



Fotografía compartida por María Karina Olguin Puch.

Aprendizaje situado para la justicia socioecológica

Una propuesta educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana | México
romendoza@uv.mx
csandoval@uv.mx

Introducción

En este artículo presentamos el proyecto CARE-México que se orienta a propiciar aprendizajes situados considerando centralmente preocupaciones socioecológicas, conocimientos y prácticas locales a través de progresiones de aprendizaje situado, es decir, proyectos que tienen la ética del cuidado del entorno natural y social al centro a través de los cua-

les se aprenden activamente conocimientos escolares y locales que se articulan y fortalecen mutuamente. Se trata de un proyecto de investigación colaborativa que desarrollamos como investigadores educativos de la Universidad Veracruzana. Trabajamos con docentes de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y Ciudad de México en preescolar, primarias generales e indígenas y telesecundarias; y también

hemos establecido redes con Escuelas Normales de Veracruz, Yucatán y Chiapas.

Nos mueve la urgencia de abordar la crisis socioecológica desde la escuela —y también en procesos educativos no escolarizados— para transformar nuestra forma de habitar el planeta y de relacionarnos con otros seres humanos y no humanos.

Es imposible negar lo complicado y retador que representa para la mayoría de las personas acceder a alimentos de calidad y en cantidad suficiente, tener acceso a agua limpia y disponible y satisfacer las necesidades de energía que se requieren para sobrevivir. Queremos propiciar la transformación de una educación que se ha caracterizado por su antropocentrismo (el ser humano como el más importante y por encima de todos los demás seres); por su carácter eurocentrado, que valora particularmente lo producido y lo pensado en Europa; por su carácter androcéntrico, que implica que lo dicho por los hombres es lo valioso y es el estándar; y por ser sostenido del capitalismo neoliberal que incentiva aprendizajes mínimos para la mayoría de la población, particularmente la del Sur global.

Para dicho abordaje y transformación consideramos crucial situar el aprendizaje a partir de la articulación de conocimientos escolares y científicos con conocimientos, saberes, prácticas y preocupaciones locales, particularmente de las personas que no han tenido espacios para expresar lo que saben, lo que hacen y lo que les preocupa. Valoramos la gran diversidad de saberes que pueden nutrir la transformación de nuestra forma de habitar el planeta a partir de una relación distinta con los seres no humanos, así como las múltiples formas de producir conocimiento y de aprenderlo y enseñarlo.

Uno de los objetivos, a la par que pilar de este proyecto, es formar docentes de educación básica en esta propuesta pedagógica para que sea apropiada, situada y contextualizada; para ser diseñada con docentes y familias e implementada en las escuelas.

El proyecto inició un año antes de la pandemia, lo que nos condujo a reflexionar de forma profunda

el tipo de formación que impulsaríamos, así como sus modalidades. Se abrió la puerta a plantearnos una formación a distancia que antes no habíamos considerado. Había además otros retos de antaño: superar la formación vertical, masiva, en cascada, que consiste en cursos cortos de carácter informativo y sin acompañamiento.

En respuesta, desarrollamos un proceso formativo a pequeña escala, multimodal, sostenido en el tiempo para acompañar a largo plazo, que parte de condiciones concretas: un equipo conformado por investigadoras(es) educativas (académicos y estudiantes de posgrado) y docentes que han experimentado el proceso formativo y que ahora son también formadores que acompañan a otros docentes a quienes interpela la propuesta y que voluntariamente se suman al proceso.

¿Qué significa una formación docente acompañada?

Acompañar, caminar juntos, escuchar, compartir, retroalimentar y valorar colaborativamente las acciones para mejorarlas. Este acompañamiento es un proceso sobre el que reflexionamos juntos(as) y que sistematizamos para, de esta manera, como proyecto, mejorarlo y adaptarlo a lo que cada docente requiere. Así, formarse y ser acompañada(o) en el proceso constituye una experiencia que posibilita la apropiación de la propuesta pedagógica.

Implica conocernos, compartir quiénes somos, qué nos preocupa, qué nos motiva, qué retos enfrentamos, qué queremos lograr, qué condiciones tenemos para implementar un proceso de aprendizaje como el que proponemos. La dimensión personal aflora y cobra sentido en un espacio formativo en el que no somos neutros; expresamos nuestra posición y nuestras ganas de reposicionarnos.

Actividades realizadas

La formación docente acompañada en el marco de nuestro proyecto se compone de varias actividades que se describen a continuación.



