

**Proyecto Implementación del Modelo
Educativo UBP (escuelas Uni, Bi y Pluridocentes)**



**GUÍAS PEDAGÓGICAS
PARA LA EDUCACIÓN RURAL**

**Proyecto Implementación del Modelo
Educativo UBP (escuelas Uni, Bi y Pluridocentes)**

GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL

Noviembre 2023



GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL PROYECTO IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO UBP

Juan Samaniego

Director Ejecutivo, DYA

María Fernanda Porras

Oficial de Educación, UNICEF

Edición

Centro de Desarrollo y Autogestión, DYA

No. Ejemplares

60

©Centro de Desarrollo y Autogestión - DYA
Carlos Arroyo del Río N37-60 y José Correa, Quito
Teléfono: (593 2) 227 5385
www.dyaorg.net
Quito - Ecuador

©Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF
UNICEF Ecuador
Edificio Titanium Plaza, Av. República E7-61,
entre Alpallana y Martín Carrión
Teléfono: (593-2) 2460330
www.unicef.org/ecuador
Quito - Ecuador

Diseño: Simultáneo Diseño Taller Gráfico

Fotografías de portada: Martin Kingman / Santiago Arcos

Impreso en Ecuador

Noviembre 2023

Esta es una iniciativa de UNICEF, implementada por DYA, con el financiamiento de Diners Club del Ecuador.

Las opiniones expresadas reflejan los puntos de vista del autor y de las personas que han contribuido a esta publicación y no reflejan necesariamente las políticas ni la visión de UNICEF ni de ninguna otra organización involucrada o nombrada en esta publicación.

IMPLEMENTADO POR:



FINANCIADO POR:



UNA INICIATIVA DE:



Personas que contribuyeron en la construcción de estas guías:

Profesores de escuelas interculturales del distrito educativo Eloy Alfaro en Esmeraldas:

Nombre	Escuela
Janner Reascos	Escuela EGB Luis Almedáriz
Leonela Medina	Escuela El Ceibo
Marjorie Velasco	Escuela EGB 30 de Agosto
Lucía Ochoa Martínez	Escuela EGB República de Honduras
Sandra Pinillos	Escuela EGB Clemente Concha
Jinne Quiñónez	Escuela EGB Domingo Mercado Padilla
Cecilia Cortez Arce	Escuela EGB José Alberto Donoso Rivera
Lucía Amarillis Burgos	Representante de Etno educación
Lexandra Estupiñán	Unidad Educativa Domingo M. Zurita
Valeria Zúñiga Caicedo	Unidad Educativa Santa María Goretti
Mari Hurtado R.	EGB Clemente Concha

Profesores de instituciones educativas interculturales bilingües (Chachis y una Eperara) del distrito educativo Eloy Alfaro en Esmeraldas:

Nombre	Escuela
Cecilio Añapa	CECIB La Auxiliadora
Leonilda Añapa Martínez	CECIB 10 de Agosto
Lucrecia Estupiñán	CECIB 10 de Agosto
José Añapa De La Cruz	CECIB 10 de Agosto
Oscar Chiripua	CECIB Eperara Sia Piadaarad
Marlene Chiripua	CECIB Eperara Sia Piadaarad
Ferny Montaña	CECIB Eperara Sia Piadaarad
Lucero Capena Malaga	CECIB Eperara Sia Piadaarad
Luciano Añapa San Nicolás	CECIB Batalla de Ayacucho
Luis Tenorio Chapiro	CECIB Batalla de Ayacucho
Simón Añapa	CECIB Tsupapityallu

Frixon Añapa	CECIB Tsupapityallu
Daniel De La Cruz	CECIB José Ramón
Ovidio Largo	CECIB Chihuaitillo
José de la Cruz	CECIB Agua Blanca
Luciano Añapa	CECIB Agua Blanca
Luciano Añapa Acero	CECIB José Donato Acero
Ricardo Pianchiche Añapa	CECIB José Donato Acero
Pedro Acero	CECIB José Donato Acero
Cornelia Sandoval Añapa	CECIB José Donato Acero
Edilfonso Añapa Perdomo	CECIB 10 de Agosto
Hercilio Pianchiche Orejuela	CECIB 10 de Agosto
Matías Añapa Pianchiche	CECIB 10 de Agosto
José Añapa De La Cruz	CECIB 20 de Agosto
Roberto Añapa	CECIB 20 de Agosto
José Manuel Melioldo	CECIB 20 de Agosto

Participantes del Distrito Educativo D0802 del Ministerio de Educación de Eloy Alfaro en Esmeraldas:

Nombre	Función
Tatiana Rentería	Directora Distrital
Liss Aldás	Apoyo a DECE
Maritza Caicedo	UDAI
Roberto Perlaza	Analista ASRE
Mariana De La Cruz	Analista ASRE
Érika Valencia	Analista ASRE

Profesores de instituciones educativas interculturales bilingües Kichwa del distrito educativo Arajuno en Pastaza:

Nombre	Escuela
Erika Aguinda Vargas	CECIB San Mariano
Sulma Andy López	CECIB Chilli Urku
Luis Andy Vargas	CECIB Ilipi
Geovanny Ashanka Vargas	CECIB Celso Guerra

Rosa Vargas Inmunda	CECIB Celso Guerra
Danilo López Andy	CECIB Chillí Urku
Lino Cerda Licuy	CECIB 20 de Octubre
Juan López Mamallacta	CECIB San Mariano
Clelia Aranda Varga	CECIB San Mariano
Diego Granizo Castillo	CECIB Chillí Urku
Flora López Andy	CECIB Yana Rumi
Pastora Aranda Vargas	CECIB Ilipi
Héctor Jaya Cuji	CECIB Ilipi
Doris Alvarado Grefa	CECIB Ilipi
Marco Cuji Loor	CECIB Ilipi
Tania Bravo Chimbo	CECIB Elena
Gina Grefa Malaver	CECIB San Carlos
Norma Inmunda	CECIB Mirushan
Miguel Brito Paredes	CECIB Río Aguarico
Elvia Cerda Tapuy	CECIB Río Aguarico

Participantes del Distrito Educativo 16D02 del Ministerio de Educación de Arajuno en Pastaza:

Nombre	Función
Fernando Sevilla Dahua	Director Distrital
Patricio Vargas Cerda	Director de Planificación
Alicia Tapuy Vargas	Analista ASRE

Profesores de instituciones educativas interculturales del distrito educativo Jama-Pedernales:

Nombre	Escuela
Jahaira Isabel Valle Anchundia	Escuela de Educación Básica 14 de Agosto
Carlos García Miranda	Escuela Margarita Z . De Belletini
Maritza Cuzme Chavarría	Escuela Eloy Alfaro Delgado
Jessenia Cedeño Valencia	Escuela Eloy Alfaro Delgado
Angela Ganchozo Cedeño	Escuela de Educación Básica Leopoldo Sussman

Soraya Zambrano Bermello	Escuela de Educación Básica 10 de Agosto
Carlos Eduardo Yar Perea	Escuela de Educación Básica 10 de Agosto
Gabriela Sánchez Hidrovo	Escuela de Educación Básica Simón Bolívar
Gerbacio Briones Bermúdez	Escuela de Educación Básica María de la O Intriago
César Salazar Carranza	Escuela de Educación Básica 9 de octubre
Leonela Basurto Vergara	Escuela de educación Básica Manuelita Sáez
Víctor Hugo Cheme Marquez	Escuela de Educación Básica Cristobal Colón
Jacqueline Alcívar Cedeño	Escuela de Educación Básica República del Ecuador
Janeth Solórzano Párraga	Escuela de Educación Básica República del Ecuador
Tarcila Vera Castillo	Escuela de Educación Básica Mitad del Mundo
María Geovanny Zambrano Góngora	Escuela de Educación Básica Mitad del Mundo

Participantes del Distrito Educativo 13D10 Jama-Pedernales del Ministerio de Educación:

Ceira Avellán	Directora Distrital
Hercilia Cevallos Cedeño	Analista ASRE
Maribel Zambrano	Analista de operaciones y logística

Profesores de instituciones interculturales y de instituciones interculturales bilingües del Distrito Educativo Cayambe - Pedro Moncayo:

Nombre	Escuela
Mercedes Valle	CECIB Atahualpa
Laura Inlago	CECIB Atahualpa
Byron Israel Arellano	CECIB Pedro Bedón
Lucía Cuzco	CECIB Pedro Bedón
Francisco Farinango	CECIB Francisco Robles
Rosario Criollo Vinueza	CECIB Rafael Avilés Moncayo
Katia Maribel Brusil	IE Camilo Salas
Deisy Boada	IE Camilo Salas

Carmen Tipanluisa	IE Reino de Quito
Jessica Gabriela Brusil	IE 13 de Abril
Ana Yaranga	IE Francisco Saa
Jorge Daniel Bastidas	Apoyo a la coordinación en la sistematización

Participantes del Distrito Educativo Cayambe – Pedro Moncayo del Ministerio de Educación:

Verónica Silva	Directora Distrital
Luz María Bonilla	Técnica del Distrito Educativo
Nicolás Aules	Técnico del Distrito Educativo

Equipo técnico del Proyecto:

Janio Realpe
Coordinador local en Eloy Alfaro

Juan Aguinda y Claudio Calapucha
Coordinadores locales en Arajuno

Mayra Guaraca
Coordinadora local en Jama – Pedernales

Jorge Bastidas
Coordinador local en Cayambe - Pedro Moncayo

Anna Vohlonen
Coordinadora Pedagógica

Patricio Crespo Coello
Coordinador del Proyecto

Juan Samaniego F.
Director Ejecutivo de DYA



The background is a solid orange color with several overlapping, semi-transparent shapes in various shades of orange and red. These shapes include circles of different sizes and larger, irregular, rounded forms that create a layered, abstract effect. The text is centered within a large, dark red, rounded shape that serves as a focal point.

**GUÍA DE
CONTEXTUALIZACIÓN
PEDAGÓGICA**



Tabla de contenidos

Una puerta de entrada.....	11
1. Ideas clave	12
1.1 El paisaje monocromático.....	12
1.2 El optimismo.....	12
1.3 La sinceridad.....	13
1.4 La confianza.....	13
1.5 La libertad.....	13
1.6 La justicia.....	14
1.7 El respeto.....	14
2. Un acercamiento a la realidad de las escuelas UBP y CECIB	15
2.1 Un entorno natural, cultural y comunitario que convive de manera cotidiana con la escuela.....	15
2.2 Mirar de cerca y mirar a lo lejos.....	17
2.3 Escuelas pequeñas: posibles ventajas y algunos riesgos.....	18
2.4 Profesoras y profesores, sobre todo personas.....	19
2.5 Los estudiantes y sus familias.....	21
2.6 Los ambientes escolares.....	24
2.7 La expresión.....	25
2.8 La relación pedagógica.....	26
2.9 Las normas, los hábitos y los acuerdos.....	27

Una puerta de entrada...

Las escuelas UBP y los CECIB ubicados en el mundo rural ecuatoriano tienen múltiples potencialidades, diversos y profundos saberes, características propias que las hacen únicas. De ahí también de que se deba partir de su realidad, no desde una visión únicamente de las carencias, sino especialmente de sus capacidades para emprender el camino del mejoramiento educativo.

La presente guía, orientada a la metodología de enseñanza contextualizada en las escuelas, tanto interculturales como interculturales bilingües, pretende compartir algunas recomendaciones y orientaciones, sencillas y prácticas, que nacen de la experiencia de las maestras y maestros que día a día trabajan en estas instituciones educativas, todo con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Esta guía es la primera de una serie de cuatro guías. Las siguientes se refieren a herramientas prácticas para una pedagogía contextualizada, a orientaciones prácticas para la vinculación con la comunidad y una guía para el uso de materiales educativos. Así, esta primera guía sobre contextualización pedagógica propone los enfoques clave que orientan a las otras tres guías.

Y, como su nombre lo indica, no es un manual. No establece ni un recetario, ni un procedimiento prescriptivo que dice lo que debe hacerse paso a paso. Intenta más bien un diálogo con los líderes y profesores de las escuelas para, partiendo de la realidad de estas escuelas y de las experiencias de los profesores, mostrar caminos u opciones de

mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas. Después de todo, maestro es el que “muestra”, y esta guía pretende mostrar alternativas para el mejoramiento de los aprendizajes pensadas desde el contexto de las escuelas.

La guía no reemplaza a otras herramientas curriculares o metodológicas con las que cuenta el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE). Pero sí constituye un apoyo fundamental para entender la realidad de la escuela UBP-CECIB, y para, sobre esta base, recomendar mejoras pedagógicas siempre en diálogo con las maestras y maestros. Su mérito es el de partir de las experiencias concretas de los maestros y de las comunidades para, con esta base, proponer alternativas de mejoramiento.

El fundamento estratégico de la guía es el “Modelo Educativo Unidocente, Bidocente y Pluridocente (UBP)” que la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación presentaron al país en el Cantón Colta en Chimborazo el día 3 de marzo de 2022. El Modelo UBP establece tres principios fundamentales: contextualización, flexibilización y autonomía pedagógica:

- “La contextualización permite interconectar y complementar el contenido de las propuestas educativas con las realidades, necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa y del contexto socio-cultural en el que se desarrollan.
- La flexibilización le permite al modelo educativo adecuarse a las diversidades y realidades

locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica – tecnológica y modelos de gestión.

- (La autonomía pedagógica como la...) Capacidad que tienen las Instituciones Educativas de gestionar la acción educativa a través de acti-

vidades que contribuyan a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de estrategias flexibles y que consideren las necesidades e intereses de los estudiantes y su contexto”¹.

Así, la presente Guía presenta algunas opciones o caminos para facilitar la contextualización pedagógica de los aprendizajes.

1. Ideas clave

1.1 El paisaje monocromático

La profesora Tarcila del Carmen Vera de la Escuela Bidocente “Mitad del Mundo” del Cantón Pedernales, más conocida como “Tachi”, contó la siguiente historia:

“Hace 21 años, en mi primer año como profesora, en una escuela unidocente, recuerdo que les pedí a todos los niños que dibujaran, cada uno, un paisaje. Para esto les entregué hojas y colores, crayones y marcadores. Los niños dibujaron paisajes con muchos colores, excepto uno. Ese niño había dibujado un paisaje de un solo color, un paisaje de color café. Entonces me acerqué y le pregunté: ¿por qué dibujaste un paisaje de un solo color, por qué no utilizaste los colores que te entregué? Y el niño me respondió: donde vivo no ha llovido y todo se ve café”.

Tachi dice que esta experiencia le marcó para toda la vida y que transformó su visión de la pedagogía.

Algunas conclusiones que logró Tachi de esta experiencia:

- No partió de la exigencia de hacer lo que el profesor dice: “usar todos los colores”.
- Se acercó al niño, es decir, tuvo una actitud de atención al niño en tanto individuo.
- Partió de la comprensión acerca de la situación del niño, le preguntó y le escuchó.
- Respetó la acción del niño, no le obligó a corregir, al contrario, reconoció la razón del dibujo y valoró el trabajo del niño.

La historia de Tachi nos ayuda a presentar algunas ideas que orientan el trabajo y el diseño de esta guía y esas ideas son las del optimismo, la sinceridad, la confianza, la libertad, la justicia y el respeto. Son como los valores que acompañan el enfoque de contextualización.

1.2 El optimismo

La realidad cotidiana de las escuelas rurales es difícil. Las carencias son múltiples y es fácil caer en el pesimismo. Pero cuando uno visita estas escuelas

1 Modelo Educativo UBP, Ministerio de Educación, República del Ecuador, Primera Edición, Quito, 2022.

encuentra profesores motivados, niños despiertos y sonrientes, padres comprometidos con la educación de los hijos y comunidades que cooperan.

Quienes estamos involucrados en la educación estamos condenados a ser optimistas, pues, finalmente, la educación se fundamenta en una idea de mejoramiento de la vida de las personas. Un profesor que no cree en su acción, difícilmente podrá ser un buen profesor.

Todo parece indicar que las palabras y los pensamientos positivos producen realidades positivas. Pero cuando en las instituciones educativas solamente nos centramos en lo negativo entonces nuestra acción, incluso para enfrentar lo negativo, se debilita.

1.3 La sinceridad

Ocultar la realidad o mostrar una realidad que no existe, solamente para satisfacer un requerimiento de la autoridad, no ayuda a mejorar la escuela. Presentar planificaciones ambiciosas que no se cumplen; reportar reuniones con padres de familia que no se hacen; decir que tratamos bien a los niños, cuando en realidad los maltratamos; decir que nuestros alumnos saben leer cuando en realidad no saben leer; enviar fotos al distrito como evidencias de una actividad que solamente se organizó para cumplir con una orden; etc., son algunos ejemplos de situaciones que suceden en las escuelas.

La sinceridad con nosotros mismos y con quienes nos rodean es de fundamental importancia para mejorar. Es decir, necesitamos asumir la realidad de nuestra escuela, partir de ahí, sin adornos, para salir adelante. Esto requiere de una dosis de valentía, de decir las cosas como son, no como los otros quisieran que sean.

En esta guía se busca una conexión clara con la realidad de la escuela, con la vida cotidiana de la comunidad educativa, con sus carencias y sus riquezas, con sus potencialidades y sus debilidades,

sin mentirnos, siendo sinceros con la realidad en la que vivimos.

1.4 La confianza

La confianza acerca a las personas y la educación es sobre todo un tipo de relación entre personas. Como veremos, la confianza es fundamental para que las personas se expresen con respeto y con sinceridad. Sin confianza las personas o no se expresan o solamente dicen, con miedo, lo que el otro quiere escuchar.

Esta guía parte de la confianza en y con los profesores, en sus capacidades y en sus intenciones. Sin confianza no es posible la autonomía y la contextualización.

La confianza es creer en la capacidad del profesor para enfrentar problemas, para superarse a sí mismo. Los talleres que dieron lugar a la presente guía partieron de un ambiente de confianza, de reconocimiento del valor de cada uno. En el relato de Tachi, el niño se sintió respaldado por su maestra y tuvo confianza para hacer su dibujo.

1.5 La libertad

Posiblemente no hay bien máspreciado que la libertad. La libertad asumida como la capacidad de cada uno de tomar sus propias decisiones. La libertad es generadora de responsabilidad, porque si yo tomo una decisión con autonomía, soy yo el responsable de las consecuencias de esa decisión. Y algo maravilloso es la sensación que se tiene de la libertad.

Cuando uno mismo diseña con creatividad una actividad de aprendizaje, la lleva a la práctica en el aula y mira cómo funciona, entonces se percibe a sí mismo como creador de su propio destino, como dueño de su destino, en este caso, como poseedor de su rol de profesor. Este es el camino de la contextualización.

Pero cuando todo viene desde arriba, como una orden superior que uno debe cumplir, entonces no soy yo quien toma la decisión. En estos casos, la apropiación de esa acción se debilita, no se la siente como propia. De ahí que la presente guía solamente muestre opciones o alternativas para su aplicación en la escuela, opciones o alternativas que además han surgido de los propios maestros.

La libertad en la escuela es fundamental. Libertad de los líderes de las escuelas para acordar con la comunidad educativa normas y hábitos; libertad de los profesores para organizar sus clases, imaginar experiencias de aprendizaje y llevarlas a la práctica; libertad de los estudiantes para construir su propio aprendizaje.

1.6 La justicia

La escuela rural ecuatoriana, vive en la injusticia y constituye un desafío como país lograr en el corto, mediano y largo plazo que las escuelas cuenten con buena infraestructura, agua potable y saneamiento, material didáctico, formación y acompañamiento docente, una adecuada alimentación escolar, accesibilidad y transporte seguro para los niños. El país entero debería enfrentar este desafío. La injusticia en la educación produce abandono y rezago escolar, y agudiza la pobreza y la inequidad.

Y también existe una justicia que debe promoverse al interior de la escuela y en su relación con el entorno. En este camino por la búsqueda de la justicia no se puede decir, “mientras no se resuelvan todos los problemas no podemos ha-

cer nada”, porque ese pensamiento nos lleva a la inmovilidad.

Tenemos que trabajar en promover relaciones de justicia, incluso en los entornos más injustos y la escuela debe constituir un espacio de justicia, de cuidado de los niños y de las niñas. Porque la justicia también se aprende. Uno puede ser justo o injusto como profesor por ejemplo cuando aplica las normas, los reconocimientos positivos o las llamadas de atención. La justicia tiene que ver con la coherencia. Si en mis clases digo que los estudiantes no deben usar “malas palabras” y yo las uso en mi habla cotidiana con los otros profesores, entonces no hay coherencia y tampoco justicia en la norma.

