

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
SOCIÓLOGA CON MENCIÓN EN DESARROLLO

“EDUCACIÓN, RESISTENCIA Y AGENCIAMIENTO HUMANO: La
posibilidad emancipadora del espacio educativo

MARÍA JOSÉ NOBOA MUÑOZ

DIRECTOR: EDISON PAREDES

QUITO, 2019

DEDICATORIA

[...] Yo no creo que un nuevo orden social puede ser construido a través de las escuelas. Sí creo que las escuelas serán una parte esencial de un nuevo orden que es construido a través del esfuerzo cooperativo de todos nosotros: maestros, mineros, obreros, profesionales — toda la gente que cree en el imperativo moral y social de lucha por un nuevo orden. Por lo tanto, encuentro que la cuestión crucial no debería ser, "¿tienen las escuelas el poder para cambiar a la sociedad?" sino, "¿qué poder pequeño podemos usar para trabajar con otros para cambiar a la sociedad?" y si comenzamos a cambiar a la sociedad, ¿cuál será el papel de nosotros como maestros en la construcción de un nuevo orden duradero?

KOHL, 1980.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a cada persona que formo parte del proceso de realización de esta investigación. En primer lugar a los miembros de la Comunidad Educativa Nina Pacha, por su apertura y sincera colaboración. A todos los profesores, que desde el inicio aportaron en la construcción del trabajo, en especial a mi director Edison Paredes. A todos mis amigos que entre risas, miradas y palabras fueron apoyo constante y verdaderos compañeros de camino.

Quiero agradecer a mi papá por la garra de dialogar y discutir conmigo por horas, lo cual permitió que cada noche de sobremesa se convirtiera en un espacio de construcción y aprendizaje mutuo. Agradezco a mi mamá por las innumerables formas de decir que me ama y por celebrar cada paso y tropiezo que tuve en la vida. En general, a mi familia por los encuentros dispares y afortunados que tuvimos cada tarde en la casa de los abuelos.

Finalmente, quiero agradecer cada momento, lugar, experiencia y diálogo, que por medio del azar, conjugaron espacios de deconstrucción y cuestionamiento; y en especial el encuentro con un *Gato compañero* que me lleno de luz y asombro el camino de la vida.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
TABLA DE FIGURAS.....	VI
TABLA DE CUADROS.....	VI
RESUMEN	7
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I	11
LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESISTENCIA Y AGENCIAMIENTO HUMANO.....	11
1.1 El concepto Resistencia.....	11
<i>1.1.1 Crítica a la dominación y sumisión.....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.2 Emancipación personal.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.3 Emancipación social</i>	<i>18</i>
<i>1.1.4 Resistencia y educación</i>	<i>20</i>
1.2 El concepto Agenciamiento humano	24
<i>1.2.1 Producción cultural.....</i>	<i>27</i>
<i>1.2.2 Transformación social</i>	<i>29</i>
<i>1.2.3 Agenciamiento humano y educación.....</i>	<i>30</i>
CAPÍTULO II.....	34
PROYECTO EDUCATIVO NINA PACHA	34
2.1 Contexto educativo del Ecuador 2007.....	34
2.2 Comunidad Educativa Nina Pacha	38
<i>2.2.1 Sus inicios.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.2 Proyecto educativo.....</i>	<i>40</i>
<i>2.2.3 Propuesta pedagógica.....</i>	<i>41</i>
<i>2.2.4 Propuesta de alimentación.....</i>	<i>44</i>
<i>2.2.5 Perspectivas metodológicas</i>	<i>45</i>

2.2.5.1 <i>Plan Curricular</i>	45
2.2.5.2 <i>Sistema Epocal de Enseñanza</i>	50
CAPÍTULO III	52
LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE SU DIMENSIÓN EMANCIPADORA	52
3.1 Marco metodológico	52
3.2 Operacionalización de la hipótesis de estudio	54
3.3 Resultados de la investigación	56
3.3.1 <i>Resistencia</i>	56
3.3.1.1 <i>Crítica a la dominación y sumisión</i>	60
3.3.1.1.1 <i>Posicionamiento frente al modelo educativo tradicional</i>	60
3.3.1.1.2 <i>Pensamiento crítico</i>	62
3.3.1.2 <i>Emancipación personal</i>	64
3.3.1.2.1 <i>Conciencia de la realidad en la que se encuentran</i>	64
3.3.1.3 <i>Emancipación social</i>	66
3.3.1.3.1 <i>Profesores como intelectuales transformativos</i>	66
3.3.1.3.2 <i>Reestructuración de la esfera pública</i>	68
3.3.2 <i>Agenciamiento humano</i>	70
3.3.2.1 <i>Producción cultural</i>	71
3.3.2.1.1 <i>Representaciones y prácticas materiales desde experiencias propias</i>	71
3.3.2.1.2 <i>Propuestas y proyectos para la transformación de la realidad</i>	72
3.3.2.2 <i>Transformación social</i>	74
3.3.2.2.1 <i>Acciones concretas para combatir la lógica dominante y configurar una sociedad más justa</i>	74
CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	85
Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a cuerpo docente de la CENIP	85
Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a padres de familia	86

Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a educandos	86
Guía de revisión documental.....	86
Guía de observación participante y no participante.....	87
Entrevistas	88

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Organigrama de la Comunidad Educativa Nina Pacha</i>	40
---	----

TABLA DE CUADROS

<i>Cuadro 1 Currículo organizado por áreas de conocimiento</i>	48
<i>Cuadro 2 Operacionalización de la Variable Resistencia</i>	55
<i>Cuadro 3 Operacionalización de la Variable Agenciamiento humano</i>	56

RESUMEN

Este trabajo de investigación abordará el análisis de la realidad educativa de la Comunidad Educativa Nina Pacha (CENIP), desde su dimensión liberadora es decir, la posibilidad de resistencia y agenciamiento humano. Para ello se retoman los planteamientos de la Sociología de la educación sobre el espacio educativo y su confluencia de posiciones y tensiones, en el cual es posible evidenciar una acción política de práctica emancipatoria. Esto ayudará a explicar las relaciones y dinámicas sociales que se desarrollan en la realidad cotidiana de la escuela, develando la forma de manifestación, dentro de los procesos de aprendizaje, de la resistencia al aparataje homogenizador de la educación tradicional y la posibilidad activa de agenciamiento humano como respuesta al orden dominante. Con ello se tiene la identificación de elementos, mecanismos, prácticas y procesos que demuestran la presencia de nociones de resistencia y agenciamiento humano, al problematizar el ámbito educativo y vincularlo a la capacidad de construir alternativas para la organización de la vida.

Palabras clave: Educación, Resistencia, Agenciamiento humano, Dimensión emancipadora.

ABSTRACT

This research work will address the analysis of the educational reality of Comunidad Educativa Nina Pacha (CENIP), from its liberating dimension that is, the possibility of resistance and human agency. To this end, the approaches of the Sociology of education on the educational space are retaken and their confluence of positions and tensions, in which it is possible to demonstrate a political action of emancipatory practice. This will help to explain the relationships and social dynamics that develop in the everyday reality of the school, revealing the form of manifestation, within the learning processes, of the resistance to the apparatus homogenizer of traditional education and the active possibility of human agency in

response to the dominant order. With this you have the identification of elements, mechanisms, practices and processes that demonstrate the presence of notions of resistance and human agency, through the problematization of the educational field, linking it to the capacity to build alternatives for the organization of life.

Key words: Education, Resistance, Human agency, Emancipatory dimension.

INTRODUCCIÓN

La educación al ser un espacio en el cual se desarrollan procesos de aprendizaje o enseñanza, posee dos perspectivas de acción. La primera hace referencia a una educación autoritaria con estructura homogenizadora que busca reproducir el sistema dominante en los individuos. Por su parte la segunda perspectiva, plantea al ámbito educativo como espacio posibilitador de lucha y resistencia.

La educación desde la lógica de la reproducción se desenvuelve en la limitada esfera de la producción y el consumo; por lo cual se vuelve necesario problematizar la noción de lo educativo para manifestar una segunda perspectiva que enmarca la posibilidad de la educación como formadora de individuos desde diferentes escenarios de actuación, impulsando la realización de una lectura crítica y liberadora del mundo. En este sentido, se contraponen dos perspectivas de la educación que resultan, por un lado funcional y por otro, incomoda al poder. Es esta última dimensión la que se pretende develar en esta investigación, pues resulta de gran importancia el reconocimiento de la educación como sitio político y cultural, en el cual se configuran subjetividades desde la contestación y la lucha social. El fin de esta investigación es manifestar la manera en la que se expresan las formas de Resistencia y Agenciamiento humano al interior de un proceso educativo, cómo los mecanismos educativos implementados promocionan estas formas y cómo se vuelven prácticas en la cotidianidad de los individuos. Así, se plantea la posibilidad de implementar estructuras y formas diferentes de desarrollar procesos de aprendizaje o enseñanza que promuevan nociones de Resistencia y Agenciamiento humano.

La presente investigación aborda la cotidianidad del proceso educativo llevado a cabo en la Comunidad Educativa Nina Pacha, analizando las dinámicas sociales desarrolladas en el espacio, junto a la interacción de actores y la significación que ellos otorgan a la realidad social de la escuela. Partiendo de la dimensión del espacio educativo como posibilitador de lucha y resistencia, y en ese sentido como gestor de mecanismos que permiten desarrollar formas activas para luchar por la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se expresan las formas de Resistencia y Agenciamiento humano en la Comunidad Educativa Nina Pacha?

Para dar respuesta a dicha interrogante, la investigación se encuentra estructurada en tres capítulos. El primer capítulo aborda la conceptualización de las categorías analíticas, desde una comprensión de las mismas como interrelacionadas y exponiendo sus significados dentro del ámbito de lo educativo. Éstas son el concepto Resistencia y el concepto Agenciamiento humano. Para lo cual, ha sido necesario partir del desarrollo teórico realizado desde la Sociología de la Educación y específicamente desde lo expuesto por el sociólogo Henry Giroux, en su desarrollo respecto a la Teoría de la Resistencia en Educación (1992), donde busca problematizar el espacio educativo, alejándolo de su concepción tradicional como reproductor del sistema dominante, y por el contrario visibilizarlo como posibilitador de práctica emancipatoria de los individuos. De igual forma, se toma en cuenta el desarrollo teórico de Paulo Freire sobre la Educación liberadora y transformadora, el mismo que plantea a la educación como un acto político de construcción conjunta de conocimiento desde las realidades que acarrearán los dos sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje, el maestro y el estudiante, y así desarrollarse como seres activos y críticos frente a la sociedad. Todo ello para presentar el marco teórico como sustento de la investigación.

El capítulo dos hace referencia al contexto en el cual se enmarca el proyecto educativo de la escuela Nina Pacha, desde los inicios de su configuración hasta la descripción de su programa educativo, pedagógico y metodológico.

Por su parte, el capítulo tres presenta el diseño metodológico, el cual ha sido planteado desde el acceso a la unidad de análisis: Comunidad Educativa Nina Pacha, durante seis meses; periodo en el cual se recopiló la información a través de la aplicación de metodología cualitativa con técnicas principalmente de observación participante y no participante junto a entrevistas semi-estructuradas y revisión y análisis documental de escritos oficiales. A su vez, se presentan los resultados de la investigación considerando los indicadores obtenidos tras el proceso de operacionalización de la hipótesis en variables e indicadores.

Finalmente, se exponen las conclusiones de la investigación y en la sección “Anexos” se encuentra material que evidencia la realización de la misma.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESISTENCIA Y AGENCIAMIENTO HUMANO

El presente capítulo abordará dos conceptos claves dentro de la Sociología de la educación de Henry Giroux, los cuales servirán para el análisis de experiencias educativas alternativas al modelo educativo conservador y homogenizador. Por un lado, el concepto Resistencia implica una crítica a estructuras dominantes encarnadas en un proceso educativo que reproduce la lógica capitalista, construyendo individuos para el consumo y la producción. Ésta crítica involucra un pensamiento crítico y una conciencia histórica que hacen posible la emancipación personal y social de los individuos. Por otro lado, el concepto Agenciamiento humano implica una intervención activa de los individuos en la transformación social a través de la producción cultural, la misma que conlleva la creación de una esfera pública distinta desde las experiencias de vida de los individuos. A pesar de que cada concepto junto a sus dimensiones es descrito por separado, ambos se contienen con el fin de explicarse el uno al otro como categorías analíticas.

1.1 El concepto Resistencia

El concepto Resistencia es definido desde su función visibilizadora, pues evidencia la construcción de una cultura y esfera pública distinta. La resistencia se entiende como la capacidad contestataria en la lucha contra la estructura social dominante, permitiendo así el apareamiento de espacios con nuevas formas de poder (Aronowitz, S y Bolough, R como se citó en Giroux, 2004).

La resistencia parte de redelinear la significación otorgada a la conducta de oposición, desmitificándola como comportamiento desviado o patológico, para envolverla en una lógica basada en la indignación política. En este marco, se plantea a la dominación como un proceso no concluido, por lo que los individuos no se muestran como sujetos pasivos frente a la dominación, si no que responden a la misma en interacción con las experiencias de sus mundos de vida (Giroux, 2004). Así, el proceso de dominación se manifiesta en constante

relación con la transformación social, en cuánto el individuo adquiere un papel fundamental como constructor activo de la organización social, de tal forma que el acto transformador de los individuos no se ve únicamente determinado por las estructuras de dominación sino por el contrario, tiene posibilidad de resistirlas.

El individuo desde la indignación política toma parte en la contestación social, lo que Henry Giroux denomina democracia radical. Es decir, “el esfuerzo por ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en los ámbitos educativo, económico, político y cultural” (Giroux, 2003, p.12). Y es en este análisis de la complejidad de la contestación social que emergen en la noción de resistencia las categorías de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo (Giroux, 2004).

Como principal mecanismo de resistencia, Giroux retoma de Gramsci el concepto de *sentido común*. Gramsci no toma dicho concepto de forma peyorativa sino que lo aleja de la lógica racional para considerarlo *la filosofía de los no filósofos*, y de tal forma, vincularlo con la creatividad, la intuición y la experiencia. Aquel sentido común que se define como un juicio no reflexivo, marcado por la incoherencia, es experimentado por todo un grupo social. Así, deviene en una construcción social, que encarna la posibilidad de liberarse de una concepción del mundo dogmática y conservadora. Aquí, radica su importancia para la resistencia, ya que al criticar el sentido común no se pretende una deslegitimación del constructo de significaciones simbólicas de las masas sino implica un quehacer crítico de una práctica ya existente en la realidad (Rigal, 2011). En palabras de Gramsci, la relevancia del sentido común como mecanismo de resistencia se manifiesta en la comprensión de que:

Cada filosofía es una política y cada filósofo es, esencialmente, un hombre político. Las ideologías representan la verdadera filosofía, porque resultan ser aquellas vulgarizaciones filosóficas que conducen a las masas a la acción concreta, a la transformación de la realidad. (Gramsci, A: Quaderni. . . , pg. 398 como se citó en Rigal, 2011)

El principal eje del que se ocupará el concepto de resistencia es el de emancipación, con el fin de comprometerse con “una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón

en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (Marcuse como se citó en Giroux, 2004). De igual forma, la noción de resistencia plantea el concepto relacional y no unidimensional que hace Foucault del poder. Donde éste es visto como aquello que se ejerce y existe siempre en relación. El poder es ejercido sobre el actuar de los individuos no solo como forma de dominación sino como acto de resistencia y reivindicación. El poder, al mostrarse como una manera de configurar el espacio de actuación de los otros, únicamente se da en el nexo social, es decir, las relaciones de poder se arraigan en el tejido social. Y es debido a su condición de existencia que las relaciones de poder se vinculan con las estrategias de enfrentamiento, a lo que se hace alusión es que no puede existir una relación de poder sin una muestra de resistencia, escapatoria, huida o reivindicación (Foucault, 1988). En palabras de Foucault “toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha” (Foucault, 1988, p. 19).

Es importante hacer una distinción entre lo que se ha explicado como resistencia y cualquier conducta de oposición. A lo que se hace referencia es que no todo acto de oposición tiene una composición reivindicadora y, por lo tanto, no se manifiesta como contestación frente a las prácticas sociales dominantes. La reacción de rebeldía que poseen las prácticas de oposición pueden, en el fondo, representar una reproducción del poder dominante, es decir una afirmación del poder posicionado en el lado contrario. Como lo planteaba Paulo Freire, la reivindicación y la emancipación social surgen en la liberación auténtica de todos, negando la apropiación de formas opresoras por parte de los desfavorecidos para dar vuelta a la situación opresor- oprimido y de esta manera, devenir en un nuevo opresor. Es necesario un análisis profundo y contextualizado para evidenciar formas de resistencia que son contrarios a manifestaciones de oposición, los cuales muestran momentos de represión de tal dominación. Los actos de oposición pueden limitarse a mostrar lógicas de dominación, sin embargo, no alcanzar un fin emancipatorio (Giroux, 2016).

De igual forma, no todo acto de resistencia resulta evidente o con carácter rebelde a primera vista; pero si se lo mira y analiza amplia y contextualmente podría poseer el potencial necesario para la subversión política a largo plazo. La resistencia para ser comprendida debe ser contextualizada ampliamente para evidenciar como se mediatiza y articula. Para que un acto sea resistente debe haber una crítica expuesta a las ideologías dominantes y así, una

reacción política a las mismas que posibilita el rechazo al sistema sin que se comprometa su capacidad de lucha futura (Giroux, 2016). Así, la resistencia se enfoca en la configuración de los individuos en cuanto a la conciencia radical y a la acción colectiva crítica; por consiguiente, todo acto de oposición debe atravesar un análisis que descubra sus fines o intereses emancipatorios, siendo así la resistencia un constructo analítico y una forma de investigación (Giroux, 2004).

La resistencia, contextualizada histórica y culturalmente, busca trascender la acción inmediata y más bien desentrañar la lógica de interés. No solo se presenta un acto de resistencia en la medida en que existe un desarrollo del pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, debe haber un auténtico trabajo de impulso a la lucha política colectiva frente a la determinación social dominante (Giroux, 2004).

De esta forma, la resistencia se manifiesta en la conducta, cuando tras un análisis de símbolos y signos, construye una teoría de la significación que toma en cuenta los momentos discursivos y no discursivos que habiliten el pensamiento crítico (Giroux, 2004). Por lo tanto, para comprender lo que involucra el concepto de resistencia es preciso analizar en los siguientes apartados las dimensiones que lo componen: i) crítica a la dominación y sumisión, ii) emancipación personal y iii) emancipación social.

1.1.1 Crítica a la dominación y sumisión

La noción de resistencia tiene su génesis en la dimensión que hace referencia a la crítica a la dominación y a la sumisión, la misma que involucra una movilización social de los individuos desde la indignación política y la memoria. Entender la crítica a la dominación implica generar una reflexión autoconsciente que tenga como fin el necesario desarrollo de un discurso de transformación y emancipación.

La crítica a la dominación tiene su base en la comprensión de una dominación que ha adquirido otro aspecto, y, por lo tanto, requiere otra respuesta. Aquí, se debe mencionar el planteamiento realizado por Gramsci, Adorno y Horkheimer respecto al nuevo tinte que toma la dominación. La dominación ya no aparece como una imposición vertical mediante el uso de la fuerza, sino por el contrario, se expresa a través del dominio del consentimiento. Ésta forma

de hegemonía ideológica surge gracias a la mediación de diferentes instituciones culturales como las escuelas y las familias, es decir, existe una expansión de la colonización que va más allá del trabajo para cooptar todas las esferas culturales (Aronowitz, Enzerberger, Ewen como se citó en Giroux, 2004). La hegemonía, concepto que retoma Giroux de Gramsci, propia de sociedades modernas, implica un funcionamiento del poder en base a órdenes consentidas y aceptadas por los dominados.

En palabras de William (2005), la hegemonía es aquel liderazgo moral e intelectual de la clase dominante sobre la subordinada, mediante el consentimiento de dicha clase a la autoridad de la dominante, sin hacer de la violencia física el componente principal de la dominación. Así, la clase subordinada accede activamente a los valores y objetivos de la clase dominante sin reconocer conscientemente la fuente o los intereses que los conforman.

La infiltración de creencias y valores dominantes en la vida cotidiana a través de una legitimación de la lógica capitalista daba cuenta de la búsqueda del consentimiento a través del control social en las esferas culturales en favor de la dominación política y social (Giroux, 2004).

La estructura de dominación, a la que deben enfrentarse los procesos o experiencias educativas alternativas, refleja el aparataje educativo hegemónico unilineal, es decir la legitimación de una única forma de educar. Esta estructura de dominación hace referencia a la relación entre las demandas del sistema capitalista y la formación educativa. De tal forma que la educación estandarizada resulta de un modelo sistémico estructural, que pretende homogenizar a las personas para que respondan a las demandas del capital. Es un modelo hegemónico que moldea individuos para la producción. Esta disposición de los jóvenes para el trabajo se arraiga en la concepción de vida capitalista traducida como producción y consumo infinito (Etcheverry, 2005); con lo que se busca adiestrar a las personas en una suerte de cárceles con guardias, dejando de lado el mundo con el que llega el individuo a la escuela para llenarlo con un cúmulo de conocimientos de manera vertical; donde aquel que no alcanza los niveles esperados es desechado. Es así como el mundo de la educación se encuentra inmerso en una lógica sistémica que prima la lógica capitalista sumiendo al individuo en la imposibilidad de generar conocimiento, por lo tanto, se vuelve un reproductor del sistema.

Cabe recalcar que no siempre se logra un consentimiento que permita la reproducción del orden social dominante, sino más bien un consenso donde sin embargo existe tensión permanente con la estructura dominante. Aunque existan concepciones distintas de entender la dominación de la racionalidad positivista dentro de la Escuela de Frankfurt, Giroux afirma, y justamente aquí plantea la crítica a la dominación, que las nociones que dan cuenta de la represión de la racionalidad positivista deviene en un ineludible desarrollo de una conciencia crítica colectiva. De esta forma, la crítica es una dimensión indispensable en la resistencia y la lucha por la emancipación, al hacer posible el análisis del carácter de la dominación (Giroux, 2004).

Otro aspecto que debe mencionarse para entender la dimensión de la crítica a la dominación es la implicación de la historia. Según Giroux (2004), la historia debe tener una comprensión distinta, lo cual implica alejarse de los análisis referentes a entenderla como un patrón continuo bajo pretendidas leyes naturales. Así, adquiere su significación como final abierto, reconociendo su funcionamiento en el vínculo con la acción humana. De esta forma la conciencia histórica como elemento fundamenta un pensamiento crítico, el cual posibilita analizar lo social al tomar en cuenta dimensiones históricas, relacionales y normativas. El conocimiento que es posible gracias a esta comprensión del pensamiento es el encargado de hacer visible a los dominados la realidad de la dominación y la sumisión. A su vez, facilitaría el desarrollo por parte de los dominados de un discurso de apropiación de sus propias historias culturales.

En definitiva, la idea de generar un conocimiento a partir de la conciencia histórica vuelve conscientes las relaciones de subordinación, para dar paso a un discurso crítico que reconozca los elementos que permiten la emancipación.

Es importante el conocimiento crítico ya que trasciende hacia la posibilidad de acción, esta visión de conciencia histórica se genera en un entendimiento de las reificaciones sociales actuales y sus implicaciones en el futuro, teniendo en cuenta los deseos de una nueva configuración de esfera pública y nuevas formas de relacionamiento social. La oportunidad de crítica a la dominación que posibilita la historia, radica en la revelación de las imágenes suprimidas correspondientes a culturas y luchas históricamente dominadas, las mismas que

aclararían una serie de potencialidades para el presente, es decir, se revelan imágenes parciales de libertad dentro de estructuras dominantes. Si bien el conocimiento tiene como función legitimar la sociedad existente, también revela todas las acciones que vislumbrarían imágenes de una sociedad diferente con prácticas distintas en un marco de una nueva forma de comprender la realidad social. Así, la memoria histórica actúa como estrategia para la lucha política y social, por lo cual, se presenta una articulación entre el análisis histórico y las nociones de emancipación y crítica (Giroux, 2004).

1.1.2 Emancipación personal

La emancipación personal es la segunda de las dimensiones que componen al concepto de resistencia. Ésta hace alusión a la conciencia crítica que se desarrolla en el individuo con el fin de posibilitar la liberación de sí mismo.

Con base en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, se puede identificar los fundamentos que configuran la reestructuración de la humanidad, entendiendo un proceso previo de opresión. El impulso que genera la opresión sufrida se traduce en un brote emancipador auténtico que pretende una liberación total, tanto del opresor como del oprimido. Por lo tanto, la emancipación personal surge de aquella opresión, la misma que opera a través de la minimización de los individuos por las estructuras dominantes, de tal forma que, aparece una conciencia crítica en ellos respecto a la vida social que se desarrolla.

La noción de emancipación personal implica una aproximación al concepto de *concientización* de Freire, el que adquiere participación en la problematización del hombre con sus relaciones con el mundo debido a que profundiza el ejercicio de la toma de conciencia de la realidad en la cual se encuentra. La práctica de la libertad o de emancipación, necesariamente desarrolla una crítica de la realidad para construir conocimiento y que éste se convierta en acción transformadora del aquí y ahora de cada individuo. Esta conciencia crítica de las interacciones de los individuos con el contexto socio- histórico permiten el compromiso con el proceso de transformación de mundo. Y en este desarrollo de praxis humana, la emancipación propia es posible ya que, se presenta una lógica de recreación personal de los individuos. La emancipación individual parte de una indignación política no neutra, que se

compromete con la transformación de las condiciones de vida y existencia de los individuos, y así reconstruir su propia humanidad. Así la concientización es elemento fundamental del quehacer educativo y tarea histórica de la resistencia, en cuánto incita una actitud reflexiva, crítica y de compromiso con la acción. La concientización también implica la curiosidad y la creatividad, elementos que se desarrollan en un escenario de superación y negación de lo determinado que comprometen a los individuos en la transformación social y la recreación de sí mismos (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015).