Fotografía compartida por Rosario Choncoa Tzanahua

Taller inicial sobre aprendizaje situado y progresiones de aprendizaje

Se organiza después de una primera conversación general (virtual o presencial) sobre la propuesta con el personal docente y/o directivo de una escuela o escuelas. Se presenta como un curso-taller de tres sesiones de dos horas para mostrar en qué consiste la propuesta ético-política y pedagógica de las progresiones de aprendizaje situado.

Una progresión de aprendizaje situado se compone de cuatro pasos que permiten explorar diferentes espacios y momentos para detonar emociones, reflexiones y discusiones con la finalidad de comprender un tema abstracto a partir de una práctica concreta; una práctica que es familiar o reconocible por los estudiantes y sus familias, como son los retos socioecológicos cotidianos.

El cuadrante 1 se lleva a cabo en el aula; lo que se busca es que el/la docente pueda articular conocimientos curriculares con conocimientos locales. Esta articulación de conocimientos se logra a partir de historias y narrativas, las cuales son creadas por los docentes.

El cuadrante 2 es un cuadrante extráulico donde los estudiantes, en compañía de los docentes, realizan actividades de indagación, observación y exploración en el contexto familiar o comunitario; se trata de reconocer el tema/problema abordado en el cuadrante 1 en la realidad concreta en la que viven los estudiantes y las familias.

Para *el cuadrante 3* se vuelve nuevamente al aula. Aquí se comparte la información recabada durante la actividad realizada en el cuadrante previo y se analizan y contrastan los hallazgos para identificar causas y posibles soluciones.

El cuadrante 4 se caracteriza por poner en marcha un proyecto que contribuya a resolver o a mitigar el problema identificado durante los cuadrantes previos; es el espacio para hacer y participar en la solución de un problema específico al alcance de los estudiantes y las familias. Los y las docentes que voluntariamente quieren continuar el proceso de formación acompañada posterior al taller inicial para el diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje, continúan participando en las siguientes actividades.

Ejercicio para la identificación y comprensión individual y colectiva de retos educativos y socioecológicos locales y regionales

En este ejercicio, los y las docentes nombran los retos educativos que afrontan día a día. Nombrarlos nos conduce a discusiones colectivas sobre los significados de la relevancia (asociada a una educación orientada a ciudadanos globales y que prima sobre la pertinencia) y la pertinencia (asociada a una educación que tenga sentido en lo local y que se asocia generalmente a educación indígena y rural). Nuestra intención es revisar críticamente esas narrativas a la luz de la justicia social, educativa, cognitiva, epistemológica y ecológica.

Cuando toca el turno a la identificación de retos socioecológicos, los y las docentes observan detalladamente su entorno físico y social, así como también descubren y re-descubren conocimientos y prácticas para afrontar esos retos. Entonces los y las docentes escudriñan en su experiencia y saberes sobre el entorno físico y social donde habitan y enseñan; identifican personas que saben y llevan a cabo prácticas de cuidado, y reconocen su valor para un aprendizaje situado fundado en una ética del cuidado. Algunos se dan cuenta de la necesidad de conocer a profundidad el contexto donde enseñan para actuar de forma sensible, situada y comprometida. En este sentido, la observación en el presente y la remembranza del pasado son estrategias para clarificar este tipo de retos a los que generalmente poco nos referimos en las escuelas, así como los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones concretas asociadas a dichos retos.

Conversaciones-entrevista: diálogo y escucha sensible para documentar historias de cuidado del entorno físico y social

Este ejercicio supone el reconocimiento de todo aquello que no sabemos, o a lo que no hemos prestado atención en la cotidianidad. Este reconocimiento es muy importante, sobre todo entre docentes que no son originarios del lugar donde ejercen su profesión. A lo largo del proyecto, varios docentes

han recurrido a propiciar espacios y momentos de diálogo y escucha a partir de conversaciones en las que personas de la comunidad o lugar donde se ubica la escuela comparten historias de cuidado. No nos referimos a tradición oral, sino a historias de nuestra propia experiencia o de otros(as) que pueden ser contadas por todos y todas, ya que todos somos sabedores y tenemos experiencias para compartir. No nos interesa escuchar exclusivamente a personas “autorizadas” para dar a conocer lo que sucede en la comunidad; más bien queremos propiciar el diálogo con quienes no han sido escuchados(as), particularmente las mujeres, los jóvenes, la niñez, etc., y que anhelan contar su historia desde una posición propia.