1.7 El respeto

El respeto a uno mismo y a los otros constituye la base de las buenas relaciones. Implica aceptación del otro. Como veremos, la disciplina en la escuela es todo un tema y muchas veces quita el sueño a los profesores. Lidar con el orden, con la bulla, con que los estudiantes sigan las instrucciones en el aula, no es fácil. Pero frente a esto se puede conducir el trabajo docente desde el miedo o desde el respeto. Esta guía mostrará algunas opciones que tiene la escuela para promover relaciones de respeto. Y el respeto también se aprende.

Como dice Janner Reascos, profesor unidocente en el Cantón Eloy Alfaro en Esmeraldas: “Como persona, como docente, como profesional considero que la clave está en brindarles a esos niños la oportunidad para que ellos se expresen con amor y con respeto”².

2 Testimonio de Janner Reascos en el vídeo “Rostros y voces de la educación rural”, DYA-UNICEF, Quito, 2022.

2. Un acercamiento a la realidad de las escuelas UBP y CECIB

Las escuelas UBP y los CECIB, como cualquier otra institución educativa, forman parte de un universo rico y complejo. Pero las escuelas rurales tienen algunas características singulares que es importante reconocer.

2.1 Un entorno natural, cultural y comunitario que convive de manera cotidiana con la escuela

El bosque amazónico, los ríos, el mar, los páramos, los bosques andinos, los bosques secos, están en los entornos inmediatos de las escuelas. Se los ve a simple vista, pero no solamente como paisaje, sino como una realidad natural que está presente en la escuela de manera vívida y cotidiana.

Los niños en sus casas y cuando caminan o se transportan hacia la escuela comparten estos ambientes naturales todo el tiempo, igual que un niño de ciudad cuando camina por una calle o se transporta en un bus escolar entre el tráfico y por el centro urbano.

Y en la escuela la naturaleza no diferencia los espacios. Los pájaros surcan los cielos, los mosquitos abundan en las zonas cálidas, el frío o el calor se cuelean por todas partes, los perros, los gallos y gallinas, los cuyes o las vacas y borregos comparten los espacios escolares o están a pocos pasos, el viento puede tumbarte si estás en el patio, las lluvias torrenciales que impactan los techos de zinc pueden producir un ruido ensordecedor, los patios y canchas se pueden inundar fácilmente, o el calor dentro del aula te puede llevar a salir del aula y meterte al río para refrescarte. En los te-

chos de las aulas pueden anidar pájaros, avispas o murciélagos.

Es como una relación simbiótica entre la escuela y el medio natural, siempre de una belleza asombrosa, hasta mágica. Esa relación determina muchas cosas, desde lo que se come en casa o en la escuela, pasando por las prácticas productivas por ejemplo de recolección, caza, pesca, o de cuidado de animales domésticos, de pastoreo, ordeño o del trabajo en la tierra, cultivando, deshierbando, llevando agua, trabajando con los padres y con los hermanos en el campo.

Esa relación tan íntima con la naturaleza tiene también un gran poder simbólico. Está presente en los sueños, en los miedos y en los deseos. En las fantasías y en todo tipo de representaciones culturales. Forma parte del imaginario de los niños y de sus familias, y constituye una de las principales “materias” simbólicas de la cultura. Historias de la anaconda o de la boa, del jaguar o del caimán, de los lugares sagrados, de las montañas y volcanes, de las enfermedades producidas por algún elemento natural, del uso de las plantas para los castigos, en fin, la escuela no escapa (ni debería escapar) a su entorno, convive con él como una fuerza telúrica que ordena a su modo los tiempos y los espacios escolares, tanto desde un punto de vista material como simbólico.

En el segundo taller de Arajuno, el profesor Danilo López Andy, profesor del CECIB Chillí Urku contó su sueño: “Soñé que un toro enorme me perseguía. Al otro día, cuando ya estaba despierto, el río estaba muy crecido, yo me había metido al río para bañarme, y el río me arrastró. El toro se convirtió en agua, en el agua del río crecido. El agua brava del río me empujó y me arrastró

como el toro en el sueño”³. Los profesores Kichwa amazónicos de los CECIB de Arajuno cuentan que cuando los niños sueñan que la serpiente les muerde o que caen de un árbol, entonces los padres en ocasiones no les envían a los niños a la escuela porque creen que esto mismo les puede pasar durante el día y que podrían tener un accidente en la escuela.

La relación con la cultura es poderosa. Si en la escuela urbana, la cultura global de la televisión, de las redes, o de las costumbres, creencias y religiones urbanas impregna la vida de estudiantes, profesores y padres de familia, en las escuelas UBP y en los CECIB del campo ecuatoriano, las culturas ancestrales, indígenas, campesinas y montubias forman parte de la vida tanto comunitaria como escolar. Pero quizás lo peculiar de las escuelas rurales constituya que en cada localidad la cultura es tan diferente de una comunidad a otra, de una parroquia a otra, de un cantón a otro, de una provincia a otra. Costumbres, hábitos y culturas diferentes que confieren una poderosa identidad (muchas veces oculta a la institucionalidad formal) a la escuela.

Esta rica relación con la naturaleza y con la cultura puede ilustrar sobre algunos elementos a tomar en cuenta en la escuela:

- Las variaciones en el clima (lluvia, vientos, calor, frío) producen cambios en la escuela. Los profesores y los estudiantes se adaptan, cambian los horarios y las actividades, la autorregulación o la organización autónoma con creatividad se pone a prueba en esta relación tan dinámica entre la naturaleza y la escuela. Y no faltan los períodos climáticos extremos todo lo cual implica una atención más dedicada a la gestión de riesgos.
- Los niños, especialmente en climas cálidos, luego de sus caminatas para llegar a la escuela, mientras están en clases o cuando juegan en el patio, necesitan hidratarse constantemente. Es importante que tengan con ellos agua.
- Las distancias entre las casas de los niños y la escuela es también un factor importante a tomar en cuenta. En las escuelas rurales donde los hogares están cercanos entre sí y con la escuela, la asistencia de los niños es más regular. En cambio, en las escuelas donde los niños viven en zonas más alejadas, la asistencia es menos regular.
- En las escuelas rurales son típicos los techos de zinc. Cuando la lluvia es fuerte el ruido es ensordecedor. Los profesores pueden aplicar diversas estrategias de aprendizaje como lecturas individuales, juegos, entrenamiento en ejercicios y trabajos personales, etc.
- En las escuelas de los páramos, el frío puede ser tremendo dentro y fuera del aula. Contar con mantas para cada niño, o que los padres los envíen bien abrigados puede ayudar para que mejore el bienestar dentro de la escuela.
- En las escuelas de la Costa y de la Amazonía, el calor dentro del aula puede ser insoportable. Realizar actividades escolares fuera del aula, bajo la sombra de un árbol puede ser la mejor opción. Algunos profesores aplican esta estrategia y les llevan a los estudiantes al patio, junto a un árbol y hacen actividades de lectura, de relatos de sueños, o de compartir experiencias y cuentan que los niños son muy felices en estas actividades. También en ocasiones y en ciertos momentos durante la semana, pueden organizar un paseo al río para bañarse y refrescarse.
- Los profesores Chachi y Eperara de Santa María de Cayapas cuentan la experiencia de salir a pescar con los niños y con algunos padres. Les enseñan a pescar, durante la actividad les cuentan historias y al regreso a la escuela cocinan los pescados obtenidos y todos se sirven una rica comida.
- El clima húmedo y caluroso afecta de manera rápida a la infraestructura escolar, al equipamiento y a los recursos y materiales educativos. Hay que considerar estos factores del entorno al momento de pensar y diseñar estos recursos.

3 Testimonio de Danilo López en el taller en la comunidad de Ilipi en el Cantón Arajuno, el día 27 de enero de 2023.

- Como veremos, para facilitar la expresión (oral, escrita, corporal o por medio del dibujo o de la música) los elementos de la naturaleza y de la cultura pueden constituir unos aliados fundamentales. Toda cultura, la Kichwa, la Chachi, la Montubia, la Afro, la Eperara, la mestiza, tiene sus expresiones musicales y de baile. Los niños pueden aprender a bailar, a tocar ciertos instrumentos y a divertirse mientras lo hacen. Los motivos para los relatos, los cuentos orales y escritos o para dibujar con fundamento en los sueños, constituye otra forma de motivar la expresión.
- Pero también hay situaciones que se deben cuidar, por ejemplo, las mordeduras o picaduras de serpientes en las escuelas, o que existan canales de drenaje de las aguas estancadas para evitar la proliferación de mosquitos. En las escuelas el buen mantenimiento de los baños es fundamental (aunque hay muchas escuelas que lamentablemente ni siquiera tienen baterías sanitarias o agua entubada). En las escuelas hay todo tipo de experiencias de acuerdos escolares y con los padres y la comunidad para mantener los baños y las baterías sanitarias en buen estado. Turnos que hacen los estudiantes, los profesores y/o los padres de familia para la limpieza. Apoyo de instituciones o de los propios padres de familia para contar con elementos para la higiene de los espacios escolares, especialmente de las baterías sanitarias, etc.
- En cuanto a la infraestructura escolar ajustada al contexto local, también existen experiencias positivas. Desde la construcción sofisticada de escuelas con techos que refractan el calor y que amortiguan el ruido de la lluvia con la ayuda de una empresa petrolera en la comunidad de Ilipe en Arajuno, pasando por aulas bonitas, abiertas y frescas, construidas en bambú, con la ayuda de una empresa telefónica en la comunidad La Villega en Pedernales, hasta aulas construidas en madera por medio de mingas con la organización comunitaria y con los padres de familia. GAD municipales y parroquiales comprometidos o que han recibido una presión o demanda de las organizaciones han construido aulas y baterías sanitarias acor-



des a la zona o también canchones grandes con cubiertas donde profesores y estudiantes pueden trabajar y jugar. Incluso hay casos de aulas (poco funcionales la verdad), construidas por el Ministerio de Educación bajo modelos arquitectónicos previstos no solo para otras zonas sino incluso para otros países (del Lejano Oriente por cierto), que han sido reformadas por algunos profesores con iniciativa. Han botado paredes, para hacer un aula multifuncional o multiuso, han sacado ventanas, para que circule el aire, o incluso han cambiado los pisos con ayuda de los padres de familia.

- Cuando llueve bastante en zonas cálidas, también los patios se llenan de agua y lodo y entonces no se pueden hacer actividades en estos lugares, pese a que dentro del aula el ruido es ensordecedor. Lo más práctico es tra-

bajar en áreas encementadas, abiertas, pero con cubierta.

Finalmente, cabe considerar que desde el punto de vista de la identidad geográfica, prácticamente no hay escuela que no esté cerca de algún atractivo turístico tanto natural como histórico o socio-cultural. Esta constatación surgió de los mapeos que se realizaron en los cuatro distritos educativos conjuntamente con los profesores. Estos lugares especiales, de atractivo turístico, o lugares considerados sagrados por las culturas ancestrales (como una cascada, una montaña, un sitio arqueológico, etc.), pueden constituir sitios emblemáticos para la escuela, sitios generadores de identidad y motivo para organizar visitas, exploraciones y trabajos que fomenten la expresión, por ejemplo con dibujos o con cuentos.

2.2 Mirar de cerca y mirar a lo lejos

Diversos estudios muestran que los estudiantes de escuelas urbanas dedican muchas horas al día a mirar de cerca. Dentro del aula y dentro de las casas, siempre están observando la realidad circundante desde cerca. En los límites del cuarto y del aula, hacia la pizarra o hacia el otro niño que está más cerca y, especialmente, con los ojos o la mirada concentrados en la pantalla de televisión, de la computadora, del celular o de la *tablet*. Esta extrema situación de solamente mirar de cerca hasta provoca problemas con la visión y muchos niños urbanos se ven afectados por problemas de deficiencia visual.

En las escuelas rurales los niños además de no disponer de pantallas grandes, medianas o incluso pequeñas, están menos expuestos a solo mirar de cerca. Sus espacios cotidianos son abiertos, rodeados de montañas o valles, de horizontes amplios, casi sin límites para mirar a lo lejos. Incluso están más expuestos cotidianamente a las nubes, al sol, a la luna y a las estrellas. Al mar y a los ríos. Podemos suponer que esta experiencia de com-

binar una mirada de cerca y de lejos es una virtud de una escuela que se encuentra más cercana al mundo natural y que puede prevenir algunas afectaciones a la salud visual, sin embargo, no conocemos con profundidad las importantes implicaciones positivas que podría tener esta realidad en los aprendizajes.

Actualmente algunos países están limitando la exposición de los niños a la mirada de corta distancia y a la exposición excesiva a las pantallas, pues se han dado cuenta de lo negativo de esta realidad. La escuela rural puede aprovechar esta circunstancia, promoviendo una pedagogía de la mirada o de la contemplación de larga distancia de los paisajes naturales.

2.3 Escuelas pequeñas: posibles ventajas y algunos riesgos

Se habla muchísimo de las desventajas de las escuelas rurales y siempre se parte de una idea de carencias. Pero pueden existir algunas ventajas y en el diálogo con los profesores se han podido detectar algunas cosas positivas que nacen del tamaño de las escuelas.

En instituciones educativas urbanas y grandes, de más de 500 estudiantes, proliferan los problemas relacionados con el *bullying*, con el acoso y la violencia, incluso con las posibilidades incrementadas de contagio de virus y bacterias. También en estas instituciones educativas grandes las posibilidades de que los estudiantes y profesores estén expuestos a círculos de violencia en entornos de inseguridad se incrementan. Tráfico de drogas en los alrededores de las escuelas y colegios, comercios informales, y falta de contención comunitaria en los entornos escolares.

En cambio, en las escuelas pequeñas rurales estos riesgos pueden ser más fácilmente mitigados por las siguientes razones:

- Todos se conocen y las relaciones sociales y comunitarias aunque de menor número, suelen ser más cercanas.
- El profesor o la profesora, incluso si la institución es unidocente, puede conocer a cada uno de sus estudiantes, sus nombres, sus problemas, conocer a sus familias.
- Las escuelas están menos expuestas a los problemas de la inseguridad de mayor escala.
- Las escuelas rurales más alejadas están relativamente más protegidas de epidemias o de pandemias. Esto pudo verse en la pandemia del COVID 19.
- Las organizaciones comunitarias ahí donde existen pueden hacer una especie de vigilancia social de la escuela.
- Todos los estudiantes se conocen entre sí. Conocen a la familia del compañero de aula. En tal entorno es casi imposible el fenómeno del anonimato.
- Hay una relación de inmediatez de la acción escolar y sus consecuencias. Por lo general, los sucesos se conocen casi en el mismo momento en el que se producen. En escuelas grandes las mediaciones pueden ser más complejas.
- El aprendizaje, si se aprovecha mejor el bajo número de estudiantes, puede ser más personalizado que en las escuelas grandes.

Por todo lo indicado, fenómenos como el *bullying* son más comunes en escuelas urbanas y grandes.

Pero, en los hogares rurales alejados el abuso sexual contra niños y niñas puede quedar impune. En entornos rurales, alejados y solitarios, la vulnerabilidad de niños y niñas puede ser mayor. Y también existen mayores riesgos en entornos rurales en relación a accidentes, pues se trata de entornos donde no siempre existen instituciones de salud o de protección a los que se puedan acceder con rapidez. La falta de un tejido institucional que ayude en la prevención y en el cuidado es una carencia grave para el buen cuidado de niños y niñas.

2.4 Profesoras y profesores, sobre todo personas

Los profesores tienen una importancia fundamental para generar ambientes de aprendizaje interesantes, creativos y estimulantes con los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas UBP y CECIB. Ciertamente, es un desafío permanente la generación de propuestas pedagógicas innovadoras que garanticen los aprendizajes imprescindibles de los estudiantes. Pero para entender estos desafíos se requiere de una adecuada comprensión de la realidad de los maestros, de su vida cotidiana en la que confluyen elementos personales, familiares, socio-culturales y profesionales.

Y algo que no se toma cuenta pero que forma parte de la realidad comunitaria, se refiere a la **dimensión económica**. La mayor parte de las familias de las comunidades rurales, indígenas y campesinas del Ecuador, viven en situación de pobreza extrema. Para esas familias, contar con un sueldo estable, seguridad social y posibilidad de una jubilación, es casi un sueño. Que un miembro de su familia pueda ser profesor fiscal o que un profesor de un lugar cercano logre un contrato o nombramiento como docente constituye un logro significativo. El sueldo de una profesora puede ser el ingreso en efectivo más significativo de una comunidad. Si la profesora o el profesor tienen dicho ingreso y si vienen de un lugar lejano a la comunidad donde se encuentra la escuela, entonces el beneficio económico no se siente en la comunidad. Un tema interesante para comprender en la dinámica social es esta relación económica entre los profesores fiscales y las familias y las comunidades.

Es posible que esta situación de beneficio relativo en lo económico en referencia al sueldo, la estabilidad y la seguridad social de los profesores y profesoras influya de manera importante en la autoexigencia y en la exigencia social por buenos resultados del proceso educativo. Esta situación es posible que esté en la base de algunos elementos complejos en la relación entre el profesor y la comunidad.

Pero, independientemente de la relación económica, la vida cotidiana de los profesores es fundamental para comprender a la escuela.

Una proporción importante de **profesores UBP vive en lugares lejanos** al lugar en el que se ubica la escuela. Es decir, tienen su familia en otro cantón, incluso en otra provincia y les toca viajar largas horas por tierra en buses, camionetas alquiladas o en motocicletas, o en canoas por los ríos. Muchos de esos profesores solamente sueñan en que los reubiquen en un lugar cercano a su lugar de residencia, un lugar donde puedan estar con su pareja y con sus hijos o con sus padres. Pese a esa difícil situación, algunos profesores que residen lejos de la escuela, se comprometen con la vida escolar y comunitaria y asumen con total responsabilidad su rol. Otros, en cambio, solamente quieren salir y no terminan de acostumbrarse a su trabajo.

Parece claro que los profesores UBP y en especial los profesores de los CECIB que viven en la comunidad con sus parejas, sus hijos y sus familias ampliadas, están más contentos, sus preocupacio-

nes e intereses están junto a sus seres queridos. Si pasa algo con un hijo, solamente tienen que caminar un poco para resolver los problemas familiares. En resumen, sus pensamientos, intereses, deseos y preocupaciones están junto a la escuela, no están en un mundo aparte. Incluso en algunos casos de instituciones educativas bidocentes y pluridocentes, algunos profesores trabajan junto a sus parejas. Es decir, en algunos casos, esposo y esposa son profesores de la misma escuela, o trabajan en escuelas UBP cercanas. Cuando eso sucede, el beneficio económico y socio-emocional es poderoso y se genera una dinámica permanente de aprendizaje y apoyo mutuo y finalmente todo esto ayuda para que la escuela funcione mejor.

Debe comprenderse que cada profesor es un “universo singular”. Como es obvio, cada profesor es un individuo único, peculiar, es una persona que forma parte de un mundo socio-cultural. **Es un ser socio-cultural al que le acompañan valores, formas de comprensión del mundo, hábitos, creencias, un cúmulo de informaciones, unas formas de ser y de comportarse.** El profesor o la profesora, al entrar al aula



© UNICEF/ECU/2021/Kingman

(por más que quiera) no deja en la percha o en un armario todo su ser y mágicamente se convierte en un pedagogo immaculado y perfecto. En realidad, lleva al aula sus problemas y sus creencias, sus malestares y sus alegrías.

Una buena parte del arte de la docencia consiste en potenciar algunos aspectos de nuestra historia y de nuestra personalidad para beneficio de los alumnos y aplacar algunos otros elementos que pudieran afectar nuestro rol de profesores. Por ejemplo, si tuvimos un mal día y llegamos con mal carácter al aula, esto podría provocar que seamos injustos y que maltratemos a algún estudiante. Y sí, en tal caso, debemos tranquilizarnos, cumplir con el rol de adulto responsable, y a la vez reconocer frente a los niños y niñas que “el profe está teniendo un día difícil”. Se puede aprovechar estas situaciones para que los niños y niñas también se expresen, demuestren empatía y se generen aprendizajes sobre el manejo de las emociones.

