



pp. 240 - 255

Recibido: 03 | 12 | 2013

Evaluado: 13 | 12 | 2014

Cuando la libertad se conquista, la práctica educativa se transforma*

When freedom conquers,
educative practice transforms

Quando a liberdade se conquista,
a prática educativa se transforma

Diana Yohana Gamboa Ladino | Yohanna Milena Nieto Gamboa

* Este artículo se basa en la investigación realizada para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde (2013).

Diana Yohana Gamboa Ladino

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente de Básica Primaria, Institución Educativa Las Palmas, Sede Brasília, Villavicencio (Meta). Correo electrónico: dianajgamboa@gmail.com

Yohanna Milena Nieto Gamboa

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente Ciencias Sociales Colegio Álvaro Camargo de La Torre – ETB. Correo electrónico: yohannanieto4@gmail.com

Resumen

La educación señala un reto de formación comprometido con el fortalecimiento de las cualidades humanas frente a las expectativas de cada ser y las necesidades sociales. Tal compromiso se refleja en las acciones y prácticas que se asumen como una oportunidad para mejorar las capacidades de los seres humanos.

De tal inspiración surge la necesidad de transformar la práctica educativa en un aula de primero de primaria en la ciudad Villavicencio, en la que se articulan compromisos, fines y acciones para construir experiencias de libertad desde la cotidianidad escolar.

Abstract

Education notes challenging training committed to strengthening human qualities versus expectations of every being and social needs. This commitment is reflected in the actions and practices that are assumed as an opportunity to enhance the capabilities of human beings.

From this inspiration comes the need to transform educational practice in a first grade classroom in the city Villavicencio, where commitments, goals and actions are articulated to build experiences of freedom from everyday school.

Resumo

A educação sinala um reto de formação comprometido com o fortalecimento das qualidades humanas diante às expectativas de cada ser e as premissas sociais. Tal compromisso se enxerga nas ações e práticas que se assumem como uma oportunidade para melhorar as capacidades dos seres humanos.

De tal inspiração surge a necessidade de transformar a prática educativa numa aula de primeiro grau de ensino básico na cidade de Villavicencio, em a que se articulam compromissos, finalidades e ações para construir experiências de liberdade desde a cotidianidade escolar.

Palabras clave

libertad, experiencia, práctica educativa,
investigación acción educativa.

Keywords

freedom, experience, educational
practice, Educational Action Research.

Palavras chave

liberdade, experiência, prática
educativa, pesquisa ação educativa.

En este escrito se presentan reflexiones en torno al sentido que adquiere investigar las propias prácticas a partir de la experiencia de una maestra que trabaja con niños de primero primaria en la Institución Educativa Las Palmas (IELPA) en el municipio de Villavicencio (Meta). La investigación se orientó a partir de la pregunta: ¿Cómo se construyen experiencias de libertad en la práctica educativa de una docente de primero primaria en el municipio de Villavicencio?

Para encontrar respuestas a dicho interrogante, se consideró como objetivo principal comprender la manera como se construyen esas experiencias de libertad en la práctica educativa de la docente. Inicialmente se identificaron acciones de esa práctica que se relacionan con experiencias de libertad. Luego, se reflexionó con el propósito de reconstruir la comprensión sobre el *quehacer* docente desde esta perspectiva. Además, se condujo a problematizar el sentido de la práctica educativa como ejercicio autorreflexivo con compromiso social, ético y político.

En consecuencia, esta investigación se inscribe en el enfoque metodológico investigación acción educativa (IAE), el cual se desarrolla en cuatro momentos clave: decisión para cambiar y actuar; revisión y fundamentación teórica; reflexión sobre el *quehacer* docente, y reconfiguración investigativa.

Este recorrido lleva a plantear como hipótesis principal que la convivencia escolar es conflictiva cuando se impone una única manera de vivir, trabajar con otros y participar del colectivo, pero cuando la práctica educativa crea múltiples experiencias de libertad, la actitud de aprendizaje se enfoca

en una educación para la vida digna donde se valora la construcción del *juntos* para vivir, trabajar, para encargarse de sí mismo, para dar lo mejor de sí y para habitar propositivamente con el mundo; y por esto, se asume que cuando la libertad se conquista, la práctica educativa se transforma.