Es así que podemos identificar a la emancipación personal con el desarrollo de un pensamiento crítico que provoca una autorreflexión en cada individuo frente a la realidad de estructuras dominantes. La crítica, al impulsar un proceso de autoconciencia, se liga a la emancipación y por ende a la resistencia en la medida en que busca y se compromete con denunciar y transformar la situación de discriminación, explotación o exclusión que predomina en la estructura dominante.

1.1.3 Emancipación social

La emancipación personal no se deslinda del proceso de liberación social, que implica el acceso a la autonomía de todos, ya que rompe las ataduras de la dominación. Por ello, la emancipación social se identifica como la tercera dimensión del concepto de resistencia al posibilitar la lucha política colectiva. Al proponer el concepto de emancipación social es necesario reconocer su posición a la par de la emancipación personal, entendiendo que existen conjuntamente. En palabras de Henry Giroux (2004):

[...] es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo. En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexo del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social. (p.42)

Así, la emancipación social es la apuesta política por una transformación total necesaria para reestructurar la forma de relacionarnos, devolviendo la humanización de la existencia y aboliendo las lógicas excluyentes. Pero, para que ésta se lleve a cabo es ineludible la conciencia de la coerción social y la capacidad de anteponerse ante ella. De esta manera, Madeleine MacDonald manifiesta que individuos o grupos pueden aprender a formular alternativas y efectivamente realizar transformaciones. (Madeleine MacDonald como se citó en Giroux, 2004).

Para vislumbrar la forma de acción de la emancipación social, se hace uso del concepto de esfera pública como categoría crítica que analiza la desalienación de las masas en paso a su posible autotransformación a una ciudadanía consciente y activa. Desde su génesis histórica la esfera pública se muestra como instrumento emancipatorio de transformación política, donde el proceso de liberación se da mediante la autorreflexión y el discurso colectivo. Así lo explica Henry Giroux (2004):

[...] en un sentido, puede ser entendida como una forma específica de práctica política que toma como preocupación central la organización de la experiencia humana para habilitar a los individuos para formular interpretaciones de la realidad social en una forma crítica y emancipatoria. (p.292)

De esta manera, la esfera pública se posiciona como ámbito idóneo para el desarrollo de un terreno de lucha ideológica por la reestructuración de las relaciones sociales y la reformulación dialéctica entre el poder manifestado dominante y los ámbitos socioculturales. (Giroux, 2004). La esfera pública habilita a que la emancipación social genere una subjetividad colectiva que se revela en su realidad con el fin de modificar las formas de control presentes en el contexto socio-histórico.

Con miras a la efectivización de la democracia radical esbozada por Giroux, la esfera política se posiciona como “la forma de organización de la experiencia humana y no meramente como esta o aquella manifestación históricamente institucionalizada” (Giroux, 2004, p.154). De tal forma, los individuos luchan por la emancipación social y así, serán

actores activos en la transformación social con verdadero valor cívico, el cual representa una auténtica vivencia de la democracia (Giroux, 2004). La emancipación social surge como ese esfuerzo colectivo de organizar la realidad social desde la transformación de la esfera pública. Es necesario reiterar el planteamiento de la emancipación personal y la emancipación social como existencia conjunta, pues ambas se condicionan e influyen en un esfuerzo por ampliar las posibilidades de transformación de la organización de la vida. En ese sentido la emancipación personal fortalece el camino del individuo hacia la realización colectiva de la emancipación, y a la par la emancipación social reafirma el proceso de autorreflexión del individuo frente a la lógica de dominación; así confluyen en la posibilidad de consolidar el compromiso social por la recreación de la esfera pública.

1.1.4 Resistencia y educación

El espacio educativo a pesar de poseer una dimensión que hace referencia a la reproducción de prácticas dominantes, posee otra que implica un desarrollo de subjetividades que pueden luchar en contra de estructuras dominantes. Así la escuela se plantea como agente activo en la construcción de ideologías, éstas entendidas únicamente ligadas a los conceptos de lucha y crítica. De esta forma, el espacio educativo adquiere una importancia crítica en cuanto posibilita la lucha y la resistencia (Giroux, 2004).

El concepto de resistencia, de esta forma, como constructo teórico e ideológico es útil para analizar “la relación entre la escuela y la sociedad” (Giroux, 2004, p.143). La resistencia dentro del proceso educativo rechaza la idea de ver a las escuelas como sitios neutros y meramente de instrucción, para reconocer que dichos espacios cumplen un acto político. Giroux plantea que la resistencia tiene valor como principio educativo al situar los fundamentos de estructura, agenciamiento humano, cultura y autoformación. También, tiene un potencial crítico en la medida que sitúa la cultura de la escuela en un escenario cambiante de lucha y contestación, ubicándolo en un contexto de relaciones antagónicas en cada realidad vivida al interior de estructuras dominantes. La resistencia, aparece así como posibilidad de construir experiencias vividas desde las propias historias y culturas (Giroux, 2004).

La resistencia dentro del proceso educativo apunta a desarrollar una lectura semiótica de la conducta, tanto discursiva como no discursiva (Giddens como se citó en Giroux, 2004), para revelar la posibilidad de habilitar el pensamiento crítico y la identificación de una conducta de oposición con fines emancipatorios. Bajo la noción de resistencia el acto político de construir la propia historia de liberación de cada individuo, mediante la autorreflexión, tiene lugar en las dinámicas educativas. El espacio educativo implica el ejercicio del poder por parte de los *educandos*¹, lo cual indica una toma de acción y reflexión sobre el quehacer de la dominación. En esta formación de subjetividades en la educación, el ejercicio del poder posibilita tomar posición y participar en las tres luchas que identifica Foucault, en contra de formas de dominación, en denuncia a formas de explotación para separar a los individuos de su producción y las luchas que se oponen a toda atadura al individuo a sí mismo para someter a otros (Foucault, 1988).

La escuela, desde la perspectiva de la resistencia, se considera un ámbito de posibilidad, en el que los educandos pueden desarrollar capacidades para ocupar lugares en la sociedad desde una posición donde ejerzan poder y no recaigan en la sumisión ideológica y económica. Para reconocer los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro de la cotidianidad desarrollada en la escuela, es necesario una redefinición del concepto de poder. El poder debe ser redefinido para plantearlo como un cúmulo definido de prácticas que manifestándose en formas sociales construyen diferentes experiencias y subjetividades. De esta forma, el poder no solo implica un cambio institucional o una distribución de recursos sino también involucra un nivel de conflicto y lucha dentro del mecanismo del discurso, donde habrá legitimaciones de modos de vida a las cuales habrá que enfrentarse (Giroux, 2003).

En este punto, dos elementos importantes aparecen. Por un lado, la identificación de las escuelas como lugares de impulso político contestatario y el reconocimiento del rol de los docentes como fundamental en la formación de los educandos en la criticidad y la acción. Es por esto que Giroux se refiere a ellos como *Intelectuales transformativos* debido a su necesaria

¹ El concepto *educando* es utilizado por Paulo Freire para hacer referencia al individuo, que dentro de una relación de aprendizaje en el aula, aprende. Pero no en una relación jerárquica donde el educador siempre es el que educa y el educando siempre el que es educado, sino por el contrario en una relación donde se concilien y ambos devengan en educadores y educandos. Revisar *Pedagogía del Oprimido*- Paulo Freire 1970.

posición reflexiva frente a la realidad que confluye en el espacio educativo, pues enfrentan una tarea intelectual de transformación social. El planteamiento hace referencia a que las escuelas son lugares que “sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social” (Giroux, 1997, p.177), en los que emergen dos elementos importantes, la reflexión y la acción crítica. Estos elementos capacitan a los estudiantes a comprometerse en la lucha para superar el mundo de las injusticias y, paralelamente, humanizarse dentro del mismo. El profesor adquiere protagonismo dentro de categorías de democracia, potenciación y posibilidad (Giroux, 1997), al proporcionar información mediante el lenguaje de la crítica y la posibilidad (Giroux, 2001). Junto a los *intelectuales transformativos* se desarrollan los estudiantes en busca de una nueva visión emancipadora de la comunidad y la sociedad.

Para que las escuelas figuren como espacios políticos contestatarios, la resistencia debe actuar en medida que luche en contra de las subjetividades generadas desde la herencia cultural dominante. De tal forma que los individuos reconozcan su contexto e historia particular creando una memoria liberadora, tomando en cuenta las oportunidades de acción y resistencia en el presente que representan las imágenes de lucha pasada. Así, las escuelas bajo ningún caso representan un lugar neutral, ya que se encuentran vinculadas al entorno social, la historia y la idea de poder. Es decir, se trata de desarrollar un proceso de reconocimiento de los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas (Giroux como se citó en Garzón, 2010).

La educación bajo este plano tiene vínculos fundamentales con el proceso de emancipación humana, al proponer la toma de acción por la propia liberación, como menciona Connell, el proceso de educación y el proceso de liberación en el sentido fundamental son lo mismo, ya que habilitan a los individuos en el conocimiento, las destrezas y los conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado (Connell como se citó en Giroux, 2004). Las escuelas como espacios relacionados a la contestación y a la lucha, buscan plantear las condiciones para desarrollar una mejor y mayor comprensión que tienen los individuos de sí mismos respecto a las experiencias sociohistóricas y a la existencia de fuerzas sociales reificadas (Gouldner como se citó en Giroux, 2004).

La resistencia al posicionarse desde la racionalidad teórica provee un contexto para analizar las escuelas como sitios sociales donde se configura la realidad de los grupos históricamente subordinados (Giroux, 1983). A su vez, describe un modo de discurso que lleva el análisis de la conducta de oposición en el espacio educativo a un plano político y sociológico. Si bien Giroux no pretende entregar la responsabilidad total de transformación social a las escuelas, sí reconoce la configuración de la resistencia en el ámbito educativo en la medida en que se provee módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relacionamiento social. Las mismas que se vincularán directamente en la lucha por una nueva visión de justicia social, es decir una vida cualitativamente mejor para todos (Giroux, 1983).

La mirada de la resistencia que posibilita la generación de esferas públicas distintas, se evidencia en la educación. La educación, distinguiéndola del plano escolarizado o más bien planteando su trascendencia de las instituciones y esferas establecidas, se vincula con la creación de esferas públicas alternativas, representando un ideal y una acción estratégica para la lucha por una democracia social y económica. La educación como ideal hace referencia a las formas de aprendizaje y acción basadas en un compromiso para romper las formas de opresión de clase, raza y género. Así mismo, en la acción estratégica posee un enfoque político al tratar con necesidades y problemáticas situadas dentro de un contexto histórico, social y económico más amplio. Así, el espacio educativo surge como conjunto de experiencias construidas colectivamente, planteadas dentro de un escenario de problemas y preocupaciones que permiten comprender la opresión diaria, donde se genera el conocimiento y las relaciones sociales indispensables para la lucha en contra de dicha opresión (Giroux, 2004).

La educación como espacio propicio para el desarrollo de una esfera pública basada en la búsqueda de justicia social, libertad y relaciones sociales igualitarias, a través de una actitud contestataria de resistencia a la estructura dominante del aparataje educativo homogenizador, necesita plantear los mecanismos mediante los cuales esa resistencia se hace visible y activa, lo cual en términos generales sería la configuración de modelos curriculares distintos, flexibilidad en la construcción de la carga horaria, desarrollo de relaciones más colaborativas y no competitivas con énfasis en trabajo colectivo y no individual, elementos que han conformado históricamente las alternativas educativas y sus proyectos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, hacer frente a una lógica dominante que estandariza los procesos

educativos en función de la utilidad que representa para el sistema, patologizando la diversidad y promoviendo relaciones sociales basadas en la competencia y el individualismo a través de patrones de calificación y coartación de la creatividad, la curiosidad y la duda con la inscripción de dogmas incuestionables, dichos mecanismos anulan los mundos de vida diferenciados de los educandos e imposibilita la creación de vías para la resistencia.

1.2 El concepto Agenciamiento humano

Lo que a continuación se identificará con agenciamiento humano, también puede ser reconocido como participación o intervención humana. Este concepto sugiere junto al de resistencia, el entendimiento profundo respecto a las formas en las que la gente responde a las estructuras de dominación y opresión, desde sus propias experiencias (Willis como se citó en Giroux, 2004). Así, el agenciamiento humano surge como mediación entre las determinantes estructurales y los efectos vividos, es la posibilidad de encontrar la esfera de la conciencia y la reflexión entre la determinación y el efecto (Giroux, 2004).

La participación humana parte de comprender la forma en la que los individuos sienten y consideran las prácticas que los alienan, la forma cómo pudieran acomodarse o destruir dichas prácticas, es decir la intervención humana pretende pensar la forma de transformación de los sueños y esperanzas de los individuos en formas viables de acción social (Giroux, 2004).

Giroux plantea la posibilidad de vincular la estructura y el agenciamiento humano tomando en cuenta las nociones de ideología y cultura. La ideología es fuerza activa en la construcción de la participación humana en cuanto se encuentre vinculada a las nociones de lucha y crítica; así, la ideología visibiliza las relaciones entre poder, significado e interés, desenvolviéndose en el plano llamado *campo operacional*. Éste es entendido como el nivel de la experiencia vivida, de las representaciones dentro de los dispositivos culturales y en el nivel del discurso de las prácticas materiales producidas en tradiciones históricas, existenciales y de clase (Giroux, 2004).

Como argumento, Giroux (2004) retoma a Marx, el mismo que reconoce en las ideologías la configuración del medio de lucha entre clases en el nivel de las ideas. Así, Marx

planteó una ideología crítica que tenía como fin evidenciar las mistificaciones de clase para develar las luchas concretas con el objetivo de destruir aquella dominación. La ideología crítica buscaba ir hasta las condiciones y bases de las experiencias cotidianas de los individuos, analizando los factores objetivos y subjetivos de dominación y a su vez revelar la posibilidad transformadora de discursos y relaciones sociales distintas basadas en intereses emancipatorios (Giroux, 2004).

La ideología es fundamental para entender el proceso de construcción del terreno para la autorreflexión y la acción transformadora. La ideología - como lo plantea Giroux- se encuentra en todas las dimensiones de la conducta y el pensamiento humano con el fin de configurar diversas subjetividades y percepciones del mundo cotidiano (Gramsci como se citó en Giroux, 2004). Por lo tanto, ésta se considera como el origen y la consecuencia de distintas prácticas sociales que se desarrollan dentro de una sociedad, y así es distinguible en tres esferas: i) inconsciencia y estructura de necesidades, ii) sentido común y iii) conciencia crítica (Giroux, 2004).

La ideología en la esfera de la inconsciencia no solo está basada en formas dominantes sino, también abre la posibilidad de una reconstrucción personal a manera de autocreación a partir de necesidades emancipatorias consolidadas en relaciones sociales significativas. (Giroux, 2004). Esta tensión que se genera permite desentrañar las dimensiones que reprimen, para con una ideología crítica, manifestar las necesidades de liberación. Esta ideología crítica se presenta como base para comprender las relaciones humanas y su desarrollo histórico y de intereses. La ideología, de esta forma, posibilita el análisis para desnaturalizar los aspectos de la cotidianidad y presentarlos como producciones históricas que pueden reestructurarse. Por un lado, al adentrarse al origen histórico, la ideología descubre la verdad o la falsedad de los aspectos de la vida, y por otro lado desentraña la sedimentación social que estructura la subjetividad del individuo. Es el entendimiento y reestructuración de uno mismo, la actividad necesaria para desentrañar en la interacción con la sociedad, las posibilidades y restricciones de transformación.

En el plano del sentido común, la ideología aparece con la reiteración del concepto de Gramsci respecto al sentido común. El concepto de *conciencia contradictoria* establece el

plano de acción de la ideología en la esfera del sentido común. Esta conciencia representa el ámbito de existencia de una complejidad de subjetividades diferentes, una que se muestra evidente en su actividad de transformación práctica y colectiva del mundo, y la otra que ha absorbido sin criticidad proporcionada a través de una herencia del pasado. La importancia de este planteamiento teórico según Giroux, radica en una visión de la ideología que otorga resonancia a las facultades mediadoras de la gente ordinaria y que al establecer la esfera de contradicciones y tensiones visibiliza la posibilidad del cambio radical (Giroux, 2004).

La ideología en la esfera de la conciencia crítica es capaz de hacer concreta, junto con las otras dos esferas, la noción de agenciamiento humano. La implicación de la ideología en este plano permite entender la naturaleza activa de los individuos en la construcción de conocimiento y significado, y cómo cada uno de los intereses incluidos en el proceso de construcción pueden ser transformados. De esta forma, se configura un pensamiento crítico que deviene en una herramienta para la praxis radical. El propósito es identificar las mistificaciones y reconocer cómo algunas formas ideológicas en cualquier objeto de análisis son útiles a la lógica de la dominación (Adorno como se citó en Giroux, 2004). A la vez, que se promueva la independencia crítica de los individuos y la transformación de la realidad social dominante.

El agenciamiento humano, de esta forma se hace posible porque analiza y configura el terreno mismo para su expresión, al considerar la posibilidad de reestructuración de la realidad social. En palabras de Aronwitz, “en último análisis, la praxis humana no está determinada por sus precondiciones; solo los alrededores de la posibilidad están dados por adelantado” (Aronwitz como se citó en Giroux 1983, p. 5). En tal medida, todos los individuos conscientes de los efectos de la estructura dominante del capitalismo reproducida en el aparataje educativo, son capaces de tomar acción política frente a las injusticias de la realidad. Es así como el agenciamiento humano termina de conceptualizarse al explicar las dimensiones que lo componen. Dentro de las siguientes líneas se explicarán las dimensiones: producción cultural y transformación social.

1.2.1 Producción cultural

La cultura es un ámbito de gran importancia para el agenciamiento humano, específicamente el plano de la producción cultural debido a su potencial estructurante pero a la vez transformador (Giroux, 1983). La cultura va más allá de nociones que la definen como el todo y la nada o como la elitización de lo mejor dicho, distinguiendo una mejor y peor cultura. Por lo cual, lo cultural es un entramado de tradiciones, formaciones e instituciones configurado al interior de una esfera social de contestación y lucha, cuya base se encuentra en las relaciones de poder que influyen y condicionan las experiencias vividas pero que no imponen resultados. Así, la cultura juega entre la participación humana y la determinación (Williams como se citó en Giroux, 2004), configurándose como un espacio de contradicción y ruptura, donde se desarrolla un lugar de protesta contra las estructuras y los poderes; es decir, se estructura en el entramado de combatividad de discursos en permanente conflicto (Mc Laren, 1994), siendo una posibilidad de posicionar a los discursos dominantes en tela de juicio y proponer nuevos para participar colectivamente en la configuración de realidades distintas.

El campo cultural se encuentra relacionado con tres conjuntos de elementos. Primero, están las instituciones y prácticas culturales específicamente de una sociedad; en segundo término, la cultura se relaciona con los principios y experiencias comunes a todos en un grupo determinado; y, finalmente, el espacio de poder y lucha donde se visibilizan la determinación de la reproducción y la posibilidad de lucha por la transformación (Giroux, 2004). A pesar de que cada elemento demande un tipo de análisis, la cultura deviene en el medio de desarrollo, significación y trascendencia de las prácticas sociales construidas histórica y socialmente. Así, el espacio cultural reivindica ciertas historias y memorias, contando sus acontecimientos y su desarrollo como narración para mediar la forma en la que los individuos captan, transforman, resisten, o permanecen cómodos frente a determinaciones de ciudadanía cultural, relaciones de poder y nociones de futuro (Giroux, 2001).

La producción cultural, entonces se entiende como la construcción de significado materializado en obras culturales. Estos procesos de significación se configuran en la mediación de los agentes humanos a través de sus propias historias y subjetividades, por lo tanto, las representaciones y prácticas materiales no se desligan de la conciencia crítica en búsqueda de una transformación social (Giroux, 2004). Son justamente las obras culturales, las

que permiten a los individuos entender su historia y la relación que viven con la sociedad. De esta manera, la producción cultural es el espacio de construcción de la memoria pública, la conciencia moral y el sujeto político (Giroux, 2001), gracias al uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos que ésta representa, junto con manifestaciones de oposición y penetración cultural en espacios determinados y particulares (Martirena, 2013).

La producción cultural y todo el campo cultural no solo son el espacio para significar y dar sentido a las circunstancias y condiciones de vida que vienen dadas; sino también, representan la posibilidad de reconocer quién posee el poder, cómo es reproducido y exhibido en las relaciones sociales. La cultura está estrechamente vinculada al poder en la medida en que representa una forma de producción a través de la cual los grupos delimitan y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder; y también, al posicionar a la cultura como campo de lucha donde se encuentran en conflicto la producción, legitimación y circulación de tipos determinados de conocimiento y experiencia (Mc Laren, 2005). Para ello, el campo cultural también permite la comprensión de los límites que poseen los distintos espacios sociales para la configuración de habilidades y formas de conocimiento indispensables para una transformación activa de la sociedad (Giroux, 2004), es decir, se examinan las prácticas y las instituciones que permiten o no la formación de una subjetividad consciente de la transformación activa de la sociedad. De tal forma, que nos invita a analizar la forma en la que se desarrolla una política cultural, entendida como “la actuación cívica y moral que vincula la teoría con la práctica y el conocimiento con las estrategias de compromiso y transformación” (Giroux, 2001, p. 21).

El agenciamiento humano encuentra su base en la producción cultural. Debido a que el campo de lo cultural, como dice Freire, representa el conjunto de actividades humanas de trabajo que transforman, y de manera particular la producción cultural involucra un aprendizaje para ser capaces de exponer una crítica constante. Por ello, habla de una *acción cultural para la libertad*, explicando que la cultura es una experiencia humana. Bajo esta mirada, todos los individuos son capaces de hacer cultura, creando y recreando el mundo desde la reflexión-acción-reflexión, siendo una respuesta continua donde se dinamiza y se humaniza la realidad (Streck, et al., 2015).

1.2.2 Transformación social

La noción de transformación se encuentra reflejada en el planteamiento de la pedagogía crítica, la cual implica vincular la crítica con la transformación social. De esta manera, se hace alusión a la creación de formas alternativas de experiencia, esferas públicas que afirmen la posibilidad de arriesgarse por la creatividad y comprometer la vida para enriquecerla. En otras palabras, la transformación social encuentra su significado en la apropiación del impulso crítico para dejar en evidencia la diferencia entre la realidad y las condiciones que no permiten visibilizar las posibilidades (Giroux, 2004).

La dimensión de transformación social representa un compromiso radical en la modificación de la sociedad existente. Dicho compromiso tiene su base en una lucha enraizada en principios éticos y en una obligación con el pasado y futuro. Así, la transformación social se manifiesta en un deber por combatir la opresión que han sufrido distintos grupos históricamente, y por plantear la posibilidad de una sociedad más justa. Ésta obligación que asume la transformación social se da a partir de las luchas a favor de las causas de los grupos subordinados. En palabras de Freire, “el compromiso, propio de la existencia humana, sólo existe en el compromiso con la realidad, de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidas se “mojan”, se “ensopan” (Freire, 1983 como se citó en Streck, et al., 2015, p. 79).

La transformación social es la acción concreta de una lucha que honre la idea de lo que el mundo podría ser y no sólo lo que es, para lo cual, une la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas (Giroux, 2004). No importa lo fuerte que sea el condicionamiento de un poder determinante sobre el comportamiento de cada individuo, ya que existe una capacidad reflexiva y decisoria en el ser humano (Freire, 2012). Al ser el individuo capaz de reconocer los condicionamientos de la realidad, éste posee la habilidad de intervenir en la estructura social, entendiendo este proceso como una transición, una ruptura de la estabilidad dominante a través de la acción y reflexión. Así, la transformación social es un acto donde los individuos crean para volver a una visión de totalidad bajo una acción individual sobre las partes, es decir, se evidencia la posibilidad de ser sujeto de acción (Streck, et al., 2015).

La transformación social representa la apuesta por la toma de riesgos para luchar dentro de las relaciones dominantes, y de esta manera, cambiar el espacio donde se desenvuelve la existencia (Giroux, 2003). La transformación social va más allá de un discurso, pues es más bien una práctica profundamente estructural e histórica que llega al centro mismo del sistema para desestabilizarlo (Streck, et al., 2015).

Por lo tanto, se entiende que la transformación social es la concreción del proceso de la resistencia, el mismo que se pretende manifestarse en la cotidianidad de los individuos, con el fin de transformar el statu quo. Dicha transformación se debe materializar con prácticas colectivas que visibilicen y concienticen el contexto social y los modelos de vida que han ocultado formas de desigualdad. Es un ejercicio político de toma de decisión frente al actuar colectivo subsumido en la lógica dominante del capitalismo imperante en las manifestaciones educativas de corte individualista.

1.2.3 Agenciamiento humano y educación

El agenciamiento humano se manifiesta en el espacio educativo debido a que éste representa un lugar de construcción de subjetividades con oportunidad de desarrollo de una conciencia crítica que manifieste un pensamiento como herramienta para la acción. El espacio educativo al configurar una esfera donde se relacionan distintos mundos de vida, hace posible el agenciamiento humano al impulsar la actitud contestataria en la medida en que los educandos interpretan y responden al mundo desde su experiencia. Los mundos de vida se encuentran atravesados por intereses de clase, identidad y género, por lo que, la conciencia de dichos intereses hace posible problematizarlos con el fin de criticarlos y finalmente intervenir en ellos.

Esta forma de desarrollar la conciencia crítica desde un mundo de vida al problematizarlo con otro, se encuentra ampliamente como responsabilidad de los maestros o intelectuales transformativos, debido a que sugiere una comprensión crítica de los intereses políticos y económicos que imperan en el mundo, y que de la misma forma llegan a afectar

directamente los procesos educativos. Al realizar este ejercicio de reflexión se hace real la opresión diaria, la cual puede ser a razón de la identidad, el género o la clase social, otorgando así el conocimiento necesario para construir los instrumentos de intervención humana.