Esta relación del ser integral de la persona, especialmente en escuelas unidocentes, con el rol docente, es de fundamental importancia para los niños. Los estudiantes no ven en el profesor solamente al depositario de informaciones, conceptos y enseñanzas explícitas en disciplinas académicas. Ven al ser integral, ven a la persona y aprenden de él o de ella (o reaccionan en contra de), sus formas de actuación, sus creencias, sus comportamientos. Más todavía cuando en la escuela los niños interactúan solamente con un profesor día tras día, años tras año.

Otra característica clave de los profesores UBP radica en su rol. **Son profesores multigrado**, es decir, se hacen cargo de estudiantes de diferentes edades y de diferentes niveles de la Educación General Básica (EGB). Los profesores de instituciones educativas unidocentes asumen todos los niveles en un solo grupo de estudiantes. Los profesores de instituciones educativas bidocentes por lo general distribuyen a los estudiantes en dos grupos, un profesor se hace cargo del grupo de los más pequeños y el otro profesor del grupo de los más grandes. Por ejemplo, el primer grupo desde

elemental hasta segundo o tercero de básica y el segundo grupo desde tercero o cuarta de básica hasta noveno o décimo de básica. Y en las instituciones educativas pluridocentes los profesores pueden hacerse cargo de dos niveles cada uno.

En cuanto a las disciplinas, por lo general los profesores uní y bidocentes asumen, cada uno, todas las materias o todo el currículo correspondiente a los diversos niveles, es decir, son profesores de lengua, de matemáticas, de ciencias sociales y de ciencias naturales. Además, en el caso de las instituciones educativas unidocentes, son también los líderes de la institución educativa, es decir, asumen la responsabilidad administrativa y directiva de la institución. En las instituciones educativas bidocentes, uno de los profesores asume la responsabilidad de líder o directivo institucional. En las instituciones educativas uní y bidocentes los profesores tienen responsabilidades sobre la administración y cuidado de la infraestructura y del equipamiento, sobre la relación con los padres de familia y con la comunidad. Y tienen toda la responsabilidad sobre los requerimientos administrativos y pedagógicos del Ministerio de Educación.

En las instituciones educativas pluridocentes, un profesor asume el rol de directivo y por lo general distribuye algunas de las responsabilidades administrativas y pedagógicas entre todo el personal docente. En cuanto a las disciplinas, en las pluridocentes pueden darse los casos de profesores que se encargan de determinadas materias, incluso con aulas destinadas a la materia específica con su profesor asignado.

Así, la realidad de la escuela multigrado es muy compleja y lleva a los profesores a explorar diversas alternativas para conducir los aprendizajes. Solamente a modo de ejemplos, se presentan a continuación algunas experiencias que los profesores compartieron durante los talleres:

- Organización de rincones de interés con subgrupos de estudiantes para la realización de tareas. Puede ser un rincón con los niños de elemental, otro con los niños de primero y segundo nivel, y otro con los más grandes.

- Trabajo en subgrupos de niños con el apoyo de los niños más grandes o que cuentan con mayores capacidades en determinadas disciplinas. Es decir, los propios estudiantes más avanzados apoyan a los niños con menores aprendizajes o que tienen menor edad.
- Trabajo en aula con los niños que requieren más apoyo y el resto de niños salen del aula y hacen trabajos fuera del aula o juegan en los patios.
- También se hacen juegos y trabajos escolares conjuntos con todo el grupo, tanto dentro del aula como fuera del aula, por ejemplo, en relación a las lecturas, los sociodramas, los dibujos, los paseos al río o a la montaña.
- O como decía una profesora de Pedernales: “Los niños de Séptimo ayudan a los más pequeños y para no atrasarme hago que me apoyen los más grandes. Yo los nivelo a la tarde, tres días a la semana fuera del horario escolar. Trabajo con el libro Nacho y con cartulinas con las letras”⁴.

Los profesores poseen múltiples capacidades y talentos específicos. Gracias a las diversas vivencias que se pusieron en práctica durante los talleres, se pudo descubrir que los profesores podían cantar, algunos tocaban instrumentos, otros eran muy buenos declamando, algunos sabían las danzas propias de su cultura, había profesores a quienes les gustaba escribir poemas, inventar adivinanzas, o que eran expertos en contar cuentos misteriosos, alegres o románticos. Profesores expertos en cazar y pescar. Profesores expertos en realizar artesanías con plantas de la zona. Algunos con talentos especiales para el dibujo. Incluso hubo un profesor experto en la quiropráctica que durante el taller masajeó y liberó de tensión a la musculatura, tendones y huesos de los compañeros profesores. Profesores muy creativos a la hora de inventar juegos con los materiales que existen en las comunidades o reciclando materiales de plástico, como cuando a una profesora de Borbón se le ocurrió hacer ma-

racas introduciendo piedras en una botella plástica, o la iniciativa de los profesores de la Escuela República del Ecuador en el recito La Villega en Pedernales, que con botellas plásticas aplanadas convirtieron este material en algo así como patines para desplazarse en el patio encementado.

Es decir, los profesores siempre pueden potenciar sus talentos y ponerlos al servicio de la educación o de la pedagogía, haciendo de las experiencias escolares algo inolvidable.

2.5 Los estudiantes y sus familias

El profesor Geovanny Ashanka de la escuela Celso Guerra en el cantón Arajuno logró un acuerdo con los padres de familia. Acordó que en cada casa se colocaría un clavo al interior de la casa en una de las paredes de madera. En ese clavo el estudiante de la escuela colocaría sus cosas, su mochila, sus cuadernos, su esfero o su lápiz. Y todos los miembros de la familia, papás y hermanos, se comprometerían a respetar este espacio del niño. El profesor Geovanny Ashanka contó que en una de las casas no tenían clavos y tuvo él mismo que viajar por el río y llevar el clavo a la casa para que se cumpla el acuerdo.

Esta historia Geovanny la relató explicando que en las casas de los padres de familia de su escuela los niños no disponen de un cuarto, tampoco de un escritorio. Que incluso en algunas cosas no se cuenta con una mesa y que todos comparten un mismo ambiente. Que por lo tanto es difícil que cada estudiante cuente con su tiempo y con su espacio en el hogar para hacer las tareas escolares. Así que el compromiso de los padres de colocar un clavo para que allí el niño cuelgue sus útiles escolares por medio de una mochila o de una funda es un acuerdo importante. Y para entender por qué Geovanny tuvo que llevar un

4 Primer taller de Pedernales, en la escuela República del Ecuador, comunidad La Villega.

clavo a una casa, hay que entender que las casas pueden estar muy lejanas unas de otras y de los centros poblados. Que el transporte en canoa es altamente costoso para las familias y que una ferretería solamente se consigue en los centros poblados. El acuerdo relatado por Geovanny Ashanka muestra una parte de la realidad de los niños y de las familias.

Efectivamente, la gran mayoría de los niñas, niños y adolescentes que estudian en las escuelas UBP y en los CECIB son parte de comunidades rurales. En muchos de los casos se trata de estudiantes de limitados recursos económicos, que forman parte de familias que viven en la pobreza e incluso en la extrema pobreza, esto según los parámetros establecidos institucionalmente y que miden la pobreza en relación a los ingresos monetarios.

Pero la perspectiva del ingreso económico no es suficiente para comprender la vida de los niños, niñas y adolescentes de los sectores rurales ecuatorianos. Existen muchos otros elementos que forman parte de la vida cotidiana del mundo rural y que pueden constituir una fortaleza para el trabajo en la escuela.

Así, las escuelas UBP y los CECIB, como hemos visto, no son escuelas “masivas”. Son más bien pequeñas comparadas con las escuelas urbanas completas. La mayoría de las UBP son escuelas con 10, 15, 30, 60, 100 estudiantes en total. Esta característica propia de las UBP y de muchos de los CECIB puede ser aprovechada para mejorar la pedagogía, para lograr una atención personalizada a cada niño y para hacer un seguimiento de sus aprendizajes.

Las madres y los padres de familia tienen un papel fundamental en la educación. En las escuelas UBP y en los CECIB es común que los padres de familia tengan dificultades para apoyar a los hijos en sus tareas, especialmente porque muchos padres no saben o tienen dificultades de lectura, escritura y de matemáticas. Pero que los padres no sepan leer y escribir no significa que no tengan un rol clave en la educación. Quizás no puedan ayudar a los hijos en las tareas, pero pueden apo-



yarles con el tiempo y el espacio para que cuenten con un ambiente adecuado para que estudien y hagan sus tareas en casa. Pueden ser cariñosos y ser adultos de confianza para sus hijos, escucharles y motivarles.

En todo lo descrito, una parte clave de una educación UBP contextualizada parte de **conocer nuestra realidad**. La realidad de cada escuela, de cada niño, de los padres de familia, de la cultura y de las tradiciones del sector y de la comunidad.

Janner Reascos, profesor de la escuela Luis Al-mendáriz, escuela unidocente que se encuentra a 3 horas en canoa desde Borbón, por el río Cayapas, cuenta lo siguiente:

“Me pidieron que me haga cargo de la escuela Luis Almendáriz. Me dijeron que la situación era muy difícil. Los niños no iban a la escuela, los padres de familia no se interesaban, todo era un desastre. Entonces acepté el trabajo y fui a la comunidad. Pero lo primero que hice fue tener una conversación con las personas más enteradas de la historia de la comunidad. Una persona mayor que sabía todo. Entendí los problemas de la comunidad, a qué se dedicaban las familias, cuántas eran, cómo estaban organizados. Con este conocimiento luego fui a reunirme con los padres de familia. Los padres de familia se quejaban de todo, de la escuela, del anterior profesor y de los hijos. Y solo después de conocer la comunidad y a los padres fui a la escuela, pero no a dar clases. Los pocos niños que asistieron me preguntaron por qué no les daba clases. Y les dije, que primero debíamos conocernos. Así que primero conversamos, les conte de mí y ellos me contaron de su vida. Se estableció un primer nexo de confianza. A la siguiente semana ya empezaron a asistir más niños. Entonces hice una segunda reunión con los padres de familia. Les dije que sus niños son fantásticos, que son buenos niños, que solamente necesitan más apoyo y comprensión y que yo como profesor me comprometía a sacarlos adelante, que confíen en mí. Los padres de familia se fueron contentos y se comprometieron a trabajar mejor. Ya son seis meses de ese trabajo y ahora los niños asisten regularmente. Incluso ya saben jugar, antes solamente se golpeaban. Les gusta ir a la escuela y están aprendiendo a leer y ya saben las cuatro operaciones”

El ejemplo de Janner es fundamental. Cuando llegamos a una escuela, lo primero que tenemos que hacer es conocer la realidad en la que viven los niños. Comprender los problemas y las fortalezas de la comunidad, sus carencias y sus riquezas, los valores que les pueden generar identidad y autoestima. Solamente comprendiendo la realidad uno puede conectar con las personas, con sus dramas y con sus alegrías, con sus sueños de realización.

Para acercarnos a la realidad de las comunidades, los mapas constituyen otra forma para conocer mejor nuestra realidad. Pueden usarse mapas ya existentes, por ejemplo, mapas detallados del cantón o de la parroquia rural donde está ubicada la escuela, para sobre el mapa (cubriendo el mapa con un plástico transparente) dibujar con marcador la ubicación de la escuela, la casa del profesor, la ubicación de las casas de los niños, los lugares especiales del sector, etc.

O también, como hicimos en los primeros talleres, podemos dibujar entre los profesores y con los niños el mapa de la escuela y de la comunidad, con la guía de ciertos puntos de referencia como

camino, ríos y montañas y podemos dibujar cada detalle que nos interese y que el mapa o los mapas estén siempre colocados en algún lugar especial de la escuela.

Los mapas nos pueden servir para ubicar cada casa de cada niño y esta información puede ser muy útil por ejemplo en caso de riesgos, o para hacer visitas a los hogares, o para que los niños que viven más cerca puedan trabajar entre sí en pequeños grupos, etc. Pero, sobre todo, los mapas son muy útiles para fortalecer la identidad de las personas y de la institución escolar. Nos dan puntos de referencia sobre el espacio que ocupamos y es una muy buena fuente de información para las ciencias sociales y naturales, así como para fomentar la expresión, pues cada niño puede describir su lugar, la ubicación, los lugares que más le gustan, los lugares a los que no va por el peligro, etc.

Cuando en los talleres se dibujaron los mapas de todas las escuelas participantes en cada taller, casi todos los profesores dijeron que les había sorprendido la gran extensión geográfica de la ubicación de las escuelas, que cada escuela tenía sus propias características, que cada comunidad tenía un en-

torno natural diferente y que cada profesor enfrentaba desafíos distintos.

2.6 Los ambientes escolares

El profesor Carlos García de la escuela Margarita de Belletini del Cantón Pedernales contó de una iniciativa que él aplica cada semana: “Los lunes les digo a los niños que ellos decidan cómo se ubican las sillas o pupitres en el aula. Ellos deciden y se organizan las sillas según la ubicación que ellos prefieren. Así el ambiente del aula se hace más dinámico e interesante para los niños. A veces deciden que se haga en círculo, otras veces en cuadrado o rectángulo, otras veces en forma de U, o también deciden que se ubiquen los pupitres uno tras otro como es lo típico”.

Los ambientes escolares son muy importantes para promover los aprendizajes. Desde escuelas y aulas coloridas, con los dibujos con los nombres de los niños expuestos en las paredes, aulas limpias, paredes pintadas, baterías sanitarias higiénicas. Y las escuelas UBP y CECIB pueden ser muy bonitas, bien organizadas, donde tanto los profesores como los niños se sientan bien. El arreglo cotidiano de los ambientes escolares es clave, así lo manifiestan los profesores. Da gusto trabajar en un aula bonita y bien organizada. Aunque existan muchas carencias, siempre se puede mejorar.

Y el ambiente escolar no solamente se refiere a cómo se ve por fuera la escuela o el aula. Se refiere también a cómo nos sentimos en la escuela. Si vamos contentos o con disgusto o con fastidio a la escuela. Si los niños van con ganas a la escuela, entonces es más fácil que aprendan.

El ejemplo de la profesora Tarcila (Tachi) Vera de la escuela Mitad del Mundo en el cantón Pedernales, es muy interesante. Le llama, “la pijamada del viernes”. Los niños van con pijama los días viernes o la llevan en su mochila. Hacen su trabajo de lectura, de ejercicios, de contar un cuento, en el piso. Colocan mantas, esteras o cobijas y todos acostados disfrutan de su escuela de una ma-

nera distinta y creativa. Cuenta Tachi que todos los niños esperan con ilusión al viernes.

Aquí también el papel del profesor es clave. En las escuelas UBP, dicen los profesores, los estudiantes más grandes que no saben leer a veces sienten vergüenza, se aíslan, no se comunican. Entonces es trabajo nuestro, de los profesores, motivarlos, hacerles reconocimientos sobre sus aportes y conocimientos. Así se sienten bien y el ambiente escolar mejora.

Todo esto sirve para mejorar el ambiente escolar. Si los niños perciben que en la escuela existe confianza, apertura y respaldo para su expresión, es decir, que son respetados cuando dicen algo y que son reconocidos por sus aportes, entonces el clima escolar resulta favorable para la expresión. Pero si los niños solo sienten miedo, entonces no se expresarán, no dirán “esto no comprendo profesor” y entonces no podrán progresar en los aprendizajes.

Por ejemplo, el juego libre acompañado de objetivos de aprendizaje también puede constituir un aliado para mejorar el ambiente escolar. Los niños cuando están mucho tiempo sentados, se cansan y se aburren y esto produce indisciplina. Si las actividades son variadas e interesantes y si incluimos el juego libre, donde cada niño puede ir al juego o a la actividad de su interés, entonces promovemos un ambiente escolar rico y variado de actividades. El juego libre también sirve para que los niños potencien sus talentos y gustos específicos. En el juego libre se les puede ofrecer un abanico de actividades: pintar, escribir un cuento, jugar con el material didáctico por ejemplo con los juegos de construcción, hacer un grupo de juego con dados, con cartas o con el bingo (que ayuda mucho para el pensamiento lógico matemático), tocar algún instrumento, bailar, hacer algún deporte, etc.

Pero aquí también surge algo propio de las escuelas UBP y de los CECIB. Estas escuelas son observadas de forma cotidiana y abierta por los padres, por los líderes comunitarios o por las personas que pasan por la escuela o que viven cerca. No son como las escuelas urbanas que tienen altos cerramientos y donde nadie entra. A muchas es-

cuelas urbanas ni siquiera se las puede ver desde fuera. En cambio, la mayor parte de las UBP y de los CECIB son construidas en espacios abiertos, sin cerramientos o con cerramientos abiertos a la vista de cualquiera. Entonces, en esto del juego libre, algunos profesores en los cuatro distritos dijeron lo siguiente: “si hacemos mucho juego libre la comunidad y los padres nos van a criticar y se van a quejar, porque van a decir que los niños solo pasan jugando y los profesores no hacen nada”, esto porque la escuela está a la vista de todos. Así, los mismos profesores dijeron que es necesario comunicar a los padres de familia sobre los beneficios del juego libre para mejorar los ambientes escolares y para promover la expresión. Que también los padres comprendan el valor del juego en el aprendizaje.

2.7 La expresión

Un problema prioritario de la educación ecuatoriana es la deficiencia de aprendizajes en relación a la lectura, la escritura y la comprensión lectora. Se ha dicho que seis de cada diez niños ecuatorianos de 10 años de edad no logran comprender

las lecturas de textos sencillos. Se trata de un grave problema de nuestra educación y las escuelas UBP no escapan a esta realidad.

Y todas las pedagogías plantean que la lectura, la escritura y la comprensión lectora se logran fomentando la expresión de los niños y niñas.

Aquí algunos testimonios:

“Tengo estudiantes que saben leer y otros que no saben leer. Lo estoy resolviendo con las horas pedagógicas, haciendo 20 minutos de refuerzo con los niños que no saben leer, pero todos integrados, sin separarlos. Es mejor integrados pues dentro del aula puede haber burla entre los que saben y los que no saben. Esta situación la tengo entre los estudiantes de entre 12 a 13 años”⁵.

Sin embargo, otros profesores tienen la experiencia de separar los grupos, porque dicen que si no separan a los grupos, los más avanzados (los que saben leer) se aburren y hacen bulla y no dejan trabajar a los niños con quienes se está haciendo



5 Testimonio de un profesor de Arajuno. Taller del jueves 5 de enero de 2023. Comunidad de Iipi.

el refuerzo. En definitiva, no hay fórmulas o recetas que funcionen en todos los casos. Cada profesor debe buscar las mejores opciones.

“Muchos niños saben escribir, saben copiar, pero no comprenden lo que escriben. El niño copia del pizarrón o de un texto, ahí puede. Pero cuando se dicta de forma oral, entonces ya no puede. No puede conectar el sonido con la letra. Algunos niños de 4 a 7 años no sabían ni siquiera las vocales. Los niños tampoco sabían los números cuando les dictaba. Todo esto tuve que enfrentar y estamos avanzando”⁶.

Respecto a la lectura y a la escritura, la profesora Lucía Ochoa de la escuela unidocente República de Honduras del cantón Eloy Alfaro en Esmeraldas, relataba su experiencia: “Para enseñar a leer asociamos con los niños los fonemas con las imágenes, recordamos el fonema para asociar palabras, imágenes e ideas. Para la escritura me ayuda el siguiente ejercicio: que cada niño escriba sus nombres y apellidos, y que también escriban los nombres y apellidos de todos sus seres queridos y luego cuentan a todos. De esta manera los niños se emocionan, descubren cosas nuevas y les encanta ver sus nombres escritos”.

La profesora Valeria Zúñiga de la Unidad Educativa Santa María Goretti de Borbón contó una anécdota interesante: Les dije a mis estudiantes, a los más grandes, vamos a leer este cuento y ellos me dijeron: “¿Vamos a leer profesora? ¿Para qué si ya sabemos leer?”. Es decir, algunos de los estudiantes no veían el sentido de la lectura más allá de la destreza de saber leer. Entonces, el desarrollo de la expresión también se relaciona con el desarrollo del gusto por la lectura y por encontrarle un sentido, un sentido que va más allá de la destreza lectora, que tiene que ver con la imaginación, con compartir sentimientos de amor, miedo, alegría, humor, odio, etc., todo aquello que comunica la

literatura y que nos lleva a habitar mundos ficticios e imaginarios.