Indagaciones conceptuales

En este recorrido investigativo se realiza la indagación teórica con el propósito de hacer una precisión conceptual sobre la manera como se asumen los conceptos *libertad*, *experiencias* y *práctica educativa*. De allí también se desprenden las categorías en las que se basa el presente estudio, como son: aprender a vivir y trabajar juntos, a ser dueño de sí mismo, a dar lo mejor de sí, y a habitar con el mundo.

Libertad

Al indagar sobre el origen de la libertad como valor construido por la humanidad, se encontró que la esclavitud y la opresión han sido los causantes de grandes sometimientos e intensas luchas, tal como lo sugiere Patterson (1991), quien recuerda que desde el pensamiento de los griegos del siglo V y IV a. C. se ha defendido la libertad como principio en las dimensiones personal, cívica y soberana.

Según Patterson (1991, p. 32), para alguna parte de la sociedad griega, la esclavitud significó identidad, seguridad y pertenencia cultural, pero la defensa de la libertad pasó de ser una demanda individual a convertirse en un principio colectivo, gracias a la conciencia femenina. Pero soltarse de un yugo como la esclavitud o la servidumbre se puede entender como una vivencia de

libertad por cuanto esto sea producto de la decisión y tenacidad de quienes así la viven. Savater (2004) sintetiza que la libertad es poder tomar decisiones para sí mismo y ser consciente de esto:

La libertad es poder decir "sí" o "no"; "lo hago o no lo hago, digan lo que digan mis jefes o los demás"; "esto me conviene y lo quiero", "aquello no me conviene y por tanto no lo quiero". Libertad es decidir, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que estás decidiendo (pp. 50-51).

Se espera que los adultos, niños y jóvenes tengan la capacidad de decir "sí" o "no" a eso que el mundo pone de presente. Pero si desde la infancia, en la familia y en la escuela, siempre hay alguien que representa la autoridad y decide absolutamente todo para quienes están a su cargo, es muy difícil que tal sujeto en edad adulta, tome decisiones por y para sí mismo.

Aquí se estima que la libertad no es un estado de aislamiento individual, sino una conquista existencial y colectiva para deshacerse de los límites que impiden vivir dignamente; además la libertad personal, aunque necesaria, no es suficiente para que la humanidad se resista a aceptar una vez más la esclavitud o la servidumbre. Así, escuchar al propio yo que reclama, y manifestarse no es suficiente; se hace necesario construir la libertad con otros, y eso sobrepasa los límites de la libertad personal.

Es ahí donde se considera que la educación puede proponer alternativas de convivencia que enriquezcan la dignidad humana desde lo que se hace en el aula de clase, exaltando como principio ético la libertad

en el proceso de formación, porque se cree que la educación puede y debe afirmar cualidades, valores y elementos para que cada integrante de la práctica reconozca su protagonismo en la construcción de la propia biografía y del colectivo en el cual se participa.

De acuerdo con Sen (1999), "el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo" (p. 33). En consecuencia, se propone que el desafío en la libertad cívica, aquí entendida como libertad colectiva, consiste en superar las limitaciones y privaciones que condicionan el desarrollo, para que la comunidad incremente la gobernabilidad en y para sus propias prácticas.

Esa idea de libertad entendida como capacidad, desafía al ser humano a una tarea más grande de ser, porque ya no se trata de lograr unos objetivos personales o deseos inmediatos; en la libertad colectiva se aspira a lograr unos referentes organizativos y participativos que le permitan al resto de las personas identificarse con una causa y defenderla, ahí radica la importancia de que los fines se traduzcan en acciones y, por ende, en prácticas; entonces, si la libertad es colectiva, la humanidad valora su profundidad material y espiritual.