La educación liberadora y transformadora de la que hablaba Freire, posiciona el diálogo como vehículo de creación de esferas públicas distintas. Esto, al reconocer que la educación ocurre en comunidad, sin que exista una superposición de un saber sobre otro sino, que la problematización de los mismos, a través de la palabra, genera conocimiento. La educación, de esta manera, implica lo que Giroux (2003) plantea en estas líneas:

[Una] tarea reconstructiva [que] no consiste simplemente en analizar el conocimiento y las relaciones sociales en busca de las ideologías que los dominan o sus verdades subversivas intencionales, sino en apropiarse de sus elementos materiales, aptitudes y conocimiento crítico a fin de reestructúralos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. Así, la producción de conocimiento está ligada a las actividades transformadoras y se sitúa dentro de una problemática que adopta como meta última el desarrollo de formas de praxis radical tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas". (p. 136)

La educación, en este punto se entiende como espacio de agencia, posibilidad y movimiento, donde los educandos toman parte de su propia liberación al inmiscuirse en los procesos e instrumentos de intervención, mediante la conciencia crítica. De esta forma, al enlazar la agencia y la práctica educativa es necesario una teoría que se enfoque en la mediación y en la recepción para refutar las ideas unilaterales en la que los individuos son reflejo de la ideología dominante (Giroux, 2003). Esta noción única de reproducción social que se le otorga a la educación, no tiene en cuenta que existe una mediación de los individuos entre la información planteada en los textos y la información exteriorizada. Los significados que se proyectan a ser aprendidos tal cual son establecidos, llegan a exteriorizarse con el peso del contexto sociohistórico- cultural y en base a ideologías constituidas del individuo.

Una unión entre el agenciamiento humano y la escuela parte de entender la importancia de contextualizar el proceso de aprendizaje tomando en cuenta las experiencias distintas - cargadas de antecedentes históricos, sociales, de clase, género, etc.- que traen los individuos al

espacio educativo (Giroux, 2003) . De tal forma, no se recae en una formación técnica del profesorado que exige un acatamiento de normas y objetivos decididos por “expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula” (Giroux, 1997, p.171). Este trabajo es responsabilidad de los docentes en calidad de intelectuales transformativos, es decir, con una formación reflexiva y crítica mucho más amplia que una consideración puramente técnica. Para ello, los docentes deben estar habilitados para formar parte en el desarrollo de los instrumentos y prácticas de la enseñanza en la escuela. Como tarea principal se encuentra el rediseño y la resignificación del currículum desde la base de una educación para la transformación social y la edificación de un proyecto en favor de la justicia social. Esto significa tejer una red de significados y sentidos que se ofrece a todos los individuos que conformen la comunidad educativa. Dicha red colabora en el desarrollo de las subjetividades para una posterior transformación social (Bolton, 2015).

Si bien se reconoce el quehacer educativo dentro del campo del agenciamiento y la transformación social, no se puede caer en una noción abstracta de esta relación. En este sentido, una responsabilidad de ruptura de estructuras dominantes no puede recaer en la práctica de la enseñanza en las escuelas, sin embargo, es parte esencial del cambio de la realidad social (Kohl como se citó en Giroux, 2004). A lo que me refiero es al aporte reivindicativo que representa el espacio educativo como impulsor de conciencia crítica materializada en una producción cultural que busque expresar nuevas formas de entender y contestar a los efectos de la estructura dominante. Así, lo explica Bolton (2015), la educación tiene la capacidad de crear un proyecto crítico para cimentar herramientas de transformación cultural y de conciencia respecto a la situación de opresión. Para lo cual, desata dinanismos de lucha que desnaturalizan y desequilibran las lógicas de fragmentación, desigualdad y dominación; junto con la construcción de capitales sociales, culturales y simbólicos que hagan posible el trabajo por un mundo distinto. En esta representación de la educación como espacio de contribución para la transformación social, se establece una agencia en cuanto existe un trabajo de creación de diferentes representaciones sobre los individuos, la historia y la realidad, de tal forma, que se propongan nuevas identidades tanto personales como sociales.

En tal medida el agenciamiento humano dentro de las escuelas de manera general, utiliza mecanismos de escucha y diálogo con la voz de los individuos que conforman el

espacio educativo junto con el reconocimiento de productos culturales expresados desde experiencias de vida y percepciones personales de sueños, miedos o fantasías. De igual forma, se hace uso de propuestas colectivas de intervención en realidades inmediatas accesibles pero fuera del espacio educativas con la cual se visibiliza un inicio en el camino de transformación social.

Finalmente es importante aclarar que las categorías y las dimensiones presentadas en este capítulo, se entrelazan entre sí, pues la resistencia se encuentra contenida en el agenciamiento humano y viceversa. A lo que se hace referencia, es que el concepto de resistencia junto con sus dimensiones: crítica a la dominación, emancipación personal y emancipación social, se concretizan en la concepción de agenciamiento humano, la misma que junto a sus dimensiones de: producción cultural y transformación social no podría definirse sin una previa referencia a la crítica a la dominación y conciencia crítica.

Los conceptos a los que se ha hecho referencia se componen en una interrelación que permite entenderlos. La resistencia, al ser definida bajo una función que revela posibilidades de diseñar la existencia, a través de una crítica a las formas de dominación que han causado opresión histórica a distintos grupos; configura un sostén teórico que permite desarrollar una conciencia crítica con el fin de luchar por la emancipación social y personal. Ésta lucha que se configura en la noción de resistencia se manifiesta y materializa en la concepción de agenciamiento humano, la misma que evidencia la relevancia de vincular a la ideología al plano de la conciencia crítica para desarrollar un pensamiento crítico necesario para la praxis radical. Esta agencia del individuo en la producción cultural y posteriormente en la transformación social hace uso de la actitud crítica y constante que se desarrolla en la noción de resistencia. Es en la producción cultural y en la transformación social que las dimensiones de la resistencia adquieren realidad práctica donde se trasciende el discurso para tomar una posición de acción política.

CAPÍTULO II

PROYECTO EDUCATIVO NINA PACHA

En este capítulo se hará referencia, en un primer momento, al contexto en el cual se inscribe la Comunidad Educativa Nina Pacha. Para lo cual se realizará una aproximación a la situación educativa en el Ecuador tomando como referencia el año 2007, cuando se evidencia la gestión de un nuevo gobierno que instala de manera primordial a la educación dentro de su agencia. Posteriormente, se planteará de manera descriptiva el proyecto educativo que posee Nina Pacha, haciendo alusión a su programa educativo, el cual involucra, su propuesta pedagógica, su propuesta alimenticia y sus perspectivas metodológicas, las cuales se inscriben dentro del Plan curricular y el Sistema epocal de enseñanza.

2.1 Contexto educativo del Ecuador 2007

El Ecuador acarrea un pasado con un desarrollo precario del ámbito educativo. Esto a razón del decrecimiento del precio del petróleo y la crisis económica que tuvo que enfrentar el país y en general América Latina en los años 80, periodo que es reconocido como la década perdida. El contexto que se situaba en aquellos años hasta aproximadamente la década de los 2000, se caracterizó por intentos de avance, retrocesos, crisis y estancamiento, pues tuvo lugar el feriado bancario y la dolarización de la economía junto a la aceptación de políticas de ajuste y programas de estabilización planteados por el FMI, BM y el BID (Luna, 2014). Bajo esta situación política, social y económica, uno de los ámbitos más afectado fue la educación. El gran debilitamiento del Estado y por ende la disminución de su gestión genero escasez de recursos en la educación, lo cual respondía a una atmosfera de primacía del mercado y privatización.

Desde los 80s existía un esfuerzo por disminuir la tasa de analfabetismo en el país, pero en la década de los 90 el avance se frena y ocurre un retroceso que se evidencia en el gran porcentaje de deserción escolar, las dificultades de acceso, el promedio nacional en materias como lenguaje y matemáticas, deficiencias en calidad de infraestructura, cuerpo docente,

material didáctico y programación escolar. De esta manera, se precariza la educación en el Ecuador a causa de una constante desinversión en educación que cae del 5,4% del PIB en 1981 hasta el 1,7% del PIB en el año 2000. Esto acompañado de una gestión deficiente del gasto educativo, una inestabilidad de la autoridad educativa incluyendo el Ministerio de Educación y una desvinculación de la educación con los ámbitos de economía y desarrollo (Luna, 2014).

Es en el 2007 donde aparece una propuesta de cambio con un nuevo gobierno autoproclamado de izquierda, el gobierno de Rafael Correa. Así, inicia la década correista y con ella una promesa de revolución en la educación.

En el proyecto de gobierno se manifiesta como pilar primordial la educación y por ello se la asume como eje principal de su gestión. De esta manera, se plantea un mandato bajo las pautas del Plan Decenal de Educación, el cual determina ciertas políticas educativas en cuanto a la universalización de la Educación Inicial y General Básica, la incrementación de población estudiantil del Bachillerato, erradicación del analfabetismo y el equipamiento de las instituciones educativas, mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo y finalmente, el aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB (Ministerio de Educación y Cultura, 2006-2015)².

El gobierno de tal forma asume el déficit generado por los anteriores gobiernos referente a la calidad de la educación junto a una demanda colectiva por parte de los movimientos indígenas respecto al fortalecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe, visibilizando la situación de exclusión de poblaciones escolares de la zona rural, la misma que presenta altos índices de necesidades básicas insatisfechas, junto con instituciones educativas de baja calidad. Inicia en el 2008, el Programa de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), las cuales fueron definidas como instituciones educativas de carácter público y de alto nivel, que tenían su fundamento en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores; ésta fue la forma de definir un programa de estandarización

² El Plan Decenal de Educación entra en vigencia en 2006 con una aprobación de más del 66% de los votantes en una consulta popular. Así la educación entra en el escenario de discusión política.

educativa, a través de estructuras grandes y espectaculares, que fusionó o eliminó escuelas comunitarias, unidocentes o multigrado, alternativas e interculturales (Torres, 2015). De tal forma, se entiende que la gestión del gobierno para mejorar la calidad de la educación fue mayormente desde una visión centrada en el plano arquitectónico y tecnológico sin un avance en la orientación pedagógica. Por otro lado, la eliminación, homogenización o fusión de escuelas comunitarias o de otro orden, no precisamente refleja el cumplimiento del compromiso por la defensa de la interculturalidad basada en los principios del Buen Vivir inscritos en la Constitución. Esto evidenciado en la implantación de un currículo estandarizado en castellano y en el excesivo énfasis en un sistema de evaluación generalizada con exámenes de opción múltiple en base a modelos norteamericanos (Centro Andino de Acción Popular, 2016). Así, el cuerpo docente para las UEM se conforma en base en criterios de lengua castellana y conocimientos “científicos” que no reflejan la posibilidad de una labor de enseñanza que entienda y enfrente las realidades múltiples de los sectores donde se encuentran, sean estos lugares con población indígena o no.

El programa de las UEM responde a cinco objetivos propuestos por el Ministerio de Educación (Bernal, 2011). El primero hace alusión a la utilización de las escuelas como espacios para la creación de proyectos y el desarrollo de un diseño educativo que tome como base las necesidades locales y nacionales. En este ámbito el desarrollo de modelos y proyectos en las UEM no surge del análisis específico de la realidad que conforma a las escuelas si no que nace de la experiencia y formación particular de cada docente, de esta forma el modelo educativo no toma en cuenta las particularidades de las zonas. Como segundo objetivo, las UEM se plantean como apoyo para el mejoramiento de las instituciones educativas de su área. En este objetivo se podría plantear una sobredimensión de la incidencia de las escuelas en base a sus recursos, es decir, para todas las actividades de este objetivo solo se cuenta con el personal docente por lo que no existe un actuar de parte del Ministerio de Educación para brindar la infraestructura y el personal para el apoyo a las escuelas próximas. Aunque se manifieste que no solo hay una gestión educativa interna a la unidad si no que se trabaja estableciendo relaciones sociales con el barrio y las organizaciones de las zonas, no parece ser congruente si en un inicio se plantea la ineficacia al atender a la realidad local. El tercer objetivo responde a la contribución en la retención de la población juvenil rural debido a la

oferta completa y de calidad de la educación. Este objetivo resulta conflictivo debido al entendimiento unicausal del fenómeno de la migración, ya que éste no responde solo a la inexistencia o precariedad de la oferta educativa sino que, confluyen una serie de teorías desde una macro tomando en cuenta la diferencia salarial hasta una teoría que plantea las redes migratorias como forma de capital social usado por los individuos para incrementar su posibilidad de acceso laboral (Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino, y Taylor, 2000)³. En cuanto al objetivo cuatro, se indica la mejora de las circunstancias de escolaridad, acceso y cobertura de la educación en sus zonas de acción. Sin embargo, aunque aluda a un incremento en la calidad del sistema educativo, no se evidencia su cumplimiento en la realidad. Pues, el acceso a las UEM representa largas travesías diarias de los estudiantes para llegar a las mismas debido a que se encuentran ubicadas lejos de sus hogares, lo que deviene en el planteamiento de una hipótesis que marcaría la ubicación de las UEM como causante de la deserción escolar. El quinto objetivo remarca el uso de las UEM como lugares de experimentación e innovación pedagógica sustentados en una educación de calidad y calidez (Bernal, 2011). Este objetivo no se ve reflejado ya que existe la permanencia de un modelo tradicional de enseñanza que posee bajos procesos reflexivos y activos (Bernal, 2011), lo cual no evidencia una transformación pedagógica en el quehacer educativo, aunque se afirme el uso de la pedagogía crítica en la construcción del currículo nacional.

En este sentido, el programa de las UEM no logro incidir significativamente en la formación de los estudiantes ni en la calidad de la educación, el servicio, la formación docente, la evaluación y la reorganización territorial (Paladines, 2015). Debido a que una intervención en la infraestructura educativa y el uso de recursos tecnológico no manifiesta por sí solos un cambio. Por el contrario, para transformar la educación se necesita un tratamiento pedagógico del quehacer de la enseñanza en la cotidianidad de las aulas, las cuales involucran realidades pluriétnicas. Por otro lado, el programa refleja un gran monto de inversión, lo cual en términos de sostenibilidad proyecta la necesidad de una gestión estatal permanente que logre la recaudación de los suficientes recursos para la mantención del monumental programa educativo, lo cual resulta ambiguo por una amenaza latente en la reducción de recursos

³ Mayor detalle en el artículo: *Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación*, originariamente publicado en *Population and Development Review* 10, no.3, septiembre de 1993.

asignados a la educación (Paladines, 2015), ya que responde a la coyuntura económica en la cual se encuentre el país.

Por otro lado, el contexto educativo de la época correista promovió un sistema de evaluación desde la entidad Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), bajo un discurso de valorización del talento y mérito que, a pesar de insistir en la democratización del ingreso, sugiere, a través de un análisis más profundo, la perpetuación de las desigualdades. Por lo cual, se genera el escenario idóneo para que la clase media y alta en su mayoría puedan acceder a la educación superior (Moreno, 2015). De esta manera, se ahondan las desigualdades presentes en las condiciones de vida de distintos grupos poblacionales. Así, con un acceso a universidades basado en términos meritocráticos, el proceso de Educación General Básica y Bachillerato se inscribe bajo la misma lógica.

De esta manera, se puede evidenciar un contexto educativo donde prima un modelo modernizante del capitalismo enraizado en un sistema educativo que se aleja de los principios del Buen Vivir, que buscan respaldar y proteger la plurinacionalidad del país. Por lo tanto, todo el programa empleado alrededor del ámbito de la educación plantea una unificación sociocultural que promueve un único tipo de ciudadano. Se inscribe una educación basada en la estandarización y la homogenización, que a pesar de tener logros como la descentralización del proceso con un sistema de zonas, distritos y circuitos o supresión del aporte voluntario, la pretendida universalización de la educación aparece como instrumento de consolidación de las desigualdades y la exclusión (Paladines, 2015).

Con el contexto anteriormente descrito nace la propuesta educativa de la Comunidad Educativa Nina Pacha, la cual será detallada en el siguiente apartado.

2.2 Comunidad Educativa Nina Pacha

2.2.1 Sus inicios

La Comunidad Educativa Nina Pacha (CENIP) constituye una propuesta de enseñanza con iniciativa Waldorf, que empieza a configurarse desde el año 2006. Cuenta con un trabajo educativo- formativo con base en una alimentación sana, segura y soberana junto con la

inclusión de niños y niñas con discapacidad o con problemas de “conducta”. Actualmente cuenta con 167 miembros dentro de la escuela de los cuales 18 son profesores, y se encuentra ubicada en el Valle de los chillos, cantón Quito, parroquia Amaguaña.

En un inicio se forma un grupo de padres, específicamente 7 familias que deciden hacer educación en casa. La propuesta consistía en un estudio profundo que debía realizar los padres acerca de la pedagogía Waldorf, comprometiéndose a convocar una reunión, en una casa diferente, una vez al mes. Paralelamente, era necesaria la instauración de una organización en cuanto al cuidado de los hijos de cada familia, por lo cual se establecen turnos de cuidado con la idea de “aprender a ser papá de los hijos que no son tuyos” (Arcos, 2018). El número de familias involucradas crece y evidencian que ya no es viable la permanencia de un proceso de educación en casa, por lo que junto a tres profesores se plantean la idea de construir una escuela. De esta manera, inicia la búsqueda del espacio, varias opciones aparecieron en el camino, pero surge una que se convierte en el actual espacio de la escuela, que ya existía desde 1990 y estaba destinado para una comunidad. Este espacio en la zona rural de Quito, se adecua con la realización de mingas por parte de las familias que se interesan en el proceso y recibe los servicios básicos en menos de cinco meses, a partir de ello, en un inicio, el espacio busca generar proyectos y trabajo social con mujeres, familias y jóvenes (Comunidad Educativa Nina Pacha, 2017).

Así, se construye la escuela Nina Pacha, con una educación básica de 1º a 7º, adquiriendo su legalización en el 2007 a través de la presentación de su proyecto educativo en la ex Dirección Provincial de Educación. Posteriormente, en septiembre de 2011 se pone en vigencia la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica a través de la LOEI, el cual señala la ampliación de la Educación General Básica para considerarla desde el 1º hasta el 10º. Con esta reforma la CENIP debe ampliar su oferta educativa hasta alcanzar la instrucción del 10º. Al no contar con los recursos necesarios para ampliar la infraestructura de la escuela recurren a gestiones y búsqueda de financiamiento, surgiendo así iniciativas como “La Campaña Mil Amigos para la Nina Pacha”, ferias y ventas de garaje. También recurren a aplicaciones a proyectos como el Global Green Gran Found, del cual fueron merecedores en dos ocasiones gracias a la propuesta de construcción a base de botellas plásticas. Sumado a estos esfuerzos estuvo el aporte de la Fundación Carmita Piedra, por medio del Sacerdote

Tímoti. La ampliación de la edificación de la escuela inicia en el 2016, y en la mitad del proceso obtienen el apoyo de la fundación La Rosa a través de la visita de la Señora Rosa Frei, quien conocía acerca de la pedagogía Waldorf y decidió realizar un gran aporte para la consolidación de la escuela (CENIP, 2017), la cual terminara en el año 2018.

2.2.2 Proyecto educativo

La Comunidad Educativa Nina Pacha propone un proyecto formativo de Educación General Básica, es decir de 1º a 10º, basándose en una composición tripartita de la institución, es decir los padres, la relación docente-niños/as y la administración de la escuela. Para su desarrollo la escuela ha establecido la necesidad de organizar el trabajo en cuatro comisiones específicas: i) Comisión de Proyectos, ii) Comisión de alimentación, iii) Comisión de Logística, iv) Comisión de Salud y Seguridad. Su principal pilar es la inspiración en la pedagogía Waldorf, la misma que se ha adaptado a las particularidades del país.

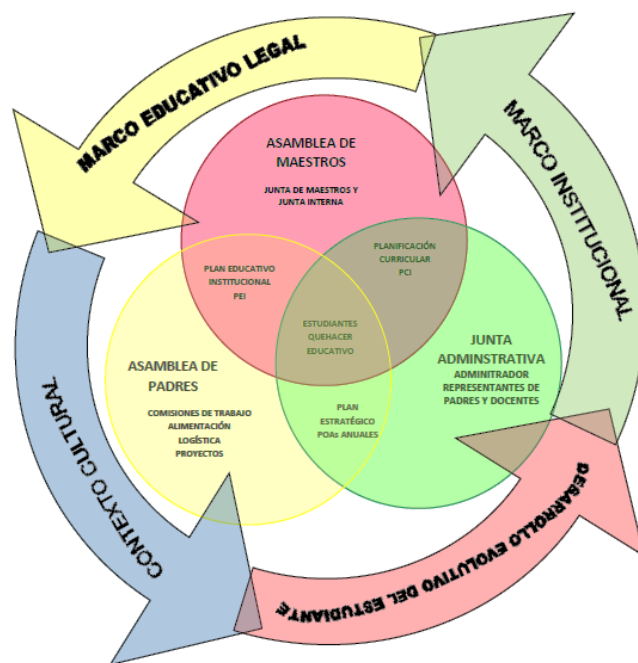


Figura 1. Organigrama de la Comunidad Educativa Nina Pacha

Fuente: Proyecto Educativo Institucional, CENIP, 2013

El proyecto educativo de la CENIP parte de un conjunto de exigencias que se establecen como directrices para el quehacer educativo. Entre ellas se encuentra la dignidad; el crecimiento espiritual vinculado a nociones de bondad, belleza y verdad; el cuidado y la conservación del entorno; la alimentación sana y nutritiva; el amor al trabajo individual y grupal; la libertad en el pensar y la valentía (CENIP, 2013). En base a estos principios la CENIP proyecta perfiles específicos de los elementos que conforman la escuela una vez que se haya culminado con su proceso de aprendizaje hasta el 10º grado. Por un lado, se encuentra el perfil del estudiante, el cual está descrito con rasgos fundamentales como el compromiso con valores éticos, morales y cívicos y a su vez con la posesión de cualidades vinculadas a la afectividad, fraternidad, responsabilidad, creatividad, entre otros. Por su parte, el docente se perfilará dentro del compromiso con la formación y autoformación, poseedor de procesos y técnicas de aprendizaje junto con cualidades de solidaridad y tolerancia. Finalmente, los padres y madres de familia se enmarcan dentro del compromiso con el trabajo conjunto y la solidaridad (CENIP, 2013).

En base a estos elementos y valores se configura la propuesta educativa de la CENIP, sin por ello aludir a su culminación ya que, sigue permanentemente en construcción, tanto a nivel físico como de contenido.

2.2.3 Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica que tiene la CENIP tiene como inspiración la *pedagogía Waldorf* y la *ciencia Antroposófica*⁴, las cuales son tomadas para ser adaptadas, recreadas e

⁴ En el sentido más general, la Antroposofía es una ciencia espiritual fundada por Rudolf Steiner alrededor del año 1913, de la cual surge la pedagogía Waldorf como sistema educativo. La Antroposofía al plantearse como ciencia se rige a la rigurosidad y a la exactitud científica pero ampliando su campo de estudio y acción hacia la respuesta de los enigmas de la existencia humana, lo que denomina como *mundos suprasensibles*. De esta forma, propone investigar la dimensión eterna del alma humana y como se relaciona con lo divino-espiritual de la existencia, a través del reconocimiento de la fisonomía humana como expresión de lo anímico- espiritual. (Steiner, 1922). Para ello reconoce los límites que poseen las ciencias naturales para introducirse más allá de las leyes del mundo sensible, y así la Antroposofía ofrece una concepción práctica del mundo tomando en cuenta la naturaleza esencial del ser humano como un todo y las preguntas que se hace respecto a sí mismo y su destino (Steiner, 1991). Revisar *Los Fundamentos de la Antroposofía* de Rudolf Steiner, 1922 y *La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía- Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (Steiner, 1991).

implementadas de acuerdo al modelo normativo y marco curricular vigente en relación con la realidad económica, social y cultural del país. De esta manera el modelo pedagógico que presenta la CENIP se basa en una concepción del ser humano como una totalidad indisoluble que toma en cuenta tres dimensiones: i) dimensión física, ii) dimensión anímica y iii) dimensión espiritual, manifestando que el elemento anímico-espiritual construye a cada individuo de manera particular e irrepetible (CENIP, 2013).

La pedagogía Waldorf se envuelve en una forma de entender al individuo en relación con el mundo para lo cual establece como pilar el entendimiento de los procesos y ritmos vitales que se desarrollan durante siete años, dichos procesos son llamados *septenios*. Existen tres septenios: i) la primera infancia, periodo de 0 a 7 años, ii) la niñez, periodo de 7 a 14 años y iii) la adolescencia, periodo de 14 a 21 años (CENIP, 2017).

La primera infancia corresponde a la etapa en la cual los individuos inician su afirmación en el mundo, buscan conocerlo y aprensarlo a través de los sentidos. Este entendimiento del mundo se realiza mediante el acto de imitar, de tal forma que adquieren una visión del mundo sin posibilidad de ser racionalizada o filtrada (CENIP, 2017), por lo tanto, el modelo pedagógico se extiende al entorno fuera de la escuela, es decir a la familia y demás que al ser modelo de imitación en la primera infancia deben configurarse en ejemplos idóneos para el buen desarrollo del niño y la niña.

La niñez, según los principios de la pedagogía Waldorf acogidos por la CENIP, constituye la etapa apta para el inicio de la alfabetización. Existe un cambio de percepción del mundo por parte del individuo, éste empieza a conocer y estudiar el mundo para adquirir las herramientas necesarias para transformarlo desde su imaginación. En éste segundo septenio, se inscribe un principio fundamental para la CENIP, y es la noción de autoridad admirada por parte del individuo, que trasportado al ámbito educativo viene a ser la persona que performa la enseñanza y la posesión de conocimiento (CENIP, 2017). Aquí el actor clave viene a ser el docente, el cual tiene en sus manos la responsabilidad de aproximar el conocimiento a los estudiantes.

En el tercer septenio, el que corresponde a la adolescencia, se inscriben nociones de individualidad, es decir es la etapa de búsqueda de una independencia parcial, de trascender el

entorno inmediato para descubrir lo verdadero y en ese ejercicio de pensamiento autónomo comprender la complejidad del mundo. De esta manera, el docente se vuelve parte de la etapa en la medida en que configura un terreno para que los individuos se desarrollen como seres libres (CENIP, 2017).