La profesora Lucero Capena Malaga de la escuela pluridocente “Sia Piadaarad” ubicada en Santa Rosa de los Eperara, que se encuentra a unos 45 minutos de Borbón por canoa, luego de que algunos profesores decían que los niños no leen porque los padres de familia no apoyan a la escuela, porque en la escuela no hay materiales didácticos o porque incluso según algunos profesores los estudiantes parecía que tenían problemas de aprendizaje, dijo lo siguiente: “Se tiene que ser una amiga de los niños. Ahora estoy tan orgullosa de tener estos niños que ya leen. No debemos echar la culpa a los otros o a los padres. No podemos decir ‘este niño no aprende, haga algo señor padre de familia’ o, peor todavía, que se vaya un mensaje de que tienen problemas de aprendizaje por alguna incapacidad. Esto no podemos hacer. No deberíamos pasar quejándonos. Si nosotros no hacemos bien las cosas, los niños no aprenden. Mis niños de 5 y 6 años ya están leyendo”.

2.8 La relación pedagógica

Al dialogar con los profesores durante los talleres se encontró que muchos maestros hacen múltiples actividades, usan los recursos didácticos, se preocupan por la organización y el orden del aula y por el trabajo de los estudiantes, pero respecto a la relación pedagógica y al rol docente se pudo detectar que es necesario mejorar en los siguientes aspectos fundamentales:

- En la planificación pedagógica o metodológica, pero no tanto entendiendo esto como el llenado de matrices o de requerimientos de las autoridades, sino más bien como el desarrollo del pensamiento pedagógico del maestro, de forma que pueda considerar, antes de ir a la clase, el objetivo de aprendizaje, esto es, qué quiero que los niños aprendan hoy día y cómo lo voy a hacer, es decir, qué actividades o expe-

6 Testimonio de un profesor de Arajuno. Taller del jueves 5 de enero de 2023. Comunidad de Ilipi.

riencias de aprendizaje voy a desarrollar con los niños para cumplir el objetivo de aprendizaje que hoy me he propuesto. Entonces de lo que se trata es de una reflexión pedagógica que cada maestro debe hacer (en esto, nadie lo puede reemplazar), una reflexión que le lleve a preguntarse: qué necesitan aprender mis estudiantes, en qué aspecto del aprendizaje debo centrar mi esfuerzo como profesor y desde este pensamiento construir un objetivo de aprendizaje. Con el objetivo de aprendizaje identificado, reflexionar sobre las actividades que puedo realizar en el aula y fuera de ella para conseguir que los niños aprendan lo que me había propuesto.

- Y luego, cuando aplico la actividad de aprendizaje, tengo que hacer seguimiento de todo el grupo y de cada niño para mirar sus avances y sus dificultades para que cada niño logre el aprendizaje esperado. Es decir, tengo que ir evaluando a cada niño, por ejemplo, haciendo pasar a la pizarra para que se expresen, escriban, lean o resuelvan un problema matemático. Haciendo preguntas a cada niño para mirar si han comprendido o no lo tratado en la actividad de aprendizaje. Si no puedo determinar si un estudiante específico puede o no puede leer, entonces no voy a poder ayudarlo en mi rol de profesor. Necesito atender a cada niño, darle seguimiento, incentivarlo para que avance en su aprendizaje. Es decir, necesito enfocarme en el aprendizaje de cada niño, y cada niño tiene que construir su propio conocimiento, su propia capacidad, su propia destreza.
- Finalmente, para que los dos puntos anteriores sean factibles de lograr, necesito crear un ambiente escolar favorable para los aprendizajes, ambiente escolar que combine el respeto, el orden, la exigencia, pero también el interés, el gusto y el afecto. Si le pido a un estudiante que pase a la pizarra, no es para castigarle, ni para premiarle, es para que él mismo pueda expresarse con libertad y con confianza, sin burla. Si reviso el cuaderno de tareas del niño es para

ayudarlo a mejorar, corrigiendo con él mismo lo que se deba corregir.

Algunos profesores respaldaron la idea de la construcción de la agenda diaria de trabajo con los niños. Es como un desafío del día de clases donde constan los objetivos y las actividades conversadas con los niños. De esta forma también los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje y esto ayuda a desarrollar la responsabilidad de cada uno. Es decir, con la agenda del día también los estudiantes se comprometen con el profesor para cumplir con lo acordado.

2.9 Las normas, los hábitos y los acuerdos

“Hay niños que se nota que tienen problemas en su hogar, que han sido maltratados. Esos niños no se tranquilizan, se aburren más rápido, algunos son hiperactivos, se pelean con otros compañeros. O también, son niños que no comparten, que se aíslan. Esto sucede sobre todo con los niños que faltan o que asisten poco a clases. Tengo papás que dicen que los niños no van a la escuela porque se quedan durmiendo”⁷.

Los profesores enfrentan desafíos diarios en la relación con los estudiantes, con los padres de familia, entre profesores y con los directivos y con las comunidades. Desde el manejo de los horarios y de los espacios, pasando por las responsabilidades de cada actor de la comunidad educativa, hasta la gestión de la disciplina, todos estos elementos y muchos otros se organizan con normas, hábitos y acuerdos.

Así, por ejemplo, sobre el tema de la disciplina algunos profesores en los talleres y en los 4 distritos manifestaron su preocupación sobre la situa-

7 Testimonio de un profesor de Aranjuno. Taller del jueves 5 de enero de 2023. Comunidad de Ilipi.

ción en la que viven diariamente. Dicen que los estudiantes no hacen caso, que no cumplen con las tareas, que no están quietos un solo momento, que incluso no saludan ni dan muestras de respeto al profesor.

Se dice que desde que ya no se puede perder el año los estudiantes ya no se preocupan por su rendimiento. Otros profesores precisan este concepto y plantean que en casos extremos el estudiante sí puede perder el año, pero el papeleo es tan complicado que en una escuela UBP los profesores prefieren poner las calificaciones mínimas y así evitan todo el trámite, el mismo que requiere de mucho trabajo.

También se dice que la promoción sobre los derechos humanos de los niños impide que los profesores los puedan castigar. Ya no se puede ni siquiera levantarles la voz, dicen algunos profesores. Según las normas del Ministerio, ya no se debe tocar a los estudiantes. Plantean que los derechos humanos deberían ir acompañados de los deberes que toda persona debe cumplir. En resumen, algunos profesores sienten que han perdido poder o que carecen de herramientas para lograr la disciplina en la escuela. “Nos han dejado con las manos atadas”, han dicho. Incluso una profesora planteó que la educación perdió calidad desde que ya no se puede castigar a los estudiantes.

Y las normas, los hábitos y los acuerdos no solamente son útiles para la disciplina y el orden. Son necesarios para organizar mejor la relación entre los profesores y los directivos, entre la escuela y los padres de familia y la organización comunitaria y también para ordenar mejor el trabajo de la escuela en su relación por ejemplo con el Distrito Educativo. Las normas también sirven para organizar los horarios, para ordenar los espacios o para mejorar la alimentación de los niños. En definitiva, trabajar en las normas, los hábitos y los acuerdos ayuda a mejorar la gestión general de la escuela.

En el contexto de las UBP y de los CECIB el tema de las normas incluye elementos de alta complejidad socio-cultural. Y aquí también surgen di-

ferencias marcadas con las formas de actuación normativa en las escuelas urbanas. Se trata de lo siguiente. Las escuelas urbanas grandes son como una isla donde el gobierno interno está determinado por las normas del Ministerio de Educación o por las normas propias de la institución educativa. El barrio donde está ubicada la institución educativa prácticamente no interviene en esas normas, y los padres de familia deben sujetarse a las normas establecidas de antemano.

En cambio, en las UBP y en los CECIB, las normas de la escuela están bastante vinculadas o relacionadas o influidas por las normas de su entorno comunitario y sociocultural. En los CECIB esto es más claro todavía. En las comunidades Kichwa amazónicas y en las comunidades Kichwa serranas de Cayambe, así como en las comunidades Chachi y Eperara, los códigos de conducta de la escuela son una parte de los códigos culturales de la comunidad. Y en las UBP interculturales tanto Afro como mestizas, la relación comunitaria es también muy intensa. Esto quiere decir que las normas y los acuerdos que se trabajan o que se construyen en la escuela UBP y en los CECIB deben ser consensuados con la comunidad y con los padres de familia.

En algunos casos, incluso en el control o la supervisión de los profesores actúan los líderes comunitarios o los Curacas. También en las tradiciones indígenas los castigos a los estudiantes en ciertos casos especiales o extremos son aplicados por las autoridades comunitarias y no por las autoridades escolares.

Es bajo este contexto donde los profesores pueden y deben construir las normas y los acuerdos, siempre en diálogo con los otros profesores (en las bi y pluridocentes) y con los niños, padres de familia y líderes.

En los talleres en los cuatro distritos se pudo reconocer múltiples normas y hábitos que resultan útiles para mejorar la gestión de las escuelas. Algunos ejemplos:

Normas y hábitos para el orden, la limpieza y la higiene de la escuela y de los niños:

- Acuerdos con los niños para el arreglo diario del aula: colocar al final de la jornada cada cosa en su lugar, limpiar, barrer y recoger toda la basura.
- Acuerdos entre profesores para hacer turnos para la limpieza de los baños o baterías sanitarias.
- Turnos de padres de familia para que los viernes se realice una limpieza a profundidad con desinfección de los baños o baterías sanitarias.
- Mingas con padres de familia y con niños y profesores para pintar, deshierbar y arreglar desperfectos de la escuela (se suele hacer en vacaciones o al inicio del año escolar).
- Normas para enviar a los niños a la escuela: que vayan con la ropa limpia, en lo posible bañados y peinados.

Normas y hábitos con los padres familia para los aprendizajes:

- Asistencia obligatoria de padres y madres a las reuniones periódicas convocadas por la escuela. Los profesores indican que la primera reunión del año escolar es la más importante. Ahí se acuerdan las principales obligaciones, normas y hábitos. De estos acuerdos los padres de familia no se olvidan. Esa primera reunión debe ser muy bien preparada.
- Concertar dentro de la escuela y con los padres de familia, un horario semanal para atender y citar a los padres de familia por separado para hablar sobre cada niño.
- Acordar con los padres de familia un tiempo y un espacio que debe tener el niño en casa para sus tareas escolares. Los padres deben comprometerse a apoyarle al niño para que al menos disponga de una hora diaria todos los días para las tareas escolares.
- Acordar con los padres de familia actividades en el hogar de apoyo para la expresión: leer juntos un cuento; que el niño comente diariamente lo realizado en la escuela y que los padres lo escuchen con atención e interés; apoyar a los niños en proyectos o en trabajos enviados por el profesor y que implican una colaboración familiar, por ejemplo, para hacer una comida, para investigar sobre una tradición cultural o familiar; etc.
- Acuerdos con los padres para el buen trato de los niños y para su cuidado integral. Que no existan castigos físicos, injustos o desmedidos.
- Acuerdos para enviar a los niños a la escuela, todos los días y de manera puntual. Los profesores Chachi contaron que algunos padres no enviaban a los niños a la escuela y preferían que se quedaran ayudando en los trabajos del hogar. Entonces aplicaron lo siguiente: si los padres no envían a los hijos a la escuela se informaría de esto al MIES para que dejen de recibir esos padres el Bono de Desarrollo Humano. Con este mecanismo los padres ahora ya envían a los hijos a la escuela.

Algunas normas que los profesores aplican en el aula y con sus alumnos:

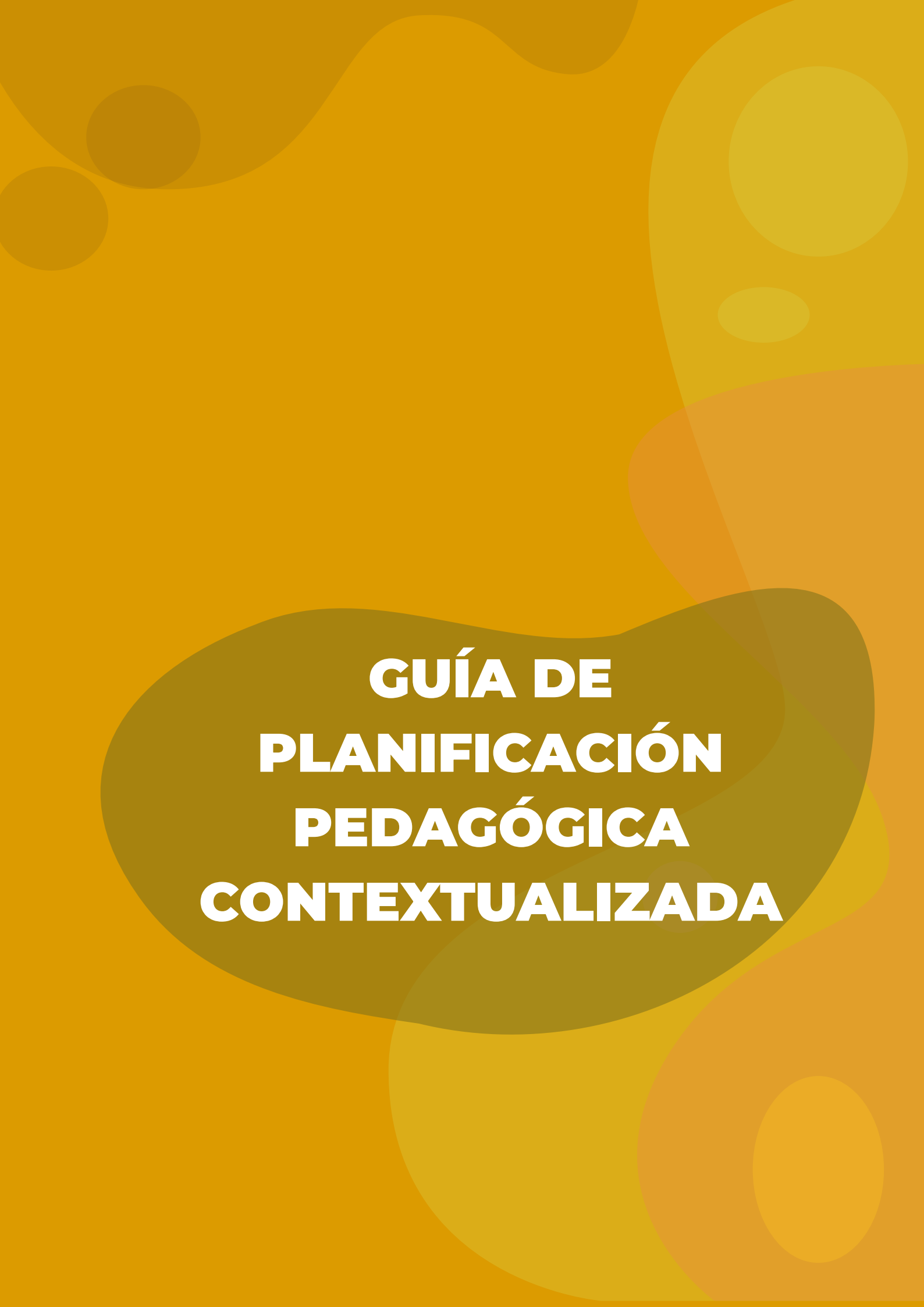
- Llegar a la escuela 15 minutos antes que los niños para tener todo preparado. Es decir, los profesores deben esperar a los niños en la escuela y no al revés.
- Empezar el día con una sonrisa y con un saludo tanto de parte de los profesores como de parte de los alumnos.
- Si el profesor no puede asistir un día, dejar un reemplazo pagado y avisar a todos.
- No utilizar palabras vulgares, ni burlarse de los niños.
- Evitar el celular o estar jugando con el celular mientras se está en la escuela (aplica para todos).
- También el profesor debe cuidar de su presentación. Debe estar limpio y con la ropa arreglada.
- El profesor debe planificar sus clases y preparar los materiales con dedicación.
- Tratar bien a los estudiantes.
- Si un estudiante presenta problemas, primero tratar de comprender escuchándolo. El niño puede estar atravesando un problema complejo.
- Evitar el alcohol.
- El profesor debe tener organizada y limpia el aula, es su responsabilidad, y esto lo puede hacer con los estudiantes.
- Cuando sea necesario, visitar a los padres en sus casas para conversar sobre la situación y los avances del estudiante.
- Mantener comunicación permanente con la comunidad y con los líderes.
- Exigir respeto por parte de los padres de familia hacia los profesores.

Algunas normas para los estudiantes:

- Para hablar, levantar la mano.
- Escuchar con respeto.
- Entrar y salir del aula en orden.
- Despedirse a la hora de irse de la escuela.
- Ser puntuales.

Todas las normas y hábitos descritos surgieron de los propios profesores en los talleres realizados durante la primera fase.





**GUÍA DE
PLANIFICACIÓN
PEDAGÓGICA
CONTEXTUALIZADA**



Tabla de contenidos

1. ¿Para qué sirve esta guía?	33
2. ¿A qué nos referimos con las vivencias?	34
2.1 Ideas para organizar las vivencias	34
2.2 La planificación de los aprendizajes en relación a vivencias (los proyectos integrados o interdisciplinarios)	35
2.3 Desafíos para trabajar los objetivos de aprendizaje	36
2.4 Sugerencias para las herramientas de planificación.....	36
2.5 Sugerencia de matriz de planificación semanal	37
2.6 Estrategias de aprendizajes integrados a vivencias.....	37
3. La evaluación	38
3.1 Evaluación continua durante las jornadas escolares	39
3.2 Evaluación periódica integral (según la consigna del MINEDUC)	39
3.3 Evaluación final para la promoción y calificación anual	40
Anexo 1. Ejemplo de una clase demostrativa para una pedagogía contextualizada: “Los colores de mi tierra”	41

1. ¿Para qué sirve esta guía?

Esta guía es un apoyo para los profesores que quieren potenciar la educación contextualizada a través de prácticas pedagógicas orientadas a este fin. En ese sentido, en manual habla de una pedagogía contextualizada.

La propuesta enfatiza en la importancia de impulsar vivencias como espacios y actividades donde la expresión de los niños y niñas es el corazón del aula UBP. Esto en cambio exige, que la relación pedagógica sea una relación de confianza. Aprender jugando y explorando, puede ayudar a construir relaciones de confianza.

Sin embargo, en el proceso de validación de este manual, se ha podido observar que el juego en sí no genera confianza ni mejora los aprendizajes específicos si no está pensado dentro de un conjunto de acciones pedagógicas con objetivos de aprendizaje planificados previamente.

Esta planificación se basa en la definición de objetivos de aprendizaje pertinentes al contexto.

Para fortalecer y facilitar el trabajo del profesor y la profesora de una escuela UBP-CECIB, este manual propone pautas de aplicación práctica de la metodología de enseñanza desarrollando cuatro contenidos específicos:

- Aprendizajes con base en vivencias: qué es, a qué se refiere.
- Orientaciones para la planificación y la micro-planificación de los aprendizajes a partir de vivencias.
- Recomendaciones para organizar las estrategias de aprendizajes partiendo de vivencias o de proyectos integradores.
- Recomendaciones para la evaluación de aprendizajes.

La propuesta en esta guía invita a los profesores y profesoras a reflexionar sobre:

- Normas escolares para lograr un ambiente y clima agradable en la escuela y así favorecer los aprendizajes sin perjudicar la expresión de los estudiantes y para proteger a los niños y niñas.
- Construcción de acuerdos sobre las normas y hábitos que la escuela necesita y desea aplicar.
- Incorporación de propuestas de vivencias de los estudiantes, padres de familia y otros actores en la planificación, buscando la forma de asegurar que estas propuestas correspondan con la necesidad de fomentar la expresión oral, escrita y corporal de los niños y niñas.





2. ¿A qué nos referimos con las vivencias?

Partir niños y niñas es proponer situaciones que faciliten que ellos encuentren sentidos a lo que se aprende. Las vivencias concretas ayudan al niño y a la niña a encontrar la conexión entre la vida cotidiana y los hechos o fenómenos más especiales en sus vidas.

Y, desde las vivencias de los niños, trabajar la abstracción como en el caso de las reglas gramaticales para escribir correctamente o para realizar diversas operaciones matemáticas. Adicionalmente, las vivencias son una oportunidad de involucrar a la comunidad para que sienta y vea la conexión entre los aprendizajes más abstractos y la vida comunitaria.