El politólogo Berlín (2004) hace énfasis en que "las carencias que impiden a los seres humanos poder disponer de eso que se desea ser o hacer y que depende de las propias capacidades para alcanzarlo" (p. 221). Aquí la libertad es entendida como la superación de alguna condición, circunstancia, individuo o grupo que impide que otros sean o hagan conforme a lo que se valora como vida digna,

porque se habla de una libertad que reconoce el derecho adquirido por y para la naturaleza humana, no solo para el individuo.

Experiencia

A partir de la idea de mundo de la vida cotidiana de Schütz (1970), se entiende que todas las acciones humanas significan, pero no siempre se logra captar con la misma claridad tal significado. Para este estudio, se entiende que una experiencia resulta de la suma de acciones únicas e irrepetibles que logran tener importancia entre estudiantes y profesora, ya sea de manera grupal o individual, y además transforma la actitud frente al aprendizaje, al conocimiento y a la valoración de la vida misma.

Por su parte Luckmann (1996) manifiesta: “[...] el sentido de una experiencia se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y algo distinto. El sentido, por lo tanto, es una relación” (p. 71), y la relación vive en lo que une al grupo, la práctica.

Es importante distinguir que una cosa es proponer acciones y otra que estas signifiquen experiencias porque dada la riqueza subjetiva de cada estudiante, su valor es distinto. Hay estudiantes que prefieren, por ejemplo, una clase magistral porque eso les genera seguridad expresada en el saber de su maestro, otros en cambio prefieren crear con las manos y las palabras sus propias ideas sobre el mundo para ponerlas en diálogo con los compañeros de mesa y con la profesora.

Frente a lo expuesto, el investigador Puig (2010) considera que en educación, las instituciones a cargo tienen ante sus estudiantes y ante la sociedad el siguiente desafío:

Hacer que los alumnos vivan los centros educativos como verdaderas comunidades democráticas de aprendizaje, convivencia y animación. Hay que sacar todas las consecuencias del convencimiento que educar no es únicamente instruir, sino ofrecer una experiencia significativa que prepare para la vida como ciudadanos (p. 72).

En una comunidad democrática de aprendizaje, convivencia y animación, se fundamentan en el ideal y la práctica de muchas instituciones educativas que empezaron a desmontar la masificación de la enseñanza para valorar las inteligencias de los estudiantes y los maestros. Iniciativa que se saluda con esperanza y entusiasmo porque se cree que contribuye a aprender a conocerse a sí mismo y a la realidad propia de una mirada distante de los prejuicios, como lo resaltó Schütz (1970).

Para Bárcena (2005), la educación es una cuestión de vivir en confrontación con el mundo porque abre la perspectiva de lo extraño, lo ajeno, y de lo cual se considera que se logra identificar y reafirmar qué es lo propio para ser conscientes de la existencia; en sus palabras: “Como experiencia humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento” (p. 19). Entonces, se estima que vivir y hacer cosas con otros, forma parte de los acontecimientos que provocan aprendizajes, pero esto por sí solo no es suficiente para generar una experiencia.

Dada su particularidad de única e irrepetible, la experiencia se valora por su capacidad de apertura a situaciones antes no vividas o

entendidas de la misma manera, para provocar en quien las vive, asombro, curiosidad y sensibilidad, que se traducen en madurez a la hora de entablar juicios y tomar decisiones que junto a una postura de libertad, se aspira a contribuir en la formación de sujetos que dignifiquen la condición humana, y ¿qué mejor oportunidad que la práctica educativa?

Práctica educativa

En el contexto educativo, se entiende que las prácticas responden a una finalidad formativa cooperativa, que son coherentes con unos intereses, reflexiones y expectativas de desarrollo humano y social, por consiguiente, la finalidad del proceso educativo se asume en descubrir y fortalecer virtudes humanas que resulten pertinentes para la sociedad actual.

Es por esto que la educación corresponde a una práctica social y como toda práctica social es humana y manifiesta relaciones de poder, como lo anuncia Carr (1999), cuando asegura que “la práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social” (p. 17).

La idea de que la educación es una práctica colectiva y poderosa, lleva a replantear los esquemas tradicionales que han individualizado este proceso, olvidando que la educación se hace con otros, y en esa relación humana y social emergen las acciones cooperativas, solidarias y participativas, en otras palabras, se generan otro tipo de experiencias encaminadas a descubrir la dedicación humana, la tenacidad, la creatividad; a conocer y valorar la realidad y la naturaleza de la existencia. En fin, a hacer del proceso educativo algo más humano.

Es justo aquí, donde se coincide con Puig (2002), en el llamado a que cada persona asuma la responsabilidad de su propio proceso de formación.

La educación debe ser un proceso que facilite el desarrollo de todas las capacidades de los alumnos, por tanto, un proceso en que los contenidos de la educación no tienen casi ningún protagonismo, sino que toda la relevancia queda reservada para la actividad autoconstructiva del alumno (p. 38).

Al respecto, Bárcena (2005) considera: “[...] en la práctica [se halla] el origen del proceso educativo” (p. 21); también retoma conceptos aristotélicos con los que sustenta la fuerza de la praxis como acción en educación: “[...] el sentido de la educación, como praxis, se funda en su unidad fundamental como actividad práctica: el agente que actúa (educador), la actividad realizada (enseñar, educar) y el resultado producido (aprendizaje, formación) no son sino una y la misma cosa” (p. 22).

En síntesis, la práctica educativa es esencialmente lo que el maestro hace, es *su hacer* compartido con otros: los educandos y su mundo familiar, social y cultural; tiene una intencionalidad: refleja valores, emociones, conocimientos y fundamentalmente está orientado a realizar un bien. Los fines de la práctica educativa se consiguen a través de la acción y se constituyen en la acción misma. Al igual que otras prácticas, está inmersa en las prácticas sociales; por esta razón, se comparte y se construye con otros; se produce en ambientes de aprendizaje; genera intercambios entre el afecto, la reflexión y la acción.

Entonces, la relación entre libertad y educación se articula a partir de la conciencia de vivir con otros, es decir, en la convivencia cotidiana que suscita aprendizajes de reconocimiento y fortalecimiento de capacidades para vivir con otros. Ante ese desafío, se avanzó con la siguiente ruta metodológica para lograr los aprendizajes que se describen a continuación.

Ruta metodológica para investigar las propias prácticas

La ruta metodológica llevó a la configuración y reconfiguración de las categorías centrales y subcategorías. Dados los descubrimientos en la realidad educativa, y la paulatina conciencia del proceso transformador para las investigadoras en el quehacer docente, implicó mayor compromiso en asumir las apuestas metodológicas que sugiere el enfoque de Lewin (citado por Kemmis y McTaggart, 1988, p. 17) quien describió a la investigación acción educativa (IAE) como proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción, observación y reflexión/evaluación.

Durante este recorrido se superaron varias etapas, inicialmente la investigación señaló que en la cotidianidad escolar había problemas de convivencia en el aula que dificultaban los procesos de aprendizaje, limitaban el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y se centraban en la autoridad de la docente de aula.

Entonces, la práctica pedagógica se vio desafiada a hacer de ella algo más que la programación de actividades que presentarían temas o enseñaran conceptos, y así se halló en la libertad la búsqueda por superar

las limitaciones que impedían ser y hacer a estudiantes y a la docente responsables de sí mismos y del colectivo.

Para analizar esas transformaciones, se contó principalmente con la narración de la profesora a través de diarios de campo, apoyados en fotografías y videos de las clases; además, entrevistas, visitas y el diálogo permanente con la observadora externa.

En esa ruta, la observación y reflexión narrativa de la maestra y la observación de la investigadora externa cumplieron un papel muy importante, ya que representaron el instrumento por excelencia para confrontar el sentido filosófico de la libertad con las prácticas educativas. Este diálogo se aproxima a la relación entre "agente externo como teórico crítico y el agente interno como práctico autorreflexivo" que plantea Elliott (2010, pp. 313-316), especialmente en el carácter solidario y comunicativo en la comprensión de la práctica educativa.