Cada septenio contiene características distintivas que se equiparan con el camino evolutivo de la humanidad, es decir “durante el proceso educativo cada estudiante debe recorrer conceptualmente la evolución que la humanidad entera ha realizado a través de las diferentes etapas históricas hasta alcanzar el nivel de conciencia adquirido por la humanidad actual” (CENIP, 2013, p.13). De esta manera, la forma de enseñanza la manifiestan como un arte, donde se evidencia una perspectiva evolutiva del aprendizaje, desde una etapa completamente dependiente hasta el progreso hacia la autonomía.

La CENIP considera con igual validez tanto las áreas científicas como las artísticas y el desarrollo moral y espiritual. Para ello involucran en el quehacer educativo tres elementos principales donde se desarrolla el aprendizaje: hacer, sentir y conocer. Dentro de la esfera de aprender a hacer se evita la retracción de la capacidad volitiva identificada en esta pedagogía como innata, por lo cual el proceso de aprendizaje se realiza desde actividades vinculadas a lo sensorial y a lo volitivo. Por otro lado, cuando de aprender a sentir se trata el modelo pedagógico de la CENIP manifiesta la necesidad de la enseñanza de valores como la afectividad, con el cual se construiría la personalidad integral de cada individuo (CENIP, 2013). Este plano ligado a la afectividad no solo se encuentra en el ámbito moral, sino que se encuentra como posibilitador de vincular el pasado con el futuro a través de actividades artísticas y manuales junto con un desarrollo en cuanto al relacionamiento social que comprenda y reconozca al otro con el derecho de ser diverso y diferente. Finalmente, el elemento conocer hace referencia a la capacidad de desarrollar el pensamiento humano sin encasillarlo en una transferencia unilateral de intelecto. Éste pensamiento vincula al individuo con su pasado y en esa tarea adquiere herramientas para comprender la realidad, generando y comunicando ideas (CENIP, 2013).

El modelo pedagógico que propone la Comunidad Educativa Nina Pacha, al tomar como inspiración los principios de la pedagogía Waldorf, se centra en el desarrollo integral de

los individuos, el cual incluye los saberes, lo espiritual- emocional y lo físico, de tal forma que se tenga un “cuidado del sano desarrollo del ser humano” (Arcos, M como se citó en Castro, H y Chipre, M, 2018).

2.2.4 Propuesta de alimentación

La Comunidad Educativa Nina Pacha desde sus inicios considera importante la relación entre educación y alimentación, partiendo de una noción espiritual. Dicha noción manifiesta la importancia de la alimentación para el desarrollo interior de los individuos que participan en el proceso educativo. Esta propuesta atiende directamente a la problemática de salud evidenciada en niños y niñas, la cual manifiesta enfermedades como obesidad o anemia y trastornos como la bulimia y la anorexia. En este sentido y tomando en cuenta el Acuerdo Interministerial Nro. 004-10 donde se hace referencia a que la producción alimenticia de los bares escolares debe mantenerse dentro de parámetros alimenticios nutritivos y normas sanitarias, la CENIP se plantea con un plan alimenticio para la escuela (CENIP, 2013).

El sistema alimenticio busca evidenciar el alto nivel orgánico existente entre la alimentación y la educación, para lo cual plantea un consumo rítmico de cereales con el fin de fortalecer los órganos internos y la salud en general de los niños/as, docentes y autoridades de la CENIP. Así el proceso alimenticio se equipara con el proceso de aprendizaje ya que, al igual que los elementos básicos -como los números- tienen como resultado esperado que el niño y la niña tengan la posibilidad de trabajar operaciones matemáticas; el acto de ingerir alimentos sanos como cereales, frutas y verduras resulta en una captación ventajosa de minerales, vitaminas y oligoelementos, a través de procesos metabólicos, esenciales para la vida (CENIP, 2017).

El plan alimenticio tiene lugar en dos momentos, en la porción de media mañana y en el almuerzo al medio día; en el primero se administra una fruta exactamente una hora antes del almuerzo con el fin de mejorar la digestión. En el almuerzo se hace gran énfasis en la administración de cereales, con lo cual se introduce la cultura andina en el quehacer educativo.

Los cereales para la CENIP permiten entender la interrelación entre el ser humano y la naturaleza, esto basado en una organización del espacio geográfico mediante su vínculo con un órgano, un sentido, un sentimiento, un sabor, un color, un tiempo, un elemento y un cereal

(Boletín “Pueblo Sano o Pueblo enfermo” de las comunidades eclesiales de base de Pichincha como se citó en CENIP (2017). De tal forma la CENIP (2017) mantiene que:

Se puede establecer las relaciones tangibles e intangibles, es decir, las relaciones físicas y espirituales que el ser humano tiene y mantiene con la naturaleza y el cosmos; se evidencia que cada órgano de la anatomía humana no sólo cumple con una función fisiológica sino, también hace de nexo vinculador con las fuerzas intangibles que nos rodean o mejor dicho entre las que diariamente nos movemos. (p.7)

Para el cumplimiento del plan de alimentación la CENIP necesita la colaboración permanente de padres, los cuales deben comprometerse en esta relación alimentación- educación con ciertas tareas durante el año lectivo; junto a ello la comisión de alimentación es la encargada de decidir con una planificación diaria el menú de la escuela, tomando en cuenta la combinación de los cereales cálidos o fríos con otros alimentos.

2.2.5 Perspectivas metodológicas

Toda la lógica del quehacer educativo de la Comunidad Educativa Nina Pacha se encuentra inscrita dentro de los parámetros de la pedagogía Waldorf anteriormente expuesta. En tal medida, a nivel metodológico el proceso educativo de la escuela se desarrolla con los principios de la pedagogía pero adaptada a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y al Código de la Niñez y la Adolescencia, y en cuanto al contexto sociocultural la CENIP ha tomado la cultura Andina como base.

2.2.5.1 Plan Curricular

El plan curricular de la CENIP busca ser amplio e inconcluso, amplio en el sentido en que es capaz de plantear una enseñanza más vital y humana; e inconcluso en la medida en que puede ser permanentemente actualizado y extendido (CENIP, 2013).

Una de las fuentes de sustento para la orientación del plan curricular es la realización de una equiparación del desarrollo histórico con el desarrollo del niño y la niña, para evidenciar como la humanidad y el niño/a pasa de una conciencia grupal a una individual.

De tal forma se obtiene esta división, el periodo de la escolaridad, el nivel inicial que corresponde a los niños y niñas de 6 a 11 años es asemejado con la historia de la antigüedad y el proceso histórico de India, Persia, Babilonia, Egipto, Grecia; lo que permite emprender el quehacer educativo desde la potenciación de la conciencia grupal. La etapa correspondiente a la edad de 11 a 18 años de edad se desarrolla con similitud a la Edad Media, Edad Moderna pasando por la Revolución Industrial, el mercantilismo y el Capitalismo para culminar en el periodo del siglo XXI; y así plantear esta etapa de aprendizaje desde el desenvolvimiento de la conciencia individual (CENIP, 2013).

Así el currículo institucional manifiesta la necesidad de inscribirse dentro de un carácter de instrumento o técnica que facilite la asimilación de los contenidos. Por lo cual, partiendo de la equiparación histórica de la humanidad con el crecimiento de los niños y las niñas, existe una diferenciación por etapas con conductas y cualidades específicas, en cuanto al aspecto psico- evolutivo (CENIP, 2013). A nivel inicial, aproximadamente de los 6 a los 10 años, se manifiestan de manera progresiva cualidades ligadas al respecto, concentración individual, colaboración afectiva, comprensión de discursos ajenos, cooperación, honradez, camaradería, justicia y autonomía. En la etapa de la pubertad, es decir de los 11 a los 16 años, empieza un estado de desamparo e inestabilidad, junto con ambivalencia en la conducta con momentos de ocio y otros de hiperactividad, se manifiestan conductas desafiantes y el proceso fluctúa entre la rebeldía y el sometimiento.

De igual forma se establece una separación por etapas en el plano del pensamiento, que se presentan paulatinamente, en las primeras edades se habla de un pensamiento incipiente, intuitivo y lógico concreto; por otro lado, en las edades referentes a la pubertad, inicia el desarrollo de un pensamiento hipotético deductivo, que pasa por la transición de un juicio perceptivo a un juicio comprensivo para finalizar con un ejercicio de deducción lógica casual y pensamiento reflexivo.

Con el mismo principio, manejan el currículo con una separación en niveles de desarrollo físico, ya que en cada etapa se dan procesos de maduración distintos en el cuerpo (CENIP, 2013). La etapa inicial se caracteriza por una maduración ósea, una maduración del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos, una madurez muscular y del sistema

respiratorio. Por el otro lado, cuando los niños y las niñas se encuentran en la etapa de los 11 a los 16 años, se presenta una maduración del aparato digestivo, del sistema sanguíneo y del aparato sexual.

Con la división del ciclo de crecimiento del niño y la niña tanto a nivel psico-emocional, físico y de pensamiento junto con su asimilación como proceso histórico de la humanidad, se habla de currículo vertical y horizontal. Como currículo vertical la CENIP ha tomado los parámetros del Ministerio de Educación, que se encuentran incluidos en el Currículo de los niveles de educación obligatoria. En él se instauran las intenciones educativas del país, es decir se demanda el cumplimiento de pautas de acción y orientaciones sobre la forma en la que se debe proceder para garantizar la realización de aquellas intenciones. El currículo vertical pretende una solidez y tecnicidad con el fin de dar a conocer a los docentes la forma en la que deben desarrollar el proceso de aprendizaje para dar continuidad a las intenciones educativas pretendidas. Así mismo el currículo tiene la función de constituir un instrumento de rendición de cuentas del sistema educativo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2011).

De esta manera, el Ministerio de Educación plantea un diseño educativo ligado a las necesidades de configuración de un tipo de ciudadano. Este instrumento se desarrolla a manera de mesocurrículo, es decir el nivel intermedio de concreción de currículo que aterriza los principios formativos macro al proceso de aprendizaje en el aula. El mesocurrículo se estructura por destrezas y en bloques curriculares debido a su asimilación como unidades de aprendizaje que pueden ser inmediatamente practicadas en el aula, ya que explicitan los aspectos, principios, didácticas y técnicas necesarias para el ejercicio docente por cada una de las áreas de conocimiento (Ministerio de Educación, 2011). El currículo vertical establece para la Educación General Básica el cumplimiento de ocho áreas del conocimiento y cada una con su respectiva asignatura.

Cuadro 1

Currículo organizado por áreas de conocimiento

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS PARA EGB	ASIGNATURAS PARA BGU
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua Extranjera	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química Biología Física
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Historia Filosofía Educación para la Ciudadanía
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística
Interdisciplinar	-	Emprendimiento y Gestión

Fuente: Currículo de los niveles de Educación obligatoria. Ministerio de Educación

Por su parte, el currículo horizontal tiene su base en la comprensión de los fundamentos antropológicos, los mismos que plantean el desarrollo del contenido educativo “en concordancia a la edad del estudiante, a las variaciones de la enseñanza, a la predisposición al aprendizaje; y, la evolución de la humanidad” (CENIP, 2013, p. 21). El currículo horizontal, según la CENIP, actúa como una expresión pedagógica de la vida social, cultural y económica, es decir el aprendizaje obtenido en la Educación General Básica se manifiesta como una formación social del individuo.

Para que el currículo horizontal pueda ser implementado se procura que los profesores involucrados en la escuela tengan la posibilidad de perfeccionar los planes y técnicas de aprendizaje junto con la elección del contenido, con el fin de atender a los estudiantes como seres individuales. De tal forma, la guía del profesor está basada en el principio didáctico de carácter directriz, en otras palabras, será necesario que el profesor analice la disponibilidad de tiempo para la introducción de conceptos o selección de las estrategias de aprendizaje. Por su parte el contenido será pensado e implementado tomando en cuenta tres consignas básicas, por

un lado, la referencia a la dimensión humana a nivel mundial, temáticas concernientes a los pueblos y menciones a problemas de actualidad (CENIP, 2013). Así los contenidos y el quehacer educativo del docente se enmarcan en un proceso de permanente reinvención y ampliación.

La orientación inicial para la comprensión del currículo horizontal radica en la aplicación de un plan educativo adecuado al conjunto de individualidades del aula, de esta forma cada área de conocimiento junto a su asignatura se mira en conjunto con todas las demás. El currículo metodológicamente, estructura un aprendizaje en base a un amplio marco filosófico, con el objetivo de fusionar lo pedagógico y lo antropológico definiendo una selección didáctica de los temas en concordancia con el proceso evolutivo de los estudiantes (CENIP, 2013)

Como segunda orientación, el currículo horizontal demanda una trascendencia de lo intelectual para aproximarse a la razón por la cual se educa, la misma que responde a la necesidad de guiar el pensamiento y la voluntad, ya que en los individuos éstas no aparecen de forma espontánea. Metodológicamente, ésta orientación del currículo se manifiesta en los inicios de las clases, donde se remite a una contextualización del motivo de la clase a través de ejercicios didácticos para experimentar con el cuerpo fundamental en los primeros tres años de aprendizaje de la Educación General Básica (CENIP, 2013).

La CENIP (2013) propone 4 etapas diferenciadas para la aplicación del currículo horizontal. De esta manera, se tiene en un primer momento la aplicación al primer año de Educación General Básica. En este periodo, etapa en la que niños y niñas están alrededor de los 7 años, la CENIP manifiesta que se encuentran en un momento en el cual confían completamente en la guía de sus maestros, por lo cual el mundo adulto es primordial por ser ejemplo de imitación. La metodología utilizada para la adquisición de conocimientos son las actividades lúdicas y de recreación, las cuales deben ser orientadas por los maestros para estimular percepciones, sensaciones, fantasías y representaciones. De tal forma una consigna básica en esta etapa es el orden como forma de estructuración lógica.

Por su parte el currículo horizontal en el 2do y 4to grado se articula a la relación entre el niño/a y el mundo donde el docente será el intermediario y será aceptado como autoridad en

la medida en que, en la práctica de la enseñanza, colabore en la potenciación de esa relación. Metodológicamente el currículo se aplica a través de medios artísticos (CENIP, 2013).

En la etapa de 5to a 7mo grado el currículo horizontal se enmarca en la separación entre espacio y tiempo (CENIP, 2013). Por tal razón todo el contenido de las distintas áreas del conocimiento se enmarca en la potenciación de la separación espacio-temporal. Por ejemplo, la enseñanza de las reglas gramaticales en el lenguaje materno y en el lenguaje extranjero o de la enseñanza de la gramática musical.

La implementación del currículo horizontal en los años de octavo a décimo grado, tiene su base en la concepción de una adolescencia que se desarrolla de forma espiritual y corporal mediante un proceso de madurez fisiológica. En esta etapa surge una nueva forma de desarrollar la memoria y la imaginación desde un nivel de independencia, que busca enfrentar lo interno y lo externo. Con esta consigna todo contenido curricular debe inscribirse con el fin de satisfacer esta necesidad (CENIP, 2013).

2.2.5.2 Sistema Epocal de Enseñanza

La Comunidad Educativa Nina Pacha propone un sistema metodológico sostenible donde se combina el contenido del currículo vertical con la clasificación en épocas del currículo horizontal. De tal forma se busca establecer el conjunto de estrategias y acciones que se generan con el fin de formular los avances en el quehacer educativo (CENIP, 2013). En definitiva, es la organización del trabajo anual, mensual y diario la que posibilita la concreción del aprendizaje de los niños y las niñas.

Es así como dentro del marco educativo de la CENIP (2013) existe una subdivisión del año en épocas, que se entienden como unidades formativas. Esta asimilación de los años lectivos en temporadas surge desde la concepción del tiempo y el espacio⁵. De esta manera se tiene el ritmo anual, mensual, semanal y diario.

El ritmo anual como principal estructura del proyecto de enseñanza de la CENIP, se basa en tres principios: el quehacer educativo se realiza en el tiempo apropiado, la labor

⁵ Tiempo- espacio entendido como un principio ordenador de los ritmos vitales de la humanidad y de la naturaleza, que escapan a la voluntad.

pedagógica estará relacionada con la realidad social y los conocimientos deben desarrollarse en los procesos donde el aprendizaje se da de acuerdo a lo que se le fue enseñado a cada uno. Así se obtiene la organización en cuatro celebraciones (San Miguel, Navidad, Pascua y San Juan), marcadas por los solsticios y los equinoccios, y diez épocas de transición (CENIP, 2013).

Para la planificación anual se toma en cuenta las épocas, dentro de las cuales es necesario una diferencia entre asignatura y áreas complementarias; la primera hace referencia a la disciplina “científica” y la segunda indica las estrategias de desarrollo de habilidades específicas. Cada época equivale a un trabajo de cuatro semanas con el fin de profundizar la asignatura de cada área de conocimiento. Posee una estructura específica que responde a la presentación del tema central de forma amplia, posteriormente se desarrollan los contenidos y finalmente en el cierre se realiza una observación retrospectiva de lo aprendido. En cuanto a la carga horaria, la CENIP implementa una reorganización temporal de la carga horaria que exige el ministerio.

En el ritmo mensual se desarrollan los contenidos que plantea el Ministerio de Educación en tres o cuatro semanas por asignatura principal acompañado de las actividades complementarias. El ritmo diario se manifiesta como la síntesis del *sistema epocal de enseñanza*, y se desarrolla dentro de las 8h15 y 14h30.

De tal manera se entiende que el Sistema epocal de enseñanza marca el principio organizativo del quehacer educativo de la CENIP, a través de una temporalidad por épocas. Dicha organización por épocas permite la organización secuencial del contenido de los currículos y con ello la administración del tiempo desde una visión orgánica.

Para concluir, este capítulo ha pretendido contextualizar el momento en el cual la Comunidad Educativa Nina Pacha empieza a configurarse, es decir la situación de la educación en el Ecuador tomando en cuenta sus reformas y los efectos ocasionados en el quehacer educativo. Por otro lado, se ha realizado una descripción del proyecto educativo de la escuela para brindar una mirada general del proceso formativo que se inscribe allí.

CAPÍTULO III

LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE SU DIMENSIÓN EMANCIPADORA

El presente capítulo constará de tres partes. La primera hará referencia al procedimiento de investigación es decir, al marco metodológico donde se expondrá la metodología que se usará junto a las técnicas e instrumentos de investigación. La segunda parte abordará el proceso de operacionalización de la hipótesis en variables e indicadores. Finalmente, la tercera parte planteará el procesamiento de los datos con el fin de exponer los resultados de la investigación.

3.1 Marco metodológico

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño analítico del proceso educativo que se lleva a cabo en la Comunidad Educativa Nina Pacha, durante el año lectivo 2018-2019. El universo escogido es en su totalidad la Comunidad Educativa Nina Pacha, determinando una muestra de tres cursos: uno de grados iniciales, otro de grados medios y uno correspondiente al último grado de la Escuela. El criterio usado para definir la muestra ha sido la necesidad de representación de las dinámicas educativas de forma integral, por lo cual se toma como referencia la cotidianidad y el proceso de aprendizaje de tres grados para componer el desarrollo educativo dentro la CENIP. De esta forma, se obtiene un grado dentro de la subdivisión *Básica Elemental* que corresponde a 2º, 3º y 4º grados de Educación General Básica, otro grado dentro de la subdivisión *Básica Media* que corresponde a 5º, 6º. y 7º grados de Educación General Básica y por último, un grado de la subdivisión *Básica Superior* correspondiente a 8º, 9º y 10º grados de Educación General Básica.⁶ Por lo tanto, la investigación tomó finalmente los grados: i) 3º ii) 6º iii) 10º.

Se utilizó una metodología cualitativa que permite mostrar la realidad social y la forma cómo los distintos actores que se encuentran involucrados la construyen y vivencian, por lo

⁶ El esquema de selección de la muestra ha sido escogido en base a los lineamientos del Ministerio de Educación respecto a la Educación General Básica (Ministerio de Educación, 2018).

tanto, la investigación resulta de la profundidad en la información recopilada. Las técnicas empleadas en el presente trabajo, para desentrañar la trama social dentro de la cual se inscribe la Comunidad Educativa Nina Pacha fueron:

- a) Revisión y análisis documental de los escritos oficiales de la CENIP.

El documento de análisis que la investigación tomó en cuenta es el *Proyecto Educativo Institucional* de la CENIP. Esto con el objetivo de revisar y analizar los planteamientos teóricos que sustentan el proceso educativo que se lleva a cabo, desde su organización institucional hasta su sistema de enseñanza y alimentación.

- b) Observación no participante y participante en las prácticas cotidianas, eventos y festividades de la Escuela.

La técnica de observación participante y no participante requirió previamente un permiso de entrada a la realidad social que se pretendía observar. Posteriormente, la recopilación de datos se llevó a cabo mediante la selección de escenarios, contextos y actividades que hacían referencia a los objetivos de esta investigación, y la información se registró a través de un diario de campo. De tal forma, la técnica se materializó en las jornadas diarias de los grados de muestra, eventos, espacios y actividades colectivas y de recreación; y festividades que se han realizado en este año lectivo como la Fiesta de Navidad, la Fiesta de Día de Reyes y el Festival de las Artes. El objetivo de la observación en la CENIP fue indagar en la cotidianidad del proceso de aprendizaje y así determinar los modos en los que las dinámicas sociales se desarrollan y construyen, deviniendo en la manifestación de nociones de resistencia y agenciamiento humano.

- c) Entrevistas semi- estructuradas a los actores involucrados en el proceso educativo de la Escuela.

Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas se tuvo en cuenta la elección de informantes clave, es decir de aquellos individuos que pudieron aportar información pertinente a los objetivos de la presente investigación y con ello lograr una profundización de la información, tomando como criterio el punto de saturación, el cual permitió identificar cuando el nuevo entrevistado no aportaba datos diferentes para el estudio.

De esta forma, se realizaron un mínimo de 5 entrevistas, dos correspondientes al cuerpo docente de la CENIP, dos proporcionadas a los padres de familia de un grado de la subdivisión *Básica Elemental* y de un grado de la *Básica Superior* y una entrevista a un estudiante que lleve cursando en la CENIP la totalidad o una cantidad significativa de años lectivos.

3.2 Operacionalización de la hipótesis de estudio

La operacionalización de la hipótesis implica una categorización del objeto de estudio, lo cual permite pasar de un concepto teórico a un concepto empírico que resulta mucho más fácil de ser identificado en la realidad social. Es así que en esta investigación, el objeto de estudio corresponde a las dos construcciones conceptuales detalladas en el primer capítulo.

El concepto Resistencia y el concepto Agenciamiento humano son las variables, cuyas maneras de expresarse pretenden ser develadas en la investigación. Para que dichas categorías analíticas pueden ser transformadas en indicadores, el proceso de operacionalización vincula el concepto con su referente empírico y así es posible reconocer los atributos referidos a los conceptos y no los conceptos mismos. Para ello es necesario definir los conceptos identificados, para posteriormente identificar las dimensiones dentro de cada concepto y finalmente, establecer los indicadores correspondientes a cada dimensión.

De esta manera, se tiene que el concepto Resistencia hace referencia a la reinterpretación del actuar de oposición, el cual plantea desde su composición reivindicadora un actuar contestatario frente a lógicas dominantes. Esto con el fin de impulsar una lucha colectiva que contenga una crítica a dicha dominación, personificada en el aparato educativo homogenizador, y así se genere una emancipación personal y social de los individuos. Una vez conceptualizado, es posible identificar las dimensiones de Resistencia: i) Crítica a la dominación y sumisión ii) Emancipación personal iii) Emancipación social. De cada dimensión se desprenden indicadores, que permiten hacer observable el concepto al posicionar sus referentes empíricos. La siguiente tabla ilustrará de mejor manera el trayecto que sufre el concepto Resistencia, desde el ámbito teórico al plano de lo empíricamente contrastable.

Cuadro 2
Operacionalización de la Variable Resistencia

Concepto	Dimensiones	Indicadores
Variable		
Resistencia	Crítica a la dominación y sumisión	Posicionamiento frente al modelo educativo tradicional
		Pensamiento crítico
	Emancipación personal	Conciencia de la realidad en la que se encuentran
	Emancipación social	Profesores como <i>intelectuales transformativos</i>
		Reestructuración de la esfera pública

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla visualiza el paso desde el concepto abstracto Resistencia hasta los indicadores que permiten hacerlo observable en la realidad.

El siguiente concepto es Agenciamiento humano, entendido como la capacidad de tomar acción activa en la transformación de la realidad social a través de la materialización de hechos concretos desde las experiencias propias de los individuos. Por lo tanto, implica una respuesta ante formas de dominación encarnadas en un proceso educativo que prepara a los individuos para corresponder a demandas de consumo y producción. Dicha respuesta tiene como fin crear formas alternativas a la realidad existente.

El concepto Agenciamiento humano posee las siguientes dimensiones: i) Producción cultural y ii) Transformación social. Cada dimensión tiene su referente empírico, es decir indicadores que permiten identificar la variable con la realidad. La siguiente tabla expondrá la forma en la que es posible observar la variable Agenciamiento humano en la realidad empírica.

Cuadro 3
Operacionalización de la Variable Agenciamiento humano

Concepto	Dimensiones	Indicadores
Variable		
Agenciamiento humano	Producción cultural	Representaciones y prácticas materiales desde experiencias propias
		Propuestas y proyectos para la transformación de la realidad
	Transformación social	Acciones concretas para combatir la lógica dominante y configurar una sociedad más justa

Fuente: Elaboración propia.
Esta tabla visualiza el paso desde el concepto abstracto Agenciamiento humano hasta los indicadores que permiten hacerlo observable en la realidad.

3.3 Resultados de la investigación

Los resultados de la presente investigación serán expuestos en función de la información recopilada en el trabajo en campo. La presentación de los mismos se llevará a cabo tomando en cuenta las variables, sus dimensiones y cada uno de los indicadores, lo cual permitirá comprender de mejor manera la relación entre el plano teórico y la realidad de la Comunidad Nina Pacha. En un principio se presentarán los resultados de la revisión documental de la escuela, para posteriormente explicitar los resultados a nivel cotidiano y relacional en el proceso educativo. En primera instancia, se presentará el concepto Resistencia con sus respectivas dimensiones e indicadores.