2.1 Ideas para organizar las vivencias

¿Cómo saber qué vivencias pueden resultar útiles para fomentar el aprendizaje? Fíjate como docente en aquello que les resulta a los estudiantes:

-  ... sorprendente y que despierta su curiosidad
-  ... que les genera mucha alegría
-  ... que les conmueve positivamente
-  ... que les provoca bienestar emocional o físico

Como profesor o profesora inserta en tu planificación diaria pequeñas vivencias para generar puentes entre la vida cotidiana o realidad palpable y la abstracción. Por ejemplo, si hablan de colores, salgan afuera a observar los colores (en el anexo encuentran un ejemplo de microplanificación para aprender sobre los colores, el prisma, la luz y la sombra).

Pregunta a tus estudiantes qué juegos, actividades artísticas, deportivas y sociales les gustaría realizar o hacia dónde les gustaría realizar una excursión. Conversa sobre la posibilidad de realizar excursiones con la comunidad y solicita su apoyo. Define qué es posible, y qué no es posible.

Cada semestre o trimestre puedes realizar una lista de posibles vivencias que te imaginas que pueden conectarse o ser significativas para el aprendizaje.

Por ejemplo:

- Jugamos escondidas
- Vamos a la tienda
- Comemos una comida tradicional
- Componemos y aprendemos a cantar una canción
- Hacemos visitas a la persona de mayor edad de la comunidad y escuchamos lo que cuenta de su infancia
- Contamos nuestros sueños
- Observamos los insectos en el patio
- Contemplamos y escuchamos la lluvia
- Aprendemos a jugar rummi o jugamos cartas o bingo
- Saltamos la cuerda e inventamos nuevos juegos de saltar
- Aprendemos un nuevo juego para jugar entre todos
- Describimos y dibujamos un paisaje local de la comunidad y otro paisaje imaginario de un lugar distante o ajeno
- Participamos en una reunión comunitaria incluyendo en la agenda de la reunión

comunitaria una actividad preparada y presentada por los estudiantes

- Visitamos un lugar de interés de los niños y niñas
- Inventamos un juego para jugar en silencio
- Cosechamos y comemos algo del medio
- Nos organizamos mejor para tener agua limpia para tomar todos los días y para todos
- Aprendemos a usar y cuidar el baño de la escuela
- Diseñamos la agenda de una fiesta
- Hacemos el calendario para recordar y celebrar los cumpleaños de todos
- Compartimos dónde quisiéramos viajar o a quién quisiéramos visitar
- Hacemos una exhibición permanente de arte en la escuela con los trabajos de cada estudiante

2.2 La planificación de los aprendizajes en relación a vivencias (los proyectos integrados o interdisciplinarios)

Los docentes de las escuelas UBP y CECIB utilizan vivencias que contienen mucho significado en el contexto específico cultural, lingüístico, natural, social y económico, para planificar y desarrollar actividades de aprendizaje. Las vivencias apuntan a una experiencia educativa con significación, donde los niños y niñas que participan descubren y encuentran sentidos a los contenidos y saberes curriculares, a partir de su mundo experiencial y sus referentes sociales y culturales, próximos y mediatos. Para que las vivencias logren una contextualización verdadera, responden a las necesida-

des reales y sentidas de las comunidades rurales, evitando la folclorización o el tratamiento superficial de los elementos culturales y espirituales.

Las vivencias pueden suceder durante o fuera de las horas escolares, dentro o fuera de la escuela, ya que algunas vivencias tienen una hora y lugar especial en las que cobran sentido. Las vivencias son parte fundamental de la contextualización al lugar, cultura, lengua y condiciones específicas de la escuela. Por esta razón, no existe una lista ni manual de vivencias. Cada escuela es diferente y puede definir qué vivencias son relevantes y oportunas para fomentar los aprendizajes.

El docente observa, dialoga, y escucha a los niños, niñas y adolescentes, padres de familia y miembros de la comunidad, lo cual le ayuda a definir qué vivencias son importantes para ellos. También explora y analiza qué otras vivencias fuera de la realidad local podrían ser de interés para los estudiantes y ayudan en la generación de actividades que apuntan a aprendizajes imprescindibles que son lecto escritura y matemática.

Los docentes planifican y realizan actividades pedagógicas para abordar aprendizajes de diferentes niveles y edades, de forma integral y a partir de las vivencias. Estas vivencias ayudan a desarrollar secuencias que abordan lenguaje, matemática, ciencias y artes, para todo el grupo y los niveles a cargo del docente.

La planificación de las vivencias y actividades pueden ser diarias, semanales, quincenales, mensuales, o incluso anuales -depende de la vivencia-. Esta guía propone el manejo de la planificación semanal, y la aplicación de vivencias semanales. Los docentes y estudiantes necesitan un programa semanal que incluya secuencias diarias y semanales, que contienen además las actividades antes, durante y después de la vivencia, y aseguran que el docente pueda observar y evaluar qué de los aprendizajes planificados se generaron realmente, identificando también cuales aprendizajes aún requerirán refuerzo o aplicación de otra estrategia.

2.3 Desafíos para trabajar los objetivos de aprendizaje

El docente sabe que al finalizar el 7mo año de EGB (o de la unidad correspondiente del MOSEIB) los estudiantes deben contar con habilidades básicas de comprensión lectora y escritura. Esto implica superar las destrezas de copiar, escribir dictado, o repetir palabras dichas por otros.

En el área de pensamiento lógico-matemático, en el 7mo de EGB (o de la unidad correspondiente del MOSEIB), los estudiantes deben manejar las cuatro funciones básicas con fluidez y seguridad. También deben saber relacionar las cuatro funciones tanto con actividades cotidianas concretas, así como también abstraer las actividades cotidianas al mundo de los números.

Para cualquier área del conocimiento, saber y atreverse a expresar pensamientos, opiniones, emociones, y hacer preguntas sin miedo y compartir conocimientos, es fundamental y parte del aprendizaje integral. De la misma manera, las normas y hábitos forman parte de este proceso, pues sin ellas las actividades de aprendizaje se convierten en un caos, el manejo de los tiempos se dificulta, y se perjudica el bienestar y protección de todos los participantes.

El docente de una escuela UBP enfrenta el reto y la oportunidad de trabajar estos aprendizajes imprescindibles de formas simultáneas con niños, niñas y adolescentes que se encuentran a su cargo, pero que presentan diferentes necesidades de aprendizaje, tanto en relación con el nivel de aprendizaje como de la etapa de desarrollo. Todo esto constituye un desafío en relación a los objetivos de aprendizaje.

Las vivencias funcionan como elementos comunes e integradores, que permiten que todos los estudiantes participen de acuerdo a su nivel y requerimiento de aprendizaje, facilitando que el docente cuente con un hilo conductor temático y experiencial contextualizado para la semana de actividades. Adicionalmente, las vivencias funcio-

nan como la motivación y conector de lo concreto y abstracto: los cálculos matemáticos, lectura, escritura, ciencias naturales y sociales, normas y hábitos, cobran sentido cuando antes, durante y después existe una vivencia a la que se puede referir, recordar y profundizar.

Es fundamental no forzar la interconexión de todas las actividades de aprendizaje de la semana a la vivencia. Pero sí es deseable incluir en la secuencia de cada día alguna vivencia motivadora que esté vinculada al objetivo de aprendizaje. También es importante iniciar y cerrar la semana con una actividad relacionada a la vivencia.

2.4 Sugerencias para las herramientas de planificación

El profesor dispone de los lineamientos curriculares oficiales que llegan a nivel de unidades temáticas y proponen “flexibilidad” en su implementación. Tiene, por tanto, un plan anual y dosificado a seguir. La pregunta es cómo lo baja o lo aplica a nivel de la micro planificación. Esa aplicación micro para las clases diarias es un trabajo de diseño o de construcción creativa de cada profesor.

Para esto se propone un instrumento de micro planificación semanal integrado por: i) la descripción de la vivencia que el maestro, conjuntamente con los niños, desean realizar; ii) los objetivos de aprendizaje que se propone alcanzar con la vivencia y las actividades; iii) una descripción de las actividades por área de estudio que se realizarán en la semana; y iv), la evaluación.

La vivencia puede ser la actividad nuclear de la semana. Debe tener dos cualidades: concretar una “vivencia” de contextualización y potenciar/motivar/fortalecer/ampliar los saberes en las diversas áreas.

Para cada vivencia el maestro establece los objetivos de aprendizaje, priorizando los de comprensión lectora y matemáticas.

2.5 Sugerencia de matriz de planificación semanal

Escuela:	Semana:
Profesor:	

VIVENCIA (proyecto integrador)		ACTIVIDADES				EVALUACIÓN
Descripción	Objetivos de aprendizaje	Comprensión lectora	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	

Recordar:

- Asegurar que las vivencias y actividades sean generadoras de espacios de expresión para los estudiantes todos los días de la semana. Variar entre diferentes formas de expresión: oral, escrito, artístico, corporal. Asegurar también momentos de silencio y tranquilidad durante las jornadas escolares.
- Incluir en la planificación por lo menos tres veces a la semana actividades que implican expresarse por escrito algo que el estudiante piensa o siente.
- Planificar vivencias y proyectos integrales que incluyen arte y movimiento.
- Aprovechar los espacios de la comunidad. Asegurar que los estudiantes salgan varias veces a la semana de su aula para aprender. Si es posible, realizar excursiones por lo menos una vez al mes a lugares cercanos y seguros.
- Aprovechar de los conocimientos propios de los comuneros e invitar a personas conocedoras de diferentes temas de interés para que compartan y participen en las vivencias.
- Pensar cómo la secuencia diaria permite el mayor bienestar posible para los estudiantes al mismo tiempo que impulsa los aprendizajes planificados.



2.6 Estrategias de aprendizajes integrados a vivencias

Los docentes seleccionan las vivencias de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que ellos plantean para cada semana. Estas vivencias son variadas, de acuerdo al interés, necesidades y posibilidades en el contexto local. Es importante incluir en la planificación diaria, semanal, mensual y anual vivencias planteadas por los estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad. Esto ayuda a mejorar la motivación y participación comunitaria, y motiva a los niños y niñas.

Algunas vivencias que los docentes de las escuelas UBP y CECIB compartieron durante los talleres tienen un profundo significado cultural, social y lingüístico. Cabe destacar las siguientes: la guayusa upina (la toma de guayusa) y pescar y preparar maitu -en Arajuno, Pastaza-; comer tapado y realizar ofrendas en Borbón; hacer música y baile tradicional ritualístico Chachi en Santa María de Cayapas; conocer lugares sagrados e históricos y bailar San Juan -en Cayambe y Pedro Moncayo, Pichincha-; y el ritual de Agua del Socorro para los bautizos -en Pedernales, Manabí-.

Estas vivencias son importantes. Sin embargo, no es necesariamente funcional, ni posible, realizar este tipo de vivencias cada semana. También se entiende que el docente debe ser capaz de manejar un sinnúmero de vivencias, para que no se repitan las mismas vivencias muchas veces.

Entonces, la vivencia diaria o semanal puede ser un fragmento de una vivencia más amplia que requiere más preparación o inclusive participación de la comunidad. Por ejemplo, si seleccionamos la

vivencia del tapado en Esmeraldas, puede ser una vivencia que permite pensar en cuatro vivencias, una para cada semana:

- El docente o un miembro de la comunidad cuenta una historia acerca del significado del tapado para el pueblo afroesmeraldeño.
- Estudiantes coleccionan y conocen diferentes recetas del tapado.
- Docentes y estudiantes organizan una reunión con padres de familia para planificar una comida compartida del tapado para la siguiente semana.
- Todos comen el tapado.

La vivencia puede ser también algo mucho más limitado a la escuela, la jornada escolar y en un espacio delimitado. Puede ser un juego nuevo en la cancha o patio de la escuela, conocer un personaje de historia a través de textos, audios u otros materiales, debate sobre un tema de interés de los estudiantes, organización física del aula, o cualquier vivencia que implique la posibilidad de integrar a los estudiantes en momentos específicos y desarrollar actividades de aprendizaje integrados o para diferentes áreas de aprendizaje.

Por ejemplo:

- Vivencia de la semana: “El docente o un miembro de la comunidad cuenta un cuento sobre la historia del tapado para el pueblo afroesmeraldeño”.
- Vivencia de la semana: “Los estudiantes dramatizan los inicios o el nacimiento de la comunidad Ilipi en Arajuno”.

3. La evaluación

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes tiene por lo menos dos funciones: 1) Aporta a la planificación y mejoramiento de la enseñanza; y 2) Aporta al bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Desde el punto de vista del niño, el objetivo de la evaluación es evidenciar su situación para recibir el apoyo que ella o él necesita por parte del docente y del resto de miembros de la comunidad educativa. Si el proceso de evaluación está bien diseñado y ejecutado, la evaluación también aporta a la habilidad de autoevaluación por parte del niño.

Desde el punto de vista del docente, la evaluación tiene el mismo objetivo: garantizar que el niño reciba el apoyo que necesita, para su aprendizaje, desarrollo y bienestar. Esto implica reflexión del docente a partir de la observación del niño como autorreflexión de las prácticas aplicadas por el docente. La reflexión continua del docente tiene como objetivo el aprovechamiento de diferentes estrategias de enseñanza y desarrollo profesional.

También es importante que el docente observe los ambientes de aprendizaje. Los ambientes se refieren al ambiente físico, social y emocional. La observación evaluativa de los ambientes tiene como objetivo la examinación del grado de interés o motivación que estos generan en el niño. Adicionalmente, es fundamental observar los ambientes desde el punto de vista de protección integral del niño.

Para saber si la evaluación ha sido exitosa, el mejor indicador es el aprendizaje y bienestar del niño. En relación con el aprendizaje, una evaluación continua y oportuna es la base de las acciones oportunas y pertinentes para evitar problemas como rezago, agudización del rezago o abandono de los estudios. La evaluación también aporta a la prevención del bullying y violencias de diferentes tipos.

La evaluación tiene por lo menos tres modalidades:

- Evaluación continua durante las jornadas escolares.
- Evaluación periódica integral (aprendizajes, desarrollo y bienestar), dos o tres veces al año.
- Evaluación final para la promoción y calificación anual.

3.1 Evaluación continua durante las jornadas escolares

El docente planifica actividades semanales con base en las vivencias, y observa y revisa cómo su grupo de niños y niñas aprende de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que el docente ha establecido.

La observación incluye:

- Observación de la motivación y gusto de los niños y niñas a participar en las actividades a través de, por ejemplo, observar si los niños y niñas hacen preguntas, quieren comentar la actividad, quieren repetir la actividad, quieren continuar la actividad, inventan nuevas actividades o las adaptan con base en la actividad planificada.
- Revisión de evidencias y su comparación con el objetivo de aprendizaje. Una forma de revisar esto es una pequeña prueba (que no necesariamente tiene que ser anunciada como prueba). En caso de lenguaje, dependiendo del nivel, se puede hacer un ejercicio de producción autónoma y creativa de expresión oral o escrita. En el caso de matemática, esto puede ser la solución autónoma de un problema matemático.

Una de las evidencias más fáciles de manejar es el cuaderno de trabajo de cada estudiante, pensado justamente para estos ejercicios de evaluación. El docente puede revisar los cuadernos, tomar nota de lo que observa, y reflexionar si su enseñanza está logrando los objetivos de aprendizaje establecidos, sin que el niño esté bajo la presión de sentirse evaluado todo el tiempo.

El docente ajusta su planificación y prácticas de acuerdo con sus observaciones y reflexión sobre su práctica docente. Es importante recordar que no todo lo que planifica el docente es siempre totalmente motivador para todos los estudiantes. Es importante manejar el balance entre los gustos e intereses de los niños y las prácticas que garantizan el aprendizaje para todos. Idealmente, el docente debe encontrar las estrategias que combinan las dos necesidades.

- El docente anota sus reflexiones en relación con los aprendizajes, desarrollo y bienestar de cada niño a su cargo, por lo menos una vez a la semana. Estas anotaciones son cortas pero contundentes, y son la base para los ajustes que el docente de forma continua realiza en su planificación.

3.2 Evaluación periódica integral (según la consigna del MINEDUC)

Esta evaluación define cómo el niño se está desarrollando en cada área priorizada de aprendizaje:

- Lengua
- Matemática
- Ciencias
- Arte
- Habilidades socioemocionales

Permite analizar cómo está el niño en aspectos de desarrollo y bienestar. Estas evaluaciones periódicas son la oportunidad de conversar con los padres de familia, y con el niño, niña o adolescente. Además, para que los padres y los estudiantes realicen una autoevaluación en relación con el aprendizaje, desarrollo y bienestar del estudiante.

Adicionalmente, esta evaluación permite un intercambio entre los padres de cada niño, niña o adolescente, sobre vivencias que serían interesantes incluir en la planificación. Con base en la evaluación el docente toma decisiones y ajusta su planificación para redireccionar o fortalecer algún aspecto crítico, siempre con el objetivo de garantizar el aprendizaje oportuno, y el desarrollo y bienestar del niño. Si algo se le ha escapado al docente en su evaluación continua, esta evaluación es la oportunidad para prevenir rezago y en el peor caso abandono.

Esta evaluación implica que el docente convoque con previo aviso a los padres de familia de cada niño, niña o adolescente, para una reunión de 30 minutos aproximadamente. Para esta reunión el docente tiene realizada una síntesis de sus reflexiones. El docente puede realizar reuniones con la presencia de ambos padres, o un padre y el estudiante, dependiendo de la situación y posibilidad. También puede variar la composición, por ejemplo, dos veces al año con los padres y el estudiante, y otras dos veces solamente con los padres. La presencia del estudiante permite al docente observar el clima de confianza y las formas de comunicación entre los padres y su hija o hijo, además de comprender mejor el grado de apoyo que el estudiante posiblemente tiene en su hogar. Es importante no sacar conclusiones formales sin la comprensión profunda de la cultura y la lengua y de otros elementos del contexto.

3.3 Evaluación final para la promoción y calificación anual

El MINEDUC ha definido en los lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado¹ pautas para los informes de evaluación de aprendizaje que se debe presentar a los representantes legales. La lógica de los reportes corresponde a los indicadores de las destrezas

con criterios de desempeño planteadas en las matrices curriculares definidas. Las instituciones educativas multigrado cuentan con su propia escala cualitativa con sus equivalencias de la escala cuantitativa. Los lineamientos enfatizan la importancia de aplicar criterios de flexibilidad y contextualización en el proceso de evaluación. Uno de los principios más importantes es la identificación oportuna de debilidades para que el profesor o profesora pueda ajustar su metodología acorde a las necesidades.



1 Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado, MINEDUC 2020 disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTIGRADO.pdf>



Anexo 1. Ejemplo de una clase demostrativa para una pedagogía contextualizada: “Los colores de mi tierra”

Explicación previa:

Esta clase demostrativa fue aplicada para validar varios puntos de este manual con los profesores y profesoras de los distritos participantes en el proceso de desarrollo de la pedagogía contextualizada.

La descripción que sigue sirve para dos propósitos:

- Replicar la clase demostrativa en redes de docentes para aprender a reflexionar sobre la pedagogía contextualizada y seguir desarrollando prácticas pedagógicas contextualizadas concretas.
- Replicar la clase “Colores de mi tierra” con los estudiantes con este ejemplo de una pedagogía contextualizada con su microplanificación para 60-90 minutos

Elementos a observar durante la clase demostrativa:

- **Relaciones sociales dentro del grupo:** ¿Con quiénes y cómo interactúan los estudiantes?
- **Comportamiento y reacciones de los niños, niñas y adolescentes durante la clase demostrativa:** ¿Qué reacciones observan en las caras, posturas, tonos de voz, miradas y expresiones verbales de los estudiantes? ¿Cómo fue el manejo de normas y reglas de comportamiento por parte del docente visitante?
- **Objetivos de aprendizaje, estructura, actividades y contenidos:** ¿Cómo empezó la clase? ¿Cuáles fueron los diferentes momentos de la clase? ¿Cuál fue la vivencia? ¿Qué se hizo a partir de la vivencia? ¿Cómo podría continuar la utilización de la vivencia en siguientes clases o días de la semana?
- **Formas de motivar y generar curiosidad:** ¿Se logró generar interés en los estudiantes? ¿Cómo? ¿Qué hizo el docente visitante?
- **Interacción y expresión:** ¿Los estudiantes tuvieron oportunidades de expresar sus ideas, sus sentimientos o conocimientos?
- **Materiales y su uso:** ¿Qué material se utilizó? ¿Cómo? ¿Qué tan difícil o fácil es conseguir ese material?

