detalladamente:

Los equipos quedaron bastante saturados porque eran muchos los niños de los otros grupos. A pesar de lo arrejuntados podía verse suficiente interés tanto de chiquitos como de los grandes, por el contacto cercano entre ellos, el diálogo y la interacción que tenían en dicha dinámica. Los niños de nuestro grupo, estaban muy en su papel demostrando lo que habían aprendido respecto a las experiencias con mezclas, mostrando a los demás la mezcla y dejando también que los chiquitos la revolvieran (L.A. Cadena Ortiz, Diario de la educadora, 5 de febrero de 2015).

Estas experiencias llevaron a los niños a la construcción de un aprendizaje que se dio de manera compartida entre pares y que de igual forma se hizo de forma horizontal.



Foto 9. Luis Hassan mostrando su mezcla de tajin y agua a los niños de 1ero.
Foto 10. Alexia y Lesly mostrando su mezcla de harina y agua.

Además de lo anterior, otro de los ajustes que fueron necesarios para hacer posible el *hacer juntos* de una forma más enriquecedora fue ir trabajando en pequeñas grupos de 3 o 4 integrantes mediante la guía de la educadora, quien acompañaba el proceso de construcción mediando a través de preguntas; recordando consignas; regulando participaciones.

Aseguramos que este tipo de trabajo fue enriquecedor puesto que permitió una participación mucho más efectiva de los miembros a lo largo del proceso de aprendizaje a partir del diálogo cercano, directo y con sentido.

Fue a partir de estas condiciones que los niños *hicieron juntos*, "Cuentos sobre los Caballos"; los cuales fueron los animales que más llamaron su atención a partir de su visita al rancho El Aventurero.

El diálogo entre los miembros estuvo presente durante todo el proceso. Desde la selección de las imágenes que utilizarían para la conformación de su cuento y sus significados; la secuencia en que las imágenes irían para contar la historia; la invención de motivos y razones suficientes y coherentes para armar una historia detallada; hasta la división de roles para contarlo de manera conjunta.

En estos pequeños grupos, uno de los hallazgos fue que el trabajo colaborativo fue mucho más alentador y satisfactorio, puesto que se asume un compromiso y participación más activo. No obstante, también debe reconocerse que hay quienes así todavía mostraron dificultades para dialogar y negociar, dado que no era una práctica habitual.

➤ **APRENDER EN CONTEXTO**

La idea de llevar a cabo un aprendizaje en contexto surgió del reconocimiento de que es el contexto, es decir la vida misma, la que nos

permite aprender a partir de: experiencias momentos; interacciones con otras personas, objetos y realidades; cómo es que va aconteciendo día a día, así como cuál es nuestro papel en ella.

Dicha cuestión no es tan sencilla como se plantea. La vida es un entramado de experiencias y realidades bastante complejas que solamente la experiencia en ella, nos va permitiendo encontrarle un sentido a la misma y brindando las herramientas para desenvolvernos mejor.

De ahí que promoviéramos experiencias educativas que partieran del contexto y para el contexto, porque lo aprendido a partir de esas experiencias más que el logro de un aprendizaje escolar, se apuntaron al favorecimiento de un aprendizaje que permitiera entender, valorar pero también transformar la realidad cuando esto fuese necesario.

○ **LA EXPERIENCIA**

En consideración de lo anterior, *aprender en contexto* dentro de este proyecto se llevó a cabo por dos vías distintas: la primera, abriendo las puertas de la escuela, para dejar que la realidad sea parte medular del proceso educativo de los niños; la segunda, saliendo de la escuela para aprender del contexto en distintos espacios de la comunidad, es decir, en el contexto mismo.

A. ABRIENDO LAS PUERTAS DE LA ESCUELA.

Esta metáfora nos permite ilustrar la apertura y entrada que se comenzó a dar al contexto dentro de las experiencias de aprendizaje, la cual se dio en tres formas distintas.

Una de ellas fue *la consideración de ideas previas de los niños sobre su entorno*, mismas que se habían gestado en su experiencia familiar y comunitaria. Así pues, nos dimos a la tarea de profundizar cómo percibían y entendían la realidad, llegando a reconocer que algunas veces era distinta a pesar de convivir dentro de una misma comunidad.

Esta acepción la hemos ilustrado en las posturas que tenían los niños respecto al cuidado de los animales; o a las formas en que concebían el dinero; las ideas que tenían respecto a cómo nacía o como se cuidaba una planta, etc.