El acompañamiento y aprendizaje colectivo ocurre en sesiones para pensar juntos el acercamiento a los actores sociales, cómo plantear el proyecto y proponer la colaboración, la escucha y retroalimentación sobre la experiencia, la lectura compartida de transcripciones, el análisis de las historias para la identificación de retos y preocupaciones, etc.

Escritura de narrativas

Una progresión de aprendizaje situado siempre inicia con una narrativa escrita por los y las docentes que la diseñan. Su escritura implica un ejercicio creativo muy retador para la mayoría. La narrativa nace de las historias escuchadas en las conversaciones, de las propias experiencias vividas o de la observación del entorno físico y social. Ahí se presenta una historia situada en el entorno de los y las estudiantes sobre un tema de preocupación alrededor del cual girará toda la progresión. El tratamiento del tema en la historia debe ser esperanzador, tener un final que invite a la acción y que dé cabida a la transformación para lograr la justicia. Ahí también se insertan conocimientos y prácticas locales que son valiosos para afrontar la preocupación. Y lo más importante, la historia es atravesada por una ética del cuidado que se expresa en las acciones de los personajes. Esta narrativa ha sido presentada en algunas progresiones de aprendizaje para escuelas en con-

textos indígenas, tanto en lengua originaria como en español, tanto de forma escrita como en audios. En algunas escuelas, la lectura de la narrativa ha sido la primera vez que ha entrado la lengua originaria al aula, hecho que ha llenado de emoción a la niñez hablante de dicha lengua. La narrativa es un elemento central y muy poderoso de la progresión, ya que despierta emociones, recuerdos, deseos, preguntas, ganas de contar historias propias.

Para este proceso, el acompañamiento sucede a través de talleres de escritura de historias, de la lectura de narrativas y su retroalimentación, de la escritura colectiva de grupos de docentes, de la traducción de narrativas a lenguas originarias, etc.

Diseño e implementación de progresiones de aprendizaje

Habiendo identificado retos y preocupaciones socioecológicas, así como conocimientos y prácticas asociados a su solución, e incluso haber escrito una narrativa que aborde alguno de estos retos y/o preocupaciones, se inicia el diseño de la progresión de la que uno o varios docentes son autores. Esto implica la definición de aprendizajes situados necesarios/deseados a partir del conocimiento profundo del entorno físico y social y que pueden ser articulados a los que determina el currículo. Diseñar una progresión de aprendizaje situado es mucho más que una nueva forma de planear, o que una forma de trabajo por proyectos. Significa articular aprendizajes importantes en el contexto con aprendizajes determinados curricularmente, integrando todas las asignaturas (como se establece ahora en México, en el marco del Plan de Estudios 2022, en donde se busca integrar todos los campos formativos). Esto, por supuesto, demanda un conocimiento profundo del plan de estudios y de los programas, así como de los conocimientos que se producen y circulan en el contexto comunitario.

Supone poner al centro el cuidado del entorno físico y social una vez que se ha profundizado en la comprensión de lo que ello implica; conduce a que, con la implementación de las progresiones de apren-

dizaje situado, se replantee la relación entre la escuela, la comunidad y las familias, concibiendo a sus integrantes como sabedores; implica un aprendizaje activo a través del desarrollo de “retos para el cambio” a nivel familiar, escolar y/o comunitario que se orientan a transformar el entorno físico y social. Tanto la escritura de narrativas como el diseño de progresiones de aprendizaje situado alimentan la agencia de los y las docentes como sujetos creadores, autores, propositivos, transformadores.

El acompañamiento del diseño consiste en la retroalimentación constante en actividades como: la identificación de investigación necesaria sobre aprendizajes necesarios/demandados a nivel local; el diseño del componente llamado “Sabías que...”, en donde se presentan contenidos escolares y locales de todas las asignaturas y/o campos formativos; el diseño de estrategias de investigación y presentación de hallazgos de los y las estudiantes; el diseño de “retos para el cambio” que se fundan en el aprendizaje activo; etc. El acompañamiento en la implementación se ha llevado a cabo en reuniones colectivas virtuales para que quienes implementan compartan avances, aciertos, dificultades, dudas, etc., y reciban retroalimentación del colectivo para modificaciones y adecuaciones al diseño, etc.; pero también se acompaña de las visitas presenciales que hemos podido realizar a las escuelas en las que hemos presenciado el desarrollo en la implementación de las progresiones de aprendizaje, en las que platicamos con el estudiantado y sus familias, discutimos los avances y las áreas de oportunidad, etc.