Normas para los observadores:

- Observar con mucha atención todo lo que sucede.
- No interferir con la clase.
- No entrar o salir del espacio durante la clase demostrativa.
- Ser amables con los estudiantes. Si ellos preguntan algo, sugerir que pregunten al docente visitante.
- Mantener silencio absoluto.
- Seguir las instrucciones del docente visitante.
- Si se generara una situación de emergencia o peligro, el docente anfitrión de la escuela deberá tomar el control de la situación.

Reflexión después de la clase demostrativa:

- Tomamos una media hora para anotar nuestras observaciones y reflexiones en un cuaderno.
- Realizamos la reflexión pregunta por pregunta.
- El profesor visitante comparte unas conclusiones

Descripción de la clase demostrativa para aplicar con los estudiantes de un aula multigrado

Objetivos de aprendizaje

- Los NNA se dan cuenta del impacto de la luz para que podamos ver colores. Cuanta menos luz, menos colores vemos.
- Aprender que cada objeto absorbe y refleja luz en diferente longitud de onda y nuestro ojo es un prisma a través del cual vemos los colores.

Primer momento. Presentación del profe visitante y explicación de lo que se trata la clase demostrativa

Segundo momento. Pregunta de motivación y lo que vamos a aprender:

- ¿Qué pasa con los colores en la noche?
- ¿O cuando llueve?
- ¿Y en la sombra?

Tercer momento. Vivencia

Explicación de lo que vamos a hacer:

- Vamos a organizarnos en grupos de 3-4 estudiantes.
- Cada grupo recibe una hoja con el espectro de colores.
- Deben tener una lápiz y borrador.
- Vamos a salir muy cerca a la escuela por unos 15 minutos a observar:
 - ¿Qué colores encontramos en la sombra o lugar oscuro? Observar y conversar en grupo.
 - ¿Qué colores encontramos en el ambiente? Circular todos los colores que encontraron.
 - Luego de los 15 minutos, el profe les va a llamar y todos entran tranquilamente al aula.

Cuarto momento:

- ¿Cuántos colores y sus tonalidades pudieron observar? Contar los colores encontrados.
- ¿Cuál es su color favorito?
- ¿Qué colores ven más en su comunidad?
- ¿Qué pudieron observar sobre los colores en la luz y sombra?
- ¿Por qué creen que pasa eso?

- ¿Qué pasa si uno se pone gafas de sol? Circular gafas.

Explicar que son las ondas de luz que se reflejan a nuestro ojo y que producen los colores. Nada tiene color por sí solo.

Es la razón por la cual algunos animales no ven colores o algunos seres humanos son daltónicos.

Quinto momento:

Preguntar: ¿Qué hemos aprendido?

- Que vemos más colores en la luz que en la sombra u oscuridad.
- Que nuestro ojo nos permite ver los colores. Los colores no están en el objeto (planta, animal, cosa).
- Que las plantas, la ropa, cualquier cosa que exista parecen tener color porque cada cosa absorbe y refleja luz en diferentes formas.

Sexto momento:

Solicitar que los estudiantes saquen sus cuadernos y lápices (para esto habrá que acordar o averiguar con anterioridad si todos tienen sus cuadernos y lápices y si no, llevar hojas y lápices) y preguntar:

- ¿Cuál es su color favorito?

Pedir a los estudiantes que escriban en el cuaderno el nombre del color de esta forma:

Mi color favorito es _____.

Los que no pueden escribir pueden anotar el color con una bolita de color.

Los que saben escribir un poco más pueden escribir una frase entera indicando dónde se encuentra ese color.

Por ejemplo:

“Mi color favorito es el azul. Veo azul en el cielo cuando no hay nubes”.

Los estudiantes pueden salir a jugar cuando estén listos. Si demoran mucho, pueden llevar la tarea a la casa.

Información sobre el contenido de la clase para el profesor o profesora


Los rayos de luz tienen una longitud de onda. Cada planta, ser vivo u objeto absorbe la luz en diferente longitud de onda y cuando lo miramos vemos la luz que el objeto refleja. El reflejo de la luz del objeto entra a nuestro ojo. Nuestro ojo es como un prisma que puede descomponer la luz con diferentes longitudes de onda. Por eso podemos ver la gama de colores de un prisma, y por eso diferentes objetos aparecen con diferentes colores para nosotros.

¿Qué es un prisma? Nuestro ojo, un cristal o una gota de agua. Cuando pasa un rayo de luz por un prisma este prisma descompone la luz en diferentes longitudes de onda.

Las nubes tapan la luz del Sol. Las nubes de la lluvia son en general grises y son más densas y por lo tanto no dejan pasar la luz del Sol. Se oscurece y vemos colores menos vivos y menos colores.

Hay animales que ven más o menos colores que nosotros:

- Los gatos difícilmente ven tonos de rojo pero son buenos para ver tonos de azul.
- Las ballenas y búhos solo ven blanco, negro y gris.
- Las abejas ven más colores que los humanos.
- ¿Cómo ven los insectos? Tienen un ojo compuesto que tienen miles de ángulos para poder ver hacia todas las direcciones a la vez.
- Las personas daltónicas no distinguen el rojo del verde.



**MANUAL CON EJEMPLOS
DE APLICACIÓN PRÁCTICA
DE LA ESTRATEGIA DE
VINCULACIÓN COMUNITARIA**



Tabla de contenidos

Parte 1: Enfoques y orientaciones prácticas sobre la vinculación comunitaria, las escuelas uni, bi y pluridocentes (ubp) y los centros de educación comunitaria, interculturales y bilingües (CECIB)	51
1.1 El concepto: Una relación sin la cual no se puede funcionar	51
1.2 El enfoque y la filosofía de esa relación	51
1.3 Los tipos de relación entre la escuela y la comunidad.....	54
1.4 La vinculación con la comunidad: vivencia, conocimiento, práctica y pedagogía.....	56
1.5 Las normas y la vinculación con la comunidad	61
Parte 2. Ejemplos de aplicación práctica	62
2.1 Nombre de la actividad: “Primero hay que conocer a la comunidad”	62
2.2 Nombre de la actividad: “Una comunidad educadora: la música y la danza Chachi”	63
2.3 Nombre de la actividad: “El Canto en el <i>Kawsak Sacha</i> (selva viviente)”	64
2.4 Nombre de la actividad: “La pamba mesa: una comida comunitaria”	66

Parte 1: Enfoques y orientaciones prácticas sobre la vinculación comunitaria, las escuelas uni, bi y pluridocentes (UBP) y los centros de educación comunitaria, interculturales y bilingües (CECIB)

1.1 El concepto: Una relación sin la cual no se puede funcionar

Dicho en términos generales, la vinculación de la institución educativa con la sociedad o con la comunidad es un tipo de relación en donde intervienen diversos elementos que son significativos tanto para la escuela como para la comunidad y las familias.

Esa relación siempre está presente. No se puede concebir una escuela que esté completamente aislada de su entorno social o comunitario. Y tampoco se puede concebir una comunidad o un entorno social completamente separado de las instituciones educativas que se encuentran dentro de ella o en su geografía. Y no es posible esa separación total porque la comunidad está presente de una u otra manera en las personas. Y, también, la escuela es generadora de cultura que se relaciona con las familias y con la comunidad. La escuela produce una “cultura escolar” que imbrica, integra y, a veces, se contrapone o incluso interpela a la cultura tradicional y propia de una comunidad. Se trata, entonces, de una relación compleja y multidimensional. Tanto es así que, en el caso de la educación intercultural y bilingüe, el concepto de la comunidad es tan fundamental, que sus escuelas llevan el nombre de “centros comunitarios”.

Lo que interesa, por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica y educativa es comprender esa compleja relación y convertirla en una aliada del proceso formativo.

1.2 El enfoque y la filosofía de esa relación

Desde una primera perspectiva la relación entre la escuela y la comunidad aparece como pura exterioridad, como un afuera y un adentro. Es como si pudiésemos imaginar una relación limitada en espacio y tiempo. Es decir, la escuela se encuentra dentro de un entorno social y comunitario, pero aparentemente tiene unos límites espaciales, temporales y funcionales que le diferencian y le separan de su entorno social.

Límites espaciales porque la institución educativa tiene unas fronteras físicas. Un terreno definido, unas construcciones. Límites temporales, pues la escuela funciona de cierta hora a cierta hora. Así, los niños y los profesores “ingresan y salen”, cuando ingresan aparentemente dejan el entorno comunitario y cuando salen de la escuela, regresan al entorno comunitario. Desde una perspectiva espacial y temporal, las ideas de ingresar y de salir se producen en espejo. Cuando un niño ingresa a la escuela, sale de la comunidad, y cuando sale de

la escuela ingresa a la comunidad. Pero esta constatación es sobre todo aparente, ya lo veremos. Los límites funcionales se refieren a la diferencia entre la función de la escuela y todas aquellas funciones que tienen que ver con la comunidad, desde la vida familiar en el hogar, pasando por toda la vida cotidiana del trabajo, de la producción, de las festividades y de la organización social que se viven día a día en toda comunidad. Se diría, la escuela tiene la función de educar, pero estas diferencias funcionales también pueden ser aparentes o relativas.

En las grandes escuelas y colegios de las principales ciudades esa frontera entre la institución, el edificio, el cerramiento y su entorno social y comunitario es muy clara. En las escuelas UBP y en las CECIB las fronteras entre la institución y la comunidad son más leves y no se viven como una simple y pura exterioridad. El MOSEIB, esto es,



el Modelo del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe, se fundamenta, justamente, en esa estrecha relación entre escuela y comunidad. En realidad, tampoco en las escuelas y colegios de las grandes ciudades esa relación es exterior o de límites claros, porque la comunidad está viva en las personas, en las personas que atraviesan los cerramientos y las puertas de esas escuelas y colegios.

¿Entonces cómo realmente se vive esa relación, más allá de las apariencias?

Los conceptos de interioridad y exterioridad pueden contribuir a una mejor comprensión de esta relación entre escuela y comunidad. Y comprendiendo mejor esa relación, podemos comprender la importancia de la vinculación.

El siguiente gráfico muestra la relación desde la perspectiva de la “exterioridad” aparente:



Es como si la escuela estuviese fuera de la comunidad y la comunidad fuera de la escuela. Entonces los vínculos nos podemos imaginar como una relación de la comunidad hacia la escuela y de la escuela hacia la comunidad.

Es una forma mecánica y superficial de ver esa relación y que puede conducir a estrategias pedagógicas igualmente mecánicas y superficiales. Por ejemplo, en vez de usar fichas plásticas para

jugar “Damas”, usar pepas de árboles propios de la zona. El uso de pepas propias de la zona no está mal, está muy bien, pero lo que se propone en esta guía es que esa mirada reproduce una forma de ver la relación escuela-comunidad como pura exterioridad. Finalmente, el juego es el mismo, solamente se han cambiado las fichas.

El siguiente gráfico muestra otro tipo de relación:



Es como una relación más estrecha y fluida entre comunidad y escuela, compartiendo espacios y tiempos.

Entonces la idea es la siguiente: Cada persona en su interioridad, en sus pensamientos, en sus emociones, en sus costumbres y normas, estudiantes y profesores incluidos, llevan consigo a toda la comunidad, a toda su familia, a la cultura en la que viven. Todo esto está en cada integrante de la comunidad educativa. Como alguna vez dijo Willy Thayer, citado por Carlos Rojas Reyes¹, la institución educativa no está dentro de un contexto, ella misma es un contexto, pero es como si no lo supiéramos.

Así, lo que se propone en esta guía metodológica es un **DIÁLOGO** entre la escuela y la comunidad, entre la comunidad que vive en nuestro interior y la comunidad que es exterior a la escuela. Interesa, por tanto, reconocer la comunidad, la cultura, la sociedad que vive en nuestro interior, en nuestros pensamientos, emociones, imaginaciones y sueños, con las prácticas sociales y comunitarias que existen fuera de nuestro interior. Así, la vinculación con la comunidad es una relación

profunda y permanente entre nuestro interior (pensamientos, emociones, percepciones, imaginaciones y sueños) y las prácticas o lo que sucede en nuestro entorno.

Con la educación, o en la escuela, podemos llenar de sentido y de significado a esa relación tan importante y puede aportar con múltiples elementos para el aprendizaje de la lectura, de la expresión oral, del pensamiento lógico matemático, del dibujo, de la música, de la danza, de la comida, de las ciencias sociales y naturales, etc.

Implica, por tanto, buscar en el “interior” de cada uno la comunidad que llevamos dentro (en nuestras costumbres, en nuestros hábitos, en las normas, en nuestros pensamientos y emociones) y hacer dialogar ese interior con prácticas y vivencias externas de la comunidad. Así, la vinculación escuela-comunidad-familia adquiere más sentido y profundidad.

Pero como además la escuela es productora de una “cultura escolar”, entonces existe también un rol cultural y se diría “contextual” de la escuela con respecto a su entorno familiar y comunitario.

¹ Carlos Rojas Reyes, Artículo en el libro “La educación superior en el Ecuador: perspectivas y desafíos”, Quito, agosto, 2023.

Una adolescente que sabe de ciertos fundamentos químicos del ciclo del agua aprendidos en la escuela, puede influir en su familia y en su comunidad sobre la comprensión de este fenómeno y esta comprensión puede provocar ciertas consecuencias. O un aprendizaje escolar acerca de los derechos de los niños puede interpelar o confrontar prácticas culturales y familiares ancestrales.

Y conviene preguntarse, en esta relación escuela-comunidad, ¿quiénes son los interlocutores o mediadores? Pueden ser múltiples los actores. En la escuela, los directivos o líderes, los profesores y los estudiantes. En la comunidad, las madres y los padres de familia, los líderes comunitarios, la organización barrial o comunitaria, la dueña de la tienda, el club deportivo, etc. La variedad de las personas que pueden tener roles de mediación y de vínculo entre la escuela, las familias y la comunidad dependerá de cada situación o de cada contexto. En algunas comunidades será muy relevante la organización comunitaria, en otra podría ser la asociación de mujeres, en otra comunidad puede que la relación clave sea con una madre de familia con la asociación de padres de familia.

1.3 Los tipos de relación entre la escuela y la comunidad

Los vínculos o los tipos de relación entre la escuela y la comunidad pueden ser múltiples y muy complejos e incluso pueden ser conflictivos. Es importante que los líderes de las instituciones educativas y los profesores piensen esta relación, comprendan su complejidad para que puedan aprovechar las potencialidades de ese vínculo con el fin de favorecer el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas.

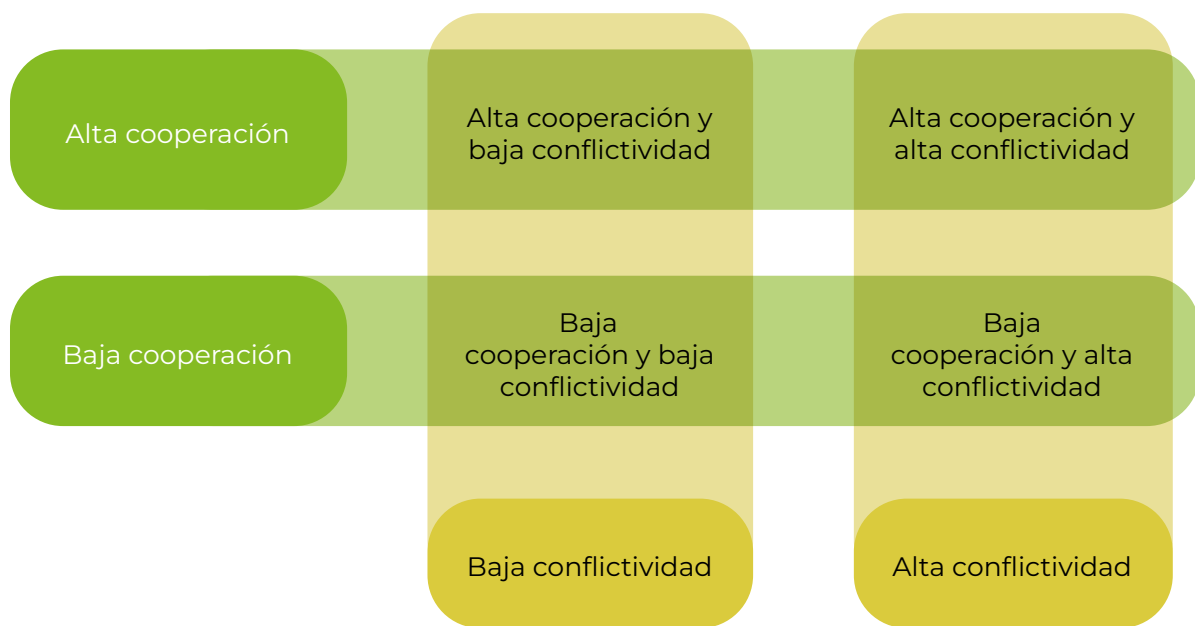
Como en toda relación, pueden darse diferentes casos. Con la experiencia del proyecto hemos podido mirar algunos casos típicos, por ejemplo:

- **Indiferencia y falta de cooperación.** Es como si la escuela no tendría relación con la comunidad. La comunidad sigue su vida de espaldas a la escuela y la escuela no cuenta con la comunidad para sus actividades. Pero hay que comprender que la falta de relación es en sí misma, un tipo de relación. Este caso es típico en entornos sociales donde no existe una organización comunitaria sólida y con trayectoria histórica. Donde por ejemplo las personas han migrado y donde no hay líderes sociales activos y comprometidos. Hasta pueden darse casos de indiferencia y desidia por parte de los padres de familia.
- **Complementariedad y trabajo en conjunto.** Hay casos donde se nota la relación estrecha entre la escuela y la comunidad. Se hacen mingas y participan los líderes y los padres de familia, la escuela siempre está en los eventos de la comunidad, y la comunidad siempre está en los eventos de la escuela. Se dan relaciones de confianza y de camaradería, relaciones valoradas entre la escuela y la comunidad en las que se comparten desde trabajos en conjunto, fiestas y comidas.
- **Relación de poder desde la comunidad hacia la escuela.** Hay casos en los que la asamblea comunitaria y los líderes comunitarios deciden sobre la escuela incluso por encima de las decisiones de los profesores. Hemos visto que esto sucede en escuelas que se encuentran en el contexto de organizaciones comunitarias, por lo general de pueblos y nacionalidades, que tienen un trabajo permanente e intenso. La escuela es parte de la comunidad y la comunidad mira a la escuela como una parte de una totalidad, como una parte de su proyecto de vida social y comunitario.
- **Relación de poder desde la escuela hacia la comunidad.** Y también hay casos donde la realidad es justo la inversa. Escuelas potentes con líderes y profesores con tradición y alto liderazgo que llegan a conducir las iniciativas de la comunidad, que son verdaderos líderes comunitarios. Esto puede verse ahí donde existen directivos y profesores con alto lide-

razgo en entornos comunitarios relativamente débiles o con limitado tejido social.

Pero los tipos de relación o de vínculos escuela-comunidad no son estáticos, son dinámicos y pueden variar de uno a otro en cualquier momento. Pero no deja de ser importante que especialmente el líder o el profesor de la escuela parta de una comprensión sobre el tipo de vínculo que tiene su escuela con la comunidad.

Y otro elemento a considerar además de la cooperación y el poder, es la conflictividad en la relación. Considerar el ambiente de conflicto en la relación entre la escuela y la comunidad también es relevante y, especialmente, comprender las causas de los conflictos puede ayudar a mejorar el vínculo. Así entre cooperación y conflictividad nos podemos imaginar la relación escuela-comunidad en los siguientes escenarios:



- **Escenario de alta cooperación y baja conflictividad:** claramente es el escenario más deseado. En este escenario la relación entre la escuela y la comunidad fluye sin muchos problemas, todos cooperan y existen pocos conflictos.
- **Escenario de alta cooperación y alta conflictividad:** este escenario puede ser común cuando existe intensa interacción y cooperación entre escuela y comunidad, pues si las relaciones son estrechas y cotidianas, es más probable que los conflictos aparezcan. Pero esto es natural en todo grupo humano. Entonces, si bien no es el escenario más deseable, en cambio, puede ser el más potente precisamente para gestionar los conflictos. Así tam-

bién, puede ser un escenario deseable, porque si existe cooperación y conflictividad, entonces probablemente la relación escuela-comunidad está madura para expresar los conflictos y gestionarlos.