Una vez se consolidaron los registros de campo, se inició con la sistematización y organización de la información, de nuevo se sometieron a estudio las categorías y subcategorías con las cuales se había estudiado la realidad escolar y a su vez se habían reconfigurado en la acción. Por último, en la etapa de análisis se usó la triangulación¹ a partir de los relatos escritos elaborados por la observación interna, el análisis de la observación externa y los referentes teóricos.

La triangulación como método de análisis permitió obtener datos más significativos, relevantes y completos, en la medida que las investigadoras aportaron diversos puntos de vista con el fin de revisar y retroalimentar la práctica. Tal proceso se sustentó en el

diálogo entre los tres escenarios mencionados, así como lo afirma Elliott (2010): “[...] la triangulación promueve el diálogo entre el investigador externo y un profesor investigador” (p. 151).

A partir de la triangulación se identificaron las acciones más relevantes presentes en los registros de campo, las cuales evidenciaron una posible relación con la construcción de experiencias de libertad a través de la reflexión sobre la práctica educativa.

Desde esta perspectiva metodológica, se indica que la investigación avanzó en el sentido que Kemmis y McTaggart (1988) denominaron la *espiral introspectiva* porque las fases de aproximación teórica, reflexión, recolección de información en campo, sistematización y análisis, no tuvieron un único momento durante la búsqueda y consolidación del informe final, sino que se retroalimentó gracias a la comunicación en el día tras día de este proceso, en cada instante de diálogo y de cooperación junto a la comunidad académica y escolar.

Aprendizajes en el aula

Día tras día se fue descubriendo que en efecto, las experiencias de libertad, provocaban aprendizajes en el aula, como aprender a vivir y trabajar juntos, a ser dueño de sí mismo, a dar lo mejor de sí, y a habitar con el mundo. De este modo, los aprendizajes se constituyeron como el principal hallazgo de la presente investigación, estos resultados se despliegan a continuación.

Aprender a vivir y trabajar juntos

Hacerse cargo de la propia biografía se encuentra como el ejercicio más coherente

con aprender a vivir, a tomar decisiones, a trabajar con otros para alcanzar sueños o crear ideas, para reconocer en el otro que la existencia es un milagro de la vida y, por tanto, es valiosa. Puig (2010) es uno de los pedagogos que consideran que el propósito de la educación es aprender a vivir y, en sus palabras, esto es “una tarea educativa que querría liberar a los individuos de sus limitaciones, ayudándoles a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso en proyectos a realizar en común” (p. 65).

En la misma línea, Bárcena (2005) reafirma la necesidad de aprender a vivir pero, bajo una circunstancia especial: la incertidumbre.

Lo que necesitamos es aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos. En este sentido, en la medida en que ya no parece posible el proyecto de coordinación entre el esfuerzo por racionalizar el mundo y el de preparar seres racionales adecuados para habitarlo; y en la medida en que –tras los horrores científicamente asistidos del siglo XX, que han puesto en jaque la creencia de que la ciencia podría humanizarnos– se ha desvanecido la esperanza de un dominio racional del hábitat social, la única alternativa quizá sea hacer que la educación consista en una verdadera preparación para la vida, es decir, el cultivo de la capacidad para vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la adversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables (p. 37).

Bárcena expone una reflexión educativa con conciencia histórica que invita a una for-

Imagen 1. Taller: “Trabajar juntos para reconocer el colegio”, julio 2013



mación para la capacidad de vivir en paz, aun a pesar de estar inmerso en la adversidad de la vida misma. Y la adversidad por la que el grupo primero uno pasaba, es no saber cómo convivir con el otro. Así que inicialmente se desmontó la pretensión de certezas para lanzarse al riesgo de los descubrimientos en convivencia, fue así como surgió la pregunta por la capacidad autónoma de los niños, justo frente a la frustración de darse cuenta que la indicación de no gritar, no golpear a otro, o no interrumpir a la profesora, se había quedado en el discurso.

7 de marzo 2013

En estos días tanto mis estudiantes como yo, no hemos hecho otra cosa que borrar los valores de nuestra con-

vivencia que nos propusimos construir desde un comienzo, nos olvidamos de no gritar, no nos escuchamos, no nos respetamos y no nos reconocemos como grupo. Pienso nuevamente que hemos perdido cualquier señal de libertad, al menos el camino lo hemos extraviado.

La profesora relata su angustia al no encontrar coherencia con los compromisos adquiridos en los primeros días de clase cuando se estableció el *pacto de aula*¹. Pero construir normas con niños de 6 a 8 años es un desafío de largo aliento porque ellos

1 El *pacto de aula* hace referencia a un acuerdo de convivencia sugerido por la institución educativa.

apenas están aprendiendo a desarrollar su capacidad reflexiva para considerar al otro, a los otros. Es claro que una cosa es aprender a escuchar y otra a obedecer, a mantener la boca cerrada, porque no se trata de mantener el silencio incólume sino de aprender a desarrollar habilidades sociales para vivir y trabajar con los demás. Escuchar es ponerse en disposición de atender al otro, mirarle a los ojos, concentrarse en lo que dice e interactuar.

Aprender a ser dueño de sí mismo

En el contexto escolar aprender a ser dueño de sí mismo significa encargarse de uno de manera responsable. Se trata de un ejercicio de poder ser libre. Durante el seguimiento a la convivencia del grupo se comprendió que lo que subyace a las experiencias de libertad, transita entre el poder individual y el colectivo para hacerse cargo del trabajo que implica educarse con otros y aprovechar situaciones cotidianas para convertirlas en experiencias, lo cual convocó autodeterminación del grupo, autoconocimiento de la profesora, reinterpretación de la autoridad, confianza en las capacidades propias, voluntad, formación de carácter, iniciativa y, sobre todo, responsabilidad ética, política y moral.

Las experiencias de libertad desde la perspectiva educativa y encaminada al aprendizaje de ser dueño de sí, provocaron desacomodamiento en quienes escriben. Luego de algunos días de profunda reflexión se identificó que para ser dueño de sí, es necesario fortalecer la confianza y templar el carácter. Así se asumió una de las expectativas en el primer año de escolaridad, aprender a leer y escribir.

3 de mayo de 2013

Aprender a leer puede ser igual que como aprendieron a montar bicicleta, seguramente se cayeron y se dieron en la cabeza, se rasparon las rodillas pero así golpe tras golpe se levantaron y continuaron y hoy no se arrepienten de nada, es más gozan calle arriba calle abajo manejando la bici.

Cuando los niños son conscientes de que los adultos confían en ellos, logran entender que están creciendo y están ganando independencia. Es como el tránsito del triciclo a la bicicleta de dos ruedas, se conquista la alegría de la autodeterminación y la autonomía. Ser dueño de sí mismo es también ser dueño del cuerpo, poder decidir cuándo ir al baño o no, es básico como experiencia de libertad. Durante las conversaciones con la profesora de este grupo, se comprendió que el desorden empieza cuando el poder y el control de cada acto se centraliza en ella, es por esto que prefiere hacer ver que cada uno tiene injerencia sobre su propio ser.

22 de febrero de 2013

Sobre los permisos, creo también que si los estudiantes van al baño de la manera más natural, así como lo hacen seguramente en su casa, de manera tranquila no tiene por qué existir ningún problema. Si los chicos desde pequeños hacen esto y lo naturalizan, no tendrán por qué creer que la ida al baño es una opción para escapar de las aburridas clases.

Estoy convencida de que esta cuestión de no pedir permiso para ir al baño sirve como

pretexto para construir autonomía y control sobre nuestro cuerpo y nuestras acciones.

En la desmedida entrega de autonomía de los estudiantes a la profesora, también se ha perdido bastante control sobre el propio cuerpo, y esto vulnera la libertad más elemental de los seres humanos. Consciente de esto, ella ha aprendido que la libertad no solo está en un grito de sublevación, porque está en las prácticas mismas, en lo que se hace para permitir o impedir que otro pueda ser.

Aprender a dar lo mejor de sí

Ante los conflictos, situación cotidiana en la escuela, se busca culpables para castigar e inocentes para defender o victimizar. Educar en libertad alienta a que los directamente implicados en un conflicto busquen alternativas de solución que sean justas para las partes, y esto requiere de un proceso de negociación, de descentrarse, pensar y considerar al otro. Sucede con mucha frecuencia que en los grupos de clase hay uno o dos estudiantes que constantemente chocan con el resto del grupo y paulatinamente se convierten en los responsables de cualquier problema que surja.

7 de febrero

Juan le hizo zancadilla a un niño de segundo y como iba corriendo cayó de manera brusca sobre una niña pequeña de 1-2 que salió muy lastimada. Inmediatamente otra profesora me dijo que debía abrirle proceso a este estudiante, llevar registro en el observador y así demostrar que esa clase de estudiantes no nos lo tenemos que aguantar en el colegio. En fin, yo le respondí que lo

iba a hacer, sin embargo iba a escribir en el observador que era un incidente en medio de un juego.

Todo quedó así, hablé con Juan, quién se reconoció culpable. Le dije que no creía que fuera culpable, que sí había cometido un error o una falta al jugar de esa manera, pero que su intención no era lastimar a la niña. (Él asintió con la cabeza). También le dije que era necesario que se disculpara y así lo hizo.

Es para los profesores un reto alentar el amor propio de cada estudiante pero en especial, hacer equilibrio entre la solución de los problemas y el bienestar de ellos. No obstante, durante las discusiones, quejas y reclamos, no es sencillo tener la lucidez necesaria, por esto se considera tan importante reflexionar sobre el carácter educativo que tiene una sanción.

Los conflictos en el medio escolar requieren de una intervención inmediata, por eso se hace necesario que se fortalezcan con sus pares y padres de familia para tomar decisiones en conjunto y avanzar hacia horizontes comunes. En este sentido, toda la comunidad educativa debe participar activamente de estos debates y principalmente, son los profesores los encargados de diseñar y aplicar las prácticas que consideran formativas para sus estudiantes, y de esta forma se construye la cultura moral de las instituciones educativas, tal como lo afirma Puig (2012): "Los educadores construyen la cultura moral de un centro educativo, al idear, organizar y poner en marcha un conjunto de prácticas formativas apropiadas para la correcta formación de su alumnado" (p. 88).

Aprender a habitar con el mundo

Este aprendizaje invita a entender el desafío ético y moral de vivir en un país privilegiado en elementos que permiten y favorecen la vida humana. Se trata entonces de aprender con los estudiantes que se puede ser mejores huéspedes de la naturaleza, de entender que estamos de paso, y por eso además de ser responsables de sí mismos, es necesario cuidar al perro, al gato, al agua, a todo lo que manifieste el milagro de la vida.

Actualmente la institución educativa se encuentra en una casa alquilada temporalmente, mientras se termina de construir su propio colegio que está a algunas cuadras. Esta situación ha generado incomodidad porque la temperatura aumenta en las horas de la tarde, se genera ansiedad por tomar líquido fresco y el colegio no cuenta con agua potable. La región cuenta con importante riqueza hídrica (ríos, quebradas, riachuelos), entonces la profesora procura promover el valor del líquido en medio de la sed a través del compromiso de sus estudiantes para evitar que las fuentes de agua sean contaminadas. Probablemente esta dificultad sea superada cuando se trasladen a su propia sede, pero mientras tanto, esto es lo que sucede:

19 de marzo 2013

El colegio se abastece de un pequeño aljibe que se encuentra en el patio, justo al lado de los baños; este pozo casi siempre está seco y la institución se queda sin una gota de agua, ni siquiera para lavarse las manos. Hay 2 tanques elevados para el agua sin embargo no son suficientes para 425 estudiantes de bachillerato y primaria.

Y se agrava la situación porque este aljibe no tiene agua, además la calidad del agua es aún más grave, alguna vez levanté la tapa del pozo, vi dentro papeles de la basura que se alcanzan a filtrar cuando llueve, es decir que las aguas lluvias van a parar al pozo y con ellas todo lo que pueda circular por el patio, también he visto un sapo inflado que flotaba sobre el agua, y de las llaves sale el agua con residuos, no sé si es musgo o que cosa verde es, y el agua huele mal.

En esta parte de las prácticas, Freire (2011, p. 35) alentó y renovó de nuevo la fuerza para hacerse cargo y continuar recordando que eso que se aprecia en la realidad es producto de las acciones humanas y por tanto su recreación puede estar en manos de la misma especie. Ya se ha visto que transformar la realidad es para este grupo un reto diario y por eso, ese miércoles se decidió volver a *humanizar* el parque con actos que estaban en sus manos.

5 de junio de 2013

Después del descanso, nos fuimos para el parque a colorear unas imágenes para construir un mural del Día Mundial del Medio Ambiente. Llevaban maletas y todo lo necesario para trabajar, les dije antes de salir, observarán ¿cómo estaban las calles?

Había basura, pero los niños resolvieron recoger los papeles, uno de ellos se ofreció a comprar una bolsa de basura para guardarlos ahí. Para la profesora esto representó un símbolo de compromiso. Ellos disfrutaron de salir porque en el parque hay más ventilación

que en el salón, pero además contribuyeron a que el parque estuviera más limpio, fueron conscientes de eso, jugaron y regresaron al colegio.

Hasta aquí se asume que la construcción de experiencias de libertad no son acciones extraordinarias por su organización sino que son experiencias por el valor ético que implican. Las libertades personales que se alcanzaron como poder decidir cuándo ir al baño, dieron vida a esa idea de libertad colectiva que procuró buscar el bien para ellos como niños, estudiantes, y para la profesora, quien ha aprendido a transformarse entre crayolas y experiencias de libertad.

Conclusiones al investigar sobre las propias prácticas

Al analizar las narraciones y el material audiovisual obtenido, se identificaron tres etapas de la transformación a la práctica: primera, las limitaciones y resistencias institucionales que promovían la heteronomía entre los escolares incrementaron la falta de seguridad y responsabilidad entre los niños; la segunda, las transformaciones percibidas por la profesora y los estudiantes en la disminución de agresiones, ofensas y mejoramiento en la actitud hacia el trabajo colectivo; y la tercera, los aprendizajes que se percibieron permitieron concluir que una educación para la vida, necesariamente debe y puede apoyar capacidades para poder ser y hacer, también para dejar ser y hacer, entonces es ahí donde se considera oportuno suscitar el tránsito entre la libertad personal a la cívica porque esta amplía la confianza, la seguridad y se traduce en propuestas éticamente responsables y políticamente comprometidas.

Esta investigación suscitó lo mejor de las autoras en el campo investigativo y pedagógico, de lo cual se desprende la conciencia del papel que ocupó la IAE como hilo conductor para comprender las experiencias de libertad durante la práctica educativa que orienta la profesora.

En suma, ser libre se refleja en la capacidad de reconocer qué es lo que limita la libertad y trabajar con el colectivo para superarla, ahí radica la potencia de que la libertad sea asumida como uno de los fines en educación. En cuanto a las capacidades que desarrolla un docente investigador, estas son innumerables, y en este caso fueron fundamentales siete: la organización, la disciplina, la creatividad, la confianza, la flexibilidad, la capacidad autorreflexiva y analítica para el trabajo cooperativo. Y es que haber pasado por este proceso de formación como docentes e investigadoras, también trasladada al terreno de una experiencia más de libertad, porque forma capacidades no solo profesionales sino también personales para ser y dejar ser, desafío que se asume día tras día.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Berlin, I. (2004). *Dos conceptos de libertad*. Madrid: Alianza. S.A.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Trad. L. Ronzoni. México, D.F.: Siglo XXI.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes S. A.
- Luckmann (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Patterson, O. (1991). *La libertad en la construcción de la cultura occidental*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Puig, J.M. (2002). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. M. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Puig, J.M. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Savater, F. (2004). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Schütz, A. (1970). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.