Sistematización de la experiencia

Reconocemos que en todo ejercicio pedagógico e iniciativa comunitaria es importante reflexionar sobre lo que funcionó durante el proceso y los aspectos que hay que mejorar en el futuro. Este ejercicio de aprendizaje reflexivo lo logramos a través de la sistematización de la experiencia. Se trata de un ejercicio sencillo pero significativo en el que, a través de ejes analíticos relacionados con lo sucedido durante el proceso, se identifican los aspectos y facto-



Fotografía compartida por Rosario Choncoa Tzanahua

res que influyen en el logro de los objetivos planteados y los aspectos a mejorar. Es un ejercicio analítico que nos permite planificar mejor y tomar decisiones argumentadas basadas en la experiencia. Este ejercicio ha promovido capacidades en los colectivos docentes para plantear agendas educativas alternativas, para tomar iniciativas a partir de las experiencias compartidas, para auto-redefinirse como docentes, para reconocer el valor de sus experiencias y las de sus colegas.

Resultados

A lo largo de las experiencias de formación acompañada en las que hemos participado se han tocado fibras que motivan a reconectarse con una identidad y prácticas olvidadas, que motivan a recordar la lengua materna que fue desplazada por el español, a conocer, reconocer y valorar la comunidad donde se labora y a sus habitantes, a escuchar las historias nunca antes contadas o en espera de ser contadas, a intentar una práctica docente situada, significativa y contextualizada, a desplegar el potencial crea-

tivo a través de las narrativas que inician cada progresión, a colocar en el centro la dimensión socioecológica de la educación ante la crisis ambiental que vivimos, la cual se expresa más claramente que nunca con la pandemia originada por el SARS-CoV-2.

Trabajar con progresiones de aprendizaje ha permitido a los y las docentes concebirse como personas profesionales comprometidas que apuntan a la transformación necesaria para lograr la justicia social y ambiental en los contextos en donde enseñan. También ha permitido la reflexión sobre el conocimiento que tienen del entorno social y ambiental donde se ubican sus escuelas, sobre su posición y relación con las comunidades, sobre su conocimiento del currículo, sobre formas de transgredir las formas convencionales de realizar planeaciones didácticas, sobre alternativas para operacionalizar los planes y programas de manera crítica y creativa, y sobre cómo cuestionar y transformar la priorización de aprendizajes de lectoescritura, matemáticas, etc., entre otros aspectos cruciales para lograr un aprendizaje pertinente y relevante.

Recomendaciones para la acción

Situar el aprendizaje

Situar el proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje ayuda a comprender temas globales y complejos a partir de experiencias locales y concretas. Reconocer lo propio ayuda a comprender lo que sucede en otros contextos. Producir materiales en el contexto local permite reconocer y reconocerse en términos sociales, culturales y ecológicos, aspectos importantes en una educación que aspira a la justicia social y ecológica.

Poner el cuidado al centro de los procesos pedagógicos

Desde una perspectiva pedagógica centrada en el cuidado, podemos reconocer las interconexiones y las interdependencias que tenemos con otros y con el entorno. Aprender a cuidar y a cuidarnos es una ruta pedagógica que puede ayudar a reconocer que si cuidamos a los demás estamos cuidando también de nosotros mismos. Es importante aquí entender al cuidado no como una virtud innata en el ser humano, sino como una capacidad a desarrollar.

Trabajar colaborativamente

La colaboración implica que sin una de las partes los proyectos no pueden ser factibles. Se trata de contribuir desde lo que sabemos hacer, desde nuestra experiencia y desde lo que hemos aprendido en diferentes contextos. Trabajar de manera horizontal y colaborativamente contribuye a construir desde

diferentes puntos de vista y con propósitos que satisfacen a quienes colaboran.

Crear, experimentar, transgredir

En proyectos innovadores es importante darse la oportunidad de crear y experimentar diferentes metodologías, métodos y materiales y articular diferentes enfoques, dado que la realidad es compleja y necesitamos ir más allá de nuestras certezas. Es importante también transgredir las reglas que nos limitan con la finalidad de lograr los objetivos que nos planteamos.

Lecturas sugeridas

SANDOVAL RIVERA, JUAN CARLOS, ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY, FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA, MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA, PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA Y MELECIO PÉREZ MENDOZA (2021), *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>

MENDOZA ZUANY, ROSA GUADALUPE Y JUAN CARLOS SANDOVAL RIVERA (eds.) (2022), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*, México, Editorial de la Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2022/05/Conocimientos-y-pra%CC%81cticas-locales-digital.pdf>