- **Escenario de baja cooperación y baja conflictividad:** este escenario también puede ser común y junto con el siguiente escenario puede ser el peor. Es un escenario de indiferencia, de falta de compromiso. Hasta podría decirse que es preferible una dosis de conflictividad para animar un proceso de relación. Puede también ser un escenario de aparente paz pero que oculta problemas profundos.
- **Escenario de baja cooperación y alta conflictividad:** claramente este es el peor

escenario, los conflictos son abundantes y no existe cooperación. Es el escenario que puede conducir a la inacción, al resentimiento, a una vida entre escuela y comunidad sin mayor relación, escuela y comunidad viviendo de espaldas a la educación de los niños, en un ambiente de falta de comunicación.

1.4 La vinculación con la comunidad: vivencia, conocimiento, práctica y pedagogía

La presente guía de vinculación se enfoca principalmente en las vivencias y las organiza en cuatro ámbitos:

- Sobre la comunidad
- En y con la comunidad
- Para la comunidad
- Desde la comunidad

La diferenciación entre estos ámbitos solamente tiene un propósito didáctico, de organización de las actividades y las vivencias a fin de que cumplan un determinado propósito de aprendizaje. Pero, de hecho, las actividades concretas en una escuela pueden mezclar o combinar los ámbitos de múltiples formas.

Sobre la comunidad

En este ámbito interesa el conocimiento de los niños y de los profesores acerca o sobre su comunidad, de su geografía, de su historia, de la organización y de sus líderes.

Las escuelas UBP y CECIB tienen una relación estrecha y cercana con la comunidad. Están directamente relacionadas con la vida cotidiana de las familias, de las comunidades y de las organizaciones. Los vínculos con las asociaciones de productores, con los cabildos, con las organizaciones de mujeres, con las organizaciones comunitarias, y de estas organizaciones con las organizaciones campesinas e indígenas de segundo grado, parroquiales y cantonales son muy importantes.

Por lo general las organizaciones comunitarias tienen alta legitimidad, así como los Curacas o líderes históricos de las comunidades. Se trata de organizaciones tradicionales que existen incluso antes que la escuela, y que sobrevivirán a los diferentes actores o representaciones políticas de la localidad. En buena medida, las acciones que le corresponden a un Estado son realizadas por las organizaciones sociales de base. Es decir, la organización comunitaria tiene un poder importante sobre la vida de la escuela, y la vida de la escuela tiene una relación cotidiana con la organización.

Comprender, cuidar y respetar esas complejas relaciones también tiene que ver con la vinculación comunitaria. Cada comunidad, incluso cada familia, tiene su historia y sus códigos de conducta. Por lo tanto, es bueno que los docentes conozcan, comprendan y sean sensibles y empáticos con el tipo de relaciones existentes, con los conflictos que pueden existir y también con las capacidades y fortalezas con las que cuentan las familias, las comunidades y las organizaciones. A propósito de esto, pueden existir conflictos interpersonales o dentro de la organización que si el profesor no conoce entonces podría contribuir a que esos conflictos se incrementen.

Las actividades pedagógicas vivenciales sobre la comunidad pueden ser múltiples:



© UNICEF/ECU/2021/Kingman

- Dibujar el croquis o el mapa de la comunidad en el contexto de la parroquia, del cantón y de la provincia. Contar con un croquis de la comunidad en el que se puedan identificar las casas de los niños con diversas referencias como caminos, ríos, montes, la misma escuela, etc., es bien importante para desarrollar el sentido de identidad y apropiación espacial. Es también una actividad que combina ciencias sociales, especialmente geografía e historia, y que puede potenciar las habilidades de dibujo, de escritura y de expresión oral.
- Elaborar el diario de mi comunidad: elaboramos entre todos y semanalmente un diario que registra lo cultural y anecdótico de la comunidad.
- Entrevistar al líder sobre la historia de la comunidad (desde cuándo existe, quiénes la fundaron, dónde se originó, qué había cuando la comunidad recién se iniciaba, qué organizaciones existen y quiénes son los representantes, etc.) y escribir un relato y luego compartirlo con todos. Saber que uno es parte de algo más grande y que tiene una rica historia es también fundamental para el crecimiento de los niños.
- Conversar con personas conocedoras de la historia de la comunidad y de la escuela sobre cómo surgió la escuela, qué papel tuvo la comunidad y la organización en el nacimiento de la escuela, ¿por qué lleva ese nombre la escuela?, etc.
- Conversar y conocer sobre las tradiciones, los cantos, las danzas, las fiestas y las historias de la comunidad. El mundo cultural de la comunidad es de una gran riqueza y lleva consigo alegría y ganas de vivir.
- Investigar sobre la producción comunitaria. De qué viven las familias. Qué es lo que más se produce, cuánto se produce, se vende, en dónde, etc.
- Decorar el aula con textos sobre la comunidad y cambiarlos cada cierto tiempo.
- Podemos elaborar un calendario cultural, histórico y festivo de la comunidad y tenerlo expuesto en algún lugar importante de la escuela.

En y con la comunidad

Una dimensión de las vivencias puede darse en y con la comunidad. En esta relación es clave la comprensión por ejemplo de la alimentación de los estudiantes en sus hogares. Conocer si los estudiantes llegan desayunados a la escuela, o qué alimentos se sirven y con qué frecuencia durante el día. O conocer cuestiones tan básicas y, al mis-

mo tiempo, tan importantes como las formas de transporte que existen en la comunidad. Cómo se transporta cada niño de la escuela a la casa, cuánto tiempo usa, cuánto cuesta, qué riesgos corre durante el camino, etc.

Las actividades en y con la comunidad pueden ser múltiples. Por ejemplo:



- Recorridos de la escuela por la comunidad para visitar los lugares principales y para conversar con los líderes.
- Participar en una práctica agrícola.
- Participar en una fiesta comunitaria con expresiones artísticas preparadas por la escuela.
- Asistiendo, tanto profesores y estudiantes en calidad de observadores a una sesión de la asamblea comunitaria.
- Organizando una “pamba mesa” entre la escuela y la comunidad para conocer las prácticas gastronómicas de la comunidad.
- Conversatorios sobre las prácticas de crianza, cuidado y protección de los niños y niñas.
- Hacer encuentros que pueden ser mensuales con los abuelos para que cuenten historias de la comunidad.
- Fomentar con las familias y con la organización comunitaria, un espacio en casa para que los niños realicen sus deberes.

Para la comunidad y su plan de vida

Y, además, la escuela puede realizar actividades para la comunidad o en beneficio de la vida comunitaria.

Si la comunidad tiene su plan de vida, entonces la escuela puede aportar en ese plan. Por ejemplo:



- Hacer recolección de basura (plásticos y en general materiales no reciclables) con todos los profesores y los niños.
- Que la escuela presente una experiencia pedagógica a toda la comunidad sobre algún tema de interés. Por ejemplo, realizar una actividad pedagógica de la escuela hacia la comunidad sobre el cuidado de las fuentes hídricas o sobre las tradiciones comunitarias producto de una pequeña investigación previa, etc. La función pedagógica de la escuela UBP y de la CECIB con toda la comunidad tiene un gran potencial. Las personas mayores, los líderes y los padres de familia pueden aprender con la escuela y con los profesores. Es como una extensión de la escuela en su función pedagógica hacia la comunidad. Es como promover una pedagogía compartida, profundizando el concepto de un docente de la comunidad, que comparte sus conocimientos pedagógicos en reuniones alegres, vivenciales y lúdicas con las madres y padres de familia y, en general, con la comunidad y sus organizaciones.
- Que la escuela participe en una minga comunitaria para arreglar un camino vecinal, participando en la cosecha o para pintar la propia escuela.
- Se puede trabajar sobre el rol de la comunidad en relación con la exigibilidad de los derechos y para una gestión interinstitucional eficaz para el cuidado de los niños.
- En alianza entre la escuela, la organización de madres y padres de familia y la comunidad se podrían organizar encuentros para promover la prevención de la violencia intrafamiliar.

Desde la comunidad

Mucho se ha escrito sobre la “sociedad educadora” porque, en efecto, el rol de la sociedad o de la comunidad en la educación es fundamental. En cierto sentido la sociedad, las comunidades e incluso los propios padres de familia han depositado en la escuela la responsabilidad casi total de la educación. Pero la realidad no es así. Los niños, las niñas y los adolescentes se forman de manera cotidiana en todas sus vivencias personales, sociales y comunitarias. Aunque de una manera espontánea o no intencionada, los procesos formativos en su mayor parte “suceden” fuera de la escuela y, lo que es más relevante todavía, los procesos formativos que más motivan a los niños, niñas y adolescentes por lo general están relacionados con dinámicas sociales que van más allá de la escuela. Por ejemplo,

el grupo de amigos, las redes sociales (el WhatsApp, el Facebook, el Instagram, el uso cotidiano del celular, etc.), el barrio, la cancha de fútbol, la tienda y, cuando son más grandes, los bares y discotecas, los billares y todo lugar donde los jóvenes encuentran diversión y diversas formas de socialización. Es, sobre todo, fuera de la escuela donde los chicos encuentran la amistad, el amor, el arte, la música, el baile, el deporte y la fiesta.

Entonces, en esta guía de vinculación de la escuela con la comunidad, existe o debería existir un rol intencionado desde la comunidad hacia el hecho educativo. Pero, posiblemente, ese rol intencionado puede surgir de la propia iniciativa de directivos y profesores y de los propios estudiantes, para que en el entorno comunitario se profundice en una sociedad educadora. Por ejemplo:



- Que, desde la organización comunitaria, en coordinación con la escuela, se organicen campeonatos deportivos con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la comunidad y que puedan hacerse estos campeonatos sobre diferentes deportes, no solamente fútbol. Pueden ser deportes tradicionales tal como se acostumbra en la Amazonía. O deportes como baloncesto, voleibol, ajedrez, el juego del trompo, de las bolas o canicas, rayuelas, saltar sogas (tanto individual como grupal), de la macateta, zancos, salto con resortes, carreras de velocidad, de fondo y de obstáculos, etc.
- Que la comunidad, con el apoyo de una persona conocedora, forme grupos para la enseñanza de la música y/o de danza con los niños, niñas y adolescentes. Esos mismos grupos luego pueden presentarse con toda la comunidad y animar las festividades.
- Que desde la comunidad se organice un festival artístico de pintura o de grafitis en el que participen los niños, escogiendo algunas paredes de casas, de la casa comunal o de la misma escuela.
- Con la comunidad se puede organizar una campaña de escolarización de todos los niños con mecanismos de alerta temprana y con redes comunitarias de vigilancia.
- Se puede realizar una campaña de prevención del trabajo infantil y de sensibilización sobre tipos de trabajo infantil peligrosos, en diversos ámbitos.

1.5 Las normas y la vinculación con la comunidad

Las normas que la institución educativa UBP y CECIB establece para el trabajo diario en la escuela y que orienta las actividades tanto de estudiantes, profesores y directivos, es de fundamental importancia para el buen funciona-

miento del trabajo en el aula y, en general, de la vida escolar.

El establecimiento de las normas escolares, según los casos, puede hacerse de manera dialogada con la comunidad y con los padres de familia.

En esta relación, existen normas de diversa índole que conviene definir de manera responsable y comprometida con la comunidad y con los padres de familia. Veamos algunos ejemplos:

- **Normas de cuidado, prevención y protección de los niños y niñas.** Los niños y niñas deben estar protegidos por la escuela, por los padres y por la comunidad frente a los riesgos de violencia y abuso por parte de los adultos. Es muy importante que los directivos y profesores se expresen con total claridad en las reuniones comunitarias respecto a la protección de los niños. Con mensajes como los siguientes. Si los niños dicen que han sido topados por un adulto en sus partes íntimas, hay que creerles y respaldarlos. Decir claramente que niños y niñas no pueden ser violentados en su intimidad. Que es negativo para los niños y para las niñas ejercer sobre ellos cualquier tipo de violencia física o psicológica. También la comunidad y los padres pueden ser aliados clave con la escuela en la prevención en cuanto a violencia social, tráfico de drogas y tráfico de personas. Lamentablemente actualmente las bandas criminales están usando a niños y a adolescentes, pero una comunidad bien organizada puede proteger a sus niños. En síntesis, se debe promover el enfoque de bienestar y protección de niñas, niños y adolescentes.
- **Normas de relacionamiento cotidiano entre la comunidad y la escuela.** Es importante que escuela y comunidad se pongan de acuerdo en algunas normas de relacionamiento. Por ejemplo, en algunas comunidades la escuela es el lugar donde se realizan reuniones y festividades. Es importante que estos eventos se realicen en acuerdo con la escuela, en fechas y horarios acordados previamente, guardando determinadas normas de buena convivencia. Por ejemplo, que la comunidad luego de la reunión o de la fiesta deje todo limpio y ordenado, o, incluso, que a cambio, realice alguna mejora de la escuela.
- **Las normas y las costumbres.** Es difícil diferenciar entre normas y costumbres. La cultura de un pueblo o de una nacionalidad posee diversas costumbres y por lo general las costumbres incluyen normas de convivencia social. Y no todas las costumbres de un pueblo son necesariamente buenas para los niños, puede haber costumbres que les afecten en su seguridad física o en su bienestar emocional. Es importante que se dialogue entre la escuela y la comunidad sobre determinadas costumbres y sobre cómo lograr normas que busquen un mayor bienestar para los niños y niñas. Por ejemplo, puede ser una costumbre que los niños carguen baldes de agua muy pesados para su capacidad física, lo cual puede ocasionar daños en su crecimiento, entonces se puede llegar a un acuerdo o a una norma de que los niños y niñas de ciertas edades no carguen objetos muy pesados. O puede existir la costumbre de castigar a los niños y niñas colocándoles ají en los ojos y esto puede producir afectaciones en la salud emocional de los niños y niñas, etc.

Finalmente es importante comprender las normas y costumbres comunitarias que afectan directamente en la vida de las escuelas, de los profesores y de los niños y niñas. Dialogar con las personas que más conocen o que son líderes o autoridades comunitarias, puede ayudar

para conocer mejor esas normas y costumbres. También es junto a ellos que los docentes pueden encontrar formas de impulsar prácticas que permiten avanzar hacia la protección integral de la niñez y adolescencia en la escuela y en la comunidad.

Parte 2. Ejemplos de aplicación práctica

2.1 Nombre de la actividad: “Primero hay que conocer a la comunidad”²

Una breve historia: Al profesor Janner Reasco le cambiaron de escuela. La dirección distrital le envió a una escuela unidocente que tenía muchos problemas. Los niños no sabían ni leer, ni escribir, algunos habían abandonado los estudios y los padres de familia no se ocupaban de la educación de sus hijos. Toda la escuela estaba en una situación muy mala. Entonces el profesor Janner, cuando llegó a la escuela, lo primero que hizo fue averiguar sobre las personas que más conocían de la historia y de la situación de la comunidad. Ubicó a esas personas y conversó largamente con ellos. Les preguntó sobre la historia de la comunidad, sobre cómo están organizados, qué problemas tienen, de qué viven, cuántas familias existen, qué tradiciones y costumbres practican, sobre si existen conflictos y por qué se producen, etc. Luego tuvo una primera reunión con los padres de fami-

lia. En esa primera reunión asistieron pocos padres y todos se quejaban de la escuela, el profesor Janner se limitó a escuchar atentamente y a anotar lo que le decían. Solamente luego de esto fue a la escuela y cuando llegó les dijo a los niños: “en estos primeros días no les voy a dar clase, primero nos vamos a conocer”. Y fue lo que hizo. Luego de conocer mejor a los niños y de que los niños le conozcan a él como su profesor, tuvo una segunda reunión con los padres de familia. Y ahí les contó a los padres de familia acerca de lo maravillosos e inteligentes que son sus hijos y les comprometió a los padres de familia para que le respalden a él como el profesor de sus hijos. Y recién ahí empezó a dar clases, cuando ya conocía bien la comunidad, sus potencialidades y sus problemas, cuando conoció él como profesor a los niños y a los padres de familia.

Objetivo de la actividad: Que el profesor o los profesores conozcan y comprendan mejor la historia y la situación de la comunidad para así entender la relación de la escuela y de los niños con su entorno social.

2 Iniciativa e idea de Janner Reasco, útil para el ámbito “sobre la comunidad”.

Pasos recomendados:

- Recorrer la comunidad, conocer cada uno de sus lugares importantes.
- Averiguar sobre líderes tradicionales de la comunidad que conocen la historia, los problemas y la situación actual de la comunidad.
- Conversar con los líderes tradicionales de la comunidad.
- Conversar con los padres de familia para conocer las opiniones que tienen sobre la escuela y sobre la formación de sus hijos.
- Escuchar y conocer a cada uno de los estudiantes, sus nombres, sus gustos, sus conocimientos, sus intereses, sus miedos y sus problemas.
- Especialmente en la primera reunión con las madres y padres de familia, mencionar aspectos positivos sobre sus hijos e hijas. Repetir siempre esta práctica ya que genera un ambiente y conexión emotivo y positivo entre todos.

2.2 Nombre de la actividad: “Una comunidad educadora: la música y la danza Chachi”³

La experiencia: En Santa María de Cayapas la organización comunitaria contrató a José Caidedo, un músico Chachi con amplia experiencia, experto en la música tradicional de la nacionalidad. A un grupo de adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres, interesados en aprender a tocar los

instrumentos como bombo, marimba y guitarra y a aprender la música propia, les dio clases, con el profesor Chachi, durante aproximadamente tres meses. Así, se conformó un grupo musical que anima las fiestas de la comunidad.

Objetivo de la actividad: Que grupos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el apoyo de la comunidad, aprendan música.

Pasos recomendados:

- Identificación de grupos de interés por aprender música entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la comunidad.
- Identificación de posibles maestros comunitarios que conozcan de la música tradicional y que puedan dar clases gratuitas o con algún reconocimiento acordado entre la comunidad y el profesor.
- Recolección, préstamo o adquisición de instrumentos.
- Conformación del grupo de estudiantes de música e inicio de las clases.
- Presentaciones del grupo en espacios comunitarios (cuando el grupo se sienta listo).

³ A partir de la experiencia de la comunidad de Santa María de Cayapas en Esmeraldas. Útil para el ámbito “desde la comunidad”.

2.3 Nombre de la actividad: “El Canto en el *Kawsak Sacha* (selva viviente)”⁴

Objetivo de aprendizaje: Aprender que el canto en el *Kawsak Sacha* (selva viviente) es la expresión de sentimientos, emociones, alegrías, tristezas, amor, cariño, respeto y admiración a los fenómenos de la naturaleza, las plantas y los animales, los ríos y las montañas, las sacha warmis y los yaku runas y, entre sus semejantes, donde la Pachamama es su fuente de inspiración.

Los niños, niñas y adolescentes reconocen los cantos de sus abuelos y comprenden sus significados, aprenden a escribir correctamente textos en kichwa. A través del canto expresamos nuestros sentimientos de alegría, de tristeza.

Primer momento. Presentación del profesor sobre la actividad y el objetivo de aprendizaje

Segundo momento. Pregunta de motivación y lo que vamos a aprender

- ¿Conocen los cantos de sus padres o abuelos?
 - ¿Qué tipo de cantos han escuchado de sus padres o abuelos?
 - ¿A qué o a quiénes dedican los cantos sus padres o sus abuelos?
-

Tercer momento. Vivencia

Explicación de lo que vamos a hacer:

- El profesor interpreta el canto de *Millay Puma* (tigre feroz)
- Vamos a organizarnos en grupos de 3.
- Cada grupo identifica un canto relacionado a plantas, animales, alegrías, tristezas...
- Deben tener cuaderno, lápiz y borrador.
- Salir cerca del CECIB por unos 15 minutos para observar.
- Según el canto identificado, ¿qué planta, animal, río o montaña observaron? Conversar acerca de lo observado en relación con el canto identificado.
- Según la cosmovisión kichwa ¿la selva en sí es un ser vivo?, ¿por qué nuestros ancestros lo consideraron así?
- Luego de los 15 minutos el profe les llama a todos al aula.

4 Elaborada por Claudio Calapucha. Útil para el ámbito “en y con la comunidad”.

Cuarto momento

- ¿Observaron algún animal relacionado al canto del *tigre feroz*? ¿Cuántos?
- ¿Cuántos animales, plantas, ríos o montañas observaron? Numerar.
- ¿Qué animal, planta, río o montaña tiene mayor significado en su comunidad? ¿Por qué?, ¿qué significado tiene el canto?
- ¿Hay algún animal, planta, río o montaña considerado sagrado en su comunidad? Comente.
- Los grupos interpretan los cantos identificados.
- Explicar que el canto en el Kawsak Sacha es la expresión de sentimientos, emociones, alegrías, tristezas, amor, cariño, respeto y admiración a los fenómenos de la naturaleza, las plantas y los animales, los ríos y las montañas, las sacha warmis y los yaku runas y, entre sus semejantes, donde la Pachamama es su fuente de inspiración.

Quinto momento. ¿Qué hemos aprendido?

- ¿Qué significado tienen los cantos identificados por cada grupo?
- ¿Por qué algunas plantas, animales o montañas son sagradas o tienen mayor significado para mi comunidad?
- ¿Por qué las comunidades indígenas consideran a la selva como un ser viviente?

Sexto momento

- El profesor canta con los estudiantes el canto de *Millar Puma*.
- Solicitar que los estudiantes saquen sus cuadernos y lápices.
- ¿Cuál es el canto que más le ha gustado?
- Escribir en el cuaderno la letra del canto

Ejemplo de canto en el *Kawsak Sacha*:

Millar Puma (tigre feroz)

Karu urkumantami	De lejanas montañas
Millay puma shamunmi	Viene el tigre feroz
Ñami ñami shamunmi	Ya viene, ya viene
Millay puma shamunmi	El tigre feroz
Kanpa allkutakalla	Amarra (cuida) bien a tu perro
Allí allí watanki	Para que no coma el tigre feroz



Interpretación: Karu ukumantami millay puma shamunmi, solía cantar mi abuelo para entender los caminos del destino; así es el futuro, un millay puma, tenemos que estar preparados para que no nos roben a nuestros hijos, a nuestros uybas y a nuestros sueños de seguir siempre hacia adelante. Tenemos que estar preparados para todo lo que venga en la vida, tenemos que estar preparados para que nada ni nadie nos venga a sorprendernos, para que nadie nos lastime de sorpresa.

Reflexión después de la clase demostrativa:

- Tomamos una media hora para anotar nuestras observaciones y reflexiones en un cuaderno.
- Realizamos la reflexión pregunta por pregunta
- Conclusiones finales.

2.4 Nombre de la actividad: “La pamba mesa: una comida comunitaria”⁵

El concepto: Toda comunidad tiene sus platos típicos, una gastronomía propia, una forma de cocinar los alimentos que ha sido aprendida generación tras generación. La forma en la que nos alimentamos representa buena parte de nuestra cultura comunitaria. Es también una forma de relacionarnos entre todos. La pamba mesa, pamba mesa o pambamesa proviene de una tradición

Kichwa especialmente serrana de comida comunitaria, o con más precisión de “comida para todos” o “comida sobre la pampa”. La idea de esta actividad es la de realizar una comida conjunta por una celebración determinada. Puede ser el Kapak Raymi o Kapak Inti Raymi, una celebración de origen incaico en honor al Sol o cuando la comunidad y la escuela así lo deseen.

Objetivo de la actividad: Estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad por medio de la comida.

Pasos recomendados:

- Acordar una fecha entre la comunidad y la escuela para realizar la pamba mesa.
- Organizar la distribución de responsabilidades: qué comidas preparan y traen las familias para compartir.
- Y que la escuela prepare una presentación a toda la comunidad. Puede ser música, danza, o exposiciones de los niños que muestren sus aprendizajes.

⁵ Actividad adaptada de las experiencias pensadas y ejecutadas por Mayra Guaraca y Jorge Bastidas.

**GUÍA DE RECURSOS EDUCATIVOS
PARA LAS ESCUELAS
UBP Y CECIB**



Tabla de contenidos

Preámbulo	69
¿Qué materiales ya existen en las UBP y en los CECIB?	69
Enfoque propuesto para la selección y uso de los materiales	70
Criterios de selección de los materiales	70
Sugerencias generales para el uso de los materiales	70
Materiales del kit y el sentido de cada material	71
1. Caja de cubos con letras, números e imágenes	71
2. Caja de formas geométricas en diferentes colores	72
3. Caja <i>cuisenaire</i>	72
4. Balanza	73
5. Tazas de medidas de diferentes tamaños y colores	73
6. Mapamundi, rompecabezas del mapa del continente y mapa del país	74
7. Bases de títeres	74
8. Muñeca y muñeco	75
9. Kamishibai o teatrino con cuentos aportado por la WWF ..	75

Preámbulo

Esta guía describe la situación actual de los recursos educativos: qué materiales existen y cuáles son sus usos. Propone un kit de recursos, enfoques para su utilización e ideas para un abordaje integral con la finalidad de que los materiales sean un apoyo para los procesos de aprendizajes fundamentales y pertinentes en los diversos contextos de las escuelas UBP y de los CECIB.

La selección de los recursos tiene como objetivo ser un ejemplo de un paquete de recursos modesto en volumen, pero amplio en la versatilidad de su uso, dada la cantidad y tipos de actividades que puedan realizarse con su ayuda. Se trata de un kit que ofrece ayuda para trabajar con diferentes edades y contextos culturales y naturales. Las actividades priorizadas fomentan la expresión y el pensamiento lógico-matemático, y a la vez aportan a las ciencias y artes.

¿Qué materiales ya existen en las UBP y en los CECIB?

Las UBP y los CECIB se encuentran en condiciones muy diversas en relación con la existencia y acceso a material didáctico. Algunas escuelas han logrado conseguir materiales dotados desde el MINEDUC y la SEIBE, de alguna organización de la sociedad civil o del sector privado. Existen docentes que han invertido recursos propios en el material, sobre todo para elaborar

ellos mismos juegos, láminas, cuentos y decoraciones para el aula. El uso de material reciclado también es común.

Los docentes de la educación inicial y EIFC suelen tener más material y decoración en sus aulas. También existen aulas casi o completamente sin materiales.

Muchos docentes guardan materiales en sus casas y los llevan a la escuela para utilizar en el momento planificado. Prevalece una preocupación por la pérdida y daños del material que permanece en la escuela, especialmente cuando no existe mobiliario para guardarlo bien.

El material de educación básica o el previsto en el MOSEIB se centra en el pensamiento lógico-matemático. En los CECIB han recibido taptanas, ábacos, bases 10 y otros materiales manipulables para la matemática. En general, no ha existido capacitación vivencial y práctica para aprender los diversos usos de estos materiales, y como consecuencia, algunos materiales simplemente no son utilizados.

También sucede que, si bien son utilizados, el uso no forma parte de la planificación semanal con sus objetivos de aprendizaje, o los docentes no encuentran usos diversos para el material. A veces el material por su forma no tiene usos diversos y una vez los niños lo han utilizado, pierden el interés. Adicionalmente, existen materiales dañados o que les faltan piezas importantes para poderlos utilizar.

Enfoque propuesto para la selección y uso de los materiales

El manejo de las normas y hábitos para utilizar el material es parte del aprendizaje que el docente puede planificar e incluir en las actividades de la semana.

En este sentido, el material y las actividades que aquí se presentan, son un ejemplo sobre cómo el uso del material es un apoyo al aprendizaje, pero no lo condiciona ni lo limita. El material funciona en doble vía a través de las preguntas:

- ¿Qué quiero que los niños y niñas aprendan? ¿Cómo puedo facilitar ese proceso? ¿Qué material necesito para ese proceso?
- ¿Qué materiales tengo? ¿Qué pueden los niños y niñas aprender con la ayuda de ese material? ¿Qué hago yo como docente para que ese aprendizaje pueda suceder?
- ¿Qué actividades les gusta a los niños y niñas? ¿Qué materiales involucran esas actividades? ¿Cómo utilizo esas actividades y materiales para impulsar aprendizajes que yo he definido?

Estos son diferentes puntos de partida que involucran reflexión sobre el tipo de material y los usos del material.

Criterios de selección de los materiales

Siendo los recursos siempre limitados, los materiales que luego se enumeran son materiales versátiles para fomentar la expresión, la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático en el contexto de las UBP y CECIB.

La versatilidad se refiere a la posibilidad de inventar una infinidad de juegos y formas de utilizar el material. No se agota en uno o dos juegos.

La versatilidad de posibles usos invita a la creatividad y reflexión sobre los juegos y actividades desarrollados.

Es clave fomentar la expresión de los niños y niñas. En este sentido, los materiales sugeridos para apoyar la contextualización pedagógica y el mejoramiento de los aprendizajes, enfatizan en materiales para leer, crear cuentos, conversar, debatir, dialogar, jugar, dramatizar, escribir, construir, modelar y dibujar.

El material propuesto es material que apoya al docente UBP/CECIB en la organización de las actividades en un grupo multigrado y de diferentes edades. Adicionalmente, es material que los padres de familia también pueden disfrutar y con el cual pueden aprender. La mayor parte de los materiales permiten el manejo autónomo por parte del niño y niña. El manejo siempre requiere incorporación de normas y hábitos para el uso adecuado y cuidado del material.

El material motiva a la expresión y curiosidad, y esto dependerá también de las capacidades del docente para apoyar la búsqueda de nuevos sentidos para el uso del material.

Adicionalmente, existen consideraciones prácticas de durabilidad, sostenibilidad ambiental y precio, y pertinencia en las diferentes condiciones culturales y naturales de las UBP y CECIB. Por ejemplo, la madera es bonita, pero se daña con la humedad y es más cara que el plástico. El plástico es contaminante, pero tiene mayor durabilidad y es más barato.

Sugerencias generales para el uso de los materiales

- Fomentar con la ayuda de los materiales la expresión de ideas, pensamientos y emociones. Combinar juegos con escritura.
- Aumentar actividades lúdicas en cada día escolar.

- Fomentar la creatividad y la curiosidad, dejar y motivar que los niños y niñas exploren el material libremente, pero también planificar actividades con objetivos claros de aprendizaje.
- Fomentar la reflexión entre el juego y la abstracción, por ejemplo, cantidades con los símbolos matemáticos, o sonidos de letras con las letras.
- Crear conjuntamente con los niños y niñas las normas y hábitos para utilizar y cuidar el material.
- Fomentar la autonomía para utilizar el material y facilitar la labor docente en aulas multigrado: variar entre juego libre y actividades dirigidas por el docente.
- Combinar diferentes materiales para crear nuevos juegos y actividades.
- Utilizar los materiales en los encuentros con los padres de familia y la comunidad para explicar la pedagogía aplicada en la UBP/CECIB y para incorporar actividades lúdicas en los encuentros.

Materiales del kit y el sentido de cada material

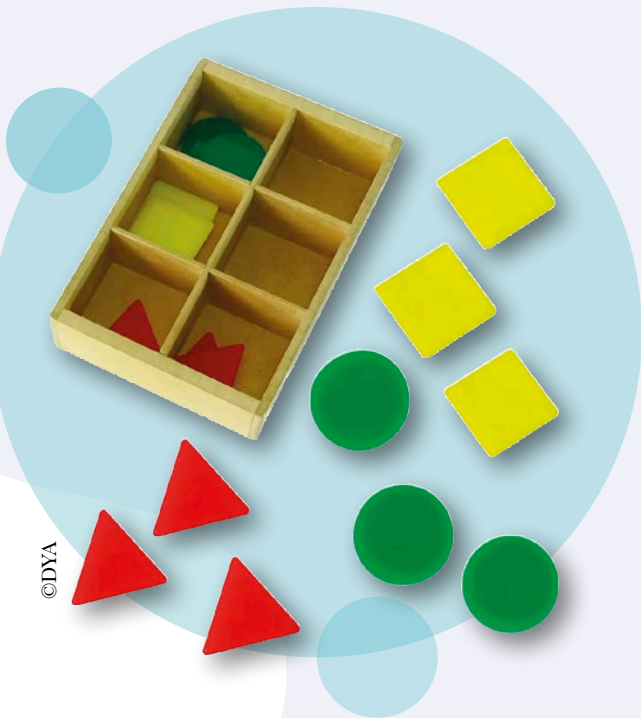
1. Caja de cubos con letras, números e imágenes

La idea de cubos con letras, números e imágenes es brindar al docente un material que los niños, niñas y padres de familia pueden manipular fácilmente, no se dañan con facilidad, y permiten desarrollar un sinnúmero de actividades y juegos. ¡La cantidad solo depende de la creatividad de los usuarios!

Jugar con y manipular los cubos construyendo libremente permiten el desarrollo del pensamiento lateral, fomenta la creatividad, ayuda a los niños y niñas a familiarizarse con las letras, números e imágenes.

Juegos semidirigidos pueden incluir formación de palabras o frases sencillas con las letras, ordenar los números según la consigna del docente, búsqueda de imágenes que se relacionan con letras etc. Las imágenes pueden ser utilizadas para contar historias, expresar emociones y proyectar. Las imágenes pueden combinarse con números y letras para incrementar el reto o diversificar la forma de expresar.





2. Caja de formas geométricas en diferentes colores

Como es obvio, las formas geométricas facilitan la comprensión de la geometría y con este material se pueden formar múltiples formas de diferentes tamaños. El material sirve sin embargo para mucho más: puede ser utilizado en combinación con los cubos para construir mundos imaginarios, y para crear todo tipo de imágenes. En este sentido, las formas geométricas son abstracciones de las formas que se pueden encontrar en la naturaleza.

3. Caja cuisenaire

La caja *cuisenaire* es un material para fomentar la conexión entre cantidades expresadas en tamaños y colores con la abstracción de los símbolos de números y cantidades. Contiene regletas que pueden simbolizar diferentes cantidades:

La regleta que representa el 1 siempre es blanca o sin pintar (en madera natural)

la del 2 es roja

la del 3 es verde claro

la del 4 es rosa

la del 5 es amarilla

la del 6 es verde oscuro

la del 7 es negro

la del 8 es café

la del 9 es azul

la del 10 es naranja

Igual que los cubos y formas geométricas de diferentes colores, las regletas pueden ser utilizadas en juegos de construcción, para crear imágenes y contar historias.



4. Balanza

La balanza es un elemento clave de aplicación de las leyes de la física en la vida cotidiana. Sirve para aprender matemática, para relacionar el peso de objetos o materiales con la cantidad y con el tamaño. En los juegos libres de los niños y niñas la balanza puede usarse de maneras divertidas y creativas.



5. Tazas de medidas de diferentes tamaños y colores

Igual que la balanza, las medidas de volumen sirven para aprender matemática y física, y jugar con elementos naturales como agua y arena. En combinación con la balanza, incentivan diversos juegos de representación.





6. Mapamundi, rompecabezas del mapa del continente y mapa del país

Los mapas ayudan a comprender y visualizar el mundo, la diversidad de lugares, gente, culturas y naturaleza. Ayudan a soñar e imaginar, comprender las leyes de física, aprender nuevo vocabulario y mucho más. Además, los mapas nos ayudan a comprender nuestro espacio y nuestro sitio dentro de ambientes geográficos más grandes, y esto expande nuestra imaginación.

7. Bases de títeres

Los títeres son un material clave para representar, para expresar y crear historias. La idea de los títeres es poder crear aquellos personajes que tienen sentido en cada contexto o momento de la historia que la comunidad está viviendo. Completarlos, decorarlos, y darles nombres y características es hacerlos suyos.

Los niños y niñas pueden utilizarlos libremente para jugar teatro, o en cualquier juego, o el docente puede pensar en actividades dirigidas. También el docente con estudiantes puede preparar obras de títeres para la comunidad, o docente para sus estudiantes. ¡No hay límite para la cantidad de usos que se les puede dar!



8. Muñeca y muñeco

Los muñecos son juguetes milenarios. Los niños y niñas los utilizan en sus juegos libres de representación. El docente los puede utilizar para la educación integral de la sexualidad, para trabajar ambientes protectores de las violencias. Los muñecos pueden formar parte de las obras de teatro con los títeres, entre muchas otras actividades.



©DYA

9. Kamishibai o teatrino con cuentos aportado por la WWF

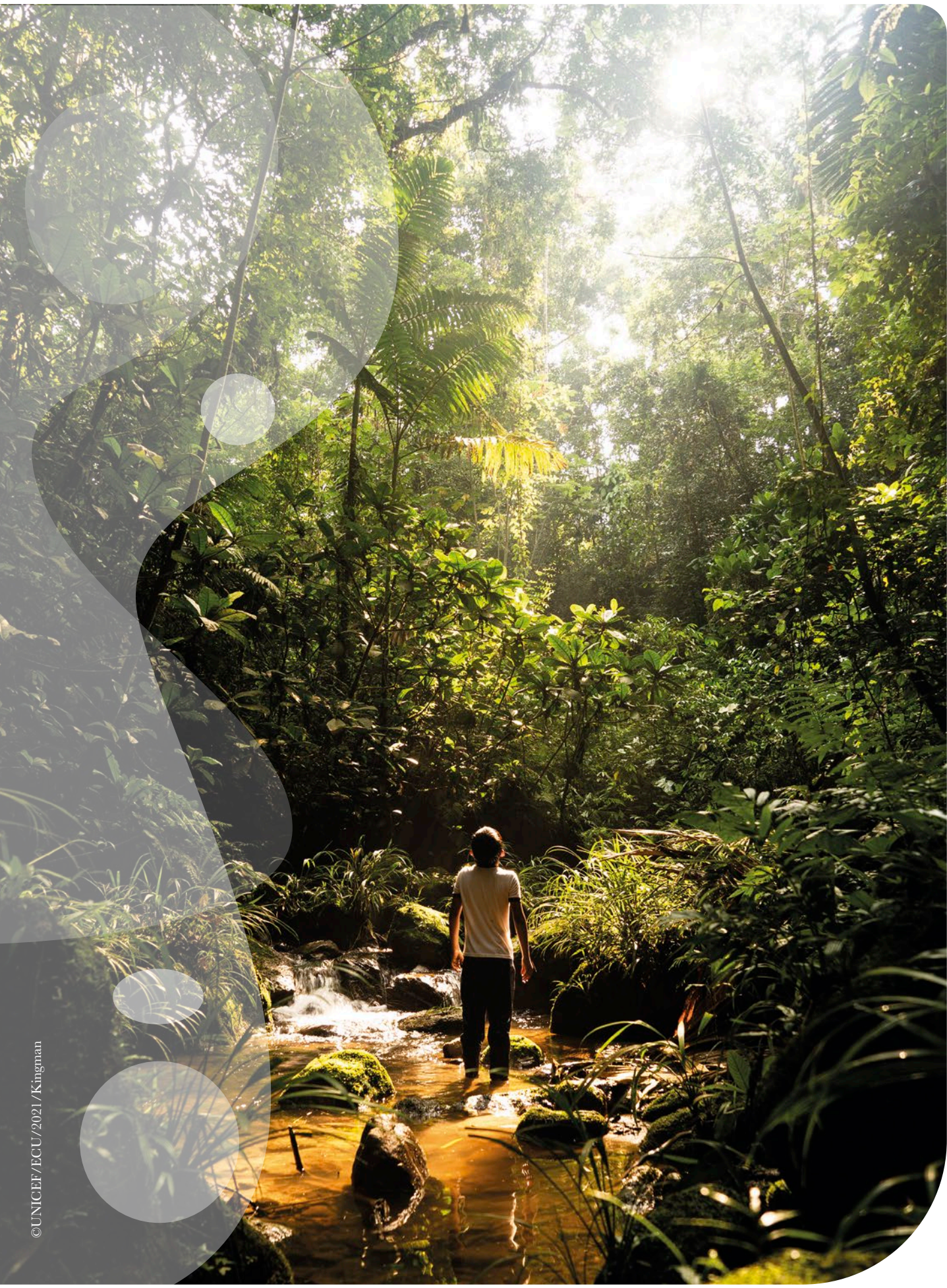
El teatrino es un material por excelencia, que invita e incentiva a la creación de cuentos, imágenes y a la generación de espacios compartidos de expresión verbal. Contar cuentos y compartir conocimientos propios de los pueblos a través de leyendas, mitos y todo tipo de historias es fundamental para el desarrollo de la pertenencia y transmisión de los conocimientos propios.

Este material incluye un cuento creado por la gente de Cuyabeno sobre el jaguar. Cada persona, que presenta el cuento con las imágenes incluidas, puede inventar nuevos cuentos sobre el jaguar o darle un toque personal al cuento.

El teatrino fue compartido y donado al kit de recursos por el World Wildlife Foundation (WWF). Se incluye al kit la guía pedagógica de utilización del material, también creado por la WWF.



©DYA



IMPLEMENTADO POR:



FINANCIADO POR:



UNA INICIATIVA DE:

