

The background of the entire image is a warm, golden-yellow photograph of a classroom. Several students are visible, some looking towards the camera and others looking down at their work. The lighting is soft and even. A large, semi-transparent yellow rectangle is centered over the image, containing the title and subtitle text.

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE
CIENCIAS NATURALES
DEL PRIMER CICLO DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN LA
ESCUELA DOMINICANA.

TOMO II

Natacha Calderón Cabral y Américo Badillo Veiga



PEDAGOGIA
DE LA
TIERRA

**DESDE FUERA
DE LA VIDA:**
TEXTOS ESCOLARES DE
CIENCIAS NATURALES
DEL PRIMER CICLO DE
EDUCACIÓN BÁSICA
EN LA ESCUELA
DOMINICANA.





© Fundación One-Respe 2013

Todos los derechos reservados.

INDICE

Capítulo 1.

PROGRAMA DE CAPACITACION Y SEGUIMIENTO DE LAS/OS MAESTRAS/OS.

1.1	Introducción.....	7
1.2	Taller No. 1: Introdutorio al Programa Pedagogía de La Tierra.....	9
1.3	Taller No. 2: Imágenes y Naturaleza.....	17
1.4	Taller No. 3: Naturaleza Cuerpo y Textos Escolares.....	29
1.5	Taller No. 4: Escuela de Verano.....	37
1.6	Taller No. 5: Textos e Imágenes sobre Sociedad y Naturaleza en los Textos Escolares.....	49
1.7	Taller No. 6: Jugar Tocando La Vida.....	59
1.8	Taller No. 7: Naturaleza y Cuentos en la Escuela.....	65
1.9	A Modo de Conclusión.....	75
	BIBLIOGRAFIA	77



CAPITULO 1

INTRODUCCION. PEDAGOGIA DE LA TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES



INTRODUCCION AL SEGUNDO TOMO Y A LOS TALLERES DE CAPACITACION Y SEGUIMIENTO A LAS MAESTRAS.

Este segundo tomo marca otro recorrido, paralelo, complementario a la reflexión sobre los textos escolares, que fue el tema del primero. En vez, en este segundo tomo centramos la atención en las otras dimensiones del proyecto Educación, Sociedad y Naturaleza, que con el paso del tiempo llamamos, sin ninguna pretensión, Pedagogía de la Tierra, que incluyó un programa de capacitación y acompañamiento de 50 maestras en servicio, de distintas partes del país, la elaboración de materiales didácticos (cuentos, rompecabezas, instrumentos musicales, juegos educativos), un repaso de las canciones escolares que se cantan en la escuela

En su conjunto y despliegue, esas iniciativas, esos programas y actividades fueron formando parte del módulo educativo del proyecto Pedagogía de la Tierra. Este tomo recoge la narración de ese recorrido, de ese viaje de exploración en el que fuimos armando la estrategia pedagógica que articuló la investigación de los textos escolares y el programa de formación de docentes comprometidas/os con la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ecológica en el Primer Ciclo de Educación Básica.

La propuesta se fue anclando en la experiencia, en la experimentación, en la reflexión compartida sobre textos y contextos, en la “reconsideración” de lo que, como grupo, como maestras, a la vez sujeto-objeto de este proyecto, llevamos a cabo.

La experiencia vivida en el desarrollo de la Pedagogía de la Tierra nos permite identificar los posibles rumbos y las reales necesidades de un programa como este

de formación de docentes que, entre otras, tomó en cuenta la dimensión de lo que “pasa por el corazón”, tanto como la condición de la maestra y del maestro como seres históricos, inconclusos, situados en determinados contextos.

Por el momento, ante la pregunta respecto al qué hacer respondemos con modestia, invitando a examinar lo que hemos hecho, desde la consideración de los paradigmas sobre Naturaleza hasta el intercambio de recetas, desde la discusión acerca de la crisis ecológica hasta los momentos en que todos y todas bailamos, desde examinar la práctica didáctica hasta hablar de la salud de la maestra.¹ Y en esto, insistimos, resaltamos el papel de las maestras. A fin de cuentas, más que de una rendición de cuentas, la propuesta didáctica que fuimos armando, se trata de un registro de experiencias, comienzos, logros, interrogantes, desenlaces y aprendizajes; de un registro de primeros pasos. No podía ser de otra manera.

Centramos la atención de este módulo educativo en la escuela, en aspectos de su dimensión y quehacer cultural, en la enseñanza y en las maestras. Sobre todo, en los textos y en las maestras: agentes e instrumentos socializadores, mediaciones y mediadores culturales, transmisores y legitimadores de valores, de conocimientos, de sentires y pareceres. El diseño del módulo encuentra en la maestra el sujeto-objeto privilegiado de esta reflexión que, en su intención y consideración de su práctica,

¹ Cuando preguntaban a algunas maestras que iban a los talleres que a dónde iban estas contestaban que iban “al resort” porque los disfrutaban y regresaban relajadas y “nuevas”

recoge elementos propios de una investigación-acción².

Según fueron desarrollándose los talleres de sistematización y capacitación, a partir de la reflexión colectiva sobre su práctica, las maestras tomaron conciencia de algunas características de su quehacer, de sus carencias y fortalezas, de sus hábitos. Repasaron su cotidianidad. Modificaron su proceder. Exploraron aquello a lo que aspiran, sus “sueños”. Aunque con alguna renuencia, hija del hábito, se permitieron dar rienda a la imaginación. Con marcada timidez, saborearon algo de fantasía sobre cómo quisieran que fuera la escuela. En el repaso de sus experiencias identificaron elementos del “mundo de la escuela y el de la maestra” que habían pasado por alto hasta entonces, creando así la posibilidad de considerar un cambio.

Una escuela diferente requiere de una nueva maestra. ¿Quién la forma? ¿Cómo se forma? ¿Cuándo se forma? Se forma en la escuela vieja. El cómo y el cuándo están en discusión. Pero por la experiencia con nuestro módulo pedagógico sabemos que se forman en colectividad, entre maestros/as y se forman a partir de la reflexión sobre su práctica, su condición y circunstancias, su encuentro con otras maestras/os.

Gianni Rodari, citando un documento del Movimiento de Cooperación Educativa, dice: “El maestro se transforma en “animador”. En un promotor de creatividad. Ya no es aquel que transmite un saber brillante y acabado, un bocado por día; un domador de borriquillos; un amaestrador de focas. Es

2 Nos dice Rosa María Torres: “Los docentes no son un ‘insumo’ más, equiparable a la infraestructura o al texto escolar; tampoco son un ‘actor’ más, entre otros. Ellos encarnan el currículo y la pedagogía; sus saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) que el currículo prescrito (el currículo-documento, el texto escolar). Apostar por una educación de calidad para todos implica, para los reformadores y para los propios docentes, asumir la importancia de su papel.” Torres, Rosa María.(2007).¹² Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo. P.90.

un adulto que está con los chavales para expresar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo los hábitos de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que ya se consideran equivalentes: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-constructiva, lúdica, ninguna de las cuales ha de entenderse como entretenimiento o distracción con respecto a otras que se consideran más dignas.”³ Es un “animador” o “animadora” que junto a estudiantes, maestros/as y padres y madres procura descubrir la realidad, fomentar la solidaridad, la convivencia, actuar para abolir situaciones de opresión y desigualdad.

El programa de talleres partió de una propuesta que se fue ajustando, perfilando, creando en la marcha. Estábamos convencidos que el programa de capacitación era una de las piezas claves del proyecto. Este programa incluía los talleres de capacitación y seguimiento, las visitas a escuelas, la observación en aulas, entrevistas a las maestras. En los talleres, y en diálogo con las maestras podíamos abordar los temas de qué se aprende, cómo se aprende, quién y cómo educa.

Para conocer al maestro, a la maestra, que en el nivel de Educación Básica representan más del 90 por ciento del profesorado, hacía falta “meterse en la candelá”, y los talleres nos permitían acercarnos a ella, aproximarnos y conocer su “mundo” y la “lectura” que hace de él y de su situación. Saber qué piensa de su quehacer educativo; qué la motiva; cómo quisiera que fuera su escuela; cómo entiende su rol o función; qué hace esta maestra en el aula; cómo

3 Rodari, Gianni.(2001). Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. Barcelona: EDICIONES DEL BRONCE. P. 159.

organiza su trabajo. Observar cómo se relaciona con los estudiantes; descubrir su pedagogía “de campo”, es decir, la manera como organiza y desarrolla su quehacer educativo en el día a día. Familiarizarse con el modo como manejan los textos escolares, las rutinas y estrategias pautadas por éstos. Preguntarle qué juicio le merecen los libros de texto.

Los talleres no sólo nos daban informaciones acerca del “mundo” del maestro, de la maestra, también convertía los saberes y las informaciones, los “datos” en materia prima, en objeto de la reflexión de las maestras sobre las ciencias naturales, la didáctica, los textos escolares, la situación de los/as estudiantes, sobre la maestra como profesional, su formación, la escuela, sus condiciones laborales, de salud, sobre las maestras como maestras.

Mientras unos trabajaban en la investigación sobre los textos escolares, otras trabajaban en el seguimiento a las maestras, todas trabajábamos en los talleres y algunas miembros del equipo trabajaban (la reiteración es obligada, pues se trabajó mucho) en la elaboración de juegos educativos y materiales didácticos: cuentos, canciones, rompecabezas, juegos de mesa. Todos con la finalidad, entre otras, de crear instrumentos interesantes que sirvieran de soporte al quehacer educativo y que las maestras pudieran reproducir, e innovar, en las escuelas. También trabajamos con la finalidad de estimular la creatividad, la imaginación de las maestras en cada una de las actividades realizadas.

El programa incluyó un primer ciclo de cuatro talleres, uno de los cuales fue repetición en Haina del primero, dedicados al examen de los temas Sociedad y Naturaleza en los textos escolares, tres talleres desarrollados en el marco de la Escuela de Verano, y un segundo ciclo de otros tres talleres, más

inclinados a cuestiones didácticas.⁴

El módulo educativo es una propuesta. Está recogida en el mapa que trazó el camino recorrido en un territorio que toca descubrir y explorar una y otra vez, el de la educación. Es uno de tantos posibles mapas. Uno de tantos posibles intentos que animan el encuentro de manos, estrellas y T/tierra.

UNA PROPUESTA DE TRABAJO

PRIMER TALLER PROGRAMA DE CAPACITACION DE MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Las convocamos y respondieron. Conformamos un grupo que desde sus inicios expresó entusiasmo y deseos de profundizar en su práctica docente. Comenzamos por ser, todas y todos, maestras/os e investigadores/as.

En el primer encuentro-taller, de lo que entonces llamábamos proyecto “Educación, Sociedad y Naturaleza”, nos reunimos para presentar nuestra propuesta. Si, allí, en Santiago, sentadas en círculo en la rancheta de yagua con tablas de palma de ONE RESPE, luego en Haina, en la escuela Bohemia. Éramos 48 la primera vez en Santiago, 11 en Haina. El taller tenía como objetivo animar, motivar a las maestras a asumir el proyecto; era también una oportunidad para conocerlas/nos, entender sus inquietudes, y los diferentes enfoques que tenían sobre la naturaleza, el medio ambiente y demás.

En la bienvenida invitamos a cada participante a dedicar un momento a situarse en

⁴ Hasta el momento de redactar estas notas quedaba por celebrar un taller “de devolución”, de presentación de los resultados del proyecto a las maestras, y hablar de las acciones a seguir.

su hacer, en su querer, a reconocer sus límites y esperanzas, a considerar el magisterio como lo que es, una vocación. Natacha, del Centro de de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: ONE RESPE resumió la trayectoria de la institución, destacó la historia de las escuelas comunitarias. Presentó el proyecto como una invitación a entender a profundidad la relación entre sociedad y naturaleza, a revisar la concepción pedagógica que orienta nuestro quehacer educativo, las opciones didácticas que empleamos, y a partir de los talleres, analizar y proponer, desde nuestra necesidad histórica, formas de vivir, de enseñar, en el marco de una concepción más amplia e integradora de la naturaleza.

A la bienvenida le siguió la primera dinámica de grupo: Animales Híbridos⁵. Éste consiste en invitar a cada participante a seleccionar un animal con el que, por alguna razón, se identifica. Se le pide pensar en ese animal, imaginarlo, imitarlo. Luego forman al azar grupos de 5 personas en los que cada quien presenta y representa su animal. Luego cada grupo forma un híbrido, un “otro” animal con los cinco, con características de todos y todas, con un nombre diferente, que se mueve y expresa de una manera hasta entonces inédita, para presentarlo en plenaria. El esfuerzo personal individual se convierte en colectivo. La plenaria “no es trabajo”, como dijo una maestra, “nos divertimos”. “Fuimos todas animales imaginarios”. Las maestras jugaron, se relajaron, disfrutaron. Se divirtieron. Durante el ejercicio se sintió aflorar la alegría del grupo, el entusiasmo, y una mayor integración.

Después de la presentación los grupos salieron a recorrer la comunidad, a conocer donde estaban, a ponerse en contacto con el “entorno”, con la vida de la comunidad, para luego presentar en plenaria el balance de la experiencia. A partir de las reacciones,

sentires y pareceres que provocaran el recorrido los grupos debían de elaborar un texto, un poema, un mural, una canción; plasmar de alguna manera lo que habían visto, usando diferentes modos de expresión artística.

Las maestras de Santiago crearon poemas, murales, canciones⁶ mientras el grupo de Haina, impresionado por la realidad dura y difícil que reveló el trayecto recorrido, esbozó un diagnóstico de la zona y una lista de sugerencias inspiradas en sentimientos de solidaridad y compromiso.

(Ver Apéndice HAINA DIAGNOSTICO Y SOLUCIONES)

Poema Alusivo al Contraste Entre la Obra de Dios en la Naturaleza y un Descuido del Ser Humano en la Misma:

En este hermoso lugar, donde estamos reunidos, hicimos un pequeño espacio para observar donde vivimos.

Pudimos darnos cuenta de la diversidad de las cosas: Árboles, comercios y personas cariñosas.

Llegamos al otro lado donde encontramos un río, bastante contaminado que nos dio escalofrío.

El río contaminado nos causa enfermedad. Debemos concientizarnos accionando la verdad.”

*Grupo en Gurabo, Santiago
Primer Taller*

5 Ver anexo 1.1 “Animales híbridos”

6 Ver anexo 1.2 “Observación del entorno”

A partir del recorrido llevamos a cabo varios ejercicios en torno a lo que entendemos por Naturaleza, cómo caracterizamos la relación Sociedad y Medio Ambiente, y entendemos cuáles son las causas y las manifestaciones de la crisis ecológica. La puesta en común de los resultados de las excursiones confirmó el valor didáctico de éstas: caminarlas es conocerlas. Dejó en evidencia la importancia que tiene para el proceso educativo las referencias de lugar, el reconocimiento del contexto. Recorriendo las comunidades, sobre todo en grupo, las descubrimos, nos familiarizamos con ellas. Cada recorrido, y la puesta en común de impresiones, reacciones, saberes, pareceres, animan el proceso educativo, sugieren la posibilidad de una pedagogía ecológica que incorpora relaciones, procesos, inter-relaciones sensibles a la complejidad, a la diversidad, al contexto.

La propuesta a presentar incluía, junto al programa de reflexión-capacitación-acción de las maestras, el análisis de los libros de texto de Ciencias Naturales del primer ciclo de Educación Básica. ¡Primera sorpresa!, pues no es frecuente el abordaje crítico de estos. Se les tiene por referencias de conocimientos por encima de toda sospecha. Correctos. ¿Inexpugnables? Invitamos a las maestras a analizar cómo se sitúan frente a ellos, qué son y representan para los y las estudiantes, cómo presentan a esta sociedad y a la naturaleza, quién los propone, qué omiten, cómo usarlos.

Al colocar en tela de juicio el manual escolar, las maestras plantearon dos temas de importancia para el debate: el cuestionamiento de la función del maestro, de su vocación, algo o mucho de revisión de vida y la relación entre pedagogía y didáctica.

¿Qué hago en el aula? ¿Cómo me des-empañó? ¿Por qué hago lo que hago? Pero, sobre todo, ¿cómo me siento? ¿Voy creciendo en esta opción profesional de

vida como maestra o se deslució mi fe y se apaga mi entusiasmo día a día porque no entiendo el por qué de tanto empeño? Y como dijo César Vallejo, poeta peruano y de todos, nos sentamos a caminar, a recorrer, a desandar, a contemplar, a buscar pistas de lo que habíamos hecho como maestras, como maestros.

También hablamos de la relación entre pedagogía y didáctica. Puntualizaron que la didáctica es aquella parte de la pedagogía que se ocupa de métodos y técnicas en la enseñanza. La didáctica busca, construye, crea vínculos y medios para transitar el camino que vislumbra la pedagogía. La didáctica es pues el medio y, como tal, parte del mensaje. El término didáctica viene del griego y significa “maestro”; en su raíz el término remite al quehacer del oficio del maestro, de la maestra, al “cómo” enseñan, más que al abanico de “medios y técnicas” disponibles.

Pedagogía y didáctica van de la mano, nos hubiera dicho el Gato Rosado, aunque por lo general no estamos conscientes de ello, ni por qué optamos.

¿El Gato Rosado? Recordamos a las maestras el diálogo entre Alicia, la del País de las Maravillas y el Gato Rosado que comienza con una pregunta de parte de Alicia:

- “¿Podrías decirme qué camino debo seguir para salir de aquí?”

- “Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar”, respondió el Señor Gato.

- “No me importa mucho el sitio”, le contestó Alicia.

- “Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes”, sentenció el Gato Rosado.

Señalamos que para buscar y adaptar métodos y técnicas debemos de entender cuál es nuestra concepción pedagógica. Si pensamos que el acto educativo es una transmisión unilateral de información optaremos por una estrategia didáctica de determinado sesgo autoritario, vertical, “bancario”.

Si nos atrevemos, por lo contrario, a educar en la vida, si creemos que el acto educativo es un proceso de vida que genera vida, entonces podemos apuntar hacia otro horizonte, al de una pedagogía del diálogo, de la esperanza y la alegría, solidaria, de construcción compartida de saberes, atenta a las relaciones y a los procesos, a la interdependencia. Pedagogía del afecto y la imaginación, de la creatividad y la expresión, del Cosmos y de la Tierra; pedagogía propia de seres inacabados, al decir de Freire, históricos y en relación, comprometidos con la libertad, la trascendencia, la ternura y la comunión. Pedagogía reñida con la primacía del reduccionismo, de la fragmentación del conocimiento.

Por más constructivista que se declare la escuela dominicana, señalaban las maestras, sea lo que sea que se entienda por constructivismo, en ésta continúa predominando el enfoque tradicional, autoritario, la educación “bancaria”⁷. Espacio de enseñanza más que de aprendizaje: en ella la didáctica va regida por los textos escolares: ¡si trae cuadernos de trabajo mucho mejor!

La didáctica empleada se modifica, se adapta poco a la realidad de los niños, de las niñas, contando con el soporte de estímulos positivos o negativos, condicionando al niño, a la niña, como al perro de Pavlov.

De las discusiones y conclusiones de este taller sacamos otras: comprendimos que la

⁷ Freire, Paulo. 2001. *Pedagogía del Oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI. Cap.2

crisis de la educación y del magisterio es de sentido. Precisaban que con frecuencia el maestro, la maestra, no encuentran bien qué hacer, “dónde” ir. Sólo intuyen que quieren salir de la situación en que se encuentran. Y en su desorientación se “salvan”, se aferran, sin reflexión a un libro de texto, a un programa que les conduce a ser repetitivos, a pensar que con pequeñas modificaciones metodológicas, como la de introducir dinámicas de interacción en el aula, llevar a cabo algunas demostraciones y experimentos, introducir el uso de videos, pueden contribuir significativamente al aprendizaje de los y las estudiantes.

Pero nuestro primer sondeo de las prácticas didácticas y textos escolares indicaba que éstas estaban sesgadas por la falta de una visión de conjunto, de integración de los contenidos, por la ausencia de referencias de contextos de lugar y de historia, por el divorcio con la cotidianidad y la realidad de los y las estudiantes, por el predominio en la escuela de una cultura autoritaria más preocupada por el control de los y las estudiantes que por su aprendizaje; por la falta de vínculo con lo trascendental, pero sobre todo por la falta de pertinencia y de estímulo del interés por lo aprendido.

Las maestras, los maestros parecían estar de acuerdo. Según ellas, los niños, las niñas, no entienden por qué deben asistir a la escuela. No conocen la necesidad, la pertinencia, la riqueza, la aventura del conocimiento. La escuela sofoca la curiosidad. Hay un libro de texto y un currículo: eso basta. El niño, la niña, debe manejar algunos datos, alcanzar determinados “logros” “pre-cocidos”, preseleccionados y eso es suficiente. En vez de investigar, los niños, las niñas aprenden a “pescar” respuestas en los textos escolares. El gran estímulo del proceso educativo es la nota, la calificación, “los puntos” obtenidos en el examen y, sobre todo, la competencia. Hacen suyo de forma caricaturesca

lo que cantaba Machado: “ lo nuestro es pasar”. Lo que importa es “pasar”.

De vuelta al taller: Antes de concluir y evaluar la actividad cantamos, y luego analizamos una canción escolar. En la escuela los niños, las niñas cantan mucho, sobre todo lo que está de moda en la radio, en la tv. Pero en la escuela como tal se canta poco. Las maestras consideran que la canción y, en sentido general, la música son recursos sub-utilizados. Consideran que éstas podrían jugar un papel importante, de manera particular en la Educación Inicial y Primer Ciclo de Básica, tanto o más que la poesía y el cuento.

El empleo de una metodología interactiva animó el deseo de explorar alternativas, en este caso pedagógicas, que hizo de este taller uno rico en críticas, sugerencias, propuestas, preguntas. Al final de la tarde, después de discutir, bailar, cantar, proponer y preguntar, evaluamos el Taller. En las valoraciones primó el entusiasmo, el interés por continuar, por volver a encontrarnos. Entre otras afirmaciones las evaluaciones incluyeron las siguientes:

- El proyecto nos resulta interesante, necesario, y queremos integrarnos a su ejecución, de manera voluntaria y desinteresada;
- La metodología ha sido divertida, el clima es de confianza, pero lo que más ayuda es la acogida en este lugar sencillo y hermoso;
- Desde el principio todo iba dentro del mismo sentido: los distintivos, la decoración, la comida saludable, la proximidad, las explicaciones pertinentes sobre el proyecto...;
- Se ha despertado en mí un deseo de investigar...;

tantos talleres a que nos invitan, por fin uno útil.

Algo quedaba en claro: las maestras, los maestros, valoraban la propuesta. Consideraban que la investigación apenas esbozada les interesaba. La propuesta les parecía “bien”. Algo de lo allí tratado resonaba en ellos/as como necesidad y urgencia. Y además, se habían divertido.

APENDICE 1.

HAINA DIAGNOSTICO Y SOLUCIONES.

Acta del Primer Taller.

DIAGNOSTICO

- * Basura acumulada en comunidad, en cañada;
- * Gran cantidad de perros y maltrato de los mismos;
- * Escasez de agua potable, problema de suministro;
- * Parte de la población obtiene agua de fuentes contaminadas; en consecuencia se registra una alta incidencia de enfermedades estomacales y vaginales;
- * Parte de la población obtiene alimentos en el vertedero de basura;
- * Los residuos derivados del hospital cercano son acumulados en el vertedero con riesgos de enfermedad y contaminación para población;
- * “Reciclaje” del vertedero se convierte en medio de subsistencia;
- * Los niños y niñas manipulan elementos contaminantes y de alto riesgo obtenidos en el vertedero;
- * Muchos niños y niñas tienen que trabajar desde edades tempranas lo que produce abandono escolar temprano;
- * Mucha de la basura la tiran a la cañada;
- * Contaminación de plomo por el humo;
- * Contaminación ruido;
- * Ayuntamiento no responde reclamos;
- * Existen valores comunitarios y una historia de participación;
- * Se han construido viviendas en cañada, en lugares de mucho riesgo;

RESPECTO A LA POBLACIÓN

- * Alto índice de embarazos en adolescentes;
- * Gran número de perros abandonados;
- * Poca conciencia de la población acerca problemas ambientales;
- * Los hombres apenas trabajan; el bajo índice de ocupación mantiene elevado el número de robos en la comunidad;
- * Incremento de la violencia;
- * Solo existe una escuela pública en la zona y queda bastante lejos, lo que supone un obstáculo para que los menores continúen su formación;

SOLUCIONES

- * Formar equipo de medio ambiente en cada escuela Continuar denuncia de situación de Haina como el tercer lugar mas contaminado con plomo en el mundo;
- * Designación de cueva Fonie y dos manglares como zonas protegidas;
- * Ofrecer Maestría en Medio Ambiente a profesionales en las escuelas;
- * Aplicar RRR en escuela y comunidad;
- * Crear ruta ecológica en coordinación con otras escuelas;
- * Hay una institución que recoge plásticos y hierro;
- * Ofrecer talleres de sensibilización a familias y grupos comunitarios;
- * Disponer de tanques de reciclaje;
- * Incidir a nivel municipal para conseguir funcionamiento de operativos de limpieza;
- * Campaña de salud contra del dengue;
- * Jóvenes crearon rap del medio ambiente;
- * Celebrar campamentos de jóvenes con tema del medio ambiente;
- * Apoyar campañas de limpieza de la cañada.



TALLER IMÁGENES DE LA NATURALEZA

SEGUNDO TALLER PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Para algunos y para muchos Naturaleza es creación. Para otros, es verde. Para unos, es un gran sistema con leyes propias a conocer y dominar. Para otros, es paz. Para muchos, es un tesoro -tesoro escondido, tesoro encontrado- que existe para nuestro beneficio. Para unos es botín, objeto de explotación, fuente de riquezas y enriquecimiento. Para otras, es todo aquello que no es cultura, que no es expresión directa de vida social. Para unos incluye, sobre todo, lo nacido, distinto de lo producido o hecho. Para otras, es lo que está en crisis. Algunos se consideran parte de ella, otras no. Para algunos es lo que existe en el campo, en el bosque, en las playas, en los parques, fuera de lo urbano. Para otras, existe allí donde se manifiesta la vida. Para unos es la Tierra, con t mayúscula, y todos y todas somos parte de ella. Para otras, es lo que va quedando de la t, casi minúscula, reducida por la expansión de la sociedad. Para unas, es dimensión de eternidad, huella sagrada; para otros es el balance actual de procesos históricos de evolución. Para unos, es el tema, inmediato o de trasfondo, de la propaganda comercial. Para otros es manifestación de Dios, aunque la Coca-Cola proclame que ella es “lo real...la cosa verdadera” (the real thing). Para unos, la Naturaleza es mujer, Madre, es solidaridad, convivencia, es Gaia. Para otros es posibilidad de posesión, invitación al ejercicio de dominio. Para otras, es patrimonio de la humanidad que acepta en calidad de custodia... Y es natural que sigamos descubriendo matices; idigamos que muy natural!

El segundo Taller comenzó para el equipo como suele suceder, inmediatamente después que concluyó el primero. El cuchicheo, los comentarios de paso entre los miembros del equipo, las evaluaciones tentativas de camino, las anécdotas del primer taller fueron moldeando opiniones y formando pareceres que luego examinamos con mayor atención en la reunión de evaluación. En ésta llegamos a tres conclusiones:

1. El proceso educativo comenzó con fluidez y bien canalizado: el enfoque y la selección de recursos didácticos había sido más que adecuada;
2. Las maestras estaban en buena disposición de continuar con la reflexión iniciada por lo que era importante poner en marcha el plan de seguimiento a las maestras que incluía en esa primera etapa la elaboración de un boletín virtual, La Voz del Cao, (que también imprimimos para algunas escuelas), entrevistas con maestras y directoras, visitas frecuentes a las escuelas, a las aulas y a las comunidades donde se encuentran las escuelas;
3. Los resultados de la dinámica de los recorridos comunitarios sugerían que el tema del Segundo Taller debía de ser la Naturaleza, las distintas concepciones sobre lo que es la Naturaleza.⁸

Tan importante como el tema, acaso más, era el modo cómo hacerlo, las opciones didácticas que presentábamos a las maestras. Entendíamos, como dice la UNED, que en la dialéctica enseñanza-aprendizaje “hay que partir de la práctica para construir a partir de ella, la teoría, que puede contribuir a su vez, a modificar la práctica”.⁹ Un ensayo pedagógico como el que apenas comen-

zábamos debía estimular la exploración de innovaciones didácticas al tiempo que se nutre de éstas.

Taller Imágenes de la Naturaleza.

No bien concluido con la bienvenida al 2do Taller apareció Maruja la Bruja¹⁰ con su escoba, bailando y cantando, sorprendiendo a las maestras que esperaban la llegada del facilitador, o de la facilitadora de la actividad. ¡Mira, mira, una bruja! Maruja era una bruja con todas las de la ley, pero no estaba desaliñada ni era horripilante. Era una mujer de carácter fuerte, cuerpo ágil, de expresión alegre y comprometida. Queríamos cuestionar, poner en entredicho el estereotipo del personaje de la bruja mala y reivindicarla como mujer madura, que hace magia de su experiencia de vida, que ofrece caldos y consuelo para el dolor y pócimas para el alma. Y así Maruja, después de presentarse como bruja empezó a contar un cuento, el de Amín, Amín, el Sapo Saltarín¹¹.

Amín era un travieso, inquieto y curioso sapito que por impulsividad, y con desatino, había roto el preciado cucharón con el que la bruja elaboraba sus caldos mágicos. Como castigo por su intromisión y descuido, Amín fue convertido en príncipe. Cuando la bruja Maruja sentenció con fuerza “¡por haberte comportado así, te convertiré en príncipe!”, las maestras, sin poder contenerse dijeron, “pero eso es un premio y no un castigo. ¿Premio o castigo? Para Amín, castigo: en cuanto comenzó a sentir los efectos del hechizo se sintió mal, desorientado, atrapado en una ropa y circunstancias que no le resultaban agradables ni manejables. No bien acabó de convertirse en príncipe cuando comenzó a añorar su charca, sus amigos, a su compañera Anita, la ranita verde verde limón, a su vida alegre

⁸ Ver apéndice al final del capítulo.

⁹ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia. “Didáctica General”. UNED. Rincón del Vago.com/didáctica general. Html

¹⁰ Ver foto anexo 2.2 “Representación de la bruja Maruja

¹¹ Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín: el Sapo Sapo Saltarín. Fundación Propa-Gas y ONE RESPE (en prensa)

y feliz en el campo. Anita, la ranita verde verde limón, su inseparable compañera, quien renunció gustosa a ser princesa, pidió ayuda a Maruja para romper el encanto. Y Maruja, bruja sabia y bondadosa, atenta a las cosas del corazón, le enseñó el conjuro que rompía el hechizo. Ésta finalmente salvó al sapito Amín, dando muestras de ser una compañera valiente y solidaria. Y colorín colorado...

La idea era trabajar el tema de los estereotipos, entrar con el lenguaje subliminal del cuento y la representación a cuestionar de forma simpática, irónica tal vez, los estereotipos de las maestras y de los maestros. ¿Por qué suponemos que para un sapo es preferible o mejor ser príncipe que sapo? ¿Son malas las brujas? ¿Históricamente cómo se fueron conformando estos estereotipos contra las brujas, las mujeres, las viejas, las mujeres viejas, las mujeres solas? ¿Cómo se manifiestan en la actualidad? ¿Es siempre mejor vivir en un palacio que en el campo? ¿Qué son los estereotipos? ¿Cómo operan en esta sociedad? ¿Qué ejemplos de estereotipos conocemos?

De paso, tuvimos ocasión de introducir el uso del cuento como recurso didáctico, tema al que volveríamos en otros talleres.¹²

La mayéutica consiste en el arte de saber preguntar procurando que la persona a la que se pregunta pueda contestar adecuadamente, es decir, consiga obtener de su interior la respuesta correcta: la verdad. “Es un proceso recreativo que una vez supera la “dificultad del alumbramiento” produce deleite y alegría. Es obvio que se presupone de alguna manera que aquel a quien se interroga posee de forma oculta el conocimiento que se desea obtener. Por lo tanto, conocer es recordar. Y para recordar es necesario la ayuda de quien sabe preguntar

¹² Egan, K. (1991). *La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

colaborando con las preguntas a exteriorizar lo que se encuentra cubierto y que se anhela descubrir”.¹³

Asombradas, creativas y en actitud de investigar estereotipos y prejuicios, las maestras estaban listas para el segundo momento del Taller que inicia con una reflexión sobre Naturaleza, Entorno, Medio Ambiente. El salón esta vez se organizó por “rincones” alegóricos a cuatro temas, cuatro paradigmas de referencia a lo que es la Naturaleza: teocéntrica, cartesiana, noción de Naturaleza en la Conquista y Colonización, Naturaleza en Marx.

Catuxo, a pesar de que desperdició la oportunidad de vestirse de brujo, presentó un interesante resumen, breve y estimulante, en el que caracterizó las diferentes concepciones, e invitó al grupo a reflexionar sobre ellas.

Se formaron 4 grupos. Cada grupo trató una de las versiones. Se les entregó un material de apoyo para la discusión que resultó para muchos una introducción al tema. Se les pidió que lo discutieran y que a partir de esta prepararan un cuadro de teatro, para presentarla en plenaria. La “obra”, como decían las maestras y los maestros, concluía con una escena en la que los y las participantes quedaban inmóviles, “frizadas” dijeron otras, como si fuera un cuadro.¹⁴

El primer grupo representó la visión de la naturaleza de los conquistadores y colonizadores.¹⁵ La naturaleza era considerada como riqueza a explotar. Explotación y dominación de los recursos naturales: dominación y explotación de seres humanos: esclavitud humana legitimada por la cruz

¹³ Corzo Correa, Pedro. “Mayéutica”. Portal Académico IEMS.

¹⁴ Los materiales de apoyo, un breve resumen de cada una de las concepciones, fueron publicados en la *Voz del Cao* de marzo de ese año. Ver apéndice al final del capítulo.

¹⁵ Ver foto en anexo 2.3.1 “Representación de la Visión de la Naturaleza en período de conquista y civilización.

y la espada. Al final de la presentación los personajes quedaron inmóviles en la escena final, en la que unos, cruz y espada en mano, buscaban oro, otros golpeaban con saña y fuerza a los que trabajaban y otros se mostraban escandalizados, atónitos.

El segundo grupo trabajó la concepción teocéntrica¹⁶: la Naturaleza es creación, obra del Creador, presencia de la providencia y manifestación de la voluntad divina. La creación incluye a todos los seres y el Creador nos entrega la Naturaleza en custodia.

Era evidente que el grupo se sentía cómodo con el tema. No hubo cuestionamientos. Montaron con agilidad su guión. Lo que se les pedía estaba acorde con sus creencias. Este grupo resaltó los motivos de admiración, de asombro, de aprecio (¿contemplativa?) de la belleza y la generosidad de la Creación. Recordaron “El Canto de las Criaturas”, de San Francisco de Asís. Pero al final expresó tristeza por el peso y las consecuencias de la huella humana en esta creación perfecta. La escena final “frizada” es ambivalente, de alegría y dolor, de agradecimiento y de consternación.

El tercer grupo trabajó el tema de la naturaleza en Marx¹⁷. Como dice la canción: “el hombre se hizo siempre de un todo material, de villas señoriales, de barrio marginal... cada época fue pieza de un rompecabezas...”. La Naturaleza es historia y los seres humanos forman parte de la historia de la naturaleza. Co-evolucionan la historia social y la historia natural. La búsqueda de ganancia y el surgimiento de la propiedad privada corrompen esta relación. El afán de riqueza contamina todas las relaciones; legitima las relaciones de dominio y de explotación. El cuadro que

16 Ver foto en anexo 2.3.2 “Representación de la visión Teocéntrica”

17 Ver foto anexo 2.3.3 “Representación de la visión de Marx”

presentó este grupo reparó en la tala de los árboles para negociar la madera. Habló de la explotación del hombre por el hombre y de la naturaleza con el objetivo de acumular riquezas, de ganar más y más. En la escena final aparecía la tala de los árboles y los camiones fantasmas que acarrear los troncos para comercializar, destacando en esta escena el maltrato a que someten a los campesinos. En su discusión preliminar, este grupo mostró tener mayor familiaridad y compromiso con el ejemplo, el de la tala de árboles y la deforestación, que con el marco de referencia marxista.

El último grupo, el de la visión antropocéntrica de las ciencias modernas¹⁸, fue el que tuvo mayores dificultades para “aterriar” un guión. ¿Cómo presentar el dualismo cartesiano y la crítica a éste? ¿Qué significa dualismo? ¿De qué trata el dualismo cuerpo-mente, sociedad-naturaleza? ¿No eran distintas sociedad y naturaleza? De alguna manera relacionaron el tema al de la dominación, a la dominación de unos sobre otros que, como señaló una de las maestras, “tiene que ver” con la dominación de la mujer y de la naturaleza misma. El grupo no se sintió cómodo con el tema; no manejaban sus alcances e implicaciones. Cuestionaba lo que tenían por bueno. Algunas maestras no habían “oído” de Descartes. Otras tenían una noción vaga de sus aportes. ¿No fue quien dijo: pienso, luego existo? ¿No fueron éstos los fundadores de la ciencia moderna? ¿Cómo criticarlos? La “obra” de este grupo no tuvo trama. En la escena final, casi única, el grupo optó por criticar las relaciones de dominio: la naturaleza y la creación fueron representadas por la mujer; el poder, el Estado por hombres. Y así quedó, incompleto por el momento, cargado de interrogantes.

En la didáctica la figura central es el maestro, la maestra. Su capacidad de transmitir,

18 Ver foto anexo 2.3.4 “Representación antropocéntrica de las ciencias modernas”

de apoyar al estudiante a aprender, educarse, dar a luz al conocimiento. El maestro, la maestra cuestiona, motiva, inquieta. Pero para ello debe de estar preparado/a, capacitado/a, interesado/a.

Este segundo taller se nos hizo corto. Las maestras no querían concluir. Comentaban, contaban cómo habían tratado alguna vez el tema en universidad, pedían sugerencias, referencias, materiales de lectura, bibliografía. Maestras graduadas todas, algunas estudiantes de post-grado, reconocían que no conocían estos temas, “no los hemos trabajado”, “no nos dieron eso”, mucho menos con esa metodología.

Nueva vez quedaron en evidencia las deficiencias de los estudios universitarios; su apego a la concepción bancaria de la educación. ¿Cómo, cuándo fue que les maniataron la curiosidad, la capacidad de asombro, la imaginación, el deseo de conocer, el disfrute de buscar, de “inventar”, la posibilidad de cuestionar de estas maestras y de estos maestros? ¿Cómo “construir conocimientos” si se carece de los recursos, de las herramientas necesarias para ello? ¿Qué pasa con las escuelas de educación en el país? ¿Dónde encontrar ese exquisito sentido de unión del conocimiento con la realidad del que nos habla Christmas Humphrey?¹⁹

En las evaluaciones se habló de sorpresas y de brujas, de las deficiencias y dificultades con la formación de las maestras y maestros y hasta de paz. Se habían divertido, las habían cuestionado, se sentían motivadas. Más de una maestra dijo reconocer cuánto le faltaba por aprender y lamentaban el tiempo que habían perdido tratando de enseñar de manera equivocada.

Al final del taller, cantamos como se canta

¹⁹ Humphreys, Christmas. (1983). Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.

en la escuela, con ganas. Aprovechamos e hicimos un breve análisis de “Arroz con Leche”²⁰ y entre cantos y cantores las maestras se preguntaban: ¿Por qué a un niño, a una niña de cinco, seis, siete, ocho años se le habla de viudez y matrimonio? ¿Por qué se trata de una viudita de la capital y no del campo? ¿Por qué debe sobre todo tejer y bordar y además qué importancia tiene que ponga la aguja en el mismo lugar? ¿Es que no se puede o no se debe buscar y/o descubrir lugares nuevos?

Al despedirnos daba gusto escuchar a las maestras comentando lo que sucedió en el Taller, planificando lo que iban a hacer en sus próximas clases y cómo iban a integrar los nuevos elementos que habían aprendido.

Varias maestras solicitaron formalmente un curso de redacción para aprender a escribir cuentos y nos mostraron algunos de los que ya habían escrito. Esto nos dio pie para comenzar a pensar cómo organizar un concurso de cuentos con estas maestras, estimularlas a escribir, a revisar lo escrito y hacer crecer en ellas la imaginación y el arte.

²⁰ Ver anexo 2.4 Letra de la canción “Arroz con leche”

APÉNDICE 2.

DIFERENTES VISIONES DE LA NATURALEZA.

1. VISIÓN TEOCÉNTRICA

En esta visión de mundo la Naturaleza es Creación; es la Creación. Y esa Creación es obra del Creador, de lo que llamamos Dios. La Creación responde a la voluntad, al designio del Creador. La Naturaleza expresa, representa, es manifestación de la voluntad y del hacer divino.

Como la Naturaleza es Creación de Dios, la Naturaleza, todo lo que existe es sagrado y debemos tratarla y respetarla como tal...”y vio Dios que era bueno”, afirma el Génesis. Así las bestias, la tierra, los bosques, las aves, los seres humanos son y somos sagrados, expresión de vida que tiene sus orígenes en Dios. El origen común fundamenta el principio de Solidaridad con toda vida.

La Creación puede ser un hecho, un acto único, que no se repite o puede ser una acción que continúa. En ese sentido la Creación es un movimiento inconcluso, inacabado, pues continúa.

Por otro lado, la humanidad además de creada, de creatura, es co-creadora.

En esta concepción importa poco o nada cómo creó el universo, cómo lo hizo. Es mucho más importante entender para qué y por qué se hizo. Yavé fija los límites de las aguas, no interesa saber cómo; lo que cuenta es que lo hizo y que puede volver a hacerlo si lo desea. Esto tiene amplias implicaciones y consecuencias en lo relativo al conocimiento. El modo principal de conocer la realidad no es a través de la razón, si no de la empatía, de estar y buscar la sintonía con la voluntad de Dios quien “nos habla” por medio de sus creaturas, de sus obras. En ese sentido la Naturaleza es el libro de Dios.

Yavé, nos dice el salmista, acampa en medio de su pueblo. Yavé mora en un monte, está presente en la Naturaleza, en la Creación. Esta rebosa de vida, de pájaros y espíritus, de árboles y lirios, de ángeles, también de víboras; Yavé está atento a todas estas expresiones de vida.

Yavé afirma que es dueño de la creación; nos la entrega en calidad de custodios. Pero debemos responder por lo que hacemos en y con ella. Lo que entrega en la Naturaleza debe de ser empleada para mayor gloria de Dios. EL móvil no es el enriquecimiento, la acumulación de riquezas, de capitales, si no el bien común, la posibilidad de que todos vivan dignamente. La pobreza, la desigualdad, la injusticia, la concentración de tierras, la explotación de los trabajadores y trabajadoras no entran en el designio divino.

2. DESCARTES Y LOS INICIOS DE LA CIENCIA MODERNA

Existen tres tipos de realidad, dice René Descartes. La primera y más importante es Dios, el gran arquitecto del universo. La segunda es la razón, el alma, la cosa o sustancia pensante. Todo lo que no es Dios, ni sustancia pensante (res cogita) es materia o cosa extensa

A Dios no se le representa como una persona. No crea con sus manos, como Yavé. No crea las cosas. Ni está en contacto directo, inmediato con lo creado. No “dialoga” con los hombres. Es, más bien, una fuerza fundamental que actúa, que rige, que establece y define los principios, las leyes que rigen el universo, las cosas, la “verdadera” realidad de éstas más allá de las impresiones. Ahora no es la fe la que guía la búsqueda de Dios; es la Ciencia la que nos conduce a su encuentro.

De la cosa pensante y la cosa extensa hay mucha tela que cortar, pero hoy no tenemos el tiempo para ello. Vemos, en primer lugar, que la distinción que establece no es entre seres vivientes y no vivientes, si no entre “pensantes” y lo que podríamos definir por el momento como realidad “no-pensante”. Así, por ejemplo, los animales no son cosa pensante. Para fines del conocimiento, pertenecen a la “cosa extensa” pues no son capaces de pensar, y, según René, debemos considerarlos como “mecanismos”, “mecanismos animados”, “máquinas”.

Esa noción está aún presente en los textos escolares que empleamos en nuestras escuelas. El texto de Susaeta, para 4to., dice: “Nuestro cuerpo es una máquina muy especializada y coordinada...” “...” si el cuerpo humano es un sistema abierto debe ser como una pequeña máquina con piezas sincronizadas, todas ellas orientadas a que ese organismo, llamado ser humano, cumpla con sus funciones en el ecosistema...”. Santillana nos dice: “La máquina perfecta. El cuerpo humano es como una máquina y las partes que lo forman se llaman órganos. Cada órgano tiene su función”. De su parte NORMA titula la unidad de su texto que trata del cuerpo humano: “Las máquinas vivientes”.

¿Sobre cuáles bases se puede establecer, entonces, la solidaridad, la empatía entre seres humanos y otros seres “no pensantes”?

Los seres humanos, nos dicen, tenemos cuerpo y alma, emoción y razón, dos realidades que coexisten en nosotros... Dos realidades en un ser: esta concepción dualista que habrá de tener profundas, amplias y terribles consecuencias en la historia posterior de la ciencia y de la filosofía.

Este dualismo tiene varios aspectos que debemos destacar. En primer lugar por lo general, se emplea más esfuerzo y se dedica más tiempo a distinguir esas “realidades” que a examinar cómo interactúan. Escinden la realidad entre “esto o lo otro”. Se reduce a sus componentes básicos elementales, más pequeños. Aislan, separan, mantienen aislado, mantienen separado. La interacción suele suceder “luego”, una vez constituidos los objetos. Y así como el dualismo alma/cuerpo identificamos otras como razón/pasión-sentimiento-emoción, fe/razón, hombre/mujer, gracia/pecado... ciudad/campo, salvajes-bárbaros/civilizados, naturaleza/sociedad-cultura, ciencias sociales/ciencias naturales,...

En segundo lugar, existe una relación de jerarquía entre los elementos que conforman la dualidad. Existe una relación de superioridad/inferioridad entre los elementos que incluyen en cada formulación. En tanto jerarquizadas, la realidad superior tiene la responsabilidad de controlar, dominar, guiar a la inferior. Así, entre razón y pasión debe predominar la primera. En esa concepción, la ciudad y la cultura deben ordenar, determinar el uso de la Naturaleza; el hombre debe dominar la mujer etc. La relación de dominio está entonces establecida y justificada, a la vez que legitima las acciones que corresponden a la extensión del dominio.

Para dominar es menester conocer el objeto. Sustentar el análisis en el manejo de las dimensiones objetivas, cuantificables, procurando establecer, “descubrir” los principios que rigen su funcionamiento. Hay que manipular el objeto a conocer, experimentar, conocer sus dimensiones objetivas, su materialidad, que refieren a todo aquello que es cuantificable, por ejemplo, largo, ancho, profundidad. Hay que dividir, desmontar, separar en el objeto a conocer, las partes que lo componen, desarticular hasta descubrir sus partes constitutivas más pequeñas, examinar cada una de esas partes, y descubrir los principios que rigen su movimiento. Este conocimiento se expresa en el lenguaje de las matemáticas, de la geometría.

La Naturaleza es parte de la cosa extensa. Por lo tanto, se debe conocer y dominarla “para el beneficio de la humanidad”. En ese sentido la Naturaleza es una gran reserva, un gran almacén, un espacio en el que se encuentran recursos que pueden ser apropiados en función de los intereses de los seres humanos.

Esta noción aparece recogida y reflejada en los textos escolares en la manera como tratan el tema de los recursos naturales. Según Santillana: “Se conocen como recursos naturales a los componentes del entorno (agua, aire, suelo, plantas) que pueden ser aprovechados para el beneficio del ser humano.” Y Susaeta afirma que: “son aquellos bienes que nos ofrece nuestro planeta y que la humanidad aprovecha para su subsistencia, agregándoles un valor económico”. Según NORMA:... “son bienes que nos brinda la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades.”

No hay bases para la solidaridad entre seres humanos y otros seres que viven y son parte de la Naturaleza; se trata de relaciones entre entes diferentes. Los “otros” seres están subordinados, “por naturaleza”, a la humanidad. Se trata de una visión antropocéntrica que define la Naturaleza en función de los intereses de los seres humanos. (Y claro está,

3. NOCIÓN DE NATURALEZA EN PERIODO CONQUISTA Y COLONIZACIÓN

Las nociones sobre Naturaleza que predominan durante el periodo de la Conquista y Colonización llegan de Europa, de manos de los conquistadores. La cosmovisión, la percepción de mundo, naturaleza, vida y realidad de los grupos indígenas fueron sofocadas, perseguidas, combatidas, sometidas en la medida en que lo fueron estos pueblos. La Conquista conlleva la supresión de culturas y saberes, la expropiación y extensiva anulación de los medios de sustento de dichas culturas.

La concepción sobre Naturaleza responde a los objetivos de la Conquista. Interesa conocerla para explotarla. El dominio se extiende e incluye a otros pueblos, seres humanos, sometidos a condiciones de esclavitud. ¿Acaso no son hombres, seres humanos? ¿Acaso no tienen alma?, preguntaba Montesinos. Esclavitud de otros hombres y mujeres, esclavitud de la Naturaleza son dos caras de una misma moneda.

En el análisis de la dominación de la Naturaleza debemos prestar particular atención a la situación de la mujer, de la mujer indígena en el contexto de la Conquista. En estos discursos del Poder, Mujer es Naturaleza, Naturaleza es Mujer.

La Naturaleza, nos recuerda Gudynas, era vista, inicialmente, como espacio o frontera “salvaje”, poblada por monstruos, criaturas salvajes, fuerzas incontrolables que amenazaban la supervivencia de los seres humanos. Los pueblos autóctonos eran parte de ese espacio “salvaje”. En tanto “salvaje” era menester conquistarla, conocerla y domesticarla, someterla, civilizarla... “civilizar” la Naturaleza y los grupos que vivían en ella.