3.3.1 Resistencia

En primer lugar, se hará referencia a los planteamientos teóricos que fundamentan el quehacer educativo de la escuela, los cuales se encuentran detallados en el *Proyecto Educativo*

Institucional (PEI). Dentro de los mismos se puede identificar aspectos que evidencian la presencia de dimensiones e indicadores de la variable Resistencia.

Con respecto a la dimensión de Crítica a la dominación y sumisión, el PEI manifiesta que el propósito de generar su proceso educativo parte del entendimiento que como comunidad educativa tienen respecto a la educación tradicional, el cual es planteado de la siguiente manera:

En Ecuador, [la educación] ha sido y es estructurada desde una perspectiva productivista, pensada y diseñada en función del tener. Es decir, todo su quehacer está orientado a lograr productos cuantificables, donde se incluyen estudiantes. De ahí que el estudio de las asignaturas se lo realice, en horarios mosaico; y, como bloques de conocimientos independientes, aislados y sin conexión unos con otros. (CENIP, 2013, p. 148)

En ese sentido el proyecto educativo que presenta la escuela, surge contrario al modelo educativo tradicional priorizando “el ser sobre el tener, el proceso sobre el producto y la cualificación o logro sobre la cuantificación” (CENIP, 2013, p. 148). Con ello se desprende que en el PEI se proponga una “educación hacia la libertad”, manifestando como principio elemental la libertad en el pensar, lo cual conlleva una estimulación del pensamiento crítico. Así se establece que “la formación en la escuela debe permitir... despertarlo desde adentro, sin adoctrinarlo intelectualmente desde afuera” (CENIP, 2013, p. 5) ya que, un proceso educativo que se desarrolle en base a una noción exacerbada de la instrucción intelectual, al buscar solo acumular conceptos y teorías en los educandos, constituye una unilateralidad en el aprendizaje formando seres dogmáticos y *cuadrados* (CENIP, 2013).

En cuanto a la dimensión de Emancipación personal, se plantea que la escuela implementa y desarrolla su modelo pedagógico desde un ejercicio de contextualización. Es decir, el proyecto educativo que se presenta en el PEI reconoce la inherencia que representa para el proceso educativo, la época cultural, contexto mundial y nicho cultural que ocupa la escuela Nina Pacha (CENIP, 2013). Así mismo, desde lo pedagógico se establece el impulso a desarrollar una conciencia de la realidad en la que se encuentran, en el sentido de producir un “aprender a conocer”, puesto que “permite que niños y niñas conozcan, creen o busquen los instrumentos más adecuados para comprender el mundo y sus misterios” (CENIP, 2013, p. 5-6). De tal forma, se entiende que el quehacer educativo se conduce en correspondencia “a la

conciencia que niños, niñas y adolescentes tienen del mundo que les rodea” (CENIP, 2013, p. 15).

Ahora bien, referente a la Emancipación social en el PEI se plantea que el quehacer educativo de la escuela se encuentra orientado a que cada educando potencie sus propias capacidades, sintiendo que es libre y aprende libremente. Esto con el fin de fortalecer su sentido de pertenencia y accionar en el mundo, y así su compromiso para fortalecer el desarrollo de la comunidad (CENIP, 2013). Para lograrlo, el proyecto educativo se asienta en dos elementos fundamentales. Por un lado, se presenta un perfil docente desde la noción de profesores como *intelectuales transformativos*, puesto que “los docentes deben tener la libertad para adaptar, tanto la forma como el contenido, de las enseñanzas y aprendizajes, al tiempo y al lugar, a la capacidad individual de cada estudiante y a las necesidades estimativas de cada momento” (CENIP, 2013, p. 5). En ese sentido, los profesores se comprometen con una autoformación que impulsa su reflexión de la realidad social y cultura que atraviesa las aulas a razón de las interacciones de los mundos de vida acarreados por cada educando, con lo cual se trasciende el tecnicismo con el que se ha planteado la docencia. Así se establece en el PEI que:

El plan perfecto de enseñanza está en la imagen viva del niño que se quiere educar, en su biografía, por eso todo acto de enseñanza debe realizarse a partir de la visualización de un niño o niña en concreto; porque es en éste o ésta donde se encuentra el verdadero “plan de enseñanza”. (CENIP, 2013, p. 20)

Junto a ello, el sistema de evaluación que implementa la escuela, se lleva a cabo por la labor de los profesores como *intelectuales transformativos*. Así, aparece como una forma de reestructuración de la organización de la experiencia humana y específicamente de la forma en la que se relacionan los miembros de la CENIP, ya que no se rige bajo un parámetro estándar de medición, por el contrario, busca conceptualizar las calificaciones pedagógicamente para que la valoración sea continua y se enfoque en procesos de aprendizaje y no solo en destrezas a alcanzar. De tal forma se dispone que:

La evaluación debe dejar de ser instrumento que se utiliza para controlar el nivel educativo de la población estudiantil, es preciso que estos instrumentos educativos sean transformados en un

medio que utilicen las propias instituciones para mejorar su calidad educativa, ya que la enseñanza en las condiciones de la practica real o en el servicio debe preparar personas capaces de trabajar en colectivo para enfrentar los cambios acelerados que ocurren en el ámbito de toda la sociedad. (CENIP, 2013, p. 173)

En ese sentido, el sistema de evaluación no aplica formas tecnicistas, antes bien elabora un procedimiento sin lógicas excluyentes que impulsa el trabajo colectivo, crítico y colaborativo. De esta forma, el método de las calificaciones se posiciona como apoyo en el desarrollo de una emancipación social, por su capacidad de anteponerse a formas tradicionales de coerción en el espacio educativo y más bien configurar actores activos en la transformación de la organización social.

Por otro lado, en el PEI se presenta un proyecto educativo que tiene como fundamento la educación para el cambio. Es decir, una educación donde sea posible vivenciar una comunidad de aprendizajes, en la que se encamine el ejercicio de una ciudadanía en libertad. Para lo cual, la educación debe atravesar un proceso de recuperación de la calidez en las interacciones para propiciar la equidad en la convivencia (CENIP, 2013).

Por tal motivo, se identifica que dentro del PEI se profundiza la idea de reestructurar la forma de organización social con la instauración de un sistema de alimentación. Así se menciona que (CENIP, 2013):

El sistema de alimentación se constituye bajo el direccionamiento de los principios de reciprocidad y solidaridad. La reciprocidad toma vigencia en el momento que cada familia asume el compromiso de en turno proveer, los insumos, para la colación o el almuerzo. Pues al asumir cada uno aporta a la Comunidad en la misma manera que recibe. Y la solidaridad se vuelve concreta en la cotidianidad o en la frecuencia con que cada familia tiene que proveer los insumos, pues a más familias en la comunidad, menos veces hay que repetir, eso implica también menos costos. (p. 169)

Con esto se entiende la organización social desde una propuesta que integra a todas las partes de la escuela en el proceso de aprendizaje, el cual se vivencia en lo cotidiano con el ejercicio de planeación y preparación colectiva del plan de alimentación, que incluye la cosmovisión andina desde la introducción de cereales. Este sistema exige una reestructuración de las relaciones sociales a través del entendimiento de una alimentación colectiva, lo cual

pretende una idea de que “todos se preocupan por cada uno porque cada uno se preocupa por todos” (CENIP, 2013, p. 180).

En el PEI se muestra la intención de estructurar la organización social desde la actuación colectiva con la formación de la identidad propia. Lo cual no solo se gesta en el espacio educativo sino atraviesa el espacio físico para vincularse con la comunidad de los alrededores con el fin de aceptar y ejecutar prácticas de convivencia.

3.3.1.1 Crítica a la dominación y sumisión

3.3.1.1.1 Posicionamiento frente al modelo educativo tradicional

El indicador que manifiesta la posición que tienen los actores frente al modelo educativo tradicional permite observar la forma en la que se plantea una crítica radical a las estructuras dominantes, las mismas que se encargan de diseñar el modelo educativo tradicional que es establecido como la forma legítima de educar, y cuya calidad educativa depende del nivel socioeconómico.

Desde su conformación histórica, la CENIP surge a partir de un cuestionamiento a la educación homogenizadora tradicional y a las relaciones sociales que ésta instituye. Lo cual es evidenciado en la entrevista al docente 1:

Yo siempre entendía que se puede hacer otro tipo de educación...quería eso para mis hijos. A pesar de que relativamente a mí en la vida estudiantil me fue muy bien... tuve lindos profesores. Yo me acuerdo de los nombres de mis profesores, fueron muy lindos conmigo, pero en el mismo grado no eran lindos con mis compañeros. Para mí era eso un contraste fuerte y una pregunta: ¿por qué conmigo no pasa lo mismo? Entonces siempre hubo una búsqueda de que se puede hacer las cosas de otra manera.

En este sentido, se manifiesta una crítica al sistema educativo tradicional debido a su permanente visión de la educación como ámbito idóneo para la formación de individuos productivos al sistema y competitivos. De esta manera, aunque el modelo hegemónico ha intentado instituir proyectos nombrados como la *Nueva Escuela*, donde ha buscado incluir iniciativas alternativas como la CENIP, éstos se han orientado netamente a la renovación a nivel de infraestructura y no se ha planteado una propuesta pedagógica o metodológica para la

transformación de la educación. Es por ello que, el intento de dialogar con propuestas alternativas por parte del Estado, resultó “una cosa que no era diálogo realmente, ellos tenían una idea y presentaron incluso...refuerzo para ello” (Entrevista a docente 1). Así, la crítica al modelo se ha planteado en base a la visión permanente de la misma frente a la educación. De tal forma que la cotidianidad de la CENIP se enmarca en el constante cuestionamiento a una educación mirada como un hecho administrativo y que por lo tanto hay que ejecutarla como tal, así lo relata un padre de familia en una conversación ocasional dentro del proceso de observación participante: “no eres un alumno, eres un cliente” (26 de abril, 2019, CENIP). Una educación que estandariza el desarrollo del individuo hasta generar un modelo único que permite permanecer en el sistema y por el contrario no ser rechazado, así se ejecuta una producción en cadena de individuos homogéneos, donde la norma es no molestar, no incomodar. Así, se debe estar “apagadito, porque tienen que estar sentaditos” (Entrevista a madre de familia 1) por lo tanto, se evidencia la penalización frente a la posibilidad de salir de las formas planteadas como legítimas para educar.

Al mismo tiempo, se reproduce una forma de vivir donde la competencia es el marco de referencia para sobrevivir en el sistema, “mientras más lee, mientras más estudia, mientras más sabe es mejor, realmente con el sistema el que llevamos cada vez tenemos que estudiar más porque cada título es insignificante comparado con otro” (Entrevista a madre de familia 1). Dicho de otra manera, la CENIP se enfrenta a un modelo educativo tradicional que homogeniza a los individuos, exigiéndoles a todos el mismo desempeño y la misma configuración de sí mismos, todo ello acompañado de un proceso meritocrático a base de calificaciones, las mismas que actúan como una suerte de amenazas para normar el comportamiento requerido. El sistema demanda esta formación para perpetuarse, en la cual “todo es exigencia... como duro puede sonar: castigo, pero sí castigo, sí no llegas temprano, sí no haces esto” (Entrevista a madre de familia 1), pero “no son máquinas, los chicos no son cosas”. (Entrevista a docente 1)

Así mismo la configuración de la Nina Pacha plantea un cuestionamiento fuerte en torno al acceso a la educación y cómo éste se logra en base al poder adquisitivo. Por lo tanto, surge una crítica en cuánto a la realidad educativa desde la pedagogía que la CENIP desarrolla

y cómo ésta ha sido replanteada en la configuración de la escuela. Al respecto de esto el docente 1 menciona:

Esa es la característica de la Nina Pacha, que nace como una cuestión más bien cuestionando unas cosas. Por ejemplo, uno de los cuestionamientos y que mantenemos como fuerte es el acceso a la escuela, porque la gran mayoría de escuelas Waldorf en el mundo están orientadas a una élite que tiene dinero y nosotros buscamos como mantener una cuestión económica y que en el fondo eso no es un impedimento para entrar. O sea, sí un niño necesita y no tiene condiciones económicas para entrar... podría ingresar acá.

En definitiva, se puede evidenciar que la realidad que se construye en la CENIP, por medio de su composición tripartita, desde sus inicios ha tomado posición crítica frente a un modelo educativo que cimienta las bases para perpetuar un sistema basado en nociones de producción y consumo, mediante la estandarización y legitimación de la forma de ser sujeto.

3.3.1.1.2 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico como indicador alude a la capacidad del individuo para desarrollar un cuestionamiento político y social frente a lo que es la sociedad y a las posibilidades de reformularla

Así pues el pensamiento crítico con el que se formó la escuela en sus inicios no sólo se quedó en el plano racional de la reflexión, sino que se vinculó con la acción concreta, es decir con la construcción de relaciones sociales dentro del espacio de aprendizaje, lo cual tenía inmerso un discurso de transformación y emancipación, “es una escuela que les da rápidamente habilidades de darles opciones para resolver un problema, no una [sola opción]. Son niños con la cabeza tremendamente abierta para entender” (Entrevista a madre de familia 2). De esta forma, el pensamiento crítico se desarrolla permanentemente en el espacio educativo debido a la horizontalidad de las relaciones entre los que conforman la comunidad educativa. Dicho de otra manera, la imagen de la no jerarquización en el proceso de aprendizaje impulsa la participación de los educandos y por lo tanto, potencia la posibilidad de manifestar los cuestionamientos a las verdades generalizadas, dogmáticas o naturalizadas. Esto se evidencia en la entrevista realizada a la madre de familia 1, donde manifiesta lo siguiente:

Yo creo que se siente en la confianza de cuestionar. No se siente mal de cuestionar algo, de preguntar algo, de ver si es que está bien o está mal o si vale la pena hacer o no hacer. O sea, es como que ella tiene esa naturaleza de preguntar con la sinceridad que ella carga, sin tapujos, sin miedos, sin esas limitaciones que a veces nos dan.

Así mismo se impulsa la participación para poner en tela de duda las acciones que toman las figuras pretendidas como autoridad, de modo que surge la posibilidad de cuestionar dichos comportamientos no solo desde el plano discursivo sino tomando en cuenta el comportamiento no discursivo. En otras palabras, se construyen oportunidades creativas de objetar y reflexionar las prácticas de lo que generalmente se configura como indiscutible o cómo se producen las dinámicas sociales. Para ilustrar esto, la entrevista realizada al docente 1 plantea que:

Como el profe de educación física, con los de sexto generalmente se atrasa 5 minutos-10 minutos, ellos decidieron jugarle una broma: desaparecer de su hora, y desaparecieron y el profe se pasó buscándoles toda la hora hasta que se terminó. Y luego decían: “aaa ve, y así nos toca esperarle a usted”. Pero, después la reflexión entre ellos era que la” broma” funcionaba distinto entre varones y mujeres, él [profe de educación física] estaba así y dijo: “bueno si están en grupo todos han de estar”, entonces él no se intranquilizo. En cambio, sí era una profesora ella si se hubiera angustiado más. O sea, ellos querían ver esa reacción.

Otro punto para visibilizar la forma en la que se impulsa el pensamiento crítico dentro del quehacer educativo cotidiano de la escuela, es el rechazo al uso de textos escolares formales tanto para los docentes como para los educandos. Puesto que:

Al darle los libros de texto, lo que sucede es que al niño le dan un libro sin respuestas y al profe le dan con respuestas, y el profe lo que hace es eso mirar si puso la respuestas que él tiene y sino está mal. O sea la fregamos todo, porque estamos negando la posibilidad de que pueda haber otras respuestas, otras formas de resolver o mismo, y eso es una trampa, negamos la posibilidad. (Entrevista a docente 1)

De modo que las clases son realizadas a partir de investigaciones individuales o grupales, las cuales llegan al espacio educativo para problematizarse y generar conocimiento colectivo. No existen respuestas únicas ni formas estandarizadas de llevar a cabo las tareas,

por consiguiente, el pensamiento crítico es condición necesaria del aprendizaje. Así pues, la realidad de la Comunidad Educativa desarrolla mecanismos y dinámicas relacionales dentro del proceso de aprendizaje, a nivel cotidiano, que evidencian la manifestación e incentivación de un pensamiento crítico.

3.3.1.2 Emancipación personal

3.3.1.2.1 Conciencia de la realidad en la que se encuentran

El indicador hace referencia a la comprensión de la realidad con un fin transformador del individuo en sí mismo, es decir una conciencia de la realidad que potencie y desarrolle una actitud crítica y reflexiva del individuo. De esta manera, en el ámbito cotidiano de la escuela se generan espacios y actividades por medio de las cuales se aproximan los educandos a la realidad que rodea de forma inmediata o lejana a su proceso de aprendizaje.

Las distintas actividades que propone la escuela desembocan en vincular a los educandos con el entorno próximo; desde el uso de la cancha del barrio hasta las actividades pedagógicas como caminar en los alrededores del lugar. Así, las caminatas permiten que los educandos visibilicen realidades fuera de su mundo educativo interior a la escuela, lo cual genera una actitud crítica y reflexiva. La misma que confluye en la posibilidad de transformar aquella realidad y con ello se produce la recreación personal de los educandos, “porque primero los guaguas empiezan a trabajar e investigar con su cabecita cualquier cosa que pasa a lo que van caminando” (Entrevista a madre de familia 1), como resultado se obtiene producciones propias de los educandos que se basan en la mirada crítica que hacen a la realidad, “ellos recogen cosas, se inventan cosas ese rato y eso es lindo porque van desarrollando su cabecita no solamente a lo limitado de los juguetes o a lo limitado de los columpios sino que ellos se van inventando cosas extras” (Entrevista a madre de familia 1).

En el mismo sentido, la relación próxima que se establece con el barrio, aparece desde la conformación de la escuela, ya que junto a la construcción del proyecto educativo se estuvo gestando relaciones comunitarias. Lo cual es relatado en la entrevista realizada al docente 1:

Entonces en el 92...ahí veníamos a hacer...algunas cosas. Veníamos a hacer encuentros con las señoras, con jóvenes además del encuentro... había prácticas de agricultura

orgánica, hacíamos eso. Y claro cuando llegamos aquí ya compramos el terreno, nos enteramos que había un problema de acceso a servicios básicos. Entonces ahí empezamos nosotros a juntarnos, a conocer los vecinos, a ver las tierras y logramos motivar para que se formara un comité pro mejoras y se formó el comité pro mejoras aquí.

De esta manera, la conciencia de la realidad que rodeaba desde un inicio al proyecto educativo involucró un proceso de emancipación de los fundadores en el sentido de tener una actitud reflexiva con respecto a la desigualdad en el acceso a servicios de la cual sufría la zona de Miranda. Por lo tanto, ésta crítica en el acceso a servicios se convirtió en acción transformadora del aquí y ahora de esa zona, así pues se logró el trazado vial y consecuentemente el reconocimiento del Municipio, “y con eso ya hay accesibilidad para ir a las reuniones de presupuesto algo así que hacen en la junta parroquial, pero entonces a través de eso ya se han conseguido dos calles con adoquinados y así” (Entrevista a docente 1).

Al mismo tiempo, la conciencia de la realidad en la que se encuentran los educandos logra manifestarse en las actividades pedagógicas que son el nexo de los educandos con las dinámicas del barrio y la comuna. Para dar cuenta de ello, la entrevista realizada al docente 1 manifiesta:

Por ejemplo 4to está visitando al carpintero, la semana anterior fueron a donde el cerrajero y los cerrajeros bien lindos les enseñaron como se suelda, como se corta... y les regalaron dos banquitos que están por ahí arriba y ahora ellos en cambio han traído una sandía y les van a dejar a los cerrajeros como agradecimiento por compartir lo que ellos saben.

Hay que destacar que dichas actividades generan un entendimiento profundo que trasciende las realidades individuales y a consecuencia de ello permite la emancipación personal de los educandos. En el caso particular detallado se puede apreciar como la oportunidad de mirar la realidad de otros individuos posibilita la reestructuración de las relaciones sociales al transformar la visión acerca de los ámbitos de profesionalización.

Además, a nivel cotidiano en la CENIP se generan espacios donde ocurren diálogos respecto a las problemáticas que se encuentran desarrollando en la sociedad, los mismos que son impulsados por los educandos. De esta manera, aunque dicha práctica no se produzca bajo itinerario, existe la apertura para que ellos mismo manifiesten sus reflexiones y críticas respecto a lo que acontece en la realidad social, aunque los temas escapen al contenido

habitual de las clases, en esta medida se estimula a que “ustedes [educandos] van a descubrir la necesidad de explicar el mundo”.

En efecto las prácticas y dinámicas desarrolladas cotidianamente en el espacio educativo de la CENIP formulan lo que se llama *concientización*⁷ y con ello la construcción de conocimiento, al problematizar las relaciones que tienen los educandos con el mundo. La aproximación que tienen al entorno que los rodea, y por lo tanto las posibilidades de definirse y construir su subjetividad amplía su entendimiento del mundo, lo cual genera criticidad y los compromete en la transformación de las condiciones de vida, incurriendo en un proceso de reconstrucción de sí mismos.

3.3.1.3 Emancipación social

3.3.1.3.1 Profesores como intelectuales transformativos

Bajo el nombramiento de los profesores como intelectuales transformativos lo que se busca indicar es el ejercicio de los mismos desde un plano crítico y reflexivo respecto a la realidad que los rodea y no desde la tecnicidad administrativa con la que se mira el proceso educativo.

Por lo tanto, el ejercicio docente en el plano cotidiano de la escuela, se desarrolla en un marco de relaciones horizontales con los educandos, lo cual implica “un cambio de conciencia en los profesores, en los maestros” (Entrevista a Docente 1) con el fin de posibilitarlos más allá de una consideración netamente técnica de su labor. De esta manera “los profes tienen libertad para planificar y llevar libre su materia tienen que cumplir si con un tronco común: esto tiene que saber el niño al final, pero ellos se encargan” (Entrevista a docente 1). Como se ha dicho, se manifiesta una crítica frontal al tecnicismo con el que se exige la labor educativa dentro del aparataje educativo tradicional y la legitimación que realiza el Ministerio de Educación. Como bien enfatiza el docente 1:

Lo que piden ustedes [Ministerio de Educación] “que las microplanificaciones”. Qué son las microplanificaiones, coger lo que está en el currículo nacional y ponerle en el formatito

⁷ Concepto de Paulo Freire, referido en el Capítulo I del presente trabajo.

que ustedes se inventaron, copia y pega... y para que, “a pero para dosificar”, el maestro sabe cómo dosificar... El arte de educar, ustedes transforman en un hecho administrativo y la friegan. Claro nosotros cuestionamos esas cosas.

De ahí que el proceso educativo que se gesta en la CENIP, se construya con el esfuerzo de desvincular a la educación de una institucionalización, que implica un contenido prediseñado y formalizador. Por el contrario, el proyecto educativo de la escuela se configura en base a procesos de aprendizaje diversos y colectivos que no se desarrollan únicamente en espacios escolares formales. Lo cual es reflejado en la entrevista realizada al docente 1, que plantea lo siguiente:

Así yo digo, puedes tener el mejor currículo del mundo y no pasa nada, pero puedes tener un currículo “desastroso” pero si el maestro lo vivifica a eso, tienes una nueva escuela. O sea no depende del currículo, depende de la interacción.

Para ilustrar esto, se toma en cuenta el desarrollo del aprendizaje que se lleva a cabo los días viernes donde el aprendizaje no es estructurado ni prediseñado, en cambio se busca un aprendizaje colectivo, generando espacios múltiples de aprendizaje sin una temporalidad lineal. Es decir, las prácticas toman como escenario de producción de saberes, distintas actividades tanto fuera como dentro de la escuela, entre ellas se encuentran las caminatas y el trabajo en huerto.

Por otro lado, los profesores dentro de la escuela ratifican en un sentido, su rol como intelectuales transformativos al replantear la forma de evaluación. Así pues, su labor no es reducida a la reproducción de estructuras de evaluación, a manera de técnicos, en cambio instituyen formas en las que la calificación para cada educando se establece de manera particular y correspondiente a su proceso de aprendizaje y no bajo estándares de cumplimiento. Lo cual se evidencia en la entrevista realizada al docente 2, donde establece que:

O sea yo puedo hacer una media luna, digamos que estoy en octavo grado yo hago una media luna, pero vos que también estas en 8avo grado quizás no puedas, no tengas una destreza física para hacerlo y vos la haces más bonita que yo, no es justo que yo que no puedo hacer me

pongan un 6 y que a vos te pongan un 5 y a vos un 10 no es equitativo ni justo porque no todos los guaguas tienen las mismas habilidades.

De ello se desprende que las actividades escolares se desarrollen de forma menos competitiva, a razón de que la evaluación no aparece como una forma objetivista de delimitar las destrezas alcanzadas de cada educando, las mismas que deben ser observables y por ende recaen en la creación de indicadores que crean rangos de satisfacción de la adquisición de conocimientos. “No nos dicen nunca las notas que tenemos, o sea es así califican, califican...y luego hacen una reunión aparte ahí nos dicen notas, lo que tenemos que mejorar...Así no dejan que haya competencia ni nada de esas cosas” (Entrevista a educando 1). A diferencia de ello, el mecanismo de evaluación no plantea parámetros para encasillar el desempeño de cada educando, debido a que “más bien es ver si entienden” (Entrevista a docente 2), es decir se observa la forma en la que cada educando comprende y analiza el contenido.

3.3.1.3.2 Reestructuración de la esfera pública

El presente indicador implica la recomposición de la forma en la que se organizan las relaciones sociales, para lo cual es necesario un esfuerzo colectivo con el fin de transformar la experiencia humana y así posibilitar la expansión de la justicia social, la libertad y el forjamiento de relaciones sociales igualitarias.

Cuando se hace referencia a la realidad cotidiana que se vivencia en la CENIP, se puede apreciar que existen elementos que configuran dinámicas particulares de relacionamiento social. La práctica en torno a la comida que se gesta en el espacio educativo, dispone una alimentación que más allá de adaptar elementos propios de la zona andina, como la introducción de cereales en concordancia con un calendario agroecológico, involucra un trabajo colectivo. Cada familia, entre cinco o seis veces en el año lectivo, se encarga de llevar la colación, la cual es una fruta, y de preparar una parte del almuerzo para todos los miembros de la escuela. De esta manera se estructura una lógica en la que se modela una nueva forma de entender la experiencia colectiva humana ya que se instaura la capacidad de alimentar a los otros, “sus amigos o no, porque cuando a mí me toca mandar el almuerzo estoy dando de comer a 120 que habré visto una vez, pero no les conozco o son amigos o no de mi hija” (Entrevista a madre de familia 2). Lo cual envuelve un entendimiento que se aleja de la noción

de individualidad para establecer formas colectivas de relacionamiento social. Así pues, la entrevista realizada al docente 1 establece que:

Detrás de esto está entretrejer estos lazos, en práctico, de comunidad, eso está detrás, no es porque sí. Claro, alguna vez alguien dijo mejor pagamos pero no, no es así. O sea si nosotros estuviéramos pensando en cómo tener dinero, bien pague todo el mundo “verá el almuerzo cuesta \$2,50 el lunch cuesta tanto y \$5 diarios ya listo”, o sea no, pero ahí no se construye nada.

En efecto, la dinámica social que involucra a todos los actores del espacio permea la esfera pública para reestructurarla en función de construir relaciones sociales igualitarias, ampliándolas en términos de justicia social, donde el acceso a una alimentación se plantea desde la introducción de ella como condición necesaria para desarrollar el proceso de aprendizaje y con ello despojarla de su carácter de privilegio. Con ello se establece una “cuestión de solidaridad y economía, no es lo mismo comprar un dólar de naranjas en el mejor de los casos 15 naranjas por un dólar, que comprar el ciento por \$4”. (Entrevista a docente 1)

Junto a ello, el sistema de alimentación encarna el aspecto de la reciprocidad, que se instituye como elemento de la transformación, ya que comprende un razonamiento contrario a la dominación y así permite el reconocimiento entre los individuos como iguales, para en tal medida hablar de la búsqueda de una organización que se cimiente en el bienestar colectivo. Así lo plantea el docente 1 en la entrevista:

La reciprocidad, yo recibo en la medida en que doy, eso es muy andino, es el *randy-randy* que hablan en las comunidades, pero aquí está en vigencia. Aquí es en la organización y en el traer los alimentos, hoy alguien trajo las peras entonces claro ahí el sentir conceptual, todos los demás tranquilos porque yo me estoy ocupando de traer la fruta, pero cuando a mí no me toca yo tranquilo porque todos los demás se ocupan de mí; y ahí volvemos al yo busco el bienestar del grupo, no solo el mío.

En relación a la reciprocidad y en términos de beneficio colectivo, se encuentra un elemento a destacar que incurre en la organización de las relaciones sociales en sentido

colectivo. La minga, desde los inicios de la CENIP, ha constituido una práctica comunitaria con la cual se adecua, construye y sostiene el espacio y el proceso educativo. Por consiguiente, la práctica alrededor de la minga resulta “una herramienta permanentemente movilizadora” (Entrevista a madre de familia 2), que se manifiesta como la reconstrucción del tejido social debido a que desarrolla sentidos comunitarios de participación voluntaria en beneficio del grupo que conforma la escuela. “Tiene mucho que ver con cómo esta escuela decidió llamarse, no es unidad educativa es comunidad educativa y eso se traslada a todos los que estamos en la comunidad, a los guaguas, a los profes, a los papas” (Entrevista a madre de familia 2). Junto a esto, hay que tener en cuenta que la minga resulta una práctica de resistencia milenaria y que desde la organización social de la CENIP no existe únicamente al interior del espacio educativo, por el contrario se traslada al entorno en el cual se ha insertado la escuela. Así, la comunidad educativa ayuda en el mantenimiento del espacio comunitario realizando mingas y así construyendo relaciones con el barrio.

Con respecto al concepto Agenciamiento humano se encuentran las siguientes dimensiones y sus indicadores.

3.3.2 Agenciamiento humano

En relación a la variable Agenciamiento humano, si bien sus resultados mayoritariamente se encuentran expuestos desde el análisis cotidiano y relacional en la escuela, existen elementos puntualizados en el Proyecto Educativo Institucional que evidencian las dimensiones e indicadores de la variable.

Al tomar en cuenta la dimensión de Producción cultural, el PEI manifiesta el mecanismo que representa el medio artístico-cultural como herramienta de enseñanza, puesto que (CENIP, 2013):

El alcance de lo artístico es ilimitado: en su esencia lo artístico significa la unión de trabajo y voluntad, de idea y de práctica, se trata de una activa ejecución interna y externa. Para alcanzar esto deben colaborar la música, las artes plásticas, el movimiento, la pintura, la poesía y el juego. (p. 33)

De esta manera, el medio cultural representa un espacio dentro de la enseñanza, donde los educandos aprenden a generar ideas y se hace posible su comunicación y concreción. Es

decir, surgen representaciones desde vivencias propias que los educandos cuestionan y buscan investigar para ellos mismo observar los resultados (CENIP, 2013). La posibilidades de representación de lo artístico-cultural dentro del proceso de aprendizaje coadyuva a tomar parte en el mundo y por ello no debe ser considerado como un elemento aletargado, sino como un componente vivo y ágil (CENIP, 2013).

Por su parte, en términos de Transformación social el PEI plantea que el proceso de educativo desarrollado en la escuela “no se reduce a un método de enseñanza, porque en sí misma es una propuesta para renovar la sociedad en sus formas sociales, políticas y económicas” (Arcos, M como se citó en CENIP, 2013, p. 4) Así, se evidencia un acto político en busca de la transformación fomentando la comprensión del otro, la diversidad y la diferencia como un derecho, desde la inclusión de estudiantes con discapacidades no severas y con problemas de integración escolar por motivos socio-económicos, familiares, entre otros, los mismos que han sido rechazados de otros establecimientos educativos.

3.3.2.1 Producción cultural

3.3.2.1.1 Representaciones y prácticas materiales desde experiencias propias

Cuando se hace alusión a representaciones y prácticas materiales desde experiencias propias de los individuos, se busca referenciar empíricamente la posibilidad que se gesta en el espacio cultural de construir significado a través de la recuperación de relatos y memorias, lo cual permite la recreación del mundo mediante obras culturales que permiten la comprensión de la relación del individuo con la realidad. En ese sentido, el ámbito de lo cultural juega como terreno mediador entre las estructuras dominantes y la respuesta de los individuos ante las mismas.

Con ello se desprende la identificación del indicador, descrito anteriormente, en la realidad de la CENIP. Dentro de las clases de educación física de la escuela se desarrolla una práctica que se inserta dentro del ámbito cultural, y es la composición del circo. Así lo explica el docente 2 en la entrevista, detallando lo siguiente:

El circo es todo un proceso, lo primero es redactar un cuento... que él [educando] mismo le dé forma, ponerle un personaje y que este personaje no decimos eres tú, pero este personaje sienta algo un sentimiento muy grande; entonces los guaguas van plasmando, y es brutal estos cuentos son brutales.

La organización en torno a la presentación circense involucra un proceso en el cual los educandos plasman, desde su propia experiencia, la forma en la que perciben las estructuras y su posibilidad de respuesta. En ese sentido, la práctica del circo resulta en una presentación artística y teatral donde “tú [educando] revives ahí y te expresas de otra manera” (Entrevista a docente 2), en consecuencia tiene la potencialidad de reivindicar historias a manera de relato que permiten evidenciar cómo los educandos son capaces de contestar concretamente a determinaciones sociales.

Por su parte existen dentro de la configuración de la escuela espacios de producción cultural, que se gestan a modo de práctica material desde experiencias propias. Así, la escuela trabaja con una lógica de construcción autónoma de los útiles escolares, que es el proceso de encuadernación. En ésta práctica, que supone una creación propia de cada cuaderno dispuesto para el aprendizaje de las diferentes áreas de estudio, incurre una forma que desde la configuración del mundo de vida particular, posiciona una crítica a la legitimación de figuras determinadas para guiar el proceso de aprendizaje. Así mismo, la práctica de encuadernación crea una recopilación de notas que a manera de registro, elaborada desde la experiencia propia del educando, configura una recreación de aspectos del mundo que han sido aprehendidos y como tal son constantemente reflexionados, dinamizando el aprendizaje e impulsando la generación de conocimiento al dar la posibilidad de plasmar diferentes formas de repensar el mundo y sus formas.

3.3.2.1.2 Propuestas y proyectos para la transformación de la realidad

Por lo que se refiere al indicador de propuestas y proyectos en busca de la transformación de la realidad, es necesario explicitar que dichas iniciativas no responden a una obligación, es decir son propuestas que exceden el campo del deber ser y se desarrollan como una práctica autónoma frente a la realidad que se le presenta a la escuela.

De esta forma, en la escuela se han generado iniciativas de transformación de la realidad por parte de los educandos, quienes han identificado problemáticas sociales y relaciones de poder que han afectado las dinámicas sociales de la zona de Miranda. Para

ilustrar esto, los educandos han empezado a desarrollar el “Proyecto de recuperación de la quebrada”, lo que es especificado en el siguiente testimonio de entrevista.

Estamos haciendo el proyecto de la quebrada, queremos ver si recuperamos la quebrada. Verás bajando aquí llegando a la gasolinera ahí, como diciendo a un ladito para la derecha hay una quebrada... La quebrada se llama *HatunWaiko*, queremos recuperar la quebrada. (Entrevista a educando 1)

Así, este proyecto ha sido gestado desde el reconocimiento del trabajo y las formas institucionales que han actuado en la zona de la quebrada, lo cual ha determinado que el discurso que sostiene el Municipio respecto a la destinación de un presupuesto para recuperación y limpieza de la quebrada no responde a la realidad que vive la comuna de Miranda, “lo único que hicieron fue poner estos alambres de púas” (Testimonio recogido en conversación ocasional dentro del proceso de observación participante.²⁹ de marzo, 2019, CENIP). En ese sentido, los educandos recurrieron al diseño de una investigación sustentada en testimonios, con el fin de armar un material audiovisual, “eso es lo que estábamos haciendo el lunes, el lunes teníamos que hacer unos guiones para hacer unos videos sobre las fotos, videos y audios que tenemos” (Entrevista a educando 1), y así evidenciar la selección política de los sectores poblacionales merecedores de recuperación y mantenimiento, y a su vez exigir respuestas respecto a las actividades realizadas con el presupuesto designado. Como afirma el docente 1 en la entrevista:

Están demostrando que no [El Municipio no ha intervenido en esta zona]... Claro ellos han ido a recoger testimonio han ido hablar. O sea, estos guaguas ya están grandes y han ido a hablar con personas mayores en la comuna y a preguntarles cómo era la quebrada, que hacían en la quebrada y encuentran cosas muy bonitas: la quebrada tenía agua limpia, en la quebrada nosotros jugábamos; entonces eso para ellos es como emocionante, o sea descubrir que esto era otra cosa.

Cabe destacar que no es el único proyecto desarrollado como iniciativa autónoma, igualmente se ha implementado un proyecto de recuperación de un ojo de agua en la zona de Miranda, donde se han empleado esfuerzos colectivos para recuperar el espacio, en el cual se desarrollaban dinámicas sociales, y de esa forma mejorar las condiciones de vida de la comuna. Esto es claro en la entrevista realizada al educando 1 donde manifiesta que:

Hay un ojo de agua por acá arriba llegando al túnel del dragón como nosotros lo conocemos. Bueno es un túnel por acá arriba, habíamos llegado ahí y cuando llegamos había full basura, así full contaminación y cuando llegamos había que recoger todo eso para ver si se podía salvar el ojo de agua porque era como que pasaba el agua pero pasaba apenitas.

Como resultado, se encuentra que estos proyectos representan un conjunto de actividades que transforman realidad, y en ese sentido existe un desarrollo de sujeto político en cuanto actuación cívica y ética que vincula la teoría con la práctica comprometiéndose activamente en dicha transformación. Particularmente, el “Proyecto de recuperación de la quebrada”, evidencia el potencial del campo cultural, debido al producto audiovisual generado en ésta propuesta, como espacio para dar significación a las condiciones de vida y en ese sentido reconocer quien posee el poder, su forma de producción y su apareamiento en el conjunto de las relaciones sociales. Así mismo, tomando en cuenta la composición del proyecto, se evidencia un trabajo colectivo que transforma ya que, recrea el mundo desde una reflexión y una actuación en él; siendo así posible la humanización de la realidad.

3.3.2.2 Transformación social

3.3.2.2.1 Acciones concretas para combatir la lógica dominante y configurar una sociedad más justa

El siguiente punto hace alusión al indicador de la existencia y desarrollo de acciones concretas empleadas con el objetivo de luchar frente a la lógica dominante del aparataje educativo homogenizador, y con ello colaborar en la construcción de una sociedad más justa.

Ahora bien el proceso educativo que lleva a cargo la CENIP, desde el principio se ha planteado desde la accesibilidad en términos socioeconómicos. Por lo cual ha buscado posicionar el ámbito de lo educativo y de la calidad educativa desde una noción de derechos y no desde la concepción de la educación como espacio accesible a sectores poblacionales con posibilidades económicas, es decir entender la educación como nicho de mercado. Así, la escuela plantea una forma de hacer educación desde el establecimiento de relaciones sociales, que desde lo comunitario vinculan la noción de reciprocidad y bienestar colectivo. Esto plasmado en la oposición al uso de uniformes, la construcción propia de los útiles escolares y la composición del sistema de alimentación para todos, de ahí se desprende el planteamiento

de un compromiso por la transformación social en cuanto se empieza a cimentar una sociedad más justa. Al respecto, la entrevista realizada a la madre de familia 2 lo plantea en estas palabras:

Creo que además iguala mucho. El que no tengan que usar uniforme, el que construyan sus propios útiles escolares, iguala mucho en el sentido de que en la escuela ha habido niños de familias de clases medias, niños que sus papás tienen puestos de venta en el mercado de la Ofelia y niños que son hijos de científicos, investigadores de la San Francisco. O sea, en esta escuela ha habido de todo y de estratos sociales y de condiciones socioeconómicas, y estas decisiones de comunidad igualan a todos y creo a las familias por supuesto, pero a los niños en la convivencia. Entonces estos niños cuando salen del entorno de la Nina pacha y se tiene que relacionar con otros niños, de otras edades, de otras condiciones socioeconómicas hacen un ejercicio de la relación con tanta naturalidad.

Vale la pena mencionar que la cita anterior remite a la configuración de la escuela, la cual se basa en un impulso por plantear la accesibilidad al proceso educativo desde una situación de igualdad. De modo que el espacio de la escuela plantea su quehacer educativo en circunstancias de igualdad debido a una noción democratizadora de la educación, lo cual implica un actuar en interés de la justicia social.

Así mismo, la escuela concretamente ha planteado su proyecto educativo con la inclusión de la discapacidad, lo cual se presenta como un ejercicio político de toma de decisión, que al reconocer los condicionamientos de la realidad, interviene en la estructura social ampliando las posibilidades de justicia social. Para dar cuenta de ello la madre de familia 2 en la entrevista establece que:

En temas de inclusión de niños con discapacidades lo que mejor han hecho es saldar como la quebrada entre los que tienen discapacidad y los que no, porque llegas y les ves en la interacción no existe [esa quebrada]. Mi hija tiene una compañera con una discapacidad psicosocial, y son compañeras los últimos 3 años, y esa guagua que ha transitado perfectamente desde la niñez a la pre adolescencia, se ha integrado perfectamente en el tener que aprender cosas, entre comillas a pesar de su discapacidad; el grupo de amigas de mi hija esta ella y se llaman y hacen la misma pijamada y hacen la misma salida al cine o mueren de amor por la misma estrella de música infantil; pero tremendamente integrada.

Por otro lado, la escuela establece actividades y talleres que históricamente han sido posicionados al ámbito estricto de la mujer, por ejemplo dentro del rol de cuidado se encuentran las tareas domésticas como lavar, barrer, cocinar, y actividades como tejer y coser. Sin embargo, estas actividades y talleres son practicados por todos los educandos sin distinción, de esta manera se plantea la capacidad de deconstrucción de roles sociales históricos de lo masculino y lo femenino. Así, en términos del docente 1:

Tú no has visto cosas marcadísimas entre chicos y chicas no, entonces es una realidad que no está presente... Entonces estos chicos no, para ellos es como inconcebible que en la sociedad haya esta designación por géneros, claro... a ellos les cuestiona esto de la violencia. Si ellos son como críticos en el asunto.

De esta manera se entiende que -desde la configuración de un proceso educativo que no elitiza el acceso a la educación y que por lo tanto, amplía el perfil demográfico de la escuela, junto con replantear la forma de establecer relaciones sociales para configurarla desde nociones de igualdad, a través de la inclusión de la discapacidad- la escuela ha construido de manera concreta la posibilidad de crear una sociedad más justa para todos, en la medida en que “aquí [CENIP] te aceptan y te valoran, tal y como tú eres” (Testimonio recogido en conversación ocasional dentro del proceso de observación participante.22 de marzo, 2019, CENIP). De modo que representa una lucha en contra de la homogenización requerida en el espacio de formación educativa tradicional y por otro lado, desde una práctica que deconstruye ideas normalizadas de roles naturalizados de mujeres y hombres junto con la comprensión de la diversidad de expresión, reivindica situaciones de opresión histórica; de tal forma que se faculta la configuración de una sociedad más justa desde una comprensión diferente de las posibilidades humanas. En otras palabras, la CENIP justamente posibilita otro marco para leer el mundo y con el desarrollo crítico, diferenciar la realidad y los condicionamientos dominantes que coartan la producción de posibilidades para reestructurar la realidad, en esa medida actúa concretamente en la producción de una sociedad más justa con relaciones sociales igualitarias.

Para finalizar, la presentación de los resultados de la investigación, si bien han sido organizados en base a los indicadores para facilitar la comprensión, es necesario reconocer que algunos de ellos evidencian varios indicadores a la vez.

CONCLUSIONES

Considerando lo expuesto a lo largo de este trabajo, los resultados arrojados y la pregunta de investigación se concluye que:

1. El presente trabajo intentó mostrar un análisis de caso del proceso educativo que lleva a cabo la Comunidad Educativa Nina Pacha, la cual plantea una educación alternativa a la idea homogenizadora de la educación tradicional. En ese sentido la investigación se esforzó por desentrañar la forma en la que las nociones de Resistencia y Agenciamiento humano se expresan en dicho entorno educativo. De esta manera, se puede concluir que la manifestación de estas nociones se basa en la reconstrucción de la organización de las relaciones sociales, lo cual incurre en una recreación de las dinámicas e interacciones en la realidad social. Así la noción de Resistencia se expresa en función de un distanciamiento a la visión generalizada de la educación como hecho administrativo, lo cual permite la configuración de un proyecto educativo que se construye colectivamente y donde el niño y la niña son considerados actores activos en el proceso de aprendizaje, con el fin de impulsar una lectura crítica de la realidad. Esto, a través de la construcción de una dinámica social basada en relaciones horizontales con una labor docente transformadora y no tecnicista junto con mecanismos de aprendizaje fuera de los espacios formales de educación y la composición de un sistema de alimentación que propone una forma alternativa de entender la experiencia humana para forjarla en términos colectivos de beneficio común. La noción de Agenciamiento humano se manifiesta en el desarrollo del espacio cultural como ámbito de producción desde la experiencia propia que el niño y la niña tienen con la realidad y la vivencia de su participación activa, además de la apertura de espacios de problematización de la realidad próxima para la incidencia de los niños y las niñas con proyectos e iniciativas autónomas y la toma de acción política desde la discursividad oficial de la escuela para implementar mecanismos de inclusión fomentando la organización de la vida desde la justicia social.

2. Una vez expuesto en su conjunto el trabajo de investigación, se reconoce que la importancia de abordar temáticas desde un análisis orientado por la Sociología de la

Educación radica en la posibilidad emancipatoria que se vislumbra en el entorno educativo. En efecto, debido a que la Sociología de la educación permite entender el entorno educativo trascendiendo el hecho pedagógico y metodológico del proceso de aprendizaje para adentrarse en él desde su dimensión social, incluyendo las dinámicas y relaciones sociales que en él surgen, develando los juegos de poder y la construcción de subjetividades que ocurre en el espacio educativo; entonces se abre el análisis para ver a la educación como un espacio que se encuentra inmiscuido en un contexto político y social y, a razón de ello no se aleja de la toma de acción política. En ese sentido, si bien el ámbito de lo educativo ha sido desarrollado como necesario para el funcionamiento del poder, también posee una dimensión en la cual se presenta la posibilidad de agencia del individuo en términos de capacidad de resistencia a las formas dominantes del poder. Así, resulta pertinente e importante analizar procesos educativos diversos desde la Sociología de la educación, ya que comprenden espacios de socialización históricos donde se gestan posibilidades alternativas de organización de la vida social que enfrentan las estructuras dominantes tejiendo una lectura crítica y emancipatoria de la realidad.

3. El marco teórico que sirvió como sustento de la presente investigación logró conformar una base sólida para el análisis de la realidad del proceso educativo de la escuela, ya que construyó un marco referencial para la conceptualización de las categorías Resistencia y Agenciamiento humano vinculándolas al espacio educativo. Sin embargo, y aunque no era objeto principal de estudio del presente trabajo, resultó limitado en el abordaje de la pedagogía Waldorf acogida en la escuela, debido a que el desarrollo teórico no consiguió abordar la noción del espacio educativo como posibilitador de lucha y resistencia enfocándose en un análisis sociológico de la pedagogía en general y la pedagogía Waldorf en particular.

4. En cuanto a la metodología utilizada, se puede determinar que las técnicas empleadas constituyeron en la práctica, fuentes de recopilación de información que permitieron un análisis profundo “desde adentro” de la realidad social que se vivía en el

espacio educativo. A partir de la revisión documental se obtuvieron datos relevantes desde el análisis de la discursividad oficial que maneja el proyecto educativo, esto junto a las entrevistas semi-estructuradas, las mismas que evidencian la significación construida desde la propia perspectiva de los actores involucrados y finalmente la observación participante y no participante, que a través de un muestreo teórico permitió la indagación en las dinámicas sociales que surgen en el proceso educativo, lo cual hizo posible la construcción social de la información desde el contexto de la realidad estudiada. Así se realizó una investigación integral de la unidad de análisis. No obstante, se evidenció una limitación específicamente en la técnica de entrevistas semi-estructuradas a los niños y a las niñas de la escuela, esto a razón de las dificultades de tiempo y predisposición que exigía la misma junto a la complejidad formal que implica un proceso de investigación que involucre a individuos menores de edad.

5. Si bien en el proceso educativo que se realiza en la escuela predominan elementos de corte emancipatorio, es posible dilucidar una suerte de contradicción en la medida en que existe la presencia de elementos de reproducción del orden dominante. Así, se encuentra que el proyecto educativo se conforma con la exigencia de adaptación de la pedagogía al marco socio-cultural y legal del país donde se forma la escuela, de modo que dispone un modelo educativo que se inserta en un orden dominante no emancipatorio. Al mismo tiempo se enuncia el compromiso por la construcción del proceso educativo en base a la enseñanza de valores, lo cual se encuentra ligado a un deber y éste por definición es imposición. De modo que estos elementos que responden a la conformación de la escuela desde un deber ser, resulta contraria a una propuesta de educación para la libertad. Por lo tanto, es pertinente dar apertura a nuevas preguntas de investigación que aborden el análisis del espacio educativo desde la contraposición de dos fundamentos, la reproducción y la emancipación, para estudiar la forma en la que se conjugan o sobreponen.

6. El análisis del proyecto educativo de la escuela y su base en la pedagogía Waldorf permite entender su fundamento de construcción del proceso de aprendizaje. Este se encuentra enmarcado por el desarrollo evolutivo de los procesos y ritmos vitales que vivencia el niño y la niña cada siete años, estableciendo así una suerte de niveles con

características naturalizadas, por los cuales obligatoriamente debe transitar el/a niño/a. De ello se desprende una categorización de cada etapa otorgando propiedades universales, esencializadas y normalizadas en el desarrollo del niño y la niña dentro del espacio educativo. Esto sugiere una contradicción con un proceso educativo emancipatorio ya que plantea una mirada descontextualizada de la infancia que no toma en cuenta la influencia de la cultura ni la acción propia de los niños y las niñas desde sus mundos de vida. De esta manera, se abre la puerta a nuevas preguntas de investigación relacionadas con la construcción social de las infancias.

7. La socialización que se desarrolla en el espacio educativo alternativo, proyecta algunos posibles escenarios de organización de la vida posteriores a la culminación de la etapa educativa básica del individuo. Por un lado, la lógica del sistema dominante se encuentra organizado linealmente, por lo cual existe un enfrentamiento obligatorio a evaluaciones homogéneas y estandarizadas para lograr introducirse en los siguientes niveles de educación y legitimarse para la inserción laboral; de ahí que los individuos que salen de experiencias alternativas de educación encaren una dinámica conflictiva donde el medio social rechaza, discrimina o identifica como patológico formas que planteen rupturas del orden dominante. Por otro lado, al poseer una composición emancipatoria de la educación, en términos de resistencia es posible plantear nuevas formas liberadoras de vida desde un sentido crítico de leer la realidad social. Así, el presente trabajo constituye la antesala para una siguiente propuesta de investigación que busque plantear las nociones de socialización adquiridas dentro de espacios educativos alternativos y la forma en la que se manifiestan e interactúan en la convivencia cotidiana posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcos, M. (noviembre 2018). Entrevista a director de la escuela. [Grabación de voz en celular]. Comunidad Educativa Nina Pacha.
- Bernal, G. (2011). *Evaluación expiatoria de las Unidades Educativas del Milenio*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/evaluacion/3_Exploratoria%20UEM.pdf
- Bolton, P (2015). *Educación y Transformación Social*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Castro, H y Chipre, M. (Producción). (2018). *Investigación pedagógica - Pedagogía Waldorf en la Comunidad Educativa Nina Pacha*. [YouTube]. Quito
- Centro Andino de Acción Popular (CAAP). (2016, Agosto). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*. No (98), pp 35-50.
- Comunidad Educativa Nina Pacha. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.ninapacha.org/>
- Comunidad Educativa Nina Pacha. (2017). *LA ALIMENTACION EN EL PROCESO EDUCATIVO*. Recuperado de <https://www.ninapacha.org/comunidad>
- Comunidad Educativa Nina Pacha. (2017). *La Comunidad*. Recuperado de <https://www.ninapacha.org/comunidad>
- Comunidad Educativa Nina Pacha. (2017). *Pedagogía Waldorf como Fundamento en el Quehacer Educativo de la Escuela Nina Pacha*. Recuperado de <https://www.ninapacha.org/>
- Educación del Ecuador 2006 – 2015, Año 2 de su ejecución*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf
- Etcheverry, G. (2005). *La Tragedia Educativa*. Buenos Aires, Argentina: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA.
- Foucault, M. (1988, Julio- septiembre). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. (50), No. 3. pp. 3-20.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo, Uruguay: Siglo Veintiuno editores.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial siglo veintiuno.
- Garzón, L. (2010). *Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux*. Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia En la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*: Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2016, 5 de septiembre). Escuela y teorías de la resistencia. *Otras voces en educación*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/158633>
- Luna, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), pp. 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/336>
- Martirena, J. A. (2013) *Consideraciones sobre la teoría de la resistencia cultural de Paul Willis: Un aporte para los estudios sobre inserción laboral juvenil en sectores vulnerables*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.844/te.844.pdf>
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación. Publicado originalmente en *Population and Development Review* 19. No (3), septiembre de 1993.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editorial s.a.

Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. D.F, México: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2006-2015). *Plan Decenal de*

Ministerio de Educación. (2011). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*.

Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Educación General Básica*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/

Moreno, K. (2015). *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (2010)*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Paladines, C. (septiembre-diciembre, 2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato. Ecuador: 2007-2013. *Praxis Educativa (Arg)*, Vol. (19), núm. 3, pp. 13-31.

Rigal, L. (Ed.). (2011). *Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC

Steiner, R. (1922). LOS FUNDAMENTOS DE LA ANTROPOSOFÍA. Conferencia pública llevada a cabo en Elberfeld (ahora distrito de Wuppertal), Alemania.

Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía- Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid, España: Editorial Rudolf Steiner, S.A.

Streck, D. R., Rendín, E., y Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima, Perú: CEAAL.

Torres, M. (6 de agosto de 2015). Historias de la educación prohibida. *Plan V*. Recuperado de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/historias-la-educacion-prohibida>

ANEXOS

Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a cuerpo docente de la CENIP

1. ¿Cuál es el proyecto educativo que propone la Nina Pacha?
2. ¿Por qué las primeras familias que crearon la CENIP decidieron no ingresar a sus hijos en escuelas tradicionales?
3. ¿Cómo lidió la CENIP con el proceso de cierre de escuelas por parte del Ministerio de Educación?
4. ¿Cómo podría caracterizar a los profesores de la escuela?
5. ¿En qué espacios o dinámicas dentro de la escuela, considera que se desarrolla un pensamiento crítico en los niños?
6. ¿En qué espacios o momentos dentro del proceso de aprendizaje en la escuela, considera que los niños reconocen una capacidad de accionar o movilizarse por causas particulares?
7. ¿En qué espacios o dinámicas dentro de la escuela, considera que los niños llegan a comprender o concientizar el espacio en el que se encuentran?
8. ¿Cuáles sería los límites para las propuestas o alternativas que surjan de los niños?
9. ¿Qué posibilidades tienen los niños para implementar proyectos o alternativas fuera del espacio formal de la escuela?
10. ¿Qué elementos de la Cultura Andina y de qué forma son implementados en el proceso educativo de la escuela?
11. ¿Cómo se estableció y actualmente es la relación que tiene la escuela y todos los que la conforman con el barrio?
12. ¿Cómo lleva a cabo sus clases?

Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a padres de familia

1. ¿Cuál fue el motivo que los llevo a ingresar a sus hijos/as en la escuela Nina Pacha y no en una escuela tradicional?
2. ¿Cuál es tu posición frente a una educación tradicional?
3. ¿Cómo ven a sus hijos desde que iniciaron su proceso educativo en la escuela?
4. ¿Cuál es su opinión respecto a los profesores de la CENIP, a la labor docente de la escuela?
5. ¿Qué opinan del sistema de alimentación de la CENIP?
6. ¿Qué opinan de las actividades que se realizan fuera del espacio de la escuela?
7. ¿Cómo crees que tu hijo/a mira la realidad ahora, por ejemplo, las problemáticas sociales?
8. ¿Cuál es tu opinión respecto del trabajo de inclusión de discapacidad que realiza la escuela?
9. ¿Cómo miras tu rol dentro de la escuela?

Batería de preguntas guía para entrevista semiestructurada a educandos

1. ¿Cómo te sientes dentro de la escuela?
2. ¿Qué te ha enseñado la formación que has recibido en esta escuela, que herramientas te brinda la escuela?
3. ¿Qué cosas del mundo tú quisieras transformar y cómo lo harías?
4. ¿Qué proyectos han realizado dentro y fuera de la escuela?
5. ¿Cómo te califican tus profesores?

Guía de revisión documental

A partir del Proyecto Educativo Institucional de la CENIP, se analizarán los siguientes elementos:

1. Misión y visión de la CENIP
2. Ideario de la CENIP
3. Organización de la escuela

4. Modelo pedagógico
5. Código de convivencia
6. Sistema de alimentación

Guía de observación participante y no participante

1. Cotidianidad del proceso educativo
2. Relaciones sociales en el espacio educativo: educando-educando, educando-docente, educando-administración de la escuela, administración, docencia- padres de familia.
3. Relaciones sociales fuera del espacio formal de la escuela: educando-educando, educando-docente, educando- realidad externa a la escuela, docente- realidad externa a la escuela
4. Dinámicas sociales durante los momentos de recreación y alimentación
5. Desarrollo de las clases principales: dinámicas y relaciones sociales establecidas
6. Desarrollo de los talleres o materias complementarias: dinámicas y relaciones sociales establecidas
7. Actuar y participación de los educandos en los distintos momentos del proceso educativo
8. Desarrollo de eventos en la institución: dinámicas y relaciones sociales establecidas

Entrevistas

Entrevista a Docente 1

Entrevistadora: Como parte de la metodología de mi tesis, utilizo entrevistas. En este caso usted resulta uno de los informantes claves para mi investigación. Quiero que sepa que su nombre estará protegido, muchas gracias por su tiempo. ¿Quisiera conocer sobre el proyecto educativo que Nina Pacha desarrolla y cómo han lidiado con el proceso de cierre de escuelas por parte del Ministerio de Educación?

Docente 1: [Ministerio] puede intervenir la escuela cuando los proceso no son buenos pero no cierra escuela. [Situación de una escuela]”con los documentos arreglamos” eso le dijo, nunca fueron con los documentos, ni hubo animo de arreglar, o sea más bien parece... Bueno, ahorita justo tengo unos estudiantes que vienen de allá y uno se entera de las historias, que las maestras terminaron tomándose la escuela porque todas estas cosas del cierre parece que fue más bien una cortina para no hacer los proceso laborales bien que eso es otra cosa; terminaron tomándose los profesores, se tomaron la escuela y ahorita está en manos de ellos. Pero claro, lo que me han dicho estos papás que vinieron de ahí, que lo primerito que hicieron fue subir las pensiones entonces no sé cómo sería los manejos ahí. Pero eso es lo que sucedió.

Docente 1: Entonces la otra sí, yo supe que intervino el ministerio porque ahí de lo que entiendo había oferta de Montessori, Pestalozzi, Waldorf. Esta escuela en Saraguro que sale en *la Educación Prohibida*, pero había un principio de que los estudiantes pueden estar ahí hasta que ellos se sientan seguros y quieran salir de la escuela. O sea, había el caso más trágico del asunto, es que había un chico de 21 años que todavía no leía ni escriba, no iba a querer salir de la escuela, y eso yo supe luego, cuando el Freddy Peñafiel, vino acá, y el paso aquí todo un día conversando con los niños, con los profes, con papás y él dijo ese proceso allá era así.

Entonces el Ministerio si intervino porque esos procesos no pueden darse, como a un chico de 21 años que ya está insertándose en la parte laboral, el todavía estaba aprendiendo a escribir y no tenía ningún trastorno, ni discapacidad. Entonces esas cosas como dejamos que pase a nombre de... porque cuando estuvimos en un primer dialogo de las escuelas alternativas y comunitarias, ahí si le hicimos la pregunta porque ellos estaban con la novedad de Finlandia, Finlandia, Finlandia, entonces dijimos Finlandia lo que ha hecho: ha cogido los principios de

pedagogía Waldorf y poner en la escuela pública. El Estado no acoge esta pedagogía, la respuesta de él fue que dijo: “nosotros no vamos a acoger ninguna pedagogía, porque al hacer eso va a querer Montessori , Pestalozzi que también la acoja y se nos abre el abanico demasiado, y el Ministerio como bien Ministerio no tiene asesores para cada pedagogía, no puede, pero en la Constitución está establecido que los modelos pedagógicos pueden ser, lo único que hay que cumplir los obligatorios del currículo nacional, los mínimos que no se alcanzan a cumplir porque son tantos mínimos que no se cubren. O sea eso es otra historia, y lo que sí es que en esa ocasión nos dijo: “es que si ustedes quieren hacer pedagogía Waldorf hagan, pero hagan en serio, yo con esto del Ministerio he viajado, he visto escuelas Waldorf, entonces tengo una idea. No sé lo que es pero tengo una idea de lo que es, me han invitado; pero aquí he visto que ofertan pedagogía Waldorf y hacen cualquier cosa menos pedagogía Waldorf y entonces por eso les digo si quieren hacer hagan en serio”. Bueno hasta ahí quedamos en este primer acercamiento. Entonces ya digo ahí salió fuerte lo del CDA, “querían cerrar, nos están cerrando, he hecho coro por Inca Samay la de Saraguro”. Entonces yo no entendía bien porque nunca había estado en esos espacios, pero el resto solo oía y habían más de 50 experiencias en ese encuentro, en el Bicentenario, en la Secretaria del Buen Vivir. Hasta ahí quedamos. En una vez que nos encontramos yo no supe que él iba a estar, a mí me invitaron a hablar sobre la pedagogía Waldorf en la televisión pública pero había estado él también, es ahí que le dije: “tienen que venir a la escuela a conocer o sino ustedes piensan que...”. Bueno ahí dijo invítame y le invitamos estuvo, converso y se fue muy contento de mirar el proceso que teníamos, como estábamos, al punto que algunos amigos de él están aquí. Y decían que chistoso ellos con las Escuelas del Milenio y recomendando esta escuela chiquita de aquí, era interesante. Ha sucedido después de estas visitas, casualidad o no casualidad se han promovido algunos decretos. Vino Freddy Peñafiel y salieron dos cosas importantes, una en que se modificaba esta idea de horario mosaico que para nosotros era angustioso, venían y decían y donde está el horario y donde está, y las dos de matemáticas y las tres de inglés... eso si fue una tortura para nosotros, y entonces eso si conversamos fuerte con él y luego salió que no que las escuelas solo deben cumplir con la carga horaria y con los contenidos curriculares cada uno vera como lo hace, finalmente ese es el decreto entonces para nosotros eso es buenazo porque podemos trabajar tranquilamente; y la otra cosa que salió ahí y también conversamos y converso mucho con los chicos y era la carga de tarea, fue para diciembre del

2016.-2017 que sale ese decreto. Nosotros decíamos es una tontería que manden demasiadas tareas y eso, aquí tienen una tarea y corta, la intención es otra no es completar lo que no se ha hecho en la clase la intención, es: yo tengo que hacer, yo soy responsable, a mí me corresponde esa es la cuestión.

Docente 1: Otra cuestión que salió para empezar este año lectivo es lo de la mochila, la regulación del peso de la mochila.

Docente 1: Entonces ahí en cambio, esta vez ahí si nos invitaron al diálogo para el nuevo Plan Decenal que se hizo en la Flacso. A nosotros nos pusieron en la *Nueva Escuela*, pero claro la mayoría que estuvo ahí salió así como decepcionado del asunto porque desde la mirada de quienes estaban dirigiendo esta mesa la nueva escuela era una nueva infraestructura. Entonces la idea era que la escuela moderna tiene que tener paredes móviles, tiene que tener paredes hexagonales no rectangulares, o sea nada que ver con la escuela misma, era una nueva infraestructura, todo el mundo puso otra cosa. Eso en este gobierno fue lo de la Nueva Escuela nos invitaron a la mesa de la Nueva escuela, pero totalmente, que te digo, totalmente dissociado de la idea que tenían de nueva escuela o la idea que tenía el ministerio en ese momento de la nueva escuela y los que fuimos a la mesa de Nueva Escuela, entonces claro salió una cosa que no era diálogo realmente, ellos tenían una idea y presentaron incluso cosa de refuerzo para ello.

Entrevistadora: O sea fue una imposición de la idea del Estado.

Docente 1: O sea ellos quisieron imponer, pero o sea ya los que estuvimos ahí nadie aceptó el asunto porque la gente que estaba ahí era gente con criterio, tenía una práctica, eso entonces claro nosotros pensando en la Nueva Escuela, y o sea era una nueva educación finalmente, ellos tenían la idea de la infraestructura ahora las aulas no tenían que ser rectangulares tenían que tener paredes móviles o sea.

Entrevistadora: Y solo era, o sea propuesta pedagógica, metodológica.

Docente 1: Nada, nada, ahí yo saco, porque incluso el equipo de la Nueva Escuela vino acá pero igual vinieron a ver la arquitectura, y decía eso no es.

Entrevistadora: O no solo eso.

Docente 1: Claro no solo eso, o eso puede ayudar, pero no necesariamente porque vos puedes hacer clases en medio parque, eso es nueva escuela, puedes hacer debajo de los árboles.

Entrevistadora: Claro bosque escuela.

Docente 1: Claro o sea no es la infraestructura, eso puede ayudarte depende de lo que vayas pensando pero lo toro era que... desde esas instancias claro se mira la educación como un hecho administrativo y hay que ejecutarlo de esa manera y entonces claro hay que ejecutar el plan que es el currículo, así yo digo puedes tener el mejor currículo del mundo y no pasa nada pero puedes tener un currículo desastroso pero si el maestro lo vivifica a eso tienes una nueva escuela, o sea no depende del currículo, depende de una interacción. Salieron unos, un equipo de 7 personas del Ministerio que querían elaborar un plan piloto con un modelo pedagógico adecuado. Bueno, entonces ellos vinieron para fines de mayo de 2017 porque les interesó, porque si es posible hacer otra forma de hacer educación en este país y bajo este marco legal entonces vinieron, entonces participaron porque justo teníamos dos actividades, vieron cómo se desenvuelven los chicos y se fueron contentos también, y también conversaron con ellos, de que les parece una bestialidad que los guaguas tengan que cargar más de 10 kilos todos los días, eso si aquí es un cuadernito y listo, miren como trabajan y tienen alegría por aprender y eso y estuvieron justo viendo los de sexto estaban exponiendo parques y reservas del Ecuador, cuando ellos hacen las investigaciones incluso hacen trabajo en campo, lo hacen y eso muestran: “yo estuve ahí y así es esto y así el otro”. Esas cosas no hacen falta con ese montón de libros, entonces se fueron y ellos decían que luego les ayudemos porque el proyecto creo que lo iban a hacer por Quinindé y eso ha sido. Entonces eso ha sido las cosas que ha habido con el Ministerio. O sea más bien, cómo vamos planteando la cuestión ha sido que no, no ha sido entrar en conflicto o querer saltarse el marco legal o estas cuestiones porque yo digo o sea en los textos escolares el curriculum es un desastre, pero la propuesta curricular si tiene una lógica como propuesta curricular; y como hay este alcance de que las instituciones pueden trabajar en contenidos y carga horaria. Entonces ya digo nosotros no hemos desde el inicio, no hemos intentado... ahora si lo que hemos cuestionado es más bien en estos ámbitos, “o sea miren que están haciendo con esto, que es esto”. A estos señores que vinieron que fueron 7, les decíamos que el Ministerio podría cambiar la educación rápidamente, porque la pregunta de ellos era: “pero ustedes cómo lo logran y los profes?”. Los profes no tenemos,

tenemos que formar nuestros profes y formarlos aquí porque en las universidades no se habla de pedagogía Waldorf, les hablan de todo menos de pedagogía Waldorf y eso es increíble, no se a que se deba nose, debe ser porque, es una pedagogía que está reconocida a nivel mundial, la Unesco le reconoce como forma para educar en el mundo pero los Estados se niegan a reconocerlo; pero Finlandia coge eso y le mete a la escuela pública y todos dicen aaa linda la escuela... Pero nadie acoge. Aquí en Ecuador, eso va a llevar mucho tiempo porque es un cambio de conciencia en los profesores en los maestros eso lleva mucho tiempo pero lo que si se puede hacer es aprovechar el conocimiento científico entonces yo decía 3 cosas que pueden hacer aquí en Ecuador. Primero, la hora de ingreso. La psicología desde 1960 viene diciendo la curva de rendimiento intelectual solo se puede a partir de las nueve de la mañana. Hace tres años un equipo de psicólogos franceses con gente de la UTE ratifica con un estudio en colegios municipales de Quito, eso está publicado en El Comercio, mismo resultado la curva de rendimiento intelectual en colegios municipales se activa a partir de las 9am y los colegios municipales de Quito es gente igual del resto de escuelas del Ecuador, el Ingreso. Ustedes dicen Ecuador siempre saca mala nota en lenguaje y matemática, ¿a qué hora dan eso? Ahí ya puede intervenir el Ministerio, no den matemáticas en las primeras horas, den a partir de las 9 y vean que pasa, en una escuela hagan la prueba no pierden nada, prueben, comprueben esa es la ciencia. Segunda cosa les decía, miren los libros de texto esa es una tontera porque primero al maestro le acomoda, ese acomodo puede estar hasta justificado porque el Ministerio le pide que le llene todos los días una serie de formularios, formularios como evidencia de que ha trabajado no cierto, y nos piden la clase demostrativa y ni sé qué. Eso existe solo en teoría en ningún lado del mundo el maestro ocupa los 45 minutos exactos porque no son máquinas, los chicos no son cosas, nunca sucede eso, es un momento, podría pasar pero más bien es la excepción no la regularidad y ustedes quieren que esa excepción se ponga como regularidad entonces no es cierto. Y entonces al darle los libros de texto lo que sucede es que al niño le dan un libro sin respuestas y al profe le dan con respuestas y el profe lo que hace es eso mirar si puso la respuestas que él tiene y sino está mal, o sea la fregamos todo porque estamos negando la posibilidad de que pueda haber otras respuestas otras formas de resolver o mismo, y eso es una trampa, negamos posibilidad según... Tercera cosa, los profes se pasan haciendo trabajo ocioso porque que es lo que piden ustedes que las microplanificaciones, que son las microplanificaciones?, coger lo que está en el currículo nacional y ponerle en el formatito que

ustedes se inventaron, copia y pega eso es trabajo ocioso y para que, “a pero para dosificar”, el maestro sabe cómo dosificar, el maestro se pasa horas haciendo eso y eso es trabajo ocioso. Tiene libertad, ese es el otro punto grande en Finlandia, los profes tienen libertad para planificar y llevar libre su materia tienen que cumplir sí con un tronco común, esto tiene que saber el niño al final pero ellos se encargan, no así con esto y sí con este y además con este código. El arte de educar ustedes transforman en un hecho administrativo y la friegan. Claro, nosotros cuestionamos esas cosas.

Entrevistadora: O sea nunca estuvieron en un proceso de conflicto, pero tampoco es que cedieron a una pedagogía general que buscaba el Ministerio que tengan todas las escuelas?

Docente 1: claro no

Entrevistadora: Si hubo un tema de resistencia?

Entrevistadora: Claro. Nosotros, o sea desde que inicio nosotros hemos puesto pedagogía Waldorf, nosotros vamos a hacer esto siempre, se habló de esto pero tampoco hemos estado haciendo otros discurso, hemos dicho vamos a hacer esto y nosotros demostramos, yo cumpla con esto y todas las demostraciones que quieran y cumpla con la carga horaria, matemáticamente indico y demuestro que cumplimos con la carga horaria. Nosotros no estamos de acuerdo con los libros de texto, eso parece como cuando coleccionamos los cromos, tengo este, tengo este de más acá, el de acá me falta, el raro vos tienes y no llenas el álbum. Yo nunca llene el álbum, siempre me quedaban huecos o sea te dan contenido saltados, saltados y yo digo eso para formar un pensamiento lógico es totalmente contraproducente tiene que haber secuencias lógicas para entender lógicamente las cosas, lo que nosotros sí hacemos es aquí esta es la secuencia así, entonces se trabaja de esta manera entonces no es un ratito, un ratito los chicos tienen que entender que esto estaba relacionado con esto, o simplemente ni me interesa y solo contesto la prueba.

Entrevistadora: y hablando de su proceso ya aquí, cómo se conforma la escuela desde el inicio, o sea como surge Nina pacha?

Docente 1: ¿Cómo surge? Haber hay un... En el 2006, hay un grupo de familias que conocen de la pedagogía, que saben de la pedagogía y quieren esa educación para sus guaguas y eran 7

niños, 7 familias, 7 niños entonces pensamos hacer, debería ser pensábamos hacer educación en casa. La propuesta era: los papás estudiamos para ver lo que hacemos con los guaguas y nos reuníamos cada mes, de casa en casa. Y ya en esa práctica salió una cosa bien simpática y si nosotros estudiábamos pero los guaguas no pueden estar solos, entonces en turnos salió la idea de aprender a ser papá de los hijos que no son tuyos. Entonces a ustedes les toca este mes, a ustedes este, a ustedes este, mientras que los otros estudiaban entonces como experiencia fue interesante porque cada uno tenía una mirada distinta de los guaguas, eso. Como al año más o menos caímos en conciencia que el grupo había crecido, en la alegría en los encuentros no nos dábamos cuenta que iba creciendo, nos dimos cuenta cuando volvimos a la casa que empezamos y nos dimos cuenta que no entrábamos. O sea que pasa si aquí nos reuníamos, o sea ya pues habían 21 niños, habían 14 familias y dijimos esto ya no es educación en casa, es un grupo grande. Entonces surge ahí la idea de hacer la escuela, creamos la escuela y se empieza a buscar el espacio. Claro difícil encontrar que alguien preste una casa, o sea que alguien alquile, y bueno había gente que decía yo presto mi casa pero era chiquita y otros yo tengo un departamento pero en el tercer piso, o sea yo pongo el departamento pero no 20 guaguas en un tercer piso, cosas como esas, y si era muy bonito el espacio este de los papás. Con toda generosidad o sea. Y fue en esa búsqueda, ahí digo providencialmente las cosas, o sea este espacio había desde 1992, había este espacio y siempre fue pensado para una comunidad pero cuando estábamos en este proceso de la escuela ahí era más bosque esto no había tantas casas como ahora, no hay muchísimas pero antes esto era potreros y atrás un bosque, unos eucaliptos, así era esto. Y no había ni agua ni luz ni alcantarillado, no había servicios básicos pero cuando empezamos esta búsqueda providencialmente, nos dicen contraten el agua y en un mes estuvo el agua y solo hasta esta calle justo hasta esta calle no fue más porque recién este año más bien han terminado de poner en el resto. Estuvo el agua y enseguida nos dijeron hay que firmar un contrato para el alcantarillado, tres meses y estuvo el alcantarillado. Entonces cuando ya sucedió esto, entonces mi esposa me dijo las cosas no pasan de gana solo falta la luz pero si la escuela va a funcionar de día no necesitamos luz así que podemos, además era para eso el espacio, pero yo decía si esta lejísimo, allá no se llega si pasa algo con un guagua cómo salimos, no había, ahora sube un bus y todo eso, no había nada: habían tres vecinos nada más y ella puso ahí a las familias vean hay este espacio vamos a conocer, bajamos con los guaguas, bueno ellos felices y bueno aquí tiene que ser la escuela,

aquí va a ser la escuela. Y claro el “va a ser la escuela” significaba, vamos a adecuar todo este espacio, entonces la escuela inicialmente era esto, esta era un aula y aquí al lado era la otra aula era de zinc y eso si se volaba en verano porque aquí hace unos vientos, entonces había que cambiarle, había que poner eso. Ahora se está cambiando, otra vez cambiamos..., hicimos este patiecito porque eso no había. Bueno esa es la cuestión, bueno se hizo el baño. Bueno segundo año, la escuela crece entonces cómo arreglamos? Entonces empezamos a hacer estas aulas de madera que ahora empiezan a desaparecer, las aulas de manera pero simultáneamente en el 2007 empieza el proceso en la dirección provincial de educación para que se legalice. Entonces ahí presentamos el proyecto, se aprobó el proyecto, teníamos el permiso de funcionamiento no fue tan... pero desde el inicio nosotros siempre pusimos pedagogía Waldorf.

Entrevistadora: Y nunca les molestaron por eso?

Docente 1: No

Entrevistadora: Les permitieron?

Docente 1: claro

Entrevistadora: Y bueno, cuando vino otra vez, “hagan enserio”, o sea les regulamos pero no aceptamos?