En segundo lugar, el contexto entró a la escuela a través de algunos miembros de la comunidad así como de las mascotas de los niños.

Por una parte la Visita de la Abigail y la Maestra Idalhy quienes visitaron la escuela y compartieron sus recetas para preparar las pizzas, fue una forma de dar relevancia a lo que ellas sabían y habían aprendido, pero también es una forma más significativa enriquecedora de incorporar saberes, costumbres, cultura; a que si ello se hubiera aprendido de un video o de un instructivo escrito, ya que de esta forma el aprendizaje del lenguaje escrito, tuvo un marco y un rostro que lo justificaba.

Por otra parte, en el campo de exploración y conocimiento del mundo, una forma en que se conoció más de cerca a los animales de su comunidad fue a través de la visita de las mascotas de Luis Carlos, Manuela y Ángel, quienes llevaron a sus perros al kínder un rato de la jornada escolar.

La experiencia fue fabulosa, los niños jugaron con los perritos. Cabe destacar que a pesar del alboroto que se dio una vez que llegaron las mascotas donde todos corrían tras ellas, esta experiencia también les permitió poner a prueba algunas hipótesis sobre algunas de sus interrogantes que previamente habían plasmado en sus dibujos; como la de Laura Soledad sobre si -¿ellos nos escuchan?- y la de Luis Carlos ¿por qué les gusta el fútbol?-.

Para probarlo, en la canchita varios de los niños llamaban a los perritos por su nombre y estos los seguían; mientras que para el fútbol, algunos niños les patearon las pelotas a los perros y solo dos de ellos si fueron tras de ella.

Los niños observaron que los perros atendieron sus llamados. Posteriormente la educadora, les comentó que si habían observado como levantaban las orejas los perros al llamarlos; a fin de que observaran en específico este hecho.

Cabe destacar que dicha experiencia permitió tener un contacto cercano y compartido con otros para conocer mejor a dichos animalitos de su comunidad, la cual fue una experiencia que abrió mayor interés por los

mismos, ya que después estuvieron preguntando: qué les daban de comer; a qué les gustaba jugar; en dónde dormían; plasmando todo ello en un dibujo.

Finalmente otra de las formas más comunes de traer la realidad y hacerla presente dentro de las escuelas de preescolar es la recreación de ciertos contextos cercanos a ellos por medio del juego dramático.

Así pues los niños al trabajar la resolución de problemas en el campo de pensamiento matemático, consideraron el valor convencional de las monedas para lograr resolver tener la cantidad necesaria para poder comprar productos en diferentes establecimientos como la juguetería y la tiendita.

Para la juguetería, utilizamos los materiales y juguetes del salón; para la tiendita, utilizaron empaques de alimentos, bebidas y artículos del hogar. A cada uno se le asignó un costo. Unos interpretaban el rol de vendedor y otros el de comprador, y esto permitió que la experiencia fuera enriquecedora pues entre ellos mismos evaluaban si era correcta la forma en que pagaron y corregían cuando no era la adecuada.

Al resolver el problema, salían del establecimiento y se llevaban los productos que habían adquirido. Esta experiencia les resultaba muy satisfactoria y permitía darle un sentido útil al aprendizaje planteado.

Lo mismo sucedió en el campo de lenguaje y comunicación al elaborar su receta de las pizzas, pues su utilización se realizó en un contexto y situación en el que fue útil, pero sobre todo cobró significación para los niños, lo cual habría sido infructuoso si solo se hubieran revisado en forma teórica sus elementos.

B. SALIENDO DE LA ESCUELA

La otra forma de aprender en contexto, fue a partir de las salidas a distintos espacios de la comunidad. Estas visitas, tuvieron una intención de aprendizaje definida.

En ellas se vivieron experiencias compartidas que permitieron:

- Dar respuesta a las inquietudes que tenían respecto al mundo;
- Cuestionar aquellas cosas que les intrigaban;
- Poner en práctica lo que sabían ante alguna circunstancia que demandaba solución.
- Construir ciertos aprendizajes a partir de dichas experiencias.

Así pues, nos acercamos a tres contextos distintos: El rancho “El Aventurero” de Norberto, la Hortaliza de la Maestra Carmen; y los Abarrotes de Jonny.

Durante la visita al rancho El Aventurero los niños pudieron apreciar las condiciones reales en las que vivían los distintos animales de una granja:

caballos, gansos, gallinas; conejos; etc., así como los cuidados que requerían para vivir.