La Conquista descansa en la esclavitud: el oro importa más que las almas. Los proyectos “civilizadores” del Otro, de los Otros y de las Otras definidos, tenidos por inferiores responden a un proyecto de conquista. En este sentido, evangelización, educación e imposición del poderío militar son parte de una misma agenda.

Por otro lado, la Naturaleza era vista como espacio de riquezas extraordinarias – en un primer momento metales preciosos. Riquezas a explotar.

La naturaleza es un espacio de recursos, de bienes potenciales a extraer, a utilizar, de bienes y recursos encaminados a participar en el creciente mercado capitalista europeo y trasatlántico. Y es que, como bien se sabe, la conquista y la colonización fueron parte de los procesos europeos de acumulación originaria de capital y de expansión de los mercados capitalistas.

4. CARLOS MARX Y LA RELACIÓN CON LA NATURALEZA

Marx aborda la Naturaleza en su dimensión socio-histórica. Lo que llamamos Naturaleza es el resultado de los procesos históricos, historias de historias, de relación, de interacción, transformación y condicionamiento entre los seres vivos y entre estos y sus contextos físicos. Los seres humanos somos parte de esos procesos, de esa evolución, de esa historia natural, de esa totalidad compleja que llamamos naturaleza, Tierra. Si se quiere, somos animales, similar a los otros, en muchos sentidos, distintos en la posibilidad de cobrar y tener conciencia sobre estos procesos y en la capacidad (conciencia) de comprender las consecuencias, sobre el resto de la naturaleza, de su actividad.

La Naturaleza tiene historia, es histórica, no es esencia inmutable, invariable. No la caracteriza ni el conflicto, la lucha por la sobrevivencia, ni la armonía, la simbiosis, el mutualismo. La interdependencia en ella tiene múltiples rostros y todos son parte de ella.

Los seres humanos somos parte de esa historia natural; a partir de determinado momento fuimos desarrollando una historia social, condicionada por el modo de vinculación, de articulación con el contexto natural, sus dinámicas y procesos.

En Marx, prima el sentido de la co-evolución, de la articulación entre historia natural y social. Ese vínculo entre sociedad y naturaleza es la clave, el centro de la atención de Marx: la considera como una relación metabólica en la que se fundamentan tanto la historia social como la natural. En lo que respecta a la co-evolución, el ser humano se transforma según actúa sobre la naturaleza mediante el trabajo y el empleo de medios de subsistencia (herramientas, medios de producción). No se puede desentender de la relación con la naturaleza. No se puede plantear no intervenir, no inmiscuirse, no actuar en ella pues sin esa relación la vida no es posible: sí puede plantearse cómo intervenir, actuar, a sabiendas que las opciones están condicionadas, por la naturaleza misma y por la(s) historia(s).

No obstante, en tanto humanidad, somos parte de un movimiento abierto a la posibilidad, y animado por la dinámica de "Llegar a ser lo que somos". El horizonte de humanidad apunta a desarrollar, de manera colectiva y plenamente, lo que somos en potencia, que más que esencia es posibilidad. Este movimiento, esa actividad en su sentido esperanzador, es fundamentalmente uno de creación del mundo, de construcción y reproducción de la realidad en condiciones determinadas. Este condicionamiento objetivo, objetivado, es tanto el que establece la naturaleza como el que definen las relaciones con los otros seres humanos, las instituciones, la(s) cultura(s), la trama de las ideologías.

Y, en ese sentido, los seres humanos participan de un movimiento de inter-relación, de transformación y condicionamiento de otros seres y de otros contextos que es, a la vez, proceso de transformación y creación del ser humano mismo... ¡y de la naturaleza! Al dar expresión a su conciencia ecológica, Marx resalta tanto el carácter depreda-

dor del capitalismo: la búsqueda de ganancias condiciona la modalidad de relación con la Naturaleza. También destaca la capacidad creadora del ser humano. Reconoce los condicionamientos y determinantes a que están sometido, al tiempo que reitera el convencimiento de que el futuro de la humanidad y el de la naturaleza van de la mano.

En este sentido, el ser humano, parte de su condición histórica natural de animal, y se embarca en un proceso de humanización y socialización cuyo eje central es su propia actividad de transformación del mundo, que es tanto de la naturaleza como de las ideas, que tiende a desembocar eventualmente en el desarrollo y despliegue pleno de su naturaleza.

Dicho de otra manera, la “defensa de la naturaleza”, “su conservación”, “la defensa de la Tierra”, los fines de los movimientos ecológicos son necesariamente de índole política y requieren de un quehacer político si han de “llegar a puerto”... La defensa, el rescate de la naturaleza demandan un esfuerzo político a fondo capaz de erradicar el capitalismo, la contradicción, la relación entre ciudad y campo, la enajenación de la naturaleza y la del trabajo.

Al sentido de asombro, de sobrecogimiento, de paz y reverencia, de respeto y armonía que producen en nosotros algunos paisajes “naturales”, ¿no debería corresponder un sentido de indignación, de angustia, de rabia ante las condiciones de vida en campos, pueblos y ciudades de un número injustificadamente grande de personas? Más importante aún, ¿es que no vemos la relación entre la defensa, el rescate de la naturaleza y, como parte de ésta, de la condición humana?



NATURALEZA, CUERPO Y TEXTOS ESCOLARES

TERCER TALLER PROGRAMA DE CAPACITACION DE MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA.

Faltando pocos días para el Tercer Taller, nuestro pequeño equipo se sentía animado. Era evidente, en las visitas a las escuelas y en las entrevistas con las maestras, el entusiasmo de éstas con el proyecto. Las reflexiones en los talleres provocaron revisiones, otras consideraciones. La investigación de los textos escolares avanzaba e identificábamos coincidencias ideológicas significativas entre los resultados preliminares que arrojaban la investigación y los talleres.

Constatamos que predominaba entre las maestras una concepción creacionista, teocéntrica de la Naturaleza, sobre todo en lo que respecta a la dimensión de los orígenes de la vida. Dios creó la Naturaleza y los seres humanos somos parte de la creación, más que de la naturaleza; interponían una distinción sutil entre creación y naturaleza que permite reconocerse parte y situarse fuera de la Naturaleza. Las maestras reproducen el dualismo sociedad-naturaleza, ser humano-naturaleza. La Creación está regida por las leyes que estableció el Creador, más no por su presencia: en ese sentido las maestras incorporan la versión iluminista de Dios, Arquitecto del Universo. Dios colocó la Naturaleza bajo la custodia y/o dominio de la humanidad; la Naturaleza es realidad subordinada, sometida. Existen límites al ejercicio de esa soberanía pero no hay duda de que la humanidad puede y debe ejercer ese dominio para su beneficio. Ese es el argumento de base que va aflorando en los talleres y que vamos encontrando reflejado en los manuales escolares.

En tanto criatura de Dios, los otros seres merecen respeto pues, unos más que otros,

claro está, participan de la condición de lo sagrado. No obstante, en tanto objeto que existe para el beneficio de la humanidad, el criterio principal a que está sometida la Naturaleza es el del utilitarismo, el del cálculo de beneficio.

Puede que este resumen parezca exagerado y no haga justicia, del todo, a los planteamientos de las maestras pues no capta los matices de sus intervenciones y argumentos, ni las diferencias entre ellas. Además, presenta como nítido y definido lo que son pareceres, sobre entendidos, esbozos esquemáticos en trazos débiles, de nociones ideológicas complejas, a veces contradictorias que no han sido consideradas a fondo, que se plantean en el contexto de una discusión mediada por circunstancias del momento. De aquí las sorpresas, el asombro cuando las maestras descubren en la lectura crítica de un texto que habían discutido numerosas veces con sus estudiantes, implicaciones con las que, bien visto, están en desacuerdo, consecuencias que no habían advertido, sesgos alarmantes que la lectura "ingenua" anterior había pasado por alto.

El Tercer Taller iba a ahondar en esta reflexión, ahora desde otro ángulo, el del análisis del cuerpo humano en los textos escolares y, en particular, en el de la metáfora cartesiana del cuerpo como máquina.

De paso íbamos a introducir al grupo a la práctica del análisis crítico de los textos escolares.

Taller: Naturaleza, Cuerpo y Textos Escolares.

A las 8,15 estábamos sentadas en círculo, esta vez en el suelo. Natacha y Gabina dirigieron la meditación en torno al cuerpo y la naturaleza²¹: sentir en quietud los latidos del corazón, el roce de la brisa de la montaña, la luz del sol, la cadencia de la respiración, el trino de los pájaros, los sonidos de los ritmos de la mañana, el silencio del sosiego que dejaban unas manos abiertas al espacio, al vacío, al Universo. Abiertas hacia otras manos; hacia los otros y las otras. Fuimos visualizando cada una de las partes del cuerpo, de sus sonidos y movimientos, para confundirnos después con las/os demás. Al final de la meditación nos pusimos de pie, con las manos en el pecho sentimos el corazón. Acoplados a los latidos comenzamos a bailar una Danza de Vida que dirigió María Ligia, con música de fondo de violín de Stefani. Al concluir el baile las maestras se sentaron y guardaron silencio. Comentaban en voz baja, como si no quisieran quebrar el encanto, lo bien que se habían sentido. Alguien dijo: "llegue aquí con un fuerte dolor de cabeza y ya no lo tengo, se me quitó". Comenzaban el Taller sintiendo el cuerpo, sus ritmos, su alegría.

El Cuerpo y los Textos Escolares²²

Justo a las diez iniciamos la sesión sobre "El Cuerpo y los textos escolares" y la metáfora del "cuerpo-máquina" que coordinó Catuxo. La discusión en torno al cuerpo como máquina aparece resumida en el capítulo 4 del informe de investigación "Desde fuera de la vida" por lo que remitimos al lector o lectora a éste y nos limitamos a añadir algunos comentarios.

²¹ Ver foto en anexo 3.3 "Ejercicios de Meditación en torno al cuerpo y la naturaleza"

²² Para un resumen extenso de cómo tratamos en el Taller este tema del cuerpo-máquina ver: "Cuando las/os Maestros/as Hablaron del Cuerpo". Capítulo 4 del Informe de Investigación "Desde Fuera de la Vida: Textos Escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica en la Escuela Dominicana". Primer Tomo.

La metodología empleada en la sesión fue sencilla. Repartimos copias de textos sobre el cuerpo humano que encontramos en los manuales escolares, buscando "lo que dicen los textos". Los leíamos en voz alta y le pedíamos a las participantes que los comentaran. Al final resumimos la discusión. Todo el trabajo fue desarrollado en plenaria.

La metáfora del cuerpo como máquina está sustentada en el dualismo cartesiano de cuerpo-mente, cuerpo-espíritu. El ser es materia, cosa extensa y cosa pensante. Aquella es objeto, la mente es el sujeto. La metáfora cuerpo-máquina domina la imaginación, la cotidianidad, el sentido común, los entendidos sobre la realidad que se manejan en la escuela, sobre todo, aunque no exclusivamente, en el campo de las Ciencias Naturales. Leyes, mecanismos, predominio de las partes y de los sistemas que conforman un animal, un objeto son elementos dados por "naturales" y por conocidos, si sus dimensiones son cuantificables. "Vivimos" la separación entre cuerpo y mente y asumimos que mantienen una relación de causa y efecto en la que la mente lleva la voz cantante, dominante. El dualismo permite analizar "por partes". Desarticular. Mucho más difícil se hace articular, relacionar, examinar el movimiento, la dinámica del todo, la complejidad de los procesos: los textos escolares no lo intentan. La máquina es un objeto; no tiene vida. El cuerpo sí la tiene.

A los efectos, cabe recordar lo que señalaba Boff respecto de la ciencia moderna: "el paradigma científico clásico, basado en la física de los cuerpos inertes y en las matemáticas, sólo consigue estudiar seres vivos reduciéndolos a inertes, es decir, destruyéndolos."²³

El dualismo también se refleja en la dis-

²³ Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid, Editorial Trotta. P. 38.

tinción entre ciencias naturales y sociales. ¿Qué tiene de “natural”? ¿Qué conforma la Naturaleza? Los textos escolares ponen en evidencia la fragmentación en el índice de los textos escolares.

En la discusión de la metáfora cuerpo-máquina introdujimos la referencia al contexto histórico en el que surge. Siglos XVIII, XIX, XX. Recordamos las relaciones que existieron entre capitalismo, ciencias modernas y crecimiento de la manufactura, de la tecnología, de la industria, de la ciencia aplicada. Contexto que es también la del surgimiento y formación de una clase trabajadora, de obreros y obreras, verdaderos hombres-máquinas y mujeres-máquinas; tratados/as como tal. La Biología refleja esa realidad social, el marco ideológico capitalista predominante pero lo encubre: vincula su legitimación ideológica a la Ciencia Física y a la lectura que hace ésta de la Naturaleza; no repara en cómo su imaginario se relaciona con el del desarrollo del capitalismo. La discusión sobre cuerpo-máquina tomó otros rumbos. Repasamos, revisamos de manera crítica lo que afirman los manuales escolares sobre el cuerpo. Y en ese ejercicio las maestras fueron descubriendo dimensiones, estratos ideológicos, implicaciones que se escaparon a otras lecturas “ingenuas” de los textos y de la realidad.

Entre los comentarios de las maestras estuvieron los siguientes:

“los textos deshumanizan el cuerpo, no lo ven como parte de la naturaleza”;

“ las máquinas no tienen libertad, están programadas”;

“ comparar el cuerpo con las máquinas es tratarlo como a un robot”;

“ las máquinas no tienen ideales, ni sueños ni creatividad”;

“ las máquinas no disfrutan de la vida, están hechas para obedecer”;

“las máquinas sólo se usan cuando se necesitan y son para el beneficio de quien las maneja”;

“los niños van a creer que son máquinas y eso le hace daño a ellos y a la sociedad”;

“¿Cómo se siente una niña a la que le dicen que su cuerpo es una máquina?”;

“ la máquina que se daña o que se pone vieja, obsoleta, va pa’ fuera”.

Encontramos en los textos escolares afirmaciones como las siguientes: “el cuerpo es una máquina perfecta pero delicada”; “podemos realizar trabajos como las máquinas”; “el cerebro es importante porque gracias a él, pensamos y hacemos máquinas”.

Y al decir de las maestras, comenzaron a ver los textos escolares “con otros ojos”. No aceptan como antes de manera pasiva los textos con que trabajan. Se sienten retadas: ante el texto escolar surge la sospecha. Comienzan a preguntarse y a preguntar, a levantar reparos. Leen los textos con más atención y criticidad, relativizando su autoridad y su dominio. Cobra cuerpo una actitud de desafío, de protesta que en un primer momento se expresó como interés en revisar los textos escolares, de reformarlos. Todavía no cuestionan el uso de los mismos ni las implicaciones didácticas que se derivan de contar, de depender de un solo libro de referencia.²⁴ Aún es débil

²⁴ Martínez Bonafé, Jaume. 2002. Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Ediciones Morata. pp.27-29.

el impulso de revisión y cambio. Nos piden que las apoyemos. ¿Qué podemos hacer para reforzarlo, para acompañarlos? No sabemos.

En la segunda sesión de trabajo, que coordinaron Natacha y Claudia, dirigimos la atención a la manera cómo presentan el cuerpo del niño y la niña en los manuales escolares. Claudia comenzó con una pregunta: “al hablar del cuerpo humano, ¿es suficiente decir que se compone de cabeza, cuerpo y extremidades? ¿Está completa la descripción? ¿Qué falta?” A lo que una maestra respondió: “eso será el cuerpo físico pero, ¿y la otra parte? ¿El alma, la vida, el amor, la conciencia?” Pero, ¿de cuál otra parte si somos fundamentalmente uno o una?

Permítanos compartir un viejo cuento. Una vez un niño de seis años se enteró de que su abuelita había muerto en el hospital y preguntó a su papá: “¿dónde está mi abuelita?”

Este respondió: “su alma está en el cielo y su cuerpo fue enterrado en el cementerio”.

“Y yo, papá, ¿me voy a morir?”

“Sí”- dijo el papá- “algún día”.

“¿Y para dónde voy?”

“Tu alma irá al cielo y tu cuerpo será sepultado en la tierra”.

“Sí”- dijo el niño- “eso ya lo sé: mi alma va al cielo y mi cuerpo a la tierra. Pero, y yo, ¿para dónde voy?”

Del alma sabemos que no se encuentra en los libros de texto, pues no la mencionan. Y muy poco dicen éstos de la vida. Las maestras, al preguntar por “la otra parte” no precisan si se refieren al alma, al espíritu,

o si incluyen otras dimensiones del ser: emoción, afectividad, inteligencia, mente, pensamiento.

No queda claro si introducen el esquema dualista sin reparar en ello, la dicotomía cuerpo-alma que todas aceptan y que forma parte del paradigma científico-cultural que manejan, o si reaccionan con fuerza ante la tendencia reduccionista presente en los textos escolares o si se trata de uno y otro. Persiste la ambivalencia en el manejo de estos términos.

Quién soy, qué soy, pregunta el niño, la niña: el dualismo sesga la identidad. Trata al cuerpo como campo de tensión entre fuerzas irreconciliables. La dicotomía da pie a otras: superior-inferior, malo-bueno, razón-pasión, valorado-segregado, mente-corazón...

No se tiene un cuerpo, no se posee un cuerpo, se es y se vive un cuerpo. En la unidad de los procesos está la vida, la identidad y la trascendencia. No tenemos un cuerpo, somos-vivimos el cuerpo que evoluciona. No somos hoy lo que seremos mañana, lo que fuimos ayer ni lo que seremos después.

Al educar debemos de pensar en el niño, en la niña en su situación y complejidad. Tomar en cuenta el momento, el contexto, la condición social de éstos/as, la etapa psicológica y de desarrollo corporal en que se encuentran. El proceso de enseñanza debe de tomar en cuenta el desarrollo histórico del niño y de la niña, el desarrollo del niño y de la niña como seres históricos.

Los textos escolares presentan los cuerpos como máquinas en un catálogo; como decía Freinet, desde fuera de la vida. Prefieren presentarlos por partes, el sistema tal y el sistema cual que juntos forman un cuerpo. Y de cada sistema se presentan sus “partes principales”, el conjunto de “piezas” que lo arman, sus funciones sin referencia a su

dinamismo, a la inter-acción con otros “sistemas”, al modo como el todo las articula.

De esa manera se reducen los sistemas a aparatos, “la reproducción” al “aparato reproductor”, por ejemplo. O la sexualidad al aparato reproductor como en algunas canciones de rapeo. En vez de integrar, descomponen. Pasan por alto las dimensiones emocionales, psicológicas, sociales, existenciales, culturales. ¿Será porque estas corresponden a otras “materias” y hay que respetar la formación y la orden de marcha curricular? ¿O se trata acaso de una incapacidad de fondo para manejar y presentar la complejidad de la realidad, sus inter-relaciones.

La dispersión, la fragmentación del cuerpo se expresa en la parcelación curricular. Claudia pregunta cuál de las áreas curriculares trata el tema del cuerpo. Una maestra responde: “en las Ciencias Naturales, pero de forma teórica, sólo una vez por semana”. “En Educación Física”-dice una. “En educación humana y religiosa”, dice otra. En esta última, dice Claudia, el cuerpo no se conoce: se moraliza, se esconde. Así como en la Ciencia de la Salud predominan las charlas sobre apariencia e higiene, en Educación Física se subraya la competencia, diferente del trato que recibía en la Antigua Grecia que valoraba el cuerpo como expresión de belleza y de virtud.

Al hablar del cuerpo del niño, de la niña, sobre todo en las edades de los y las estudiantes en el Primer Ciclo de Educación Básica hicimos referencia al planteamiento de Erik Erickson en el sentido de que el cuerpo de los niños y niñas de 6 a 8 años es, sobre todo, movimiento y expresión. Es la etapa en la que el niño y la niña desarrollan la iniciativa de ensayar nuevas actividades, por lo que canalizar ese movimiento, motivar a través de la música, la meditación, el ejercicio bien orientado,

el cuento, contribuyen a que el niño, la niña, aprendan a controlar su cuerpo y a sublimizar la hiperactividad sin sentido. Es condición clave en este etapa la aceptación o valorización que el niño o la niña necesitan para adquirir la confianza que le permita canalizar su capacidad de iniciativa, la que al verse frustrada, sometida, deriva en culpa en desmedro de la fantasía. El periodo de 5 a 7, nos dice Rogoff, es periodo de transición, de incorporación a las actividades y roles de participación en la comunidad y, por tanto, añadimos, potencialmente de mayor relación con la naturaleza.²⁵ Pero los textos pierden de vista las dimensiones de transición y de vida comunitaria. A partir de los 8 años el niño, la niña comienzan a asumir actividades propias de su cultura que permeen su socialización y solo entonces, insiste Erickson, canalizará sus destrezas.

El cuerpo es referencia, trama de valores y de tensiones ideológicas, psicológicas, culturales. En nuestras escuelas existe la exclusión, la discriminación de los y las que son tenidos por diferentes, distintos/as del ideal de sí que articula el imaginario de los grupos y de la cultura dominantes. Se imponen patrones rígidos, físicos, morales que muchas veces marginan al niño de sus referentes culturales.

Escuchamos en las escuelas mote, sobrenombres y la burla que los acompaña: campesino, lomero, mujercita, haitiano, pata por el suelo, y otros dirigidos de modo más directo al cuerpo, pelo bueno y pelo malo, negro sucio, negrito comecoco, jediondo, bembúa, trompúa, nariz de frononó, casco de pimienta, pájaro, avión, el cojo, el gordo, el tuerto, entre otros. Estos apodosos revelan la presencia de la discriminación, del racismo, de los prejuicios de género y clase. En sus efectos, los sobrenombres truncan la acogida, obstaculizan el proceso de iden-

²⁵ Rogoff, Barbara. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press. Cap.5.

tividad, afectan la autoestima, menguan las destrezas, subvierten la solidaridad, crean violencia contra los y las demás o violencia interna contra una o uno mismo.²⁶ Etiquetamos las personas, condenamos el cuerpo; etiquetamos el cuerpo, condenamos la persona.

Se exige mucho a los niños respecto al corte de pelo, tipo de peinado y se dejan pasar actitudes prejuiciadas frente al color de la piel, la homosexualidad, la pobreza.

Las maestras piensan en sus hijos/as, en sus familiares, quizás en ellas mismas, en sus estudiantes. Reflexionan. Comparten anécdotas. Entienden que para hablar del cuerpo hay que situarlo en el contexto social e histórico en que existe; que la actividad pedagógica va más allá de la escuela y del manejo de unos contenidos. Entienden que la escuela debe cambiar y con ésta, ellas.

... Un último comentario sobre el cuerpo; algo para pensar. Cuando no hay armonía en el pensar, en el sentir, en el hacer, el cuerpo se enferma. Las maestras preguntan por qué su salud es precaria. Entre las estadísticas de morbilidad por profesión la OMS señala que las maestras de educación inicial y media son las profesionales que más sufren de estrés y de enfermedades mentales. También se encuentran entre las más que sufren enfermedades propias de la mujer. ¿No tendrá esto algo o mucho que ver con las condiciones difíciles en que trabajan?

Pausamos para el almuerzo. Las maestras pidieron la receta de vegetales y legumbres elaborados con ingredientes naturales y especies de rico sabor ya que estas comidas se digieren bien y no impiden retomar

²⁶ ONE RESPE. 2000. "¿Quién dicen que soy?" En: Las Escuelas Comunitarias: Informe de Investigación. Capítulo 3. Santiago: ONE RESPE. (sin publicar).

el trabajo. Casi a las dos nos pusimos en movimiento, sacamos las sillas del salón, volvimos a quitarnos los zapatos y reanudamos los movimientos suaves con que saludamos la mañana, acompañados por la respiración rítmica y de fondo música de tambores africanos. María Ligia condujo a las maestras en la continuación de la "Danza de Vida"²⁷ en el encuentro con el cuerpo. ¿Por qué será que no bailamos en la escuela si somos tan sensibles a la música y al movimiento?

Después del baile, vino la canción.

Jorge presentó algunos resultados de la investigación en curso sobre las canciones que se cantan en la escuela. Comenzó diciendo que pocas canciones se refieren directamente al cuerpo. En el inventario realizado en las visitas a las escuelas sólo hay dos canciones que hablan del cuerpo: "Pin pon"²⁸, en el nivel de Educación Inicial y "A Mi Burro"²⁹, que cantan los de primero y segundo de Educación Básica. Las maestras cantaron, compartieron canciones. Y Jorge reparó en un nuevo elemento: en la escuela no se danza. Las canciones infantiles no incluyen la danza; solo a veces encuentran espacio para algunas expresiones. Los niños y las niñas cantan sentados/as; con menos frecuencia lo hacen de pie. La fuerza expresiva que pudiera tener un gesto, un movimiento, se sustituyen con la modulación del timbre de la voz, práctica que obviamente desentona. Deberían ir de la mano danza y canto. Una de las maestras propuso una actividad de danza y canto llamada Margarita que practica con sus estudiantes.³⁰ A su vez Jorge presentó "Juanito cuando baila" y todas se unieron al baile y al canto³¹. Se concluyó esta parte con la dinámica "Los

²⁷ Ver fotos en anexo 3.4 "Danza de la Vida"

²⁸ Ver anexo 3.6.1 Letra de la Canción "Pin Pon"

²⁹ Ver anexo 3.6.2 Letra de la Canción "A Mi Burro"

³⁰ Ver anexo 3.6.3 Letra de la Canción "Margarita"

³¹ Ver anexo 3.6.4 Letra de la canción "Juanito Cuando Baila"

Monstruos”³² que coordinó Jorge.