Docente 1: Fue más bien en este dialogo con las escuelas. O sea, claro cuando entra, es que ahí estábamos con otra ley, la ley anterior de educación, o sea esta escuela nace con esa ley anterior con esa lógica, y ahí era posible pensar en la escuela primaria que llamaban. O sea de segundo a séptimo, o sea con esa lógica surge esta escuela y ese fue el plan, y decíamos en siete años la escuela se consolida y estamos bien pero en el 2011 cambia la ley, y dicen se ponen que ya no hay escuela primaria, no hay jardín, no hay ciclo básico, no hay bachillerato, sino que hay inicial, hay general básica y bachillerato y la general básica es de 10 grados bueno eso si nos trajo complicaciones, ¿Dónde hacemos nuevas aulas porque el espacio solo era hasta aquí?, hemos logrado anexar el espacio de atrás, el terreno de atrás y ahora era cómo hacemos aulas porque nos cuestionaba mucho la experiencia de aquí, un aula más nos gastamos \$5000 y tenemos un aula pero restábamos espacio para los chicos. Esa era la

cuestión. Y entonces bueno ahí la minga se trasformó en una cuestión más bien de gestiones, entonces “yo conozco acá”, ganamos dos veces un premio en el Global Found por reciclar botellas, nosotros reciclamos las botellas no es que recogíamos, nosotros tenemos, aquí en la escuela hemos construido paredes y en las paredes hemos reciclado más de 4000 botellas.

Entrevistadora: Y siguen haciendo ese tipo de mingas

Docente 1: Claro sigue haciéndose esa cosa, pero eso digo más bien fue gestiones como ganamos este fondo, bueno hay que reciclar botellas, consigna: nadie tiene que consumir más para tener más botellas, consigna: es cuando salgo de paseo yo saco las botellas del parque a donde voy, yo recojo las botellas esa era la cosa, entonces no era tienes que traer un kilo no, eso ahora se mantiene porque los chicos ahora van al parque y dicen aaaa mira llévate esa botellita. Esas cosas, “yo conozco una fundación escribámosle para ver si nos dan algo”, bueno escribámosle y salió en un lado salió en otro lado, han ido saliendo cosas, otros papás donan ventanas, puertas, “yo sé de instalaciones, yo hago, yo dono el cable”, siempre en esas, o sea esa parte yo digo es como el espíritu de la escuela. Entonces porque caracteriza otra forma, no es alguien que tuvo la idea y dijo voy a hacer la escuela y paguen tanto para no sino que todo el mundo mete el empeño, mete el empuje para.

Entrevistadora: y es constante?

Docente 1: Para que esto vaya haciendo, para que esto siga creciéndose, siga poniendo más bonito, esas cosas entonces son es que ya está acabada y se sigue construyendo y en todos los sentidos no solo en infraestructura.

Entrevistadora: Y curricularmente que espacios tienen o como nombran las materias? porque no conozco mucho de la pedagogía Waldorf

Docente 1: Ese es el cómo. Nosotros decimos con el Ministerio no tenemos lio porque hacemos lo que dicen, el cómo eso sí, ahí si peleamos y peharemos bastante para que nos dejen libertad, ventajosamente eso está en la Constitución entonces cuando algún funcionario viene, en la Constitución dice que nosotros podemos (proceso de aprendizaje desde la pedagogía Waldorf). Pero antes no hemos tenido que ponernos en ese plano pero cuando vienen miran y se van contentos, la generalidad es que se han ido contentos. Y eso ha sido el

proyecto, en ir logrando hasta donde lo hemos logrando y esto sigue porque aún faltan muchas cosas, entonces hay papás que todavía van buscando, haciendo. Entonces aquí hay dentro de la organización de la escuela, hay 4 comisiones: la una, eso si llevamos todavía como doble contabilidad porque en el Ministerio no conciben, para ellos es la directiva, presidente, tesorero, secretario, y claro yo les molesto ahí mucho y, o sea para qué tesorero si está prohibido cobrar cuotas, eso está en la ley no se puede cobrar cuotas y para qué voy a nombrar un tesorero “a pero es que eso es en una directiva”, entonces seguimos ahí sin mismo entender.

Entrevistadora: O sea aquí no se cobran cuotas?

Docente 1: O sea la pensión se tiene que pagar. O sea, pero las cuotas para el día de la madre eso está prohibido en todas las escuelas, lo hacen de otra manera pero bueno ahí es problema de cada uno, nosotros no nos metemos en ese asunto y no hacemos; a veces algún papá tiene una iniciativa no hacemos rifas, no hacemos peñas, no hacemos ninguna de esas cosas, entonces hay otra formas sino hay que inventarlas. Hubo varios años que empezamos a tener esta lógica de ir mirando a los pequeños en las familias, se veía que entre los 7 y 10-11 años cada 6 meses hay que cambiarles la mudada a los guaguas porque crecen rápidamente y la ropa queda bien entonces esa lógica se miró y empezó a ser, a ver se recogen todas las prendas que están en buen estado y hacemos mercado de pulgas, mercado de pulgas para la comunidad y lo que no sale en la comunidad, había papás que se iban a Saquisilí a la feria, se tenía fondos y no requeríamos cuotas sino otra forma de hacer eso luego se amplió a juguetes algún rato se intentó a ampliar a artefactos, y hubieron equipos, batidoras, una cuna, cosas de esas. Esa es la comisión de Proyectos, hay un papá que hace coaching entonces y voy a hacer un seminario y yo necesito que me presten un aula y ya pongo para, cosas como esas, entonces se sigue haciendo pero además de eso es la otra gestión, “yo conozco yo hable con el gerente de... pongamos a ver si nos dan inodoros, llaves” , todo el tiempo se hace, claro de esto de las fundaciones ha habido una cuestión de una fundación de un sacerdote de EEUU, ellos nos dieron un fuerte apoyo para levantar el edificio. Y otra señora, es una historia muy simpática es la señora Rosa Frei, ella apoya a micro proyectos sobre todo a mujeres en la provincia de Chimborazo, Bolívar... pero ella fue maestra Waldorf y sus hijos se educaron en escuela Waldorf entonces al saber que había escuela Waldorf en Ecuador dijo “yo quiero apoyar”, y el apoyo si ha sido fuerte el de ella porque ella decía, mi hijo un hijo de ella amaba mucho a

Sudamérica, el siempre venía acá venía a Colombia y el fallece en Colombia, y entonces dice que cuando fallece muchos amigos hacen donaciones “yo no sabía qué hacer con ese dinero” así que viene a la escuela, entonces con eso se ha logrado hacer. Es una comisión. La otra comisión es la de Alimentación, esa si es una cosa que es muy particular de esta escuela nosotros tenemos un sistema de alimentación. Las otras escuelas Waldorf en el mundo buscan como lograr esto porque parte de atender al niño, es la sana alimentación no se logra mucho pero aquí lo hemos logrado porque nació con la propuesta no se incorporó luego nació desde el inicio entonces esta comisión de alimentación es la que planifica que van a comer los chicos cada semana, cada mes todo el año ellos están planificando, y dentro de este, el sistema está basado en el principio de solidaridad y reciprocidad. Solidaridad porque todos estamos viendo por todos, económicamente también es ventajoso el sistema permite también que la familia, el año anterior el promedio de gasto diario fue de \$1,50 pero aquí colacionan y almuerzan en ninguna parte van a tener alimentación sana nutritiva segura por \$1,50. Ya máximo lo que logran hacer es comprar los supuestos light que igual tiene, azúcar, colorantes y empaques, acá decimos lo que hay que evitar es colorantes, azúcares y empaques, facilito y sale toda la comida. Entonces eso, y la reciprocidad yo recibo en la medida en que doy, eso es muy andino, es el *Randy Randy* (Dando-dando) que hablan en las comunidades, pero aquí está en vigencia, a bueno cuando a mí me toque tranquilos todos porque yo me estoy ocupando y cuando a mí me toque tranquilo porque todos ustedes están ocupados por mí, entonces ahí cómo funciona el asunto. Cada familia hace 5 cosas durante el año. Primera cosa, envías la colación que es la colación es fruta aquí todo el mundo come fruta no hay opción de otra cosa, los chicos no pueden traer dinero no hay bar solo fruta y la fruta se come exactamente una hora antes del almuerzo; la idea es que la fruta predispone una buena digestión, en el año llegan a enviar entre 5 y seis veces porque envían para todos y ahí viene la cuestión de solidaridad y economía, no es lo mismo comprar un dólar de naranjas en el mejor de los casos 15 naranjas por un dólar que comprar el ciento por \$4, eso y claro siempre se está diciendo que sea fruta de temporada se guarda relación con el costo pero con la naturaleza todavía no está loca y te dice esto te corresponde comer en este tiempo, esa es la cosa. Segunda cosa, tienen que hacer una parte del almuerzo, detrás de esto esta entretejer estos lazos en practico de comunidad, eso está detrás no es porque sí. Claro alguna vez alguien dijo mejor pagamos pero no no es así ósea si nosotros tuviéramos pensando en cómo tener dinero bien pague todo

el mundo, verá el almuerzo cuesta \$2,50 el lunch cuesta tanto y \$5 diarios ya listo o sea no, pero ahí no se construye nada pero en cambio acá hay que ver cuando los niños traen la fruta “yo traje” “a mí me toco” es esto: “yo estoy orgulloso de compartir con ustedes, yo me fui a comprar con mi mamá y traigo para todos”, entonces eso es bueno. Segunda cosa, es que tienen hacer una parte del almuerzo, entonces una vez al mes por lo menos tienen que pensar en su hijo y en sus amigos y tienen que hacerlo muy bien, tienen que hacer la misma receta 3 familias a la vez en sus casas eso. Entonces el [...] bien yo me he olvidado el almuerzo porque a mí me toco entonces es ese el gesto yo estoy preocupado porque a mí me toco y yo traje para todos yo tenía que traer para todos.

Entrevistadora: Y en todos porque se olvidó en un bus y el señor se regreso

Docente 1: Claro, entonces

Entrevistadora: No es cualquier almuerzo

Docente 1: No, es una cosa así

Entrevistadora: ¿Para cuantos es el almuerzo?

Docente 1: 180 almuerzos tienen que hacerse

Entrevistadora: Son todos los niños y profesores?

Docente 1: Con todos los que estamos acá. Entonces es este el gesto yo, es mi responsabilidad, yo tengo que hacerlo, es una preocupación no por mí mismo sino por los demás y es en práctico es todo, que tienes que mirar al otro, tienes que cuidarlo. Entonces esa es la cosa, entonces no hay un discurso que hay que cuidar hay que ver no, es práctica, todas estas cosas. En eso si discutimos con el Ministerio porque ellos no saben cómo calificarlo esto porque no es un bar escolar entonces “es que en el ARCSA no califica como bar escolar” dice que no eso no es bar escolar y a nosotros nos dicen “tienen que enviarnos los informes con los semáforos”, nosotros no tenemos semáforos, la naranja no trae semáforo, el brócoli, la lechuga, el arroz no trae semáforo, la lenteja no trae semáforo no podemos reportar eso, entonces digamos como hacemos no tenemos esto no podemos reportar lo que no tenemos.

Entonces hacen una parte del almuerzo porque acá se hace la sopa, la ensalada, acá se completa.

Entrevistadora: Hasta que hora están los niños aquí?

Docente 1: Hasta las 2:40, eso una vez al año tienen que ir al mercado a hacer compras, de acuerdo al menú que esté vigente la persona encargada de la comida va a decir necesito estas cosas, se necesita para esta semana y dos familias van al mercado hacen compras y traen.

Entrevistadora: Cuando hacen el almuerzo las familias vienen acá a cocinar?

Docente 1: También hay esa opción, generalmente lo hacen en la casa, pero si alguien dice que quiere venir a cocinar, viene y cocina no hay problema. Porque nosotros lo que siempre decimos, nos interesa que ustedes miren que hace la escuela con sus hijos, aquí no es de afuerita nomas, aquí ven y ve que hacemos pedagógicamente. Entonces claro lo que decíamos antes es la discusión con el Ministerio, para nosotros la alimentación es parte del proceso pedagógico, ellos en kilómetros no entienden como puede ser el proceso pedagógico el comer. Para nosotros es esto, esto es educación que el guagua venga y diga me olvide, eso es un proceso pedagógico, o sea yo me olvide, yo soy responsable de eso yo estoy a cargo de eso, eso es aprender para la vida. No es a que coman no importa si comiste salchipapas y mañana hamburguesa, no aquí sí importa y mucho. Entonces van al mercado y lo otro es que una vez al año hay una cuota de \$60 que se divide en dos partes la una es para compra de abarroses y la otra compra de verduras orgánicas. Lo del mercado ellos no compran verduras porque nosotros tenemos que garantizar porque sí se comen crudos y debe tener garantía que no fueron tratados con agroquímicos ya está contaminado, entonces eso y hay una cadena de productores que nos traen esto y está libre de agroquímicos.

Entrevistadora: Entonces se alianza con productores locales?

Docente 1: Claro, con productores de la zona de la Merced, Guangopolo, creo de Cotopaxi es una asociación que hay. Esa es la cuestión de alimentación y la otra comisión es de Logística, en cambio ellos se van a encargar de ayudar cuando hay fiestas, ellos se encargan de organizar las fiestas, escenarios, escenografías y el mayor trabajo de ellos es al inicio del año porque ellos tienen que comprar los materiales de las listas de útiles e igual se compran en común,

entonces ahí los papás tiene que hacer proformas y ver cuál es la más conveniente, entonces es como que hay una empresa que nos provee, entonces aquí la comunidad prima siempre, entonces si alguien dice yo puedo conseguir esto más barato entonces tome, lo que no negociamos es la calidad, tiene que tener la misma o mejor calidad no puede ser de menor calidad por menor precio tiene que ser la misma o mejor calidad, porque eso beneficia a todo el grupo esa es la otra comisión. Hay otra comisión de Salud y seguridad, ellos más bien están mirando que cosas hay que implementar para asegurar, seguridad en el transporte ir mirando que cosas hay que mejorarlas que cosas hay que normarlas hay que ponerlas, eso, esa es la organización no ya comité central donde se reúne a ver el cumpleaños del profesor y darle un regalito, o sea por el día del maestro.

Entrevistadora: Al ministerio le ponen como directiva?

Docente 1: Claro, le ponemos porque de hecho ellos piden esto pero es otra forma de organización y funciona, funciona bien porque vemos lo que se logra

Entrevistadora: Y las materias, como las nombran?

Docente 1: A ver como trabajamos acá, lo que decía ellos llegan a las 8 de la mañana y empieza un momentito que se llama armonización, la intención ahí es que los chicos, es o sea muchas veces la pedagogía Waldorf atiende a la individualidad pero eso se traslada a atención personalizada o educación personalizada pero son cosas totalmente distintas si atiende a la individualidad pero siempre con un sentido social porque el individuo, el ser humano no puede estar solo hasta le ermitaño necesita del otro para poder ser ermitaño, o sea nunca puede estar solo necesariamente es un ser social. Entonces en ese ámbito social se atiende la individualidad entonces el trabajo siempre va a ir en función de entenderme yo como soy-yo en medio del grupo y el grupo tiene que entenderme a mi como parte del grupo ahí hay una dialéctica bien bonita que se genera. Se gesta entonces la armonización, lo que busca es eso que ellos respiren, jueguen juntos que hagan juntos cosas. Entonces en la armonización son ritmos, melodías, cantos, poemas pero ya va vinculado lo pedagógico porque el ritmo, la melodía, el poema va vinculado con lo que van estudiando como el lazo para empezar, entonces eso termina 8:30. 8:30 empieza clase principal entonces la clase principal es cuando cogemos lo que dice el Ministerio y es estudiar lo que dice el Ministerio

pero ahí viene la diferencia no es un ratito de cada cosa es una materia que dura 4 semanas. Entonces que se gana con eso, ganamos que se libera a los chicos y profes del estrés: “ya se nos acaba apúrense, no no se nos acaba tenemos tiempo para resolver, entender”, esto repreguntar, verificar si estamos tenemos tiempo, porque va de las 8:30 hasta las 11 am y ahí se va trabajando. Una sola materia durante 4 semanas, entonces va el ciclo termina y vuelve termina el ciclo y vuelve. Si empezamos con lenguaje, termina y vuelve a lenguaje cuando vuelve ahí hay una autoevaluación que tiene el profes porque es a ver si se acuerdan lo que hicimos, no es desde nos quedamos continuamos mas bien es de donde se acuerdan los chicos, hay una base más cierta de donde se acuerdan los chicos. Entonces el profe tiene que ver si se acuerdan poquito cuestionamiento con el profe no hice cosas muy significativas porque no se acuerdan, tengo que hacer cosas más significativas para que se queden se acuerden cuando logren vivir cuando volvamos a retomar, entonces eso. Eso termina a las 11, a las 11 salen a la colación toman la colación y salen a recreo y a las 11:40 van a volver, vuelven y entre 11:40 y 12:40 van a tener 3 clases complementarias. Entonces ahí en imagen: si en la mañana están metiendo cosas que es el aprender, entonces a partir de las 11:40 van a hacer cosas, vamos a hacer por eso hablamos de complementar así entonces ahí se va logrando el equilibrio entre el pensar y el hacer y obviamente este equilibrio entre el pensar y el hacer va a pasar por lo que yo siento lo que yo estoy sintiendo tiene que pasar por ahí, y que no mas hacen ya es hacer aquí no es pensar más. Que nomás hace, harán canto, huerto, telar, tejido, modelar, pintura.

Docente 1: entonces es hacer ya ahora ese hacer se va graduando en complejidad no es el mismo hacer de los pequeños con los grandes, no es el mismo hacer.

Entrevistadora: O sea son cursos por edades?

Docente 1: Si por eso no tenemos lío con el Ministerio, claro detrás de eso si hay una cuestión pedagogía Waldorf dice que se debe trabajar con grupos de edad y la alfabetización se debe empezar a los 7 años. Eso sucede en Finlandia también por eso digo Finlandia cogió cosas de escuela Waldorf

Entrevistadora: Y la armonización es todos o cada curso?

Docente 1: En cada grupo. Eso y lo que decía, la complejidad va a ir variando, cambia la complejidad. Los pequeñitos por ejemplo hacen huerto pero ellos solo siembran y luego

deshierban, cuidan que la plantita que sembraron crezcan, los de 5to 6to ellos armaran las camas ya es totalmente distinto y ellos ya deben aprender que es una cama caliente que es una cama fría porque se llama esto que procesos suceden ahí, los de 8avo, 9no y 10mo ellos están mirando la escuela buscando espacios para adecuar para que los pequeños jueguen, vamos a pensar en adecuar esto o trabajar en poner estas cosas aquí podemos armar un juego, sigue siendo pero la complejidad y el propósito es distinto es siempre ir mirando más allá. En tejido se trabajan otras cosas, es reconocer errores paciencia tenacidad, “es que yo no puedo pero no no, tú sí puedes pero ponte haz”.

Entrevistadora: Y escogen estos talleres?

Docente 1: No, todos cogen todos, por eso digo a veces lloran pero también dicen” yooo hice esto miren miren me quedo bonito”. Entonces el propósito a la final es ese. El propósito es hacer bien las cosas. Entonces con los chicos ahí no se maneja calificaciones bajo chantaje de “te pongo cero sino más bien yo tengo que hacer bien mi trabajo porque yo me siento bien no debes hacer bien para contentarle a tu papa o a tu mama tú debes sentirte bien contigo, con tu trabajo” eso no se manejan las calificaciones, o sea si se les califica porque hay que reportar al Ministerio.

Entrevista: Es algo de forma entonces?

Docente: Claro con esta forma de trabajo la clase principal, sacamos el estrés no están pensando en 5 materia a la vez, ahí viene la conversa con lo de las tareas, una materia una tarea tiene el propósito de yo soy el responsable de hacer no es una tarea grandisísima sino mira hay que hacer estos ejercicios, yo puedo hacer, yo hago esto este espíritu debe ir entrando.

Entrevistadora: O sea cada materia dura un mes?

Docente 1: Claro

Entrevistadora: Cuántas materias reciben al año?

Docente 1: El ministerio propone cuatro áreas básicas más inglés. Ahora esta puesta como materia. Eso es lo que se va haciendo, se elimina la otra cosa la mochila de más de 10 kilos,

una materia: un cuaderno, práctico. Claro, entonces ahí me parece lindo la cuestión porque yo digo acá es cómo se va construyendo una comunidad educativa

Entrevistadora: como otra idea de establecer relaciones humanas?

Docente 1: Claro, es otra idea y teniendo como punto de inicio una cultura no participativa, porque nosotros no estamos en una cultura de participación no le gusta participar entonces eso es como aquí se va logrando, se va gestando esta idea de comunidad porque a través de la alimentación hay que oír a las familias “no pero mi hijo ya me obligo a cambiar estas cosas” que chévere. Gente pensando en los demás.

Entrevista: se da una lógica distinta a la lógica de consumo?

Docente 1: Claro, en Navidad por ejemplo aquí los papas construyen el juguete, están en taller ahorita para construir el juguete para sus hijos, y no se entrega en navidad se entrega el 6 de enero y los papás vienen y les entregan. Ésta configuración de la comunidad si va como teniendo como un efecto en las familias y los chicos.

Entrevistadora: Y me imagino en los espacios donde ellos se relacionan.

Docente 1: Ahora tenemos reportes de donde van a otros espacios, colegios. O sea lo que dicen es que son especiales, o sea que te digo no son raros pero son otra cosa, porque se llevan con todos, juegan con todos, son responsables, molestan pero son otra cosa, no hay como una precisión en que es, pero no son igual que el resto.

Entrevistadora: Hay bachillerato que más o menos siga?

Docente 1: No no hay, ahorita estamos apoyando para que se fortalezca en Ibarra otra escuela. En el 2020 va a empezar en Cuenca, en Guayaquil a lo mejor empieza, entonces estamos capacitando estas personas para que logren toda la comprensión para que puedan desarrollar, y hay una cosa bonita que ha pasado en este año en la Universidad Nacional de Educación también vinieron a visitarnos mirando cómo estaba el asunto ellos nos proponen darnos el aval para el curso que hacemos. Entonces estamos a puertitas de tener el aval académico de la universidad

Entrevistadora: Cuánto cuesta la pensión?

Docente 1: \$100

Entrevistadora: Si es accesible?

Docente 1: Claro ese es uno de los propósitos. Las escuelas Waldorf donde existen son medio elitizadas en tanto el dinero, no queremos y por eso el proceso es así, en estos otros lados es decir ya es una escuela Waldorf pero es un costo bien alto porque el declararse escuela Waldorf implica que tengas todos los maestros y la escuela Waldorf tiene artes propias y esos maestros son bien escasos y entonces nos tocaría traernos estos maestros y eso si eleva un montón los costos.

Entrevistadora: Aquí los profesores se van formando? Aquí siempre tienen pedagogos?

Docente 1: Entonces claro aquí vamos formando los maestros y hay algunos que han formado la especialización y ellos empiezan a formar a los que vienen y dentro de esos vamos teniendo maestros que se especializan en artes propias, obvio no podemos hacer esa especialización nosotros aquí por eso van a Argentina a esos lados.

Entrevistadora: Y los que se forman solo son pedagogos o viene de otras profesiones?

Docente 1: Tenemos una mayoría de otras profesiones, bueno eso fue una reforma interesante en la ley de educación porque claro cuando salió la ley todos deben ser pedagogos docentes con títulos docentes pero el Ministerio hasta ahora no logra tener a todos pedagogos y docentes. Claro hicieron la reforma e hicieron título profesional.

Entrevistadora: Ahora unas preguntas más específicas. Por ejemplo quería saber por qué las primeras familias que fundaron la escuela no les quisieron poner a sus hijos en una escuela tradicional?

Docente 1: Bueno habría que preguntarles a ellos

Entrevistadora: Tú no eres uno de los fundadores?

Docente 1: Si

Entrevistadora: Entonces tú ¿por qué no les quisiste poner a tus hijos en una escuela tradicional?

Docente1: Porque yo siempre entendía que se puede hacer otro tipo de educación y yo quería eso para mis hijos, a pesar de que relativamente a mí en la vida estudiantil me fue muy bien. O sea yo tuve lindos profesores yo me acuerdo de los nombres de mis profesores, fueron muy lindos conmigo conmigo, pero en el mismo grado no eran lindos con mis compañeros. O sea para mí era eso un contraste fuerte y una pregunta: ¿por qué conmigo no pasa lo mismo? Entonces siempre hubo una búsqueda de se puede hacer las cosas de otra manera es más yo viví esa otra forma de educar.

Entrevistadora: Cuando inicio todo el trámite de las UEM en el 2008 no les propusieron absorberles en una UEM?

Docente 1: No nos propusieron pero si tuvimos, a ver si había como una consigna dentro de los espacios de educación que muchas de estas personas que están en la ventanilla, en los escritorios nos decían es que ustedes no van a poder continuar.

Entrevistadora: O sea muchos directivos del Ministerio?

Docente 1: Claro, ustedes no van a poder continuar porque para continuar tienen que por lo menos tener 150 estudiantes y nosotros creo que en el 2008 apenas llegábamos a 50 y algo, creo que eran 56-58 no llegábamos a 60 y claro todo el mundo decía no es que por el porte ustedes no pueden tienen que cerrar la escuela, esa eran las cuestiones que decían. Entonces yo decía eso de dónde sacan ustedes y decían “eso está en la ley” y si claro en el primer momento está en la ley pero donde, entonces por eso yo andaba a llevar eso (Constitución) y no había en la ley eso y cuando en esos primeros tiempos yo siempre llevaba la ley y les decía “indíquenme” en que parte dice eso y claro entonces se quedaron como que “y este por aquí es que tienes que entender” y yo les decía “no díganme en la ley donde dice eso” . Entonces ahí nos fueron dando como apertura porque ya, nosotros no estábamos entrando en eso. Y bueno luego claro con la cuestión de los 10 grados si en uno de los transitorios dice que la escuela debe ampliar la oferta del nivel o fusionarse con otra institución para que puedan ofertar el nivel de educación que corresponde.

Entrevistadora: Y no querían fusionarse?

Docente 1: Porque no, claro la escuela surgió con la lógica de la ley anterior.

Entrevistadora: Claro, porque esto surgió en el 2009 esto de los 10 grados.

Docente 1: Claro, era escuela de siete grados entonces con esta nueva lógica claro hubieron varios debates conversaciones aquí al interior o sea que