El propietario les explicó a los niños acerca de los animales y sus cuidados, y los implicó a la hora de alimentarlos con heno; al cepillar el cabello de un caballo; al alimentar a los conejos. La información que les dio sobre ellos era bastante completa pero cobró un sentido muy arraigado a lo ellos mismos pudieron observar y comprobar, pero de lo cual fueron partícipes.

Una situación similar ocurrió durante la visita a la Hortaliza de Carmen, quien compartía su sabiduría sobre el cuidado de las plantas pero a la vez los implicaba e invitaba en un proceso de cuidado, que posteriormente se vio manifestado en el mantenimiento de las áreas verdes del jardín de niños.

Finalmente, la visita a los Abarrotes de Jonny permitió a los niños ir a comprar ingredientes que necesitaban para hacer una pizza y utilizar dinero real que ellos habían juntado para ello. Cabe destacar que Jonny personalmente los atendió con mucha paciencia y permitió que los niños contaran peso a peso el dinero que llevaban para completar las diversas cantidades por los productos que querían adquirir; lo cual fue muy considerado de su parte, por haber respetado el ritmo del proceso de aprendizaje de los pequeños.

○ **LOS HALLAZGOS**

Propiciar espacios para que el aprendizaje de los niños se diera en contextos cercanos a ellos, nos llevó a reconocer algunos hallazgos interesantes.

En primer lugar, observamos que dichos escenarios fueron motores que detonaron un aprendizaje con sentido. Así pues, su contacto en y con el mundo, los llevo a entender la realidad, desde experiencias concretas, cercanas, que les interesaban e intrigaban y que por ende, los llevó a implicarse en diversas prácticas, que al ser compartidas permitieron construir, desde lo comunitario, aspectos de su realidad y de su cultura, que antes eran parcos, ajenos pero que ahora eran tan propios, reales y muchas veces útiles para ellos.

En segundo lugar, aprender en contexto los encaminó a manejarse con mayor destreza en ciertas situaciones de su cotidianeidad permitiendo no sólo simular sino poner en práctica habilidades específicas en escenarios concretos y experimentar las consecuencias y/o reacciones de sus actuaciones.

En tercer lugar, otro hallazgo importante al propiciar un aprendizaje en contexto con niños de edad preescolar fue que de esta manera si se llegó a considerar *la forma en que aprenden los niños pequeños* y mediante experiencias concretas de su contexto, llegaron a desenvolverse con destreza en él. Así pues, su entendimiento posterior, no radica de teorizaciones o discursos de lo que otros le pueden haber dicho sino de su

implicación en situaciones específicas, pero que al ser analizadas y compartidas tienen un valor agregado, por el aprendizaje de ahí desprendido.

CONCLUSIONES

Trabajar de esta manera con los niños de preescolar, fue bastante complejo, requirió bastante tiempo, dedicación, compromiso y sobre todo mucha reflexión de la acción. Sin embargo, valió realmente la pena intentarlo, porque se produjeron cosas bien interesantes en toda la dinámica educativa.

Los niños al consolidarse como gestores de aprendizaje y *aprender haciendo juntos en contexto*:

Favorecieron cierta competencia en los procesos trabajados, lo cual también los llevó a percibirse capaces y conocedores en ámbitos a los cuales no habían tenido acceso o éste era "limitado".

Así mismo, esta experiencia permitió que mejoraran y ampliaran su autoconcepto, lo cual es algo indispensable trabajar durante estos primeros años de vida.

Además los llevó a gestionar conocimiento y no limitarse únicamente a procesar y/o reproducir lo dicho por la educadora. Por tanto, se dieron a la tarea de poner a prueba sus saberes previos; a compartir prácticas en comunidad, reflexionar su acción y contrastarla con lo que otros también sabían, puesto que esto hacía más enriquecedor y viable el conocimiento. Finalmente llegaron a consolidar un conocimiento genuino, producto de la experiencia e interacción con los otros.

Además, fueron participes en prácticas cotidianas que los llevaron a aprender de forma más sencilla y placentera, las cuales al ser escenarios de situaciones cercanas a ellos, fueron un motor que detonaron un aprendizaje con sentido.

Cabe destacar que el *trabajar junto con otros* fue la parte más compleja de todo el proyecto, puesto que no era una práctica habitual tanto para la educadora como para los alumnos.

En primer lugar, dado el egocentrismo y la constante actividad de un niño de preescolar, por lo cual actividades como escuchar y trabajar junto con otros, al principio fueron bastante complejas y un tanto frustrantes para la educadora, dado que los objetivos no siempre fueron alcanzados.

No obstante, creo que también ahí radicó uno de los grandes aprendizajes de este trabajo y fue el comenzar a reconocer que dichas condiciones no eran una limitante del niño, por el contrario, fue en este punto donde entró la verdadera labor de la educadora, de revisar su propia intervención y los aspectos que no estaba considerando de los niños, es decir, algunas de sus limitantes; a fin de propiciar condiciones que fueran idóneas para que los niños realmente lograran valorar, trabajar y hacer cosas junto a otros niños.

Así pues, fue como entraron en juego una serie de modificaciones en su práctica, como la utilización del juego dramático; el trabajo en pequeños grupos; espacios de diálogo breves; planteamiento de preguntas mucho más precisas y concretas para los niños, etc.

De esta forma, fue que los niños llegaron a reconocer que de otros también pueden aprender y que a partir de su relación con ellos y con el mundo, es posible tener acceso a ámbitos en los que antes no tenían alcance.

Por otra parte, uno de los grandes hallazgos que se dieron en este proyecto, fue el tener más contacto con los niños; con lo que realmente acontecía en la dinámica escolar; con lo que les interesaba; les preocupaba; lo que sentían, con aquello que ocurría en la convivencia día a día, ya que cuando esto sucedió, nos comunicamos y realmente pudimos hacer cosas que valieron la pena y que impactaron con mayor sentido en nuestras vidas.

Hemos de decir que, durante este trayecto de aprendizaje compartido experimentamos preocupaciones y temores, sobre todo por poder llevar a fin tanto lo solicitado por la escuela (planeaciones, evaluaciones, evidencias, registros) como lo propuesto en dicho proyecto. No obstante, creo que la solución radicó en no pelear con las partes sino negociar lo que había que cumplir en la parte oficial, sin perder de vista el objetivo central, que era el trabajo intencionado hacia el aprendizaje de y con los niños, modificando las formas en llegar a ello, sobre todo en la cuestión de las relaciones.

Por tanto, creo que una de las conquistas que se dieron en este proceso fue que se movieron conciencias; tanto en la forma de aprender pero sobre todo en la concepción del otro, en el establecimiento de relaciones más horizontales y más dignas, el cual no fue un aprendizaje que se dio sólo en los niños sino también en la educadora.

Así pues, al existir un movimiento de pensamientos, se posibilitó el cambio y la construcción de nuevas prácticas, las cuales si bien, fueron producto de un proceso que requirió un salto grande, con convicción pero sobre todo con la esperanza de otro tipo de procesos de aprendizaje más críticos, reales, cercanos pero sobre todo compartidos.

REFERENCIAS

Bertely Busquets, M. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social (CIESAS).

Cadena Ortiz, L. A. (2014). *Diario de la Educadora*. Creel, Chihuahua.

Cadena Ortiz, L. A. (2015). *Diario de la educadora*. Creel, Chihuahua.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de Sitio web de UNICEF:
http://www.unicef.org/spanish/education/index_focus_lifeskills.html

- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge an description*. Abingdon, Oxfordshire, England: Routledge Taylor & Francis Group.
- Lave, J., & Wegner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. United States of America: Cambridge University.
- Lenkersdof, C. (2006). La maravilla de la lengua. Una comparación intercultural el tojolabal y el castellano. En M. Bertely Busquets, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (págs. 269-285). México: Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Lopponen, L., Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2004). *Practices and orientations of computer-supported collaborative learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nonaka, I. (february de 1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takéuchi, H. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Pérez Lara, A., Padrón Echeverría, A. R., Mendoza Cabrera, Á., & Fernández Díaz, A. (1998). *Paulo Freire entre nosotros*. México: Centro de Intercambio Educativo "Graciela Bustillos" : Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Reese, H. (2011). The Learning-by-Doing Principle. *Behavioral Development Bulletin* , 2, 1-19.
- Schank, R. (25 de 11 de 2014). The Cognitive Sciense Behind Learning by Doing. Obtenido de http://www.iso.org/sites/WSCAW2010/materials/presentations/07-06-tuesday/01-Morning/Roger_Schank.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. México.
- Sepúlveda, L. (2014). Taller sobre Desarrollo Humano. Chihuahua, México.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47/1, 53-68.
- Villoro, L. (2011). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Wegner, E., McDermot, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.