Antes de comenzar la evaluación dimos la noticia: ¡habíamos conseguido de la Fundación PROPA-GAS los recursos para llevar a cabo un concurso de cuentos con las maestras que participaban en el Taller! Las que se animaran a escribir podían contar con el apoyo de Gabina, Tomiko, Catuxo. Los cuentos ganadores serían publicados por la FUNDACION PROPA-GAS.

Ya en la evaluación algunos de los comentarios fueron: “la metodología fue innovadora”; “excelentes la meditación, la danza, el violín”; destacaron la amabilidad, la cortesía del equipo,... Alguien dijo: “poder participar en este taller es un privilegio pues se sale de él con herramientas para analizar muy bien los textos, así como mejorar el trabajo con los niños y las niñas...”. Otra dijo: “lo que se aprende aquí va más allá de las aulas, es para la vida, se aprende a vivir”... Al final del taller las maestras pidieron que lleváramos este programa de talleres a sus escuelas.

³² Ver anexo 3.7 Dinámica “Dominu Avanti” (Dinámica del Monstruo)



CUARTO TALLER LA ESCUELA DE VERANO

TALLER CAPACITACION MAESTRAS/OS PROYECTO PEDAGOGÍA DE LA TIERRA.

Introducción.

Con el Tercer Taller concluyó el primer ciclo de talleres y el primer año del proyecto. Nos encontrábamos prácticamente a mitad de camino. Era un buen momento para pasar balance. En ese primer año completamos la revisión preliminar de los textos escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica; visitamos las escuelas y conseguimos conversar a fondo, por lo menos una vez, con cada maestra. Ya teníamos una mejor idea de dónde, cómo y con quién trabajábamos. Era momento de pasar balance, reflexionar, de repasar el camino recorrido, y ajustar el programa para seguir la marcha.

De la reflexión, sacamos las siguientes conclusiones:

1. Las maestras no tienen una concepción clara de lo que es la educación ecológica o medio ambiental, por lo que suele prevalecer entre ellas la “preocupación por la contaminación”;
2. Consideran a la naturaleza como dimensión separada, distinta de la sociedad; persiste el dualismo sociedad-naturaleza;
3. Su visión de la naturaleza encuentra sostén en una concepción teocéntrica que, en la mayoría de los casos, evade la consideración de los procesos históricos de la relación naturaleza-sociedad;
4. Es una visión que simplifica el análisis con referencias ambiguas a lo que “hizo Dios”, a la Creación, puesta al servicio

del ser humano, quien debería “cuidarla mejor”;

5. El análisis no siempre maneja con rigor la visión científica de los procesos “naturales” que tratan en clase; en sus clases no se abordan los temas de la historia natural, la evolución y la interdependencia.

Por otro lado, es evidente la respuesta positiva y entusiasta que dan las maestras cuando se les permite tomar iniciativas e investigar temas de su interés. Ellas valoran las oportunidades para participar con otras, compartir búsquedas, armar proyectos y contemplar la posibilidad de seguir explorando. Ellas aprecian las jornadas de capacitación, la oportunidad para revisar las estrategias pedagógicas a emplear en la Educación Básica. Estos procesos de reflexión son necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico y de una actitud que favorezca el análisis y la investigación.

Ni el currículo escolar ni los textos escolares representan en la actualidad alternativas válidas que permitan al docente de encauzar su práctica en el aula con sentido y creatividad. Antes bien se presentan como conjuntos de informaciones que desembocan en la repetición y el aburrimiento, que no estimulan la necesidad de saber en el niño ni en las maestras.

Así llegamos a mayo del 2012. Dábamos inicio al segundo año del proyecto mientras que las maestras y los maestros concluían el año lectivo, para ellas tiempo de pruebas, calificaciones, exámenes, reuniones, inscripciones, pruebas nacionales, graduaciones,

que prácticamente dejan a las maestras y maestros sin la posibilidad de atender otros asuntos.

Mientras ellas concluían sus tareas en la escuela, nosotras preparábamos la Escuela de Verano, actividad educativa que el equipo de Oné Respe incorporó a su quehacer en el 2003 y que celebra todos los años. Consiste de un encuentro de tres días y dos noches en el que las maestras revisan su práctica educativa, participan de talleres dedicados a temas de su interés, participan de actividades culturales, disfrutan la reunión con sus compañeras/os y comparten en comunidad. Esta vez la Escuela de Verano estaba dedicada al proyecto Pedagogía de la Tierra.

La Escuela de Verano

Las maestras, los maestros estaban curiosos y animados por la perspectiva de compartir estos días en el que participarían de los temas que ellas consideraban más útiles y necesarios. Pero sobre todo, acorde con la estrategia didáctica: queríamos hacer énfasis en la convivencia, dejando espacio para el compartir, sin prisas ni horarios rígidos. Los temas seleccionados por el grupo fueron: maestra y salud, educación medioambiental y reciclaje y continuar con el análisis de los textos escolares. Con estas sugerencias preparamos la Escuela de Verano.

En la mañana del 1ro de agosto, Catuxo dio la bienvenida a las 48 maestras que participaron en la Escuela de Verano. Acto seguido, entregamos lápiz y papel a las maestras para que, en grupos, diseñaran el programa a seguir los tres días siguientes, partiendo, como es natural, de los temas previamente seleccionados. Para su sorpresa, esta vez eran ellas quienes debían programar. Primero se organizaron por grupos de escuelas y luego en plenaria hasta ponerse

de acuerdo. Nos entregaron un programa detallado que seguimos al pie de la letra.

Taller Maestra y Salud

¿Qué es la salud? ¿Cuándo uno o una se siente saludable? Estas fueron las preguntas que motivaron el diálogo: “Es bienestar”;...“Sentirse con energía”; “...Salud es vida”; “... Armonía, liberación del dolor”; “... No sé por qué a veces me he sentido en paz a pesar de tener un dolor y viceversa”; “... Es como cuando vas al médico y te examinan y no te encuentran nada malo, y el médico te dice usted está bien pero no es verdad”; “...A veces yo me siento saludable, con ganas de vivir”.

Lo cierto es que la pregunta provocó algo de desconcierto. Era más fácil decir lo que no era salud: el dolor, la tristeza, la falta de energía; eso les parecía manejable.

Preguntamos, para los médicos, ¿qué es la salud? “Bueno, habría que aclarar si preguntan por la de ellos o por la de sus pacientes”. “Sí, no se rían”-continuó Natacha- “pues no es un chiste. Pensemos en el siguiente ejemplo: un ginecólogo trata a una mujer embarazada que él considera que podría tener un parto normal, aunque con un poco de riesgo, por lo que decide practicarle un parto por cesárea. El médico fija una hora cómoda para la intervención, que no confluya con sus compromisos previos o con fines de semana. Según se acerca la fecha se vale de algún medicamento para facilitar el momento y tranquilizar a la madre, pues este médico no se trasnocha, evita las llamadas y las preguntas, y de todos modos, cobra más. ¿En la salud de quién está pensando? ¿En la de ella o en la de él? Según el esquema de salud occidental, digamos que probablemente el médico sea el único beneficiado. Pero si tomamos otros referentes de salud probablemente conclui-

remos que con esa actitud está echando a perder su salud, la de su paciente y la del niño o niña por nacer.”

Según la OMS, Organización Mundial de la Salud que representa sobre todo a los médicos, la Salud es: “el logro del máximo nivel de bienestar físico, mental y social y de la capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”.³³ Esta definición nos recuerda la concepción desintegrada del cuerpo. ¿Dónde comienza la salud mental y dónde comienza la física?

“Las Emociones que Nos Enferman” es el título del libro del doctor Eduardo Buero, especialista en psiquiatría, en el que explica por qué es cada vez más evidente la relación entre las emociones y las enfermedades orgánicas y cómo, aumenta con el tiempo el número de enfermedades catalogadas como psico-somáticas, resultando, al final, casi imposible excluir alguna.”³⁴

¿A qué se refiere la OMS cuando menciona el máximo bienestar de salud social? ¿Qué sugiere esta definición? ¿Cómo puede gozar de buena salud una persona que vive en un barrio marginado, sin agua, con poco y errático suministro de energía eléctrica y sin servicios de salud adecuados, como es el caso de muchas de nuestras maestras y la gran mayoría de nuestros niños y niñas de las escuelas públicas?

En la Medicina Tradicional China se plantean las cosas desde otro punto de vista. Sostiene que: “el verdadero médico es aquél que cura antes de que pueda aparecer la enfermedad”³⁵.

.....
³³ OMS. (2006). “Definición de Salud (OMS-1946). www3.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congre2006/conarpe34/se_petroff.pdf

³⁴ Agüero, Arturo Eduardo. (2011). *Las Emociones Nos Enferman: Trastornos Psicósomáticos y Autodestrucción*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

³⁵ Padilla Corral, José Luis (1999). “Libro Sexto: Elementos de

El libro “Neijing: Tratado de lo Interno”, que se adjudica a HUANG DI, el Emperador Amarillo, quien desarrolló el marco conceptual y referencial de la Medicina Tradicional China, nos cuenta lo siguiente:” Un día preguntó el Emperador HUANG DI a QI BO, el sabio de la corte, por qué el hombre enferma. El hombre sabio contestó que el hombre se pone enfermo porque no sigue el sendero del Tao. ¿Y qué es el Tao?, preguntó el Emperador. El Tao es una fuerza que todos podemos percibir- respondió el sabio. Es la fuerza que tienen todas las cosas. Es la fuerza que mueve la tierra, los mares, las galaxias. Al ver la naturaleza, el cielo, las estrellas pensamos que hay algo que hace posible que exista todo eso a millones de años-luz. Y esa fuerza se mueve y dentro de todo ese movimiento el ser humano descubre que él/ella también se mueve, aún estando quieto su corazón se mueve, sus humores se mueven, su sangre se mueve, todo se mueve! Y repite el sabio: el hombre enferma porque no sigue el sendero del Tao, por tanto el hombre enferma porque no se mueve de manera adecuada, no se mueve de manera adecuada en su totalidad, no solamente en el movimiento de su cuerpo físico, no se mueve adecuadamente en su pensamiento, en sus sentimientos, en sus acciones, en su hacer en general.”³⁶

Así el hombre está enfermo, la mujer está enferma, la humanidad está enferma porque no siguen el sentido de lo que deben. No entienden su relación con el universo. Si no se mueven en el sentido de la vida se enferman y por eso también la escuela está enferma.

La prevención es el sentido fundamental de la teoría de la medicina oriental. Es decir, que el médico, el sanador, el educador debe prevenir o sea educar, enseñar para

.....
³⁶ “Prevención y Diagnóstico”. *Tratado de Sanación en el Arte del Sople*. Escuela Neijing. Cuenca, España. Ediciones Tian.

³⁶ Ibid., p. 480-482

que el ser se mueva de forma adecuada e integrada, que pueda armonizar su sentido, su pensamiento, su hacer. Y precisamente el cuerpo filosófico de la tradición oriental permite hacer una labor en este sentido porque no mira al cuerpo, al ser, a la persona como cabeza, tronco y extremidades, sino que lo percibe como una totalidad.

Para los ayurvedas el sentido de unión, de integración podemos decir que va más allá. Para éstos el planeta es un ser vivo y el Universo también.

Hay que integrarse a esta vida en común, en ello radica la posibilidad de sanar de todo organismo vivo. No hay ninguna persona por importante que sea ni siquiera los dioses que puedan exceptuarse de este movimiento, de esta necesidad de integración cósmica.

“Mientras los investigadores de hoy comienzan a pensar, a darse cuenta de que la Tierra se comporta como un organismo viviente, los Videntes Vedas iban incluso más lejos pues sostenían que al igual que la Tierra cada planeta, cada estrella es un ser vivo y consciente y que todas las fuerzas naturales, el viento, el fuego, la muerte son seres vivos y conscientes.”³⁷

Al reflexionar sobre nuestra salud como maestras deberíamos considerar cuál es el sentido de nuestra vida, de nuestro ser, hacia dónde nos movemos y por qué. ¿Vemos nuestra escuela como un organismo vivo del que somos parte? ¿Entendemos, sentimos, el acto enseñar, de conocer, de pensar, de analizar como un verdadero proceso de vida? ¿Siento mi cuerpo, lo escucho, lo alimento bien, con gusto, con amor, con cuidado? ¿Tomo el tiempo necesario para hacer las cosas de manera serena y consciente? ¿Reconozco en mi práctica

³⁷ Svoboda, R.(1995), DYYURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones URANO, S.A. p.45-46.

docente una oportunidad de crecer, de mejorar mi salud y sentirme en armonía con la colectividad? Estas preguntas las habríamos de retomar en la segunda sesión sobre maestra y salud que tendría lugar el viernes en la mañana. Y así, con un ejercicio de Qi Gong para mover con arte El Soplo de vida fue culminando el primer momento del programa.

TALLER DE RECICLAJE

La siguiente sesión del día consistió en un corto taller de reciclaje en el aula a petición de las maestras, motivadas por la manera atractiva, interesante, ingeniosa, pertinente como Benedetta diseñaba y elaboraba los distintivos de identificación y Carmen decoraba el salón de actos con materiales reciclados para cada encuentro. Las maestras querían aprender a utilizar plásticos, botellas, cajas, cajitas, tubos, pedazos de cartón etc. que con tanta frecuencia abarrotaban los basureros de la comunidad y de la escuela. ¿Por qué reciclar?: fue la pregunta con que inició el trabajo.

Laura mencionó brevemente algunas de las razones por las que reciclar:

- ★ Estamos agotando los recursos que la Tierra nos brinda y generando una gran cantidad de basura que mal puede descomponerse;
- ★ Nuestro deber como habitantes de este planeta es canalizar acciones y tomar conciencia de las consecuencias que se derivan de esa acumulación: para ello debemos revisar nuestro estilo de vida;
- ★ Una sugerencia a seguir es poner en práctica “las tres R”: reducir, reutilizar y reciclar;

Laura concluyó diciendo: “Hoy daremos algunas ideas para que junto a los/as alum-

nos/as aprendan a reciclar y así comenzar a proteger el medioambiente de manera divertida.”

Laura trajo su caja de artesana con hilos y herramientas, tijeras y materiales que recogió, limpió y ordenó para sumarlos a los de Bene y los de algunas maestras. Laura y Bene presentaron un breve manual de instrucción³⁸ Y así el taller se puso en marcha.

Cantaban, reían, pegaban, doblaban, desdoblaban: ¡cuánto las divertía y las relajaban estas manualidades! Elaboraron molinos de viento, portalápices, marionetas, caretas y mucho más. Al final mostraban sus trabajos, compartían con alegría lo que habían creado y comentaban lo que pensaban hacer cuando regresaran a las aulas.

Por último, Bene recordó que si bien muchas veces encontramos con facilidad los materiales que queremos reciclar es preferible si habilitamos o construimos una caja con material reciclado, limpio y clasificado para disponer de un pequeño almacén listo para el momento en que queramos trabajar.

Bene y Laura entregaron un manual de manualidades por escuela invitando a las maestras a seguir enriqueciéndolo.

La Tarde

La tarde fue de fiesta, de tacones, perfumes y colores. Nos vestimos para ir de paseo. Fuimos a conocer el Centro León donde además de sus salas y museos³⁹ visitamos la exposición “Lo Que Cuenta Una Escoba”⁴⁰, expresión artística basada en un estudio sociocultural de las múltiples caras y usos de la escoba en nuestra sociedad; tema que

.....
³⁸ Ver anexo 4.2.1 “Manual de instrucción para elaborar diferentes objetos con materiales reciclables”

³⁹ Ver anexo 4.3 Visita al Centro León.

⁴⁰ Ver anexo 4.4 Exposición “Lo que cuenta una escoba”

en este caso evocaba de manera especial la sensibilidad de la mujer campesina, la mujer pobre, trabajadora, la de la doble jornada, como muchas de nuestras maestras. Escobas de cabuya, de guano, de charamicos, tejidas, montadas acaso alguna vez por una bruja, animadas por remembranzas, en manos de una mujer que barre, convertían la cotidianidad en constelaciones de recuerdos que esperaban por ellas en la sala de exposición del Centro León.

Las maestras disfrutaron el encuentro, la “casualidad”. Recordaban, comentaban. “Tú sabes las veces que yo bailé con una escoba”, dijo entre risas una maestra de Constanza.

Una cena criolla en casa de una de las compañeras de Santiago reunió al grupo. La propuesta de evaluar el día dio pie a una conversación profunda, personal, motivadora en la que más que aspectos específicos del trabajo salió a relucir el sentir, la valoración de su situación y circunstancia como mujer, como maestras. Estaban contentas, emocionadas; repasaban su función de maestra, sus proyectos de vida desde otras perspectivas, ideando, planificando, sin darse cuenta, el próximo año escolar. Hasta aquí el primer día del taller.

Segundo Día de la Escuela de Verano.

El 2 de agosto era el día dedicado a la educación ambiental, ¿también a la ecológica? El Pequeño Larousse define la ecología como: [1] estudio científico de las relaciones de los seres vivos y el medio ambiente en que viven; [2] defensa y protección del medio ambiente.⁴¹ Define “medio ambiente” como “conjunto de elementos o de factores que condicionan la vida de un ser”⁴². ¿Qué pensaban las maestras que

.....
⁴¹ Larousse. (2007). “Ecología” en El Pequeño Larousse Ilustrado. 2007. Ediciones Larousse. México. P.367.

⁴² Larousse. (2007). “Medioambiental”. EL Pequeño Larousse Ilus-

querían conocer cuando solicitaron un taller sobre educación ambiental o de educación ecológica?

Para nosotros, como señalamos en el informe de investigación “Desde Fuera de la Vida”, la ecología es ciencia del universo, también es ciencia de la naturaleza, entendiendo la naturaleza como un proceso de vida integrada.⁴³

Nuestra propuesta fue la de hablar de una Pedagogía de la Tierra en el marco de una didáctica integradora y creativa que permitiera conocer los procesos de interrelación de la vida misma, el macro cosmos, el micro cosmos, el impacto de la Huella Humana en el planeta. Entender la Ecología según la define Fritjof Capra en “El Tao de la Física”, como ciencia del futuro, síntesis complementaria entre la espiritualidad y la ciencia⁴⁴. Dice Capra: “Me di cuenta de que la mayoría de cuanto existe en nuestro entorno está vivo... La Física poco nos puede decir acerca de estos sistemas. Nos puede suministrar información sobre las estructuras materiales, sobre las energías, sobre la entropía etc. Pero la Naturaleza de la vida misma es algo que a la Física se le escapa. Me di cuenta de que la ecología es realmente la estructura que mejor abarca a la nueva ciencia de la realidad. La ecología presenta múltiples manifestaciones que abarcan desde la ciencia de los ecosistemas a los estilos de vida ecológicos, los sistemas de valores, las estrategias económicas, la política y finalmente, la filosofía.”⁴⁵

Capra examina el paralelismo entre la Ciencia Física y el misticismo de las tradiciones taoístas y budistas. Plantea que por caminos diferentes ambas consiguen hacer

trado. 2007. Ediciones Larousse. México. P.661.

⁴³ Ver primer tomo: “Desde Fuera de la Vida”. Cap. 3.

⁴⁴ Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio, S.A. p.14

⁴⁵ Ibid. p.14.

síntesis del conocimiento de los procesos de vida. Éstos suponen una relación integral entre los fundamentos de enfoques universales del conocimiento. La mente es más que un objeto, nos recuerda Capra, es el proceso mismo de la cognición, que no es más que el proceso mismo de la vida. Y la conciencia es una forma más elevada de este proceso. Refiriéndose a la Teoría de Santiago, Capra nos dice que “por primera vez un marco científico soluciona el divorcio entre mente y materia”⁴⁶.

¿Qué dice la escuela dominicana sobre la educación ecológica o ambiental? A pesar de firmas y acuerdos, aquí y allá, desde la reunión en Estocolmo hasta la de Río, y aún en nuestros días, la Educación Ambiental en las escuelas dominicanas no pasa de ser más que un apéndice mal añadido en los programas de Ciencias Naturales, un ejercicio de declaraciones de principio huérfanas de serias reflexiones e instrumentos didácticos y pedagógicos correspondientes.

Estas reflexiones fueron el punto de partida del taller sobre Educación Ambiental para las maestras.

¿Educación Ambiental o Educación Ecológica?

Muy de mañana nos juntamos a meditar. Centramos la atención en la respiración rítmica que nos vinculaba a la vida, al movimiento en sincronía con el planeta y con el universo, con al pulso del corazón; respiración que remite al interser y a la riqueza del Vacío.

Luego compartimos un desayuno en un ambiente de reverencia y agradecimiento por lo que se come, regalo de la vida, y el valor de compartirlo en comunidad.

⁴⁶ Capra, Fritjof. (2007). Ibid.p.15.

A las 9, el primer tema. Renata y Fernando, de la Fundación amiga Héroes del Medio Ambiente⁴⁷ comenzaron hablando de sensibilidad ambiental. Dos frases motivaron la reflexión: “Nosotros y nosotras somos parte de la Naturaleza, no dueños ni dueñas.” “Nosotros, nosotras no somos imprescindibles para que el planeta y los demás seres vivos sigan existiendo.”

La consigna invitó a la reflexión. A continuación presentaron el video de Carl Sagan “Pálido Punto Azul”⁴⁸. La imagen captada por el Voyager presenta la Tierra “como un pequeñísimo punto, una pequeña luz”, “una mota de polvo suspendida en un rayo de sol”.⁴⁹ “Ahí se juntan alegrías, penas, seguridades, guerras, conflictos, soberbias y pretensiones y a pesar de que los poetas y los cantores buscan otro planeta para poder vivir, por el momento este pálido punto azul llamado Planeta Tierra es el único lugar conocido donde podemos vivir: deberíamos apreciarlo con reverencia y humildad pues es nuestro único hogar.”⁵⁰

Fernando presentó una cronología de los principales eventos físicos, biológicos experimentados por el planeta Tierra a partir del Big Bang, hace unos 4.5 billones de años. Marcha de los filos, acontecimientos geológicos, catástrofes, secuencia de surgimiento de especies determinadas que pasa por la aparición de los primates, hace 70 millones de años hasta llegar a los seres humanos. Y puntualizó: “éstos, los seres humanos, siendo la última especie en originarse se cree superior, depredando lo que encuentra a su paso.”

Renata introdujo la imagen de una pasola cargada con más de cinco personas, cada

47 Ver anexo 4.5 “Fundación Héroes del Medio Ambiente”

48 Sagan, C. “Un Pálido Punto Azul” video. www.youtube.com/watch?v=stW123gwu3k

49 Sagan. Ibid.

50 Sagan. Ibid.

una con su equipaje, empujando para conseguir espacio: con ella inició la reflexión sobre la carga innecesaria que cada habitante suma a la tierra. Colocaron una silla en medio del salón, Renata se sentó en ella e invitó a otro de los participantes a sentarse con ella y luego a otro y a otra, hasta que parecía que la silla no daba para más.⁵¹ El momento fue divertido y ayudó a mover el cuerpo. Y así, entre risas y perplejidades, plantearon el tema de la carga que los humanos imponemos al planeta estimulados por el consumismo.

Presentaron el video “Impacto Durante la Vida”⁵² que muestra la cantidad de determinados bienes que una persona puede consumir, en promedio, durante su vida. Por ejemplo: 9,064 litros de leche, 3,800 pañales desechables, 132,345 huevos; su-mándole a todo esto el pesado empaque de los productos. Destacaron el hecho de que el combustible consumido era equivalente al que hubiera empleado un vehículo de motor en un viaje de ida y vuelta a la Luna. La pregunta era: ¿Qué podemos hacer para mejorar, evitar, esta situación? Esa era la preocupación de las maestras.

Fernando retomó la reflexión sobre el consumismo. Ya sicólogos y filósofos como Erich Fromm han llamado la atención sobre la importancia de la distinción entre la vida articulada en torno al Ser o en el Tener, y lo que implica valorar a las personas por lo que poseen en detrimento de lo que son.

Según Fromm, en su ensayo “¿Tener o Ser?”⁵³, el consumismo, la cultura depredadora, la devastación de la Naturaleza, las ansias de acumular, características de una concepción filosófica centrada en el tener son consecuencias lógicas del capitalismo.

51 Ver fotos en anexo 4.7 “Dinámica de La Pasola”

52 Ver “Impacto durante la vida”. Video.

53 Fromm, Erich, (1980). ¿Tener o Ser?. 4ta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económico.

Éste nos invita a acumular, a comprar de manera superficial y compulsiva y nos aleja de profundizar, de solidarizarnos con los proyectos de humanidad, atrapándonos en proyectos personales, egoístas, ambiciosos e irreales.⁵⁴

En la actualidad, resaltó Fernando, todo está programado para que sigamos “la rueda del consumismo”. Introdujo en la discusión una palabra con dos acompañantes: obsolescencia, obsolescencia programada, obsolescencia percibida. Explicó que los productos fabricados hoy están programados para que tengan una corta duración o para que no tengan una segunda vida útil. En cuanto a la obsolescencia percibida señaló que ya existe una cultura del consumo en la cual la persona es criticada si no cambia con frecuencia los objetos que usa; ejemplo de ello es el cambio irracional de aparatos telefónicos cada vez que sale un modelo nuevo aun estando en buen estado de funcionamiento el que ya posee.

Después de un breve receso hablamos de la huella humana en el planeta. Queríamos enseñar, demostrar el impacto que vamos dejando como humanidad en nuestro paso por el planeta Tierra. Para sorpresa de las maestras Renata explicó que la huella humana puede medirse: es el monto total de tierra productiva y agua que una población necesita para producir los recursos que consume y absorber los desechos que genera. Se mide en hectárea por persona por año.

¿Cómo se calcula entonces el nivel de autosuficiencia? Propusieron una fórmula: Capacidad ecológica - huella humana = nivel de autosuficiencia. En el caso de República Dominicana la huella ecológica es de 1.6, la capacidad ecológica de 0.8 y el déficit de 0.8, por lo que se deduce que el

⁵⁴ Ver “La tierra está enferma”. Video. www.youtube.com/watch?v=zlugpczjhQ

país necesita el doble del territorio que posee para absorber su consumo y desechos. Presentaron gráficas⁵⁵ que indican que “en el 1923 teníamos 77% de bosque mientras que en el 2003 había solamente un 33% de cobertura boscosa”.

Al hablar de la crisis ocasionada por la basura las maestras se mostraron inquietas, mas bien, incómodas. No sabían que la situación era tan grave y ni habían caído en cuenta de lo mucho que ellas mismas contribuían. Renata añadió: “tenemos la responsabilidad de ser multiplicadoras para frenar y buscar soluciones a esta problemática empezando desde la escuela.” Al final de la mañana vimos el video “Historia de las Cosas”⁵⁶ que presenta un recorrido de los productos que usamos en la cotidianidad, en el que se destaca que en ese proceso no sólo se devastan los recursos naturales, también destruyen a la humanidad. Es el caso de los trabajadores expuestos a sustancias de alto riesgo, que están sometidos a la explotación laboral: ejemplo de ello lo que sucede en la comunidad “Paraíso de Dios”, en Haina, tercer lugar en el mundo con mayor contaminación de plomo.

La externalización de los costos del producto es otra de las consecuencias negativas de la fabricación: las comunidades pobres, los países del 3er Mundo cargan con los costos de la contaminación de las aguas, de los suelos, del empleo de tecnologías altamente contaminantes, del manejo inadecuado de residuos y desechos, del financiamiento de los servicios de salud de la población afectada por prácticas productivas y extractivas dañinas. Las empresas exigen y los gobiernos permiten la explotación de las reservas ecológicas, forestales, minerales sin asumir los gastos de reposición de los “recursos”, ecosistemas

⁵⁵ Ver anexo 4.6 “Huella Humana en el Planeta”

⁵⁶ La Historia de las Cosas (video).<http://www.youtube.com/watch?v=lrz8FH4PQPU>

y comunidades. Como dice la canción: "Panchito tuvo que pagar lo que rompió Rafael".

Hubo eco en el almuerzo de lo tratado en la mañana. Dieron gracias por comer sano y en comunidad. Entre otros ecos, se notó el cuidado con que recogieron y separaron la basura, limpiaron el salón y lavaron los platos.

Después de un descanso comenzamos la sesión de la tarde con una simpática dinámica "El Bingo de la Basura"⁵⁷ que nos ayudó a vencer el sueño a la vez que nos enseñó un modo de conocer y clasificar la basura que podíamos emplear en la escuela.

Del "Bingo de la Basura" pasamos a discutir qué hacer con la basura. Hablamos de las "Tres R", propuesta que habíamos introducido la tarde anterior. Las "3R": Reducir, Reusar, Reciclar. Renata destacó que Reducir es el corazón de esa triada. Retomó la reflexión sobre el consumismo. Las maestras captaron el hilo de la discusión de inmediato. Una de ellas comentó de manera jocosa: "estamos comprando basura y más basura". Otra dijo: "los productos desechables hay que desecharlos de nuestra vida".

Como ejemplo a seguir, Fernando y Renata relataron la experiencia del proyecto Basura 0 en la comunidad Las Placetas, en el municipio de San José de las Matas, en la cuenca alta del Río Yaqué del Norte, donde viven.

Presentaron artículos elaborados con material reciclado por las miembros de las organizaciones de Las Placetas. Mostraron carteras elaboradas de fundas plásticas, agendas de papel reciclado, portacelulares de hilo y anillos de latas, bultos de saco de arroz, entre otros.⁵⁸ La venta de esos productos aporta ingresos a las participantes y

⁵⁷ Ver fotos en anexo 4.8 "El Bingo de La Basura"

⁵⁸ Ver fotos en anexo 4.9 "Proyecto Las Placitas"

a las organizaciones.⁵⁹

La exposición animó la discusión entre las maestras en torno a las posibilidades de desarrollar un proyecto de reciclaje en sus comunidades y escuelas. Dejamos a discreción de las maestras la decisión de cuando comenzar a trabajar con las 3R en sus escuelas y comunidades y se les hizo una invitación abierta a conocer el proyecto de Las Placetas.

A manera de conclusión vimos el video "La Casa Embotellada"⁶⁰, que narra la construcción de la casa de una familia pobre utilizando botellas plásticas, rellenas de arena, proyecto que cae como anillo al dedo en un mundo con millones de familias sin vivienda y en el que de 15 a 25% de los desechos recolectados son plásticos.

La Noche de la Premiación del Concurso de Cuentos.

Era noche de emociones y expectativas. Era la noche de la premiación del Concurso de Cuentos: "Maestras, Cuentos y Naturaleza", en el local de "Las 37 Por Las Tablas" y que contó con la colaboración de su directora María Ligia. (Para enterarse de lo que sucedió ver el Anexo 4.11.⁶¹)

Tercer Día Escuela de Verano.

El viernes por la mañana la sorpresa fue nuestra. Un grupo de maestras, preparó la meditación de la mañana a partir de las reflexiones del día anterior. Sentadas en círculo escuchamos a Indiana leer con voz suave lo que escribió con sus compañeras. Nos llevó en un recorrido por nuestra isla. Estaba limpia, sin personas confinadas en áreas de miseria, sin basura que enfermara,

⁵⁹ Ver fotos en anexo 4.10. Materiales del Proyecto "Las Placitas"

⁶⁰ "La Casa Embotellada" (video). www.youtube.com/watch?v=VWRHt7YII

⁶¹ Ver anexo 4.11 "Concurso de Cuentos"

con escuelas ordenadas que contaban con espacios suficientes y niños y niñas divirtiéndose y aprendiendo. Así la soñaban, así la querían.

Compartimos el desayuno mientras coméntábamos lo sucedido en la noche anterior en el acto de premiación de los cuentos. No se cansaban de contar lo de los cuentos.

En este tercer día de la Escuela de Verano tocaba compartir con las maestras parte de los resultados de la investigación que llevábamos a cabo sobre los textos escolares. El tema fue “la Huella Humana en el medio ambiente según los manuales escolares”.

Catuxo preguntó: ¿tratan los textos escolares la situación actual del medio ambiente? Si lo discuten, ¿cómo lo hacen?

Las maestras dijeron:

Los textos, por lo menos los que conozco, no tratan el tema;

Si lo tratan, lo hacen de manera muy superficial; no van a la raíz;

Algunos textos presentan parte del problema pero no mencionan sus causas ni discuten las consecuencias;

Aunque toquen el tema, mucho menos presentan alternativas a esa situación.

A continuación Catuxo presentó un capítulo del texto de Santillana, serie Naturaleza, que trata el tema de la agricultura.⁶²

Preguntó a las maestras qué palabras y sentires evoca el término Agricultura. La pregunta avivó la discusión. Hace referencia a la vida, dijo una maestra. A la alimentación, añadió otra. A las relaciones comunita-

62 Ver Capítulo 2 del Informe de Investigación “Desde Fuera de la Vida”.

rias. A la tenencia injusta de la tierra. Al tipo de producción que se saca de ella. A fiestas y tradiciones. Sí, a tradiciones que se están perdiendo. A cómo era la vida antes. A vivencias, recuerdos, nostalgias. A la injusta comercialización de los productos...

Al revisar el texto con las maestras pudimos constatar cuánto había quedado fuera y cuánto más faltaba por decir. Es poco lo que dicen los textos sobre la agricultura y la manera como los campesinos, los agricultores se relacionan con la tierra. Menos aún sobre la producción, cosecha y comercialización del producto. La vida en el campo, la comunidad agrícola, no se mencionan. Mucho menos toman en consideración las relaciones entre los agricultores para producir.

En estos textos, continúa Catuxo, no se examina a fondo el uso de venenos, de agroquímicos, fertilizantes, herbicidas y pesticidas y sus efectos, el daño que causan en la tierra, en la vida, en la comunidad humana. El texto parece más un manual de geología que de agricultura... Tampoco hablan de la cultura del campo, de su diversidad cultural. No discuten a fondo las consecuencias de las migraciones internas, de la concentración de la población en dos o tres centros urbanos.

Las maestras mostraban interés en todo lo relativo al análisis de los textos escolares. Se propusieron llevar a cabo ejercicios de lectura crítica de los manuales escolares con sus estudiantes, sobre todo con los de 3ro y 4to de Educación Básica. Las maestras concluyeron con el reclamo de que finalizada la investigación, ésta debía de presentarse con carácter de urgencia al Ministerio de Educación, dadas las deficiencias que contienen los textos escolares, situación que, a todas luces, parece que pasa desapercibida a las autoridades competentes.

La segunda parte de la mañana la dedicamos a concluir el tema Maestra y Salud que iniciamos al comienzo del Taller.

Comenzó la discusión una maestra de la Vega, motivada por las reflexiones, días antes, sobre el tema de la salud. Expresó que le preocupaba la cotidianidad de las maestras de las escuelas públicas que no tienen la posibilidad de dedicar tiempo a su persona. Pasan el día trabajando en la escuela para poder subsistir: deben llevar 2 ó 3 tandas, preparar en la noche la jornada del día siguiente, y cumplir con “los deberes” de la casa. Esta reflexión motivó otras. “Debemos hacer de todo en la casa y en la escuela”- afirmó una de las maestras. Otra recordó que leyó un libro en el que se afirmaba que son más las maestras que los maestros porque el magisterio es la profesión que más se asemeja a la maternidad, por el sentido de protección y acompañamiento que conlleva.

“La maestra es la persona a quien más se le exige y menos se le da”, señaló otra maestra. “ Yo he pensado,- dijo una maestra de Constanza-, que las maestras somos las niñeras de la sociedad pues aunque no tenemos las condiciones necesarias para enseñar, tenemos a nuestra responsabilidad el cuidado de los hijos de la patria.”

“Es un trabajo mal pagado, de los peores. Hay que ser niñera, enfermera, sicóloga, madre, maestra. La maestra tiene que asumir hasta tres tandas de trabajo para mantener a sus hijos e hijas, cuando una tanda es suficiente para agotar la energía sana de la maestra”- comentó una profesora de La Vega.

Ante esta realidad, retoma Natacha la discusión, valdría la pena hacer un perfil sobre la maestra en este país para saber quién es realmente esa mujer, conocer su situación y circunstancias y lo que necesitaría para

desarrollar su función de manera sana y adecuada. Pero en este momento y en esta coyuntura vamos a ver con qué recursos contamos para ir cambiando el sentido de esta situación. Veamos cuáles son algunos de esos recursos.

Tenemos la posibilidad de organizar nuestro tiempo de manera más adecuada. Tenemos la responsabilidad y el deber de reivindicar nuestros derechos laborales de manera seria, firme y responsable con miras a mejorar nuestras condiciones de vida. Tenemos la posibilidad de establecer prioridades evitando crear tensiones de deudas a las que nos anima el consumismo. Preguntarnos qué podemos hacer para manejar los gastos, cuáles compras son innecesarias. Hay que entender que a veces llenarse de trabajo para satisfacer estilos de vida impuestos por la competencia social nos deja sin tiempo para disfrutar, amar, compartir con las personas queridas. Hay que planificar lo que es posible, sin prisas, con la mirada puesta en otros horizontes en los que podamos disfrutar lo que hacemos y vivir en armonía.

Algunas cosas específicas que nos ayudan a vivir de manera más sana son consumir alimentos más sanos, no necesariamente más caros: icuidado con las harinas y los azúcares especialmente refinados, los enlatados, los sazones y las salsas preparadas!; no por ello dejar de disfrutar con gusto de lo que comemos. En ese momento compartieron recetas de cocina: la pedagogía entraba por la cocina.

Natacha continuó con los consejos. Iniciar o terminar el día con unos momentos de meditación en silencio nos descansa, organiza y nos conecta con algo más allá de la rutina; nos recuerda el sentido del vivir. Dedicar tiempo a comer pausadamente, saboreando y compartiendo. Estar atentos al hablar: cuando se empieza a subir la voz

para decir algo es porque a la persona con la que estamos hablando la situamos lejana y distante. Las maestras y los maestros deben proteger su voz como a un tesoro; deben aprender a impostar su voz y a respirar en consecuencia. Pero sobre todo, hablar pausadamente, con claridad, con verdad, sin que falte la amabilidad.

Para concluir este momento ejecutamos algunos movimientos de Qi Gong con música suave de fondo. Invitamos a las maestras a moverse en el sentido del Tao, a armonizar su Soplo de Vida para continuar el camino, “suavizando sus asperezas, ordenando sus enredos, armonizando su resplandor”, como dice el Tao Te Kin⁶³

Después de compartir el almuerzo, de continuar relatando pormenores de la premiación y de socializar algunas recetas pasamos a la sesión de evaluación del taller en su conjunto. Ya teníamos las evaluaciones de cada una de las sesiones pero queríamos tener una idea del impacto de estos días, a nivel anímico, emocional, por lo que se pidió a las maestras que dijeran una sola palabra que expresara su sentir al concluir la Escuela de Verano.

- Aprendizaje
- Amor esencial
- Conciencia
- Transmisión de ideas
- Excelente
- Concreto
- Respetuoso
- Agradecida

- Nueva
- Despierta
- Desengañada
- Dispuestísima
- Creativa
- Lista para comenzar
- Al final entregamos un certificado de participación junto a un recuerdo elaborado en el Taller de Artesanía de ONE RESPE.

Varias de las maestras expresaron su agradecimiento al equipo que coordinó la Escuela de Verano: “Gracias por la invitación: hemos descubierto los valores de nuestro hacer”; “creamos conciencia sobre los textos escolares. Eso es muy importante para ser buenas maestras”; “seremos desde luego maestras más sanas, críticas y creativas”.

63 Ver anexo 4.14 Referencia libro.

IMÁGENES DE SOCIEDAD Y NATURALEZA EN LOS TEXTOS ESCOLARES

QUINTO TALLER PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS

Introducción al Segundo Ciclo de Talleres.

Después de la Escuela de Verano diseñamos el Segundo Ciclo de Talleres del proyecto, no sin antes revisar el anterior y tomar en cuenta los resultados alcanzados hasta entonces, el perfil de las escuelas en las que trabajan las maestras, las observaciones en aula y las entrevistas a profundidad hechas a las maestras. Fue así que llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Dedicar el segundo periodo al tema de los recursos didácticos que estaban al alcance de las maestras. En vista de la situación de precariedad relativa en la que operan nuestras escuelas y la necesidad de capacitación del personal docente consideramos que más que centrarnos en los aspectos técnicos debíamos transmitir a las maestras conocimientos que les permitiera crear instrumentos didácticos que pudieran adaptar, mejorar con sus alumnos;
2. Continuaríamos desarrollando el proyecto de análisis de los textos escolares como parte de la estrategia didáctica dirigida a la formación de maestras/os. Esperamos que una vez comprendan cuál es el papel que juega el texto escolar actualmente en el quehacer educativo, y de profundizar en el examen de sus contenidos, la maestra concluya que sólo debe usarlo como material de referencia y no como texto o referencia única de autoridad y competencia. Comprenderá que es un error insistir en la memorización y en la “pesca de respuestas” y reconocerá las ventajas de leer el texto

con los estudiantes de forma crítica, ampliarlo, corregirlo y confrontarlo con informaciones de otras fuentes, alimentando en los/as estudiantes una actitud de alerta que les convierte en sujetos del proceso educativo y les estimule el interés por la investigación;

3. Ampliar el uso de la imagen como recurso didáctico, apoyándose, y decodificando, sobre todo, las que incluyen los textos escolares. Ya en el 2007 concluimos un estudio sobre los textos escolares de ciencias sociales en el que constatamos que a pesar de la pobreza de las imágenes y la abundancia de estereotipos, el análisis de éstas, dejaban en evidencia los sesgos ideológicos y a la falta de valor científico de las mismas, constancia que animaba a reflexionar sobre su contenido, a examinar los clisés que generalizaba, los efectos de discriminación que introducían, sus implicaciones ideológicas y consecuencias.⁶⁴ La imagen ha jugado un papel importante en el quehacer educativo al punto que se considera otra forma de enseñanza. Es además un recurso posible, al alcance de las maestras. Nuestras escuelas públicas no disponen por lo regular de los recursos que proporcionan los avances tecnológicos. Sin embargo, pueden recurrir al uso de la imagen con intención didáctica, como han hecho tradicionalmente. Ya Comenius, en el 1600, resaltaba la importancia de la imagen en la educación, al iniciar la práctica de incorporar ilustraciones a los libros de texto escolar: “las imágenes son componentes básicos

64 ONE RESPE. (2007). Ob. Cit.

de los materiales educativos, pero en las aulas sólo se atiende a números y palabras, y así se frena la imprescindible relación entre la escuela y su entorno.”⁶⁵

En el caso de la fotografía, por ejemplo, que probablemente es el medio visual fijo más conocido, ésta forma parte de las costumbres y de la vida cotidiana de maestras y estudiantes y tiene, además, potencial y presencia para usarla en materiales didácticos y como parte de estrategias de aprendizaje que impacten e interesen al niño, a la niña;

4. Otros recursos didácticos, como la canción escolar, la música, el empleo del ritmo, que tratamos en talleres anteriores, las consideraríamos, esta vez con mucha más atención, como instrumentos didácticos motivadores y estimulantes en la Educación Básica (ver anexo breve sondeo de investigación sobre el tema de la música y las canciones);
5. Reconocimos que no habíamos prestado suficiente atención al juego, tema importante en el campo de la didáctica. Al respecto subraya Vallejo: “La didáctica lúdica es la que realmente está al alcance de niños y niñas y sobre todo es una estrategia pedagógica para trabajar la diversidad, así como para canalizar la energía infantil que mal tratada puede convertirse en violencia”⁶⁶.
6. Otro propósito de este nuevo ciclo sería seguir profundizando en el reciclaje como manera de estimular la creatividad y responsabilizarse por nuestro entorno.
⁶⁷

7. De manera muy especial trabajaremos el cuento como recurso didáctico que permita integrar los saberes y ampliar las posibilidades del conocimiento, estimulando el uso de la imaginación como herramienta básica de la actividad educativa, haciendo síntesis entre fantasía y realidad.

Pautamos el abordaje de estos temas en tres talleres: Texto e Imágenes Sobre Sociedad y Naturaleza en los Manuales Escolares; Tocar Jugando la Vida; y Cuento, Naturaleza y Escuela. En ese mismo orden celebramos en noviembre de 2012 el primero taller de ese segundo ciclo.

⁶⁵ Rabecq, María Magdalena. (1957). “Comenius, apóstol de la educación”. El Correo. UNESCO. noviembre. Año 10, No.11.

⁶⁶ Rivera, Javier. “Didáctica Lúdica”. www.slideshare.net/jm77/didactica-ldica.

⁶⁷ Ver anexo 4.2.1 Manual de Instrucción para elaborar diferentes objetos con materiales reciclables.

TALLER TEXTOS E IMAGENES SOBRE SOCIEDAD Y NATURALEZA EN LOS MANUALES ESCOLARES. QUINTO TALLER

9:00 – 9:30 Inscripciones y refrigerio mañanero. ¡Qué sorpresa!, no sólo estaban allí las maestras que nos acompañaron en el primer ciclo, sino que cada escuela envió alguna maestra más. Al grupo se sumaron técnicos de la Regional de Educación: el grupo crecía, contábamos con 14 nuevos participantes motivados por los “rumores”, por lo que se decía acerca de los talleres.

El salón estaba decorado con láminas de periódicos, retratos, páginas de revistas, anuncios, imágenes diversas, flores, bodegones, escenas campestres, paisajes variados, “naturaleza” y “naturalezas muertas”, mujeres y hombres “del campo”, mujeres y hombres ajenos al trabajo vestidos elegantemente, niñas y niños jugando, estudiando, escenas maternas, conmovedoras, ligeras, tristes, románticas, catastróficas, en fin, habían imágenes a tutiplén, por todos lados recortadas, traídas de aquí y de allá, sin ningún orden aparente.

Se oyó una música intensa, al principio, lejana. Apareció de improviso una mujer llegada de quien sabe dónde, de algún recodo del espacio sideral, de la Luna, o del mundo cautivador de la imaginación.

Se presentó como imagen sin pasado ni futuro, que vive el instante eterno de ahora, que llega del mundo de la fantasía, de los sueños, de la nada o de la poesía. “Amigas, amigos, terrícolas todos, soy sólo eso, una mujer de la luna, una imagen más, pero las imágenes, ¡ay, las imágenes!, díganme ustedes que viven de imágenes, ¿saben qué son las imágenes?”

Algunas dijeron que las imágenes son representaciones, aquello que vemos. “La imagen de la Virgen María, por ejemplo es una representación de ella”, dijo una maestra. Alguien dice: “no, esa imagen es un símbolo”, y así surgió un debate respecto a conceptos imágenes, representación, realidad y objetos.

“¿Qué fue primero?”- pregunta la mujer que llegó de la Luna- “ la imagen o el objeto? ¿La idea o la realidad?” Los y las participantes no se ponen de acuerdo, titubean, se sorprenden a sí mismos confundidos, mientras nuestra invitada extraterrestre responde: “se trata de una vieja discusión: Para Platón lo más importante era la imagen que venía de la idea, mientras su discípulo Aristóteles entendía que primero era el objeto. Lo importante es saber que hay opiniones diferentes sobre las mismas cosas. En esta búsqueda hay que valorar el papel de la pregunta, abrirse a la presencia de la incertidumbre, animar la posibilidad de descubrir. A mí, por ejemplo, las imágenes me saben a inspiración, a poesía. Dicen que una imagen muestra y da pie a la imaginación; a partir de esta surgen muchas otras imágenes de lo que hasta entonces no creíamos posible.”

“Y recuerden, queridos terrícolas, la imagen habla de lo que está y de lo que no está, de lo que hay y de lo que falta, arroja luz y oculta realidades: la imagen nos invita a hacer un viaje. Así pues demos un viaje por las imágenes, todas nos vamos a pasear al ritmo de la música por este salón lleno de imágenes. Cada persona va a seleccionar una imagen, la que más le impresione en su recorrido, la que le llame, la que evoque al-

gún sentimiento, de cualquier tipo. Después de elegir la imagen obsérvela en silencio, descubra lo que le provoca.” La mujer de la Luna se despidió, diciendo: “Tenemos derecho a la imaginación, a imaginar un mundo mejor; siempre lo mejor. Gracias por mostrar su imagen”- y desapareció.

Las maestras caminaron en círculo, en torno a las imágenes dispuestas en el salón. Las observan, conforme eligen una se van sentando, forman un círculo, mantienen un solemne silencio. Una a una se pone de pie, dicen su nombre, el de su centro educativo y lugar de procedencia, muestran la imagen seleccionada y explican por qué la escogieron.

Todas/os tenían un argumento, una razón, una fantasía que compartir, y de forma parecida, todas contaban una historia, expresaban un sentir, quienes con alegría, quienes con dolor.

Un corto receso y de inmediato Gabina inició la sesión sobre las imágenes en los libros escolares donde, además de imágenes e ilustraciones hay letras, tema, textos y pretextos.

Formó 6 grupos. Los grupos 1 y 4 trabajaron el tema de “Seres vivos y comunidad”; los grupos 2 y 5 trabajaron el tema de “La célula y sus funciones”; y los grupos 3 y 6 trabajaron el del “Big Bang”.

A cada grupo se le dio copia de los temas, según aparecen en los textos escolares. Además, se les entregó un cuestionario que debían responder. Cada grupo debía escoger las imágenes que mejor ilustraban el tema, las que preferían y explicar por qué. Tenían dos horas para trabajar y luego compartiríamos en plenaria.

Antes de dividirse en grupo, Catuxo, ambientó el ejercicio diciendo: “Al parecer,

el sistema educativo da poca importancia a estos temas. Les invito a reflexionar sobre ellos para ver si podemos hacerlo llegar a los alumnos de forma que sean más cercanos a la realidad.”

A las 11:15, regresaron los grupos a la rancheta. Esta vez el profesor Ramón, había llevado una canción para analizar: “Dicen que los monos”⁶⁸ y dirigida por él mismo, puso a las maestras a cantar y a bailar.

Comienza la plenaria.

Toca exponer a los grupos 3 y 6, sobre el Big Bang⁶⁹. El expositor dice que no pudieron llegar a un consenso por lo que leerá las diferentes opiniones emitidas.

La primera pregunta ¿Has tratado alguna vez el tema del origen del universo con tus estudiantes? De 20 profesores de Educación Básica, sólo 3 dijeron haber tratado el tema en clases alguna vez. Las maestras añadieron algunos comentarios a lo que informó el relator. Expusieron que las maestras estaban “un poco perdidas con el tema”, “que le creaba confusión”. Reconocieron que: “Al tratar la teoría del Big Bang y la existencia del universo existe confusión respecto de la teoría sobre el origen de la vida”. Las maestras dicen que en vez de tratar lo que dicen los textos prefieren presentar lo que dice “la teoría de la Biblia”.

Explicó que existe una contradicción entre la teoría del Big Bang y la teoría de la Creación. Señaló el vocero del grupo que muchas maestras no se identifican con la teoría del Big Bang y que su creencia es que Dios fue el creador, pero que a pesar de eso, reconocen que puede ser importante que los niños conozcan lo de la Gran Explosión. Pero, en el fondo, el problema es

68 Ver anexo 5.4 Letra de la Canción: “Dicen Que Los Monos”

69 Ver anexo 5.5.3 Guía de Preguntas Grupo Origen del Universo.

que no saben cómo manejar estos temas. Por eso fue difícil ponerse de acuerdo en el grupo.

Otras profesoras coincidieron en que hace falta trabajar la teoría del Big Bang con los estudiantes y dar una mejor explicación de la misma.

Contrario a lo que sucede con el Big Bang, dijo otra maestra, la teoría de la creación, desde el cristianismo, esa sí está bien trabajada y bien explicada en la Biblia: “¿ustedes creen que para los niños y las niñas es fácil comprender las teorías científicas de la Creación?” Otra maestra dice que debemos conocer y trabajar mejor los conceptos de evolución y creación. Las maestras sienten la “necesidad de saber”.

Una de las maestras dijo: “Los estudiantes muestran interés cuando he tratado el tema en clases y deberían saber más, pero no es mucho lo que les he podido explicar, el texto me ayuda poco.”

“Las maestras estamos poco familiarizadas con este tema. En los textos no hay una información clara sobre el mismo”- expresó una maestra con preocupación- “El trabajo de los maestros debe ser científico y no debe estar basado en la fe, pero para ello las maestras deben de tener acceso a otras fuentes, para poder explicar la teoría del Big Bang y otras que deben existir”.

Al final debían escoger una imagen sobre el tema tratado. Seleccionaron una imagen que según ellos, era la más educativa porque reflejaba la explosión en sí, las ondas y la expansión. No hubo crítica ni comentarios sobre las imágenes interpretadas.

Catuxo intervino para comentar algunos de los asuntos planteados. Hizo hincapié en la manera como discutieron el tema del Big Bang. Explicó que para los niños de 5

a 10 años más que el tema del Universo, lo que les interesa es el tema de los Orígenes - del universo, de la isla, de las estrellas, de los animales, de ellos y ellas, de su familia, en fin, es decir, de partida... Y más que sus dimensiones científicas les atrae la explicación mítica, la gran aventura del surgimiento/creación según lo proponen distintos pueblos. Les interesa conocer las distintas versiones, mitos, leyendas sobre la aparición del mundo, la de los tainos, las de los africanos, las de los pueblos indígenas en las Américas, para entonces llegar a la de los pueblos europeos y los del norte de África. Hay que estimular la creatividad, el sentido del misterio de los niños y las niñas. Es muy importante el hecho de cómo se usa el tema para potenciar la imaginación del estudiante, la posibilidad de indagar, de buscar información para entender... para dar la oportunidad de reconocer que hay cosas que no conocemos y que ante ellas podemos tomar dos caminos, perder el interés o abrirnos a las interrogantes que nos plantean, a la invitación de buscar, de conocer, de investigar.

Catuxo expone el planteamiento del texto de Ciencias Naturales de 4° que trata de la teoría del Big Bang sin traducirlo al español, ‘la gran explosión’, lo que quizás permitiría que se entendiera mejor. Leyó lo que decía el texto: “ (fue) una gran explosión que se dio en muy poco tiempo, en menos de un segundo y que aún sigue expandiéndose y enfriando materia. Esto dio origen a los planetas y estrellas que existen hoy en día”. No se explica a los niños qué fue lo que explotó, si preguntan se responde que fue el mundo, pero éste no existía. El detalle del tiempo también es importante, pero confuso, ya que ocurrió en menos de un segundo, pero todavía continúa en expansión.

Tampoco se le explica cómo o hacia dónde se expande. Los niños difícilmente pueden entender qué es el Big Bang a partir del

texto escolar. Y añade que incluso los adultos tienen dificultad para entenderlo. Nos sentimos presos de una teoría científica mal resumida, pobremente planteada en los textos escolares. En las escuelas se discute el tema y el día del examen los niños simplemente responden que el Big Bang fue una explosión...y con esa respuesta obtiene "puntos", los dichos puntos que son el fin del manejo escolar. Un texto así difícilmente estimula el interés de los estudiantes y de los maestros, ya que éstos no tienen de qué agarrarse, se necesitan otros recursos. Lo más importante es que los/as estudiantes se abran al misterio, a la investigación, al deseo de querer saber... que crean o no la teoría o que piensen si es o no cierta, es secundario.

Uno de los participantes, Ramón, plantea que los maestros deben tener un cierto empoderamiento sobre el tema que van a enseñar; dominarlo. Considera que a veces los maestros carecen de la formación necesaria para tratar estos temas y las escuelas carecen de recursos, es el caso de bibliotecas adecuadas, actualizadas, para hacerlo. En cuanto a la teoría de la creación del mundo, considera que con frecuencia sólo se leen el primer capítulo del Génesis sin profundizar en éste, sin mencionar que existen en la humanidad otros muchos e importantes Mitos de Creación y de Origen del Mundo y de la vida.

Catuxo hace referencia al planteamiento que ha surgido sobre el conflicto entre religión y ciencia, aspecto del tema que el texto no tiene en cuenta, y que bien tratado podría ayudar a ampliar la mente de los estudiantes. Hay que dejar las puertas abiertas a la imaginación, a la capacidad de invención y los textos no estimulan la imaginación del estudiante. Un niño no necesita saber todos los detalles del Big Bang, sino saber que existen interrogantes sobre la creación del universo; que esta no

es la única versión existente: en esta isla los pueblos tainos y los pueblos africanos tenían sus Mitos de Creación.

Concluidos, por el momento, los comentarios sobre este tema, pasamos al informe de los grupos 1 y 4 sobre el tema: Seres vivos y comunidad. Estos grupos se limitaron a contestar el cuestionario⁷⁰ y al contestarlo usaron exclusivamente y de manera casi textual y acrítica las respuestas encontradas - es decir, que pescaron- en el texto escolar que debieron analizar.

El único comentario fue el siguiente: "al exponer estos temas en clase nuestra referencia son los textos escolares, y de ellos y de lo que ya sabemos, explicamos a los niños y les hacemos cuestionarios para obligarlos a leer. Una se queda estancada en lo mismo." Otra maestra dijo: "Las maestras debemos comprender mejor estos temas, hacerlos nuestro, buscar referencias, eso lo sabemos, pero el tiempo es poco y las bibliotecas y los recursos son menos. Si domináramos mejor el material, podríamos hasta dramatizar la situación, ser actores y actrices, para poder motivar los estudiantes y transmitirles así el conocimiento".

Catuxo interviene y pregunta ¿no hay otra forma de trabajar que no sea con un cuestionario y las respuestas que están en los textos? ¿Qué piensan ustedes sobre el tema? A lo que las maestras comentaron:

"Yo opino, -comenzó diciendo una maestra-, que cada uno se relaciona con algunos animales y con otros no". Otro participante dijo que a pesar de tener cada uno su espacio sí se interrelacionan entre ellos.

A raíz de esta intervención, otros participantes también hicieron sus comentarios y realmente se crea una interesante discusión

⁷⁰ Ver Anexo 5.5.1 Guía de Preguntas Trabajo de Grupo Seres vivos y comunidad.

que revela las carencias sobre el tema:

- ★ Aunque nos relacionamos con plantas y animales, sí que existen unos límites.
- ★ En cuanto a la relación de competencia, en la naturaleza hay competencia por el espacio, por la supervivencia. La competencia en la naturaleza consiste en que uno se tiene que comer a otro para sobrevivir en la naturaleza, esto puede crear conflictos ya que puede tener continuidad en el ser humano. Existe mucha competencia entre los seres humanos porque no nos importa el otro, mientras nosotros mismos vayamos a mejor, y las consecuencias de esto deben ser tratadas.
- ★ Los animales actúan por instinto, actúan sin pensar para conseguir sus necesidades, nosotros no, nosotros lo hacemos pensando.
- ★ Los animales actúan en cooperación para su especie, hay muchos ejemplos de ello. El instinto no ha sido suficientemente estudiado ni comprendido. Una cosa es la competencia en sentido positivo, 'soy competente', y otra cosa es la competitividad, en la que uno se lleva por delante a los demás, cueste lo que cueste, lo que da lugar al capitalismo. Los animales no compiten como los hombres, ellos matan para comer, nosotros maltratamos a otros sin motivo justificado, sólo por disfrute.
- ★ Cuando se explica el ecosistema nos olvidamos de situar al ser humano en la interrelación existente en el ecosistema. No se plantea en los textos, no lo plantea el profesor, es como si el ser humano no formara parte de la naturaleza.

Catuxo interviene diciendo: "El niño y la niña se ven como una cosa aparte de la

naturaleza. Además, no hay una explicación clara de cómo se establecen los límites de los ecosistemas. Los textos tampoco hablan de la historia de los ecosistemas; muchas veces parece que sólo se trata de quién se come a quién, como si sólo fuera una cadena alimentaria que se convierte en una cadena de violencia".

De inmediato se pasó a la exposición de los grupos, el 2 y el 5, que trabajaron el tema de la célula.

Ambos grupos leen y responden, a partir del texto escolar, a las preguntas que se les entregó⁷¹. A pesar de que lo critican, éste sigue siendo su única referencia "válida".

Catuxo retomó el tema y analizó el texto. El libro explica las características de la célula, insistiendo en que son pequeñas, y también hace hincapié en su estructura, pero no explica su dinámica, cómo crea o transforma la vida, cómo se coordinan las células entre ellas, cómo crean vida, por qué son importantes.

Los comentarios de las maestras se van por los lados de los textos más que por los del tema propuesto, el de la célula:

Entendemos la crítica a los libros de texto, pero no sabemos qué hacer sin ellos. Es sólo después que hacemos la crítica que se nos pueden ir ocurriendo otras formas de abordaje.

Cuando las directoras o las técnicas revisan la planificación, no nos hacen ninguna sugerencia al respecto (dice una de las maestras recién integradas).

En este nuevo año, dice Indiana, yo he integrado muchas cosas nuevas. Estoy presentando algunos temas de forma más

⁷¹ Ver Anexo 5.52 Guía de preguntas Trabajo en grupo Las Células.

creativa y teniendo el texto como material de referencia.

Esto es así, dice Altagracia, pero con algunos temas más que con otros, nos falta mucho por aprender.

Catuxo dice que el cambio de actitud facilita un nuevo enfoque didáctico y prosigue diciendo que en los textos se insiste en perfilar las estructuras pero no dice nada del funcionamiento. En los textos no hay una propuesta de dinámica, de funcionamiento, y así el niño no puede entender cómo la vida puede venir a través de la célula si ésta se presenta sin movimiento.

En cuanto a las imágenes, estos grupos escogieron dos, la 1 y la 3. De nuevo dan pocas explicaciones. Le dan poca importancia a imagen seleccionada de una niña mirando por el microscopio. Nadie repara en su fenotipo -rubia, tez clara, pelo lacio, y además: "bien comida y bien vestida"; tampoco se hace la referencia a que muchos de nuestros niños no han visto un microscopio en sus escuelas. La otra es la imagen del panal de abejas, cuyas celdillas el texto asemeja equivocadamente a las estructuras de las células. Seguimos reduciendo el todo a sus partes. Pensamos más en la estructura que en la interrelación. Concluyó diciendo: Los textos cuentan que la célula es de vital importancia, pero ésta desaparece después del primer capítulo.

Pausamos para comer, cantar y jugar un poco, de manera informal a iniciativa de las maestras. Cantamos y analizamos "al pasar la barca".

En el ánimo de integrar los temas del momento anterior y reflexionar sobre sus implicaciones didácticas, nos reunimos esta vez en plenaria con Natacha a repasar lo ya

discutido en la mañana, desde la perspectiva práctica de la enseñanza.

IMAGENES.

Con relación a las imágenes, Natacha comentó que, sean buenas o limitadas, las imágenes son siempre un recurso didáctico, para analizarlas con el estudiante y entender qué persiguen, para completarlas, mejorarlas, para crear imágenes. Señaló que en la mañana las maestras dieron poca importancia a las imágenes.

TEORIA Y REVELACION.

Seguimos con la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre teoría y revelación? A lo que las maestras contestaron:

- ★ "Mucha"- dijo una profesora-"porque las teorías son ciertas y las revelaciones no.
- ★ La teoría no siempre se comprueban, pero la revelación viene de Dios, así que es más importante.
- ★ Desde el punto de vista de las ciencias, la teoría puede ser cierta o no, pero para ser científica debe estar avalada por datos y experimentos científicos.

Comentó Natacha: La revelación no necesita demostración alguna, pues aceptarla es un acto de fe. Si hablamos del principio del universo, podemos ver que hay diferentes teorías y que éstas a su vez cambian con el tiempo. Una de las últimas es la del Big Bang, pero es sólo una teoría que habla de que el universo pudo haberse originado a partir de una explosión, habla de posibilidades.

La Biblia es un libro "revelado", por lo que no podemos comparar una teoría científica con una revelación.

Cada filosofía, cada cultura tiene una idea, un relato, una intención sobre la cosmo-génesis o nacimiento del cosmos. También la ciencia hace intentos por descubrir cómo se originó el mundo.⁷² El objetivo de la enseñanza no es que los niños y las niñas opten o creen o que repitan una explicación que no entienden. Lo importante es que se interesen, que busquen, que acepten la multiplicidad de explicaciones como búsquedas válidas que intentan conocer más, y sobre todo que puedan distinguir una teoría científica de una revelación, de una intuición, de una evidencia, eso les ayudará a hacer nuevas síntesis.

Las maestras, los maestros debemos examinar también qué pensamos sobre estas cosas, preparar el tema de manera consciente a lo que quisiera enseñar. Comenzar preguntando a los estudiantes que cómo creen, imaginan, que surgió el universo. ¿Qué han oído sobre eso? ¿Cómo piensan que surgió la vida en el planeta? Biológicamente, ¿cómo surge el ser humano? Llevar a cabo pequeñas investigaciones, preguntar incluso ¿cómo se formó mi comunidad?

Lo importante es hablar de los procesos de conformación (de la sociedad y la naturaleza) de manera integral con sus historias convergentes. Junto a la Biblia, son cinco las principales cosmogonías del oriente antiguo: la acadia, la egipcia, la persa, la china y la india. La mitología taína, según Robin Lamarche, se expresa con círculos concéntricos⁷³. Lo cierto es que el ser humano busca respuestas satisfactorias al misterio de su origen y esa es la clave didáctica, el estudiante y la maestra deben sentirse exploradores con deseos de entender y aportar.

72 Matthieu Ricard; Xuan Thuan Trinh. (2001). El infinito en la palma de la mano. Ediciones Urano, España.

73 Ver anexo 5.8 "Mitología de la Cultura taína sobre el origen del mundo."

RELACIONES ENTRE SERES VIVOS.

El tema de las relaciones entre los seres vivos fue un tema que se trató de forma mecánica, reduccionista, dejando fuera todos los matices que pudieron dar claves de supervivencia. ¡Fue una discusión confusa! ¡Cuánto ayudaría a un niño entender qué es el instinto y cómo canalizarlo, así como sus coincidencias y diferencias con los animales! En la sociedad todos tenemos "un lugar", pero los procesos son complejos y simultáneos. Estamos integrados a pesar de los esfuerzos por asegurar "lugares" y somos interdependientes. Quizás los niños y las niñas fueran menos prepotentes y egoístas si se hiciera el énfasis en esta interdependencia más que en la competencia.

CELULA.

No podemos explicar la célula como si no existiera la física cuántica; no se trata de agregarle dos o tres corpúsculos más al anterior dibujo de la célula, tipo "huevo frito", hay que descubrir la maravilla de la vida en ese microsistema. Debemos atrevernos a conversar sobre el genoma y tenemos que transmitir asombro y curiosidad, que nadie hable de los que su mente no entienda y su corazón no sienta.

En nuestra escuela donde no hay microscopios, sólo la maestra, su disposición, su enfoque, y sus conocimientos, constituyen el instrumento por excelencia de una nueva didáctica....A lo que una profesora comenta, que en la universidad nunca le dieron una visión clara de la didáctica. Otras corroboraron diciendo que querían aprender más, que sólo así podrían ayudar de verdad a los estudiantes.

Natacha concluyó diciendo, sigan lo que plantea la filosofía oriental cuando dice que hay dos cosas importantes para lograr lo

que se quiere: caminar y seguir andando.

A las 3:30 las maestras recibieron un cuestionario detallado para evaluar la actividad.⁷⁴ En plenaria manifestaron inquietud y pidieron referencias bibliográficas para seguir estudiando.

Planificamos un encuentro festivo para diciembre; las nuevas integrantes del grupo estaban muy animadas.

74 Ver anexo 5.9 "Cuestionario de evaluación"

SEXTO TALLER. JUGANDO, BAILANDO, CANTANDO, TOCANDO LA VIDA

PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Tun tun kan, tun tun tun, kan kan tun, kan.

Fellé, uno de los grandes percusionistas contemporáneos de Santiago, llamaba a tambor anunciando el inicio del taller. Acudimos en grupos. Era una mañana de abril en plena primavera. Las flores traídas de la loma adornaban la rancheta. Cada uno de los y las 64 participantes reunidas ese día llevaba en el pecho, colgada de un hilo rojo de lana, una cajita de fósforos, llenas de arroz, que hacían de maracas y de distintivo de identificación; nombre y ritmo iban con ellos/as.

Natacha dio la bienvenida. Señaló que aquel era un gran momento. Muchas veces en la escuela se discrimina la música y el ritmo. Se tiene como un elemento que ameniza la ocasión, adorno, relleno que no goza del prestigio de otras materias, de otros saberes. Sufre la misma condición que la poesía.

Pero, como se sabe desde siempre, el baile, la música, el ritmo son elementos sagrados. Instrumentos de alabanza de un Cosmos que es ritmo, movimiento, que es vida. Que es alabanza: alaba al amor y a la alegría. La tierra es muchas veces discriminada, tenida por menos. Se hace referencia a “lo bajo”, “estás por el suelo”, “pata por el suelo” sin entender que el cielo se hace vida en el suelo. Allí en el suelo se conjugan los ritmos de la vida. Y nos invitan a descubrirlos, a sentirlos, a movernos, a celebrar el milagro de la semilla que germina en la tierra.

Debemos apreciar los tambores y enseñarles a nuestros/as estudiantes a apreciarlos - dijo Natacha- pues éstos convocan al

pueblo, convocan a los dioses, son vínculo, mediación, medio de comunicación entre cielo y tierra. Estos tambores son música de tierra adentro y de cuerpo adentro... y terminó motivando el día leyendo el primer párrafo del segundo capítulo de “Desde Fuera de la Vida” titulado “Polvo eres... ¡POLVO ERES!... SUELO, TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

“EL SUELO”

Entre la roca y el cielo está la tierra, el suelo, el humus, la franja, el espacio de vida que garantiza la continuidad de la vida.

Hablemos pues de tierra, de la Tierra, del suelo y de la tierra en los textos escolares. Comencemos por el Génesis, el relato bíblico de la Creación que, aunque no es un texto escolar, ni materia de éstos, nos sirve de contraste con lo que dicen los mismos.

Una de las versiones del texto de la Creación reza como sigue: “Entonces el Señor Dios modeló al hombre de arcilla del suelo, sopló en su nariz aliento de vida, y el hombre se convirtió en ser vivo”⁷⁵ y señala un poco más adelante: “Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre”.⁷⁶ El hombre es formado del barro, hecho, creado del polvo. El Señor Dios lo modela así como lo hace con las fieras, los pájaros... con los otros seres. En el Génesis, todas las especies, toda la vida, tienen un origen común, están hechos de

⁷⁵ Ediciones Cristiandad, 1975. La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores I> Alonso Schökel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid. P.22, cap.2 vers. 7, p.22.

⁷⁶ Ibid, cap2, vers.19. p.22.

la misma materia, del mismo modo, con la misma intención. Hombre-tierra-Dios, vida-tierra-hombre, forman una unidad fundamental. “El vínculo vital que desde la creación liga al hombre con la tierra se expresa de modo especialmente concluyente en el empleo, en la narración, de dos palabras hebreas: adam y adamá (hombre y tierra)”.⁷⁷

La física moderna también nos dice que somos polvo. La teoría del Big Bang sobre el origen del universo nos indica que: “No venimos ‘de arriba ni de afuera’ si no ‘de adentro y de abajo’. Nacimos todos con el Big Bang. Somos “polvo de estrellas literalmente, sin metáfora- formado en la explosión de las supernovas”.⁷⁸ ¿Le habrán dicho alguna vez a los/as estudiantes que son “polvo de estrellas”?

En el Génesis la tierra es sagrada: es vínculo y referencia de la alianza entre Yavé y su pueblo. En el relato bíblico de la Creación “el Señor tomó al hombre y lo colocó en el Parque del Edén para que lo guardara y lo cultivara”. La humanidad está llamada a custodiar y a cultivar, a cuidar y a transformar el suelo, la tierra, la Creación de la que es parte. Cuidado, acogida, amparo: somos responsables de aquello que nos ha sido encargado.

La relación con la tierra, con el suelo, es uno de los ejes fundamentales de la vida. Dicen de Barros y Caravias: “La tierra, para el pueblo de Dios, es un don de la promesa de Yavé. El pueblo no puede relacionarse con Dios, si no cumple con su responsabilidad de cuidar la tierra como don de Dios para vivir y crecer en ella; y no puede

⁷⁷ De Barros Marcelo y Caravias José Luis.1988. Teología de la Tierra Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid. P 153.

⁷⁸ Comisión Teológica Internacional (EATWOT): “Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciamos que somos naturaleza”. En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. “La Otra Economía”. Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo. P.67.

usar la tierra de cualquier modo: tiene que recordar siempre que ella es un medio para relacionarse con Dios. La tierra es tierra de alianza. Su posesión está condicionada a la alianza”.⁷⁹

Años atrás, en el ritual católico del Miércoles de Ceniza, empleaban la fórmula: “Polvo eres y en polvo te convertirás”, que ligaba la tierra a la Rueda de la Vida, al origen y al final de los seres humanos, al nacimiento, a la muerte y a la resurrección. Vida que nace, crece, envejece, muere y resucita renovando el ciclo, siempre vinculado a la tierra. Eres polvo, creación, tierra animada. Hijos e hijas de la Tierra. Si se rompe el vínculo, se quiebra la vida y, con ella, la promesa de la Alianza, la Tierra Prometida.

Somos polvo, polvo estelar del que surge y en el que se arraiga la vida; punto de partida común ajeno a todo dualismo. Hombre, mujer, árboles, peces, animales, rocas, agua: todos/as remontan a un mismo origen, fundamento de la solidaridad con toda la vida.⁸⁰ Fin de la cita.

María Teresa presentó a nuestro invitado especial Fellé Vega⁸¹, artista santiaguero, percusionista, maestro de ritmos, artífice de música, diseñador, artesano y creador de instrumentos musicales, quien venía ese día a “hacer música con las maestras y los maestros”.

Fellé deseaba estimular a las maestras a entrar en contacto con la música que todos/

⁷⁹ De Barros y Caravias. Op.Cit., pp.175-6.

⁸⁰ Boff, al referirse a la reflexión sobre la evolución global del cosmos comenta: “Especialmente la biología molecular aportó una contribución fantástica demostrando la universalidad del código genético; todos los seres vivos, desde la ameba más primitiva, pasando por los dinosaurios, por los primates, y llegando hasta el homo sapiens/demens de hoy, emplean el mismo lenguaje genético, formado fundamentalmente por cuatro letras básicas: la A (adenina), la C (citosina), la G (guanina) y la T (timina), para producirse y reproducirse”. Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Editorial Trotta S.A., Madrid, España. P.24.

⁸¹ Ver anexo 6.2 Biografía de Fellé Vega

as llevan dentro:”Si la descubrimos –dijo- si aprendemos a encontrarla y a expresarla, podríamos contribuir a hacer de la escuela una fiesta en la que el saber tuviera ritmo y alegría”.

Fellé es uno de esos maestros que todo él se convierte en un recurso didáctico. Al actuar deja en evidencia un marcado interés por comunicarse, presente en el modo como resume su experiencia con sencillez y humildad, en la expresión de su creatividad, en el ritmo que tienen sus gestos, sus palabras, y en esa capacidad de traducir un contenido profundo en propuestas claras y actividades sencillas y posibles.

Fellé se mostró contento, agradecido, un poco abrumado por la introducción. Mientras comenzaba a hablar sobre música y ritmo, sacaba de un saco de tela colocado en medio del salón, instrumentos musicales, mucho de los cuales había creado.

Fellé agradeció la oportunidad de participar en el taller. Señaló que consideraba que las maestras y los maestros son personas que tienen en sus manos la gran responsabilidad de formar y forjar mentes. Destacó que hoy en día son numerosos los medios y la tecnología para comunicarse pero, no obstante, los jóvenes y las personas en sentido general ya no se comunican cara a cara. Considera necesario apoyar a los/as jóvenes que se atreven a defender sus opciones personales, a seguir lo que les dicta el corazón más que a lo que les propone la moda. Insisto, dijo, en la necesidad de enseñar con claridad, dejando atrás la repetición y los viejos esquemas. Hay que enseñar a los jóvenes a ser más sinceros, sobre todo con ellos mismos. El maestro – continuó Fellé- debe amar la libertad, si no, no puede apreciar el arte. Sólo así puede enseñar a los niños y a las niñas a vivir en libertad.

Insistió Fellé en la importancia de la comu-

nicación y en la necesidad de acercarse y reunirse con otras personas para expresar sentimientos, ideas; lo que nos une puede resultar significativo: por eso celebro estar aquí hoy “haciendo la música del día” con ustedes- concluyó Fellé.

Resaltó la importancia de la naturaleza en el proceso de hacer música. Dio como ejemplo el cuerpo que es un instrumento musical, que emite diversos sonidos y produce distintos ritmos. Cuando está en armonía hasta el silencio participa del concierto. La voz, por ejemplo, me recuerda el canto de la naturaleza en tiempo de cosecha. Las manos y los pies son ritmo y movimiento.

Para dar muestra de ello pidió la colaboración de una de las participantes y la utilizó como instrumento musical “sacando” distintos sonidos de la espalda, los muslos, la cabeza, la cadera y convirtiéndolos en música. Para completar la demostración introdujo un aparato de grabar y mezclar sonidos.

El resultado fue, en verdad, sorprendente. Fellé aprovechó el momento para ilustrar las virtudes del buen uso de la tecnología en procesos de creación musical.

Agregó que esto era diferente al uso banal que se da con frecuencia a la tecnología, destacando la iniciativa y la creatividad.

Mientras hablaba de la creatividad, de la música nos fue mostrando diferentes instrumentos musicales, creados o recolectados por él. Llamó la atención uno que elaboró con semillas de samo. Sucedió por igual con un instrumento que trajo de Camerún, un berimbau, hecho con un arco de caza, y la adaptación que hizo de este utilizando una lata. Mostró el “Tatá”, un pequeño instrumento creado por él con tapas de refrescos, de metal, recicladas. Y a todo esto, no dejó de sorprender la colección de pitos y cas-

cabeles, la “Garagarita” hecha de alambres y tapitas, una pequeña arpa de boca y los instrumentos elaborados con caparazones de tortuga, urinales (un “pato”). Según los fue mostrando, los hizo sonar. Pidió ayuda a varias maestras para combinar el “tatá” y el “berinbao”, logró una música que evocaba a la naturaleza, al paso del viento en los árboles, el correr del agua. También presentó un “Bumbaquini”, un instrumento de madera diseñado y patentado por él⁸² ojo); hasta ahora, el único instrumento musical dominicano registrado comercialmente en el país, bajo el nombre de marca “Tokiti” .

Vimos también el “tambiro”, hecho fundamentalmente de un tanque de gas de nevera con agujeros. Destacó Felle como la curiosidad puede ayudar a descubrir sonidos en cualquier cosa: un vaso con agua o sin ella, una caja de jugo con piedras, botellas plásticas con semillas, con metales etc.

Cuando terminó de hablar lo inundaron con preguntas. No hubo receso. Las maestras, los maestros, querían más información, aprender a elaborar instrumentos, cómo conseguir y preparar los materiales a emplear, cómo usarlos. Benedetta intervino e informó que habíamos elaborado un manual con instrucciones para elaborar muchos de estos instrumentos e inventar otros, sobre todo usando material reciclado o de bajo costo.

En la segunda sesión del taller, Fellé comentó acerca de la importancia de descubrir al artista que está detrás de la canción, de un cuadro, de un baile, de una escultura, así como el o la artista en nosotros/as. Tierra adentro, alma adentro, es como se da sentido a la obra. Pero el sentir no es suficiente. También es necesario entender el arte como perseverancia, pensando en el

aporte que esta virtud puede hacer a nuestros/as estudiantes: ¿sabes si algo te gusta? Lo que te gusta, te gusta si tu motivación persevera. En este país hay que enseñar a los estudiantes a insistir en lo que quieren, sobre todo si quieren ser artistas.

Motivó a los/as participantes a crear una banda escolar con instrumentos creados por los propios estudiantes, con materiales reciclados.

Los/as participantes no cesaron en su empeño. Insistieron en preguntar cómo era posible encontrar el ritmo y hacer música con estos instrumentos sin saber de música. A lo que Fellé comenta: “todos sabemos de música, todos sentimos la música, y más que todo, los niños y las niñas. Para el maestro la clave es estudiar, investigar, sensibilizarse y despertar. Y así, encontrarás la posibilidad de tocar. Es importante incluir a personas que sepan música en el personal docente. Hay que revisar el currículo de los cursos de pedagogía en el país. Insistir en que se entienda el arte de manera integral, vinculado al programa de enseñanza en su conjunto. Es importante que las maestras reciban en su formación al menos una introducción a la educación musical, de otra manera la comunicación con los niños y las niñas no será completa. Hay que animarse a crear bandas musicales en las escuelas. Recuerden - insistió Fellé- que el arte ayuda a mantener el deseo de participar y motiva a emprender actividades diferentes. Es necesario aprovechar los talentos y dar oportunidades para que las niñas y los niños sean quienes exploren y toquen los instrumentos musicales que a veces los maestros no sabe utilizar. Por último, dijo que los programas online, por internet, pueden ser una herramienta de gran utilidad y desempeño para aprender, entender y compartir conocimientos musicales.

Comencé tocando yo, dijo, terminamos

82 Ver foto anexo 6.3 Bombakini por Fellé Vega

tocando todos. Formamos una orquesta utilizando botellas plásticas, unas llenas de habichuela, otras de piedra, otras de arena, maíz, arroz. Disfrutamos sorprendidas de lo mucho que se puede hacer con tan poco y de lo entretenido que había sido aquel momento. Faltaba una observación, un último consejo de Fellé: ¡repítanlo en el aula: quedará mejor que ahora!”

Gabina agradeció la participación de Fellé y se pasó a la evaluación del Taller de Jugar Tocando La Vida⁸³

En plenaria, el sentir era uno: “nos hace falta por lo menos otro taller como este y que nos llegue pronto el instructivo de la elaboración de instrumentos”.

A la hora de almuerzo saboreamos y compartimos una receta de cocina: pastelón de repollo, saludable, bueno y barato. ¡Fue un éxito! El repollo y otras verduras las llevaron las maestras de Constanza; recogidos a conciencia de las parcelas en las que usaban menos pesticidas. Esto era ya, de por sí, una alegría.

Concluido el almuerzo, en vez de siesta analizamos una canción, “Mi Niña Linda”, por insistencia de una profesora de La Vega⁸⁴.

Temprano en la tarde iniciamos la segunda parte del taller Vamos a Jugar, a cargo de Bene, quien al introducir el tema nos dijo lo siguiente: al tratar de investigar sobre qué se juega en la escuela terminamos preguntándonos ¿Se juega en la escuela? ¿Cuándo? Descubrimos que en las escuelas visitadas el juego no se usaba ni se consideraba en la práctica un recurso didáctico al alcance de las maestras.

¿Para qué se juega en la escuela? Se juega

⁸³ Ver en anexo 6.5 Evaluación del Taller “Jugar Tocando La vida.”

⁸⁴ Ver canción y análisis en capítulo “Cantando Quiero Decirte” en este tomo.

para divertirse, dijo una maestra. Para desahogarse- comentó otra. Es un pasatiempo. Diga mejor que lo usamos como un mata tiempo. Un premio para los niños y las niñas cuando se portan bien. Es una actividad para quemar energías en el recreo.

En vista del cartel que tiene el juego en las escuelas se nos ocurrió crear juegos que estimulen a las maestras a jugar para enseñar sin dejar de divertirse. En lo que respecta a la educación, incluidas en ésta las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, jugar no es un capricho del niño o de la niña, es una necesidad... tanto como la libertad.

Las maestras comentaron: no hay juegos educativos en las escuelas, no hay ejemplos de juegos integrados al currículo. Alguien dijo: en realidad, es poco o nada lo que sabemos del juego y lo de su importancia didáctica se menciona con frecuencia pero, cuando no se trata de deportes, no se hace nada.

Sin muchas más explicaciones Bene propuso jugar, como niños y niñas, el juego que ella había creado como parte del proyecto. Es un juego ligeramente parecido al Parchis, un poco más al “Monopolio”, llamado “La Excursión”. Es un juego de mesa que te lleva, en un recorrido emocionante, de la casa a la escuela. “La Excursión” se puede jugar con los/as estudiantes a partir de los 5 años, adaptando, como veremos, actividades y preguntas al nivel de éstos/as. Tiene la particularidad de que aunque es un juego de mesa incluye variadas y divertidas actividades físicas. Por ejemplo, al caer en una determinada casilla el niño, o más bien el grupo de niños, debe ejecutar una determinada acción: pasar agachaditos de un lado a otro de salón, simular que montan un caballo y galopan, cantar como un cao entre otras. También incluyen preguntas sobre recursos naturales, animales endémicos, aves migratorias, bosques y cordilleras,

entre otros temas. Las maestras pueden modificar las preguntas según el nivel o grado de los/as estudiantes, incluir temas, actualizar su contenido.

Las maestras estaban interesadas en saber cómo jugar. Pedían explicaciones. Otras querían ver el juego; no todas querían jugar. Pero la consigna fue: ¡el/la que no juega, no aprende! Formaron dos grupos, uno animado por Gabina, otro por Bene. Y comenzó el juego ⁸⁵Al terminar el juego, los/as participantes cantaron en coro: “ganamos, perdimos, no importa, nos divertimos”, con lo que recordamos a las maestras que este no era un juego individual para buscar ganadores y reforzar la competencia; en vez procuraba animar la colaboración y el gusto por la diversión colectiva. Al finalizar “La Excursión”, las maestras estaban encantadas. Compartieron observaciones, dieron sugerencias atinadas, interesantes para mejorar el juego, que Bene anotó. El juego pasó la prueba de la maestras.

Tan importante como ese resultado fue lo que dijo la profesora Indira: “Podemos construir nuestros propios juegos con materiales reciclables”. A lo que Lucía añadió “podemos crearlos con los niños”. Miguelina, una maestra de la Vega añadió: “sería bueno jugarlo también en familia”. A partir de entonces, y aún en el receso, las maestras continuaron con la lluvia de ideas.

En la segunda sesión de esa tarde presentamos diversos rompecabezas, elaborados en madera, reciclada en su mayoría. De una manera u otra, todos hacían referencia a las Reservas protegidas de la isla. Las maestras “se embullaron muchísimo formando figuras aquí y allá”. Concluyeron que armar los rompecabezas era más difícil de lo que creían. Riéndose una maestra dijo: “los niños disfrutan y son más rápidos”. Una profesora

⁸⁵ Ver Instrucciones en el capítulo final que contiene las reglas del juego así como las descripciones de las distintas casillas.

comentó: “estos rompecabezas con imágenes de la naturaleza, de animales de nuestra isla, son un excelente recurso didáctico para estimular, de manera divertida, la investigación y la concentración en los estudiantes”.

Las maestras estaban satisfechas. Habían tocado, bailado, cantado y jugado. No estaban cansadas; eso fue quizás lo más interesante de la evaluación del día, ver cómo, cuándo se utilizaban éstos y otros recursos que podían crear, se podía enseñar más y cansarnos menos.

Las maestras agradecieron a Carmen, del Taller de Artesanía de ONE RESPE, la dedicación y el esmero con que decoró, en cada ocasión, el espacio donde celebramos los talleres. Resaltaron no sólo su creatividad y coherencia en el uso de elementos de la naturaleza y materiales reciclados; también señalaron la dimensión educativa de esa actividad... de las manos laboriosas que trabajan en el silencio. Con un fuerte aplauso a Carmen concluyó el taller.

Al despedirnos Tomiko retomó el tema del paseo a la Reserva de Ébano Verde, tratando de concertar una fecha para la excursión del grupo.

SEPTIMO TALLER NATURALEZA Y CUENTOS EN LA ESCUELA

A las 9:00 a.m empezaron a llegar las participantes, 61 en total. Mientras se inscribían compartían un jugo fresco de naranja, un pancito tostado, queso crema y tomates. Era una mañana tibia de verano, los arboles hacían sombra y dejaban pasar una brisa fresca que refrescaba el ambiente. En esta ocasión, los distintivos, hechos de cartón e hilo de lana de diferentes colores, lucían simpáticos dibujos que evocaban los personajes clásicos de los cuentos: una bruja volando, un duende pequeñito, el caballo de algún príncipe, acompañaban el nombre de cada uno de los participantes del taller que así encontraban tema de qué hablar, si bien nunca les faltaba, y se iban conociendo “un chin más”

A las 9:45 a.m. entró Natacha y comenzó diciendo: “hoy sí que es un día mágico, fantástico diría yo, pues “había una vez”, “este era un rey que tenía los pies de trapo y la cabeza al revés, ¿quieres que te lo cuente otra vez?”...en la escuela vamos descubriendo la importancia del cuento, no solo como técnica de enseñanza sino como compartir de saberes, como oportunidad de encuentro con la imaginación y las emociones. La Física cuántica nos dice lo que los cuentistas y sus cuentos ya sabían: entre lo real y lo imaginario cada vez hay menos fronteras. El cuento hace síntesis, es una historia real y a su vez un sinfín de fantasías.

Con frecuencia se hace una diferencia entre historia real, objetiva, con datos cronológicos, etc etc etc. y la historia ficticia, “inventada”. Esto es relativo, no hay dimensión subjetiva sin referente real, ni realidad objetiva sin dimensión subjetiva. Lo real y lo

subjetivo se interrelacionan, se modifican, se recrean. Se juntan en los sujetos que las percibe; el observador condiciona lo observado. La fantasía, la imaginación, son dimensiones fundamentales que mueven el mundo.

En los cuentos entra en juego la subjetividad, la historia de la persona que los crea o los recoge, la del que la cuenta, y la del que la escucha.

La intimidad comienza cuando las personas deciden contarse sus historias, no importa cómo fueron, pero sí cómo las vivieron y cómo las recuerdan.

En el caso del niño y de la niña la fantasía estimula el camino de lo siempre posible, estimula la curiosidad, define identidades y mejora la autoestima.

El día de hoy nos invita a creer. Es día para jugar con la ilusión, con la posibilidad de nuevos caminos, para identificarnos con esa ingenuidad creadora del niño y de la niña, para dejarnos llevar por ese personaje que me convoca, ya sea una fruta jugosa que canta baladas, un camello que vuela o una bruja enamorada de un gavián.”- concluyó Natacha y dio paso a Gabina quien presentó el tema de los elementos teóricos del cuento.

Comenzó lanzando a las participantes una frase: “Había una vez en un país muy lejano...”, sin dar ninguna otra indicación. Espontáneamente algunas de las participantes improvisaron continuaciones. Añadieron “una princesa muy triste que no tenía a nadie en el mundo”... “Un rey que tenía...”... “un príncipe que tenía...”

Gabina preguntó qué evocó la frase de inicio, inconclusa, en ellas. Varias personas contestaron que las remitieron a su niñez, a un tiempo muy lejano,... También preguntó si les contaban cuentos cuando eran niñas, quién se los contaban y cuáles eran sus recuerdos al respecto,... En la mayoría de los casos los cuentos se contaban en el ámbito familiar, sobre todo por parte de madres, abuelas, hermanos/as. Los recuerdos tienen que ver con las emociones provocadas por los cuentos (tristeza, terror, alegría,...); los aprendizajes transmitidos (la necesidad de cuidar a los animales, la posibilidad de solucionar de forma exitosa situaciones complicadas,...); el momento en que se contaban esos cuentos (antes de dormir, reunión con más niños/as de la familia); el desarrollo de la imaginación al recrear los sonidos, las situaciones planteadas por el cuento en su imaginación,...

Gabina indicó, en relación con estas intervenciones, que los cuentos nos remiten a diferentes momentos e historias, dejan experiencias, vivencias, recuerdos que, como acabamos de ver, perduran en el tiempo. Esas vivencias nos ayudan a vivir otros momentos de la vida. El cuento ayuda a explorar sentimientos (miedos, tristeza, alegría,...) que todas/os llevamos dentro. En el caso de las/os niñas/os, aun no se ha desarrollado la capacidad para identificarlos y expresarlos, por lo que los cuentos les ayudan a confrontar y manejar estos sentimientos. A través de los cuentos las/os niñas/os encuentran respuesta a estos sentimientos. Las/os niñas/os viven las narraciones de los cuentos como historias reales, por eso les gusta volver a escuchar los mismos cuentos para recordar que un conflicto o dificultad se va a solucionar. También fomentan el desarrollo de la fantasía, que les permite crear, romper las barreras e imposiciones de la existencia real.

Los cuentos tienen importancia también a

nivel colectivo, ya que para el ser humano, han sido una forma histórica de explicar el mundo, la existencia.

Destacó la responsabilidad que tenemos como maestras de buscar en una misma, en las ideas que nos dejaron esos cuentos que nos contaron en nuestra infancia, para empezar a romper moldes y ofrecer algo nuevo, a vivir a profundidad cada experiencia y comunicar esas experiencias. El cuento ofrece posibilidades que debemos explotar como maestras y que nos pueden ayudar a romper con las barreras y la rígida estructura del sistema educativo que se manifiesta en aspectos que van desde la vestimenta a determinadas estructuras mentales de cómo debe ser y actuar una maestra, estructura física de las aulas,.... En relación con esto último, destacó que la mente es un espacio idóneo para la fantasía, por encima de las limitaciones del espacio físico.

A continuación nos habló de los aportes de los cuentos a las/os niñas/os:⁸⁶

- ★ Brindan el regalo del afecto, les hacen sentir que nos importan que estamos cerca de ellas/os, que los apreciamos,...
- ★ Sacian el hambre de ficción al trasladar al niño/a a otra dimensión, al mundo de la creatividad y el sueño.
- ★ Liberan la tensión que a veces les produce su realidad concreta al transportarlos a otra realidad.
- ★ Ofrecen modelos para identificarse con ellos/as, sobre todo aquellos personajes que triunfan, que lograron algo, por lo que advierte de la necesidad de revisar los cuentos que contamos para ver que modelos transmiten.

86 Quezada, Miguel. Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años. www.waece.org/Biblioteca/pdfs/do59.Pdf.

- ★ Dan alas a la imaginación, la creatividad y la fantasía.
- ★ Contagio de la pasión lectora, ya que cuando se les han contado cuentos, cuando aprenden a leer lo primero que quieren leer son cuentos.

En relación con este último aporte, una participante habló de cómo ha fomentado la comprensión lectora y el gusto por la lectura en sus alumnas/os a través de los cuentos.

Otro aspecto importante de los cuentos que ya se mencionó anteriormente, es que ayudan a las/os niñas/os a resolver conflictos. A través de ellos se da la expresión y confrontación de sentimientos. Los cuentos potencian el reconocimiento de sentimientos y ayudan a sanar aquellos que pueden dañar. Los/as niños/as son un torbellino de sentimientos que aun no saben reconocer y gestionar y que dan lugar en muchas ocasiones a conflictos emocionales.

En cuanto a los criterios para elegir un cuento, ofrece unas recomendaciones según la edad:

- De 0 a 18 meses: han de ser cuentos que incluyan ilustraciones con mucho colorido, estimulantes, fotografías de objetos conocidos,... y con texto mínimo, ya que a esta edad perciben principalmente a través de imágenes. Una participante pregunta acerca del tamaño de la letra del texto. La conductora del taller responde que lo que importa es la imagen, así que el tamaño de la letra no es un aspecto importante.
- De 18 meses a 3 años: los cuentos han de incluir ilustraciones sugerentes, poesías, canciones, juegos acumulativos,... y de nuevo texto mínimo.

- De 3 a 5 años: han de ser historias que les diviertan expresadas con sencillez. A partir de esta etapa empiezan a tomar interés por la historia que se cuenta, más que por las imágenes, ya que ya tienen capacidad para seguirla.
- De 6 a 8 años: historias que incluyan elementos de fantasía como animales domésticos que hablen, máquinas personificadas,...
- De 9 a 11 años: empiezan a tomar interés por personajes con problemas como los suyos, con historias que se vinculen directamente con su vida como las aventuras de pandillas y también por los misterios, los cuentos fantásticos y clásicos,...
- De 11 años en adelante: inician su propio desarrollo, comienzan a buscar lo que les interesa según sus gustos y motivaciones. Comienzan también a tomar interés por el mundo social que les rodea.
- A partir de los 14 años: comienza el desarrollo de itinerarios individuales de lectura que permiten reafirmar la personalidad.⁸⁷

De todos modos estos criterios son orientativos, han de ser flexibles y una/o ha de estar atenta/o a lo que las/os niñas/os necesitan.

Para finalizar su intervención recordó que la principal función de los cuentos es el disfrute, la diversión, y que los/as niños/as entren en el mundo de la fantasía.

A continuación iniciamos la sesión “Deja que te cuente un cuento” a cargo de Sisa Ruival.

87 Ver Rowshan, Arthur. "Lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". *Weducacion.info/guia/guion-cuentos-por-edades.html* http://sol-e.com/motor.php?id_seccion=7&sub-sec=81&separata=1&ideak=59

Comenzó con un cuento corto con mímica (“yo vi un conejo comiendo tarta de fresa...”) que activa a las participantes ya que han de pararse de su silla y repetir la letra y los gestos. Una vez que se han aprendido el texto, se repite con diferentes ritmos, entonaciones, etc.

Después contó un cuento escrito por Natacha en el marco del proyecto de Propa-Gas: “Lucas, Laura y el Arroyo”. Una vez finalizada la narración, habló de las emociones que le inspira este cuento y de la importancia de que un cuento te emocione para poder contarlo y expresarse sin miedo al ridículo.

Una de las participaciones habló de la importancia de la interpretación, los cambios en el tono de voz, la emoción,....

Nelson habló del cliché en torno a las moralejas, las enseñanzas que supuestamente han de transmitir los cuentos. Considera que las personas que escriben cuentos lo hacen para expresarse y que la finalidad de los cuentos es divertir (a no ser que se trate de textos pedagógicos), por lo que pretender dejar siempre una enseñanza es una limitación.

Sisa habló de la necesidad de crear un nuevo paradigma en la educación, cambiando la idea de que el/la maestro/a enseña (que remite a un conocimiento limitado), por la idea de educar y que, por lo tanto, se da un proceso de intercambio entre ambas partes. Educar, además, no depende sólo del conocimiento racional sino que pasa también por las emociones. En América Latina existe una tendencia muy acusada a considerar la educación como enseñanza que se refleja en la formación del profesorado que no se ajusta a la realidad y que se queda corta. Habló de la necesidad de desarrollar nuestro criterio analítico y de seguir formándonos, investigando por nuestra cuenta,... Esto no es casualidad sino que es funcional al

sistema capitalista que quiere que en las escuelas se genere mano de obra barata, no personas críticas y sensibles. El cuento nos permite esto mismo, transmitir la idea de que se puede modificar la realidad, que hay diferentes opciones, educar niños y niñas con capacidad para cuestionar y preguntar. Y no sólo los cuentos, también las artes en general ofrecen esta posibilidad. El propio maestro/a es un artista en el aula.

Una participante habló acerca de la importancia de la dramatización. Nelson resaltó que, más que la dramatización, lo importante es transmitir las emociones que generan el cuento en uno/a mismo/a.

Sisa habló de la importancia de distinguir entre el cuento como herramienta pedagógica y el cuento para divertir, para disfrutar. Advierte que no se puede evaluar (preguntar sobre el cuento) siempre que se cuente uno, ya que se corta el disfrute del niño/a que acabará asociando el cuento con esa evaluación posterior y ya no lo disfrutará.

Natacha habló de su experiencia como escritora de cuentos en el marco del Proyecto de la Fundación Propa-Gas. En sus primeros cuentos sobre las reservas naturales del país, pretendía crear cuentos que informaran, pero después se dio cuenta de que los cuentos son para mirar, para disfrutar y que no era necesario incluir tanta información.

Sisa indicó que cuando intentó enseñar algo con un cuento, el niño/a puede sentir que le estoy queriendo enseñar algo que no ha preguntado y que, por tanto, es una imposición. Además, hemos de partir del hecho de que los/as niños/as van a la escuela obligatoriamente, con un currículo impuesto desde fuera. Habló de la posibilidad de llevar a cabo ese currículo con creatividad, partiendo de las inquietudes de los/as niños/as.

Los/as participantes comentaron las limitaciones de los criterios técnicos de la Secretaría (planificación, necesidad de ajustarse y completar un programa,...). Sisa habló de la importancia de elegir entre la profesión de maestra/o como un trabajo o como una opción de vida, caso en el cual hemos de comprometernos y sortear esas limitaciones con creatividad. Estos comentarios desataron un debate acerca de si es posible o no trabajar de otro modo en el marco del sistema educativo.

Nelson ofreció su testimonio. Él es psicólogo y ha trabajado en las aulas durante mucho tiempo. En su caso, llegó un momento en el que decidió que no le gustaba el sistema y decidió hacer algo diferente desde dentro. Comenzó con el tema de la lectura, recolectando información primero y poniéndola en práctica una vez documentado. Posteriormente comenzó a compartir estas investigaciones y prácticas con otras personas a través de talleres de animación a la lectura. Estos talleres son hoy su medio de vida, por lo que cree que se pueden romper esquemas dentro del sistema, pero siempre con una fundamentación como base.

Sisa añadió que aunque tengamos un programa que cumplir y un cronograma de ejecución estricto, existen unos objetivos o logros finales a alcanzar que son los que nos permiten jugar con el respeto a los ritmos de cada niño/a, pero siempre con fundamentos pedagógicos teóricos.

Una participante destacó la importancia de educar para la vida, más allá de los conocimientos concretos y la necesidad de salir de ese esquema.

Sisa añadió que es importante considerar la idea del arte en la escuela, introducir la creatividad en las aulas, puesto que todas/os somos artistas, somos reflejo de nuestro

entorno y eso es arte. Ser artista es hacer las cosas con emoción, con pasión y compartir con nosotras la siguiente reflexión de J. Gardner, el autor del libro *El mundo de Sofía*: “si uno en vez de maestro fuera un contador de cuentos no habría alumno malo”.⁸⁸

A continuación proyectó el video “Decálogo del cuentacuentos” que da 10 consejos para ser una buena cuentacuentos:

1. Creerse el mejor narrador del mundo.
2. Leer mucho (la lectura enriquece las ideas y anima a leer más).
3. No tener miedo al ridículo.
4. Disfrutar del cuento, expresar las emociones que te evoca.
5. Utilizar la comunicación no verbal.
6. Utilizar un lenguaje sencillo y coloquial.
7. Ser descriptiva/o. No utilizar palabras genéricas (por ejemplo, pueblo), sino crear una imagen que el / la oyente pueda recrear en su mente.
8. Hablar despacio, utilizando pausas, pronunciando claramente las sílabas.
9. No contar cuentos que no nos gusten, ya que así se hace imposible emocionar al otro/a.
10. Inventar, utilizar la imaginación, la fantasía para hacer soñar a quien nos escucha.⁸⁹

Después de la proyección, Sisa volvió sobre

88 Jostein, Gardner (1991) *El Mundo de Sofía*. Editorial Ciruela. Oslo, Estocolmo

89 Beatriz Montero “Decálogo del cuenta cuentos”. Video <http://www.youtube.com/watch?v=YBGMeTZj44E>

algunas de estas recomendaciones y dio algunas otras como: la importancia de leer para aumentar el vocabulario ya que esto ayuda a enriquecer las imágenes, la importancia de la descripción, de la articulación de las palabras, de la respiración adecuada para proyectar mejor la voz, de la relajación de los músculos de la cara para mejorar la articulación vocal, marcar el final de las palabras,...

En relación con la importancia del arte para mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades habla sobre la experiencia de una escuela de artes en Massachussets (Estados Unidos). Esta escuela situada en un barrio con mucha violencia, abrió en 2003 teniendo que emplear fuertes medidas de seguridad, los cambios de directores eran constantes, hasta que en 2007 llegó un nuevo director, el séptimo, que decidió despedir a los guardias de seguridad y emplear con ese dinero a más profesores de diferentes artes. En 2010 había desaparecido la violencia en el centro.

A continuación, contó un cuento del escritor uruguayo Eduardo Galeano y proyectó un video en el que Galeano explica cómo aprendió a ser cuentacuentos.⁹⁰

Sisa hizo una distinción entre narrar o contar y leer. Al leer un texto de manera literal, nos limitamos, nos ceñimos a lo que está escrito. En cambio, cuando narramos tenemos libertad de expresión tanto a nivel de contenido como corporal.

Para distender y activar a las participantes Sisa nos mostró otro cuento con mímica sobre “un mono que dormía la siesta en kimono”.

90 Eduardo Galeano “Los cuentos anónimos me enseñaron lo que sé”. video <http://www.youtube.com/watch?v=wbu5oLmYTkY&list=PLGKMOPAjlQIEkTbNNZzv4R5ZruWfKS-mX>

Por último, Gabina habló de la importancia de motivar a los niños y niñas a crear sus propios cuentos.

A la 1:10 p.m. llegó la comida, como siempre se compartió con entusiasmo, esta vez los profesores y maestras de Haina llevaron una receta para compartir “chen chen” servido con lentejas cocinadas al vapor con vegetales variados. (ver anexo)

En el receso cantamos el Himno a la Tierra, tratando de hacer un análisis de esta canción.

Se comentó y se recordaron los himnos que antes se cantaban en la escuela y que cada vez se cantan menos.

A las 2:30 p.m. Sisa y Gavina presentaron las técnicas para la creación de un cuento, propuestas por Gianni Rodari⁹¹. Las técnicas propuestas fueron:

La palabra mágica: se toma una palabra y se descompone para formar otras palabras y a partir de éstas crear el cuento. Esta técnica ofrece múltiples posibilidades. La palabra mágica se puede descomponer en letras, sílabas,... También se puede tomar solo el comienzo, la primera sílaba o la primera letra,...

Binomio fantástico: elegir dos palabras (preferentemente que no tengan nada que ver entre sí) y unir las con una preposición, nexos o conjunción, para crear un cuento a partir de ellas. Ej. Perro / armario (perro y armario, perro con armario, perro sobre el armario,...). Sisa hace la recomendación de guiar el proceso con preguntas locas para fomentar la creatividad, introducir palabras inventadas,...

91 Rodari, Gianni. (2001). Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Del Bronce. 7ma. Edición. Barcelona: Editorial Planeta.s.a.

“¿Qué ocurriría si...?”: se puede hacer una propuesta o que la inventen los propios muchachos/as (ej. ¿Qué ocurriría si el Monumento de Santiago fuera de chocolate?).

El cuento al revés: se trata de cambiar el punto de vista, el rol de los personajes. Una participante pregunta que si se podría cambiar también el final, a lo que se responde que esa es otra técnica que veremos a continuación. También preguntan que si se pueden suprimir aspectos trágicos como una muerte, a lo que Nelson hace la apreciación de que la muerte forma parte de las experiencias de los niños/as y que no hay que obviarla, sino ayudarles a comprenderla y aceptarla. Sisa apunta la necesidad de romper con nuestros condicionamientos, como por ejemplo el tabú de la muerte. Por último, se destaca que lo positivo de esta técnica es que ayuda a los niños/as a entender que las estructuras pueden cambiar.

Revoltillo de ideas: a partir de una frase (que puede ser inventada, o tomada de una poesía,...), mezclar sus sílabas, palabras, letras entre sí para formar otras frases. Esta técnica es para niñas/os más grandes porque es un poco complicada, pero cuando resulta es muy divertida y fructífera, destaca Sisa.

Cambiando el final: se recomienda no utilizar finales que supongan dicotomías, sino finales abiertos que abran puertas a múltiples posibilidades.

Sisa destacó la importancia de crear cuentos uno/a mismo/a como maestro/a.

Nelson recomendó el libro de G. Rodari “Cuentos Para Jugar”,⁹² en el que se plantean tres finales distintos para cada historia. Al final del libro el autor hace una crítica acerca de los finales.

92 Rodari, Gianni (2001) “Cuentos Para Jugar” Editorial Alfaguara

Una participante habló de la posibilidad de hacer un análisis de los cuentos al principio, antes de empezar y contó su experiencia al respecto con un cuento creado por ella, que trataba de la problemática de la deforestación (“El viaje de la gota de lluvia”) que compartió con el resto de participantes.

Para continuar, hicimos una dinámica sobre la creación de cuentos. Se dividieron a las/os participantes en 6 grupos. Cada grupo debía crear un cuento utilizando alguna de las técnicas expuestas y que se deja a su elección. Se les entregó un papelógrafo y marcadores, lápices de colores, etc. para que escribieran algo si querían y se les indicó que tenían que elegir entre todas/os cómo lo iban a narrar. Tras un tiempo que incluye la comida, se realiza la puesta en común.

El grupo 3 utilizó la técnica ¿Qué pasaría si...?, planteando la situación de que un elefante pudiera volar. En el papelógrafo dibujaron un elefante con alas y otros elementos del cuento. Una persona narró y el resto interpretó el papel de los diferentes personajes del cuento (elefante volador y abejas).

El grupo 6 empleó la técnica del binomio fantástico. Las palabras escogidas fueron elefante y fantástico. El título del cuento era “El elefante fantástico”. Utilizaron el papelógrafo para escribir el cuento y lo adornaron con flores y la figura de un elefante con alas, que es el protagonista del cuento. De nuevo, una persona narró y el resto representó el papel de los personajes del cuento.

El grupo 1 utilizó también el binomio fantástico para crear su cuento con las palabras ratón y carro. El cuento se tituló “Un extraño conductor”. En el papelógrafo aparecen dibujados los dos elementos elegidos para formar el binomio. Hay una narradora y el resto representan los diferentes personajes del cuento.

El grupo 4 eligió la técnica del cuento al revés con el cuento de “Los tres cerditos”, cambiando el rol de los personajes. En este caso son los cerditos quienes van a intentar desbaratar la casa del lobo soplando. El lobo sale volando y aterriza en otra comunidad lejana y comienza una nueva vida. Representan el cuento con una narradora que va contando la historia mientras que el resto de participantes interpreta diferentes elementos del cuento, tanto personajes como elementos naturales como el viento.

El grupo 5 utiliza la técnica ¿Qué pasaría si...? Con el supuesto de que una chiva pusiera huevos. El título del cuento es “La chiva que paría huevos”. Hacen una dramatización del cuento en el que cada persona interpreta a uno de los personajes del cuento.

El grupo 2 utiliza la técnica de cambiar el final con el cuento de “La Cenicienta”. En su versión, el zapato no encajaba tampoco en el pie de Cenicienta. El príncipe decide cortarlo para que le sirva y casarse con ella. Para la representación, han elaborado un zapato de cartón, una de las participantes hace de narradora y el resto interpreta a los diferentes personajes del cuento.

Una vez expuestos todos los cuentos, Sisa hizo algunas observaciones y dio unas recomendaciones a nivel general para mejorar los cuentos. Destacó la necesidad de trabajar la producción de cuentos en una misma para poder guiar mejor el proceso con los niños/as; la necesidad de practicar la narración; que si se ha de explicar algún concepto es necesario introducir la explicación dentro de la narración, salvo en el caso de cuentos interactivos en los que sí se puede preguntar a los/as oyentes si conocen el significado de la palabra que se pretende explicar; la importancia de la improvisación (si veo que el público se aburre o que algo hace gracia,...); la diferencia entre narración

y representación teatral; la importancia de los gestos; en el caso de realizar una dramatización del cuento, los personajes que están presentes han de participar de alguna manera,... Anunció también que durante el próximo año escolar estará pasando por las escuelas para asesorar sobre esta materia a quienes quieran utilizar el cuento como recurso didáctico.

A continuación, Nelson realizó una dinámica. Las participantes las dividieron en grupos de tres. Dos personas forman una casita uniendo sus manos y la tercera persona permanece dentro. La persona que está dentro ha de contar a las otras algo acerca de algún lugar maravilloso, preferentemente natural, que haya visitado. Después se intercambian los papeles. Después, narró uno de los cuentos que ganaron el concurso para maestras realizado el año pasado por la Fundación Propa-Gas. El cuento se llama “La aldea de Chipitín”⁹³ y será publicado, junto con el resto de cuentos ganadores en un libro. Para despedir su intervención animó a las participantes a seguir disfrutando de lo que se hace.

Gabina destacó la tarea de las maestras de adentrar a los/as niños/as en el mundo de la fantasía a través de los cuentos, ya que muchas veces los padres y madres no tienen tiempo. Destacó que sería positivo que las madres y padres sacaran algún tiempo para ello o que incluso algunas personas de la comunidad pudieran contar cuentos.

Caterine González, coordinadora del equipo de Trabajo Comunitario de Oné Respe y encargada del trabajo con las APMAE, leyó un cuento creado por padres y madres de las escuelas de Oné Respe que acudieron al taller de cuentacuentos celebrado el 15 de junio de 2013. Este cuento fue creado de

93 López Gregoria Margarita (2012) “La Aldea de Chipitín” Santo Domingo, Fundación Propagás

manera oral, espontánea y colectiva con la misma dinámica empleada al principio del Taller (lanzar la frase “Había una vez...” y que los/as participantes continúen) y tiene por título “El zapato saltarín y la zapatilla anaranjada”.

Para concluir, se llevó a cabo una evaluación de manera oral guiada por Gabina. Las opiniones manifestadas por las participantes destacaron que el taller fue muy interesante, sobre todo las técnicas para crear cuentos y que se han adquirido conocimientos que se pueden aplicar en el aula. Otra participante dijo que ya ha puesto en práctica lo que aprendió en el taller anterior con resultados maravillosos. Uno de los participantes comentó que el contenido del taller fue muy práctico y aplicable en el aula. Una de las maestras de La Vega destacó que le gustó mucho la idea de involucrar a los padres y madres. Otra participante resaltó que, con el taller, se dio cuenta de la importancia de crear cuentos para transmitir cosas a los niños/as, también destacó que todo estuvo muy bien explicado y que se captó el mensaje. Otra resaltó la importancia de fomentar la creatividad en los niños/as. Otra de las participantes dijo que con este taller ha aprendido a valorar los cuentos como herramienta educativa y todas sus posibilidades y destacó que se ha sentido muy bien, muy relajada y que el ambiente motivaba a participar.

El taller culminó con una canción del profesor Bienvenido a petición de todos y todas las participantes. La canción “El maestro” de Patxy Andion. Todas cantaron y a esa canción le siguieron otras.

Por último, Gabina recordó que el próximo taller lo celebraremos una vez el análisis de los textos y la propuesta didáctica estuvieran editados e impresos para comentar y disfrutar su contenido.

Y así habíamos terminado y último ciclo de talleres... y colorín colorado este cuento se ha acabado y el que no se para, se queda...



A MODO DE CONCLUSION

SISTEMATIZACION TALLERES CAPACITACION MAESTRAS

Cada uno de estos talleres fue un encuentro, una celebración, un recorrido, un abrir puertas a la reflexión sobre ser maestro/a hoy, en esta sociedad. Junto a lo aprendido, queda la alegría, la esperanza, el deseo de seguir trabajando y la sospecha de que existe un equipo de maestras y maestros, una pequeña comunidad educativa, dispuesta a continuar labrando una mística con fe en el quehacer compartido, que va definiendo una propuesta didáctica: "en la pedagogía de Freinet los profesores se reúnen, intercambian y aprenden su profesión en las experiencias de cooperación y en la pedagogía de Freinet el profesorado escribe y comunica su reflexión sobre lo que hace."⁹⁴

Como ya vimos en las evaluaciones por talleres, en este camino de investigación-acción no solo descubrimos saberes, también estrenamos sentimientos. Hemos identificado capacidades, posibilidades que fortalecen un pensar compartido para una nueva forma de ser escuela, de hacer comunidad educativa. Hemos constatado que el magisterio es una actividad artesanal, de compromiso y vocación, de construcción de sentido de vida de maestras, estudiantes, de la comunidad educativa.

Según desarrollamos el programa fuimos sistematizando la experiencia de cada taller, enriqueciéndola con visitas, entrevistas y actividades que sugirió la circunstancia, el momento. Así, este proceso fue quedando en manos de las maestras, permeando no solo su forma de enseñar sino también su estilo de vida, como reconocieron muchas de ellas al entrevistarlas.

94 Martínez Bonafé, J.Ob.Cit.p.106

Nosotros y nosotras, el pequeño equipo de investigación, entendimos que cada maestra y cada maestro debe profundizar su sentido de vocación, ensayar y recrear su propio estilo didáctico, que se convierte, al compartirlo con otros/as maestros/as, en elemento que contribuye, en el mejor de los casos, a impulsar la articulación de una pedagogía propia de la escuela, de la comunidad, del país.

Esta propuesta pedagógica aspira estimular procesos didácticos individuales que confluyan en procesos colectivos que hablan de caminos nuevos; de aquí la importancia del proceso de sistematización de la experiencia. Cada taller, en cada etapa, procura combinar un pensar y un hacer, experiencias vividas que animen búsquedas integradoras de cambio.

Las entrevistas hechas antes y después de este proceso de formación, tanto como las visitas a las escuelas y las observaciones en el aula, muestran cambios de enfoques, actitudes diferentes frente a los textos escolares, una disposición distinta hacia los/as estudiantes, hacia sus compañeros/as. Los talleres renuevan el entusiasmo de las maestras, la confianza en su capacidad de aprender y enseñar. Descubren también la importancia de la imaginación y la creatividad en el proceso de aprendizaje y van dejando atrás métodos repetitivos y autoritarios.

Insistimos para culminar, que el trabajo directo con los docentes, la investigación en el aula y los talleres compartidos promueven actitudes de solidaridad, de apoyo mutuo, de búsqueda de información

colectiva que son las bases para un cambio, más que eso, para una revolución educativa en el país.

No encontraremos en esta propuesta didáctica, ni mucho menos en "La Pedagogía de la Tierra" recomendaciones exactas, ni fórmulas, ni indicaciones descontextualizadas. Tampoco pretendemos proponer un módulo cerrado, armado con recetas a seguir. Nuestra propuesta pedagógica tiene otro norte, otro horizonte que ya sugirió Freinet: "no se basa en la estructura de las disciplinas ni en la separación de los contenidos y procesos de conocimiento. No es la resultante de un modelo teórico previo, ni es posible decidir con anticipación los resultados alcanzados por el alumno, o las secuencias docentes del profesorado. Se comprenderá entonces que las lecciones y el libro de texto, constituyen un importante obstáculo y que se buscarán otras posibles alternativas sustitutorias"⁹⁵

En este informe hemos tratado de presentar algunas críticas y valoraciones de la escuela dominicana, de los contenidos y de las prácticas educativas. Queda mucho por decir respecto a lo que sucede en la escuela, respecto a las maestras y los maestros, respecto a la formación universitaria y la capacitación de maestros y maestras, respecto a los textos escolares. Queda seguir investigando y que estas investigaciones animen procesos educativos que involucren a la comunidad educativa, en su sentido más amplio; comunidad de estudiantes, madres, padres, vecinas/os, maestros/as. Y así ir superando el estancamiento, los esquemas obsoletos, los cuestionarios cerrados, la discriminación y los prejuicios, pero sobre todo el desencanto y permitirnos, de esa manera, movernos en el sentido de la luz, de caminos nuevos que apuesten por una

sociedad más humana en la que a partir de los procesos vitales se redefina, amplíe, profundice el conocimiento, la convivencia, de forma tal que nos permita mejorar de manera definitiva la calidad de vida y nos haga sensibles a la alegría y el disfrute de vivir y enseñar.

95 Martínez Bonafé, J.Ob.Cit.p.107

BIBLIOGRAFIA MODULO EDUCATIVO

- Agüero, Arturo Eduardo. (2011). Las Emociones Nos Enferman: Trastornos Psicósomáticos y Autodestrucción. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Bettelheim, Bruno. (1988). Psicoanálisis de los Cuentos de Hada. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Pp.16-20.
- Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid. Editorial Trotta
- Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín: el Sapo Sapo Saltarín. Santo Domingo. Fundación Propa-Gas y ONE RESPE (en prensa).
- Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio, S.A
- Comisión Teológica Internacional (EATWOT).(2012)."Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciamos que somos naturaleza". En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo
- De Barros Marcelo y Caravias José Luis.(1988). Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid.
- Ediciones Cristiandad. (1975). La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores Luis Alonso Schokel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid.
- Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata,S.A.
- Freire, Paulo. (2011). Pedagogía del Oprimido .5ta. reimpresión. México: Ediciones Siglo XXI.
- Fromm, Erich, (1980). ¿Tener o Ser?. 4ta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económico.
- Gardner, Jostein. (1991). El Mundo de Sofía. Editorial Ciruela. Oslo, Estocolmo.
- Humphreys, Christmas. (1983). Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.
- Lacárcel Moreno, Josefa (2003) Psicología de la música y emoción musical". EDUCATIO.

- Larousse. (2007). El Pequeño Larousse Ilustrado. 2007. Ediciones Larousse. México.
- López Gregoria Margarita (2012). La Aldea de Chipitín. Santo Domingo. Fundación Propagás.
- Martínez Bonafé, Jaime. (2002). Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Matthieu Ricard; Xuan Thuan Trinh. (2001). El Infinito en la Palma de la Mano. Ediciones Urano, Barcelona.
- ONE RESPE.(2000).“¿Quién dicen que soy?”En: Las Escuelas Comunitarias: Informe de Investigación. Santiago: ONE RESPE. Capítulo 3. (sin publicar).
- ONE RESPE. (2007). Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos. Ediciones ONE RESPE. Santiago, República Dominicana.
- Padilla Corral, José Luis (1999). “Libro Sexto: Elementos de Prevención y Diagnóstico”. Tratado de Sanación en el Arte del Soplo. Escuela Neijing. Ediciones Tian. Cuenca, España.
- Pérez, Xiomarita (2004). Brinca La Tablita...Canciones y Juegos Tradicionales dominicanos. Grupo Santillana
- Rabecq, María M. (1957).“Comenius, apóstol de la educación”. El Correo. UNESCO. Nov.. Año 10, No.11
- Rodari, Gianni. (2001).Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. 7ma. Edición. Barcelona: Ediciones del Bronce. Editorial Planeta,S.A.
- Rodari, Gianni. (2001). Cuentos Para Jugar. Editorial Alfaguara. España.
- Rogoff, Barbara.(2003).The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press
- Svoboda, R. (1995). AYURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones URANO, S.A.
- Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia. “Didáctica General”. UNED.
- Torres, Rosa María.(2007).12 Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo.

BIBLIOGRAFIA WEB

- Corzo Correa, Pedro. "Mayéutica". Portal Académico IEMS.
- Galeano, Eduardo. "Los cuenta cuentos anónimos me enseñaron lo que sé". video <http://www.youtube.com/watch?v=wbu5oLmYTkY&list=PLGKMOPAJLQIEkTbNNZz-v4R5ZruWfKSmX>
- Green, Juan Carlos. <http://buscandovidaylibertad.blogspot.com/2013/04/imaginacion-y-fantasia.html>
- "La Casa Embotellada" (video). www.youtube.com/watch?v=EVWRHt7YII
- "La Historia de las Cosas" (video). <http://www.youtube.com/watch?v=lrz8FH4PQPU>
- "La tierra está enferma". Video. www.youtube.com/watch?v=zlugcpczjhQ
- Martín Díaz, Adolfo. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf
- Montero, Beatriz. "Decálogo del cuenta cuentos". Video <http://www.youtube.com/watch?v=YBGMeTzj44E>
- OMS. (2006). "Definición de Salud (OMS-1946)". www3.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congre2006/conarpe34/se_petroff.pdf
- Osoro, Kepa. www.Plec.es/documentos.Php?id_documento=34&id_sección
- Quezada, Miguel. "Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años". www.waece.org/Biblioteca/pdfs/do59.Pdf.
- Ver Rowshan, Arthur. "Lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". weducacion.info/guía/guion-cuentos-por-edades.html, y http://sol-e.com/motor.php?id_sección=7&subsec=81&separata=1&ideaok=59
- Sagan, C. "Un Pálido Punto Azul" video. www.youtube.com/watch?v=stW123gWu3k.
- Rodari, Gianni. 2001. Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. Ob. Cit. P.157

- Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata. Madrid. Cap. 1. Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños.
- <http://encina.pntic.mec.es/~alor0009/cuentosninos.htm>



ONÉ RESPE

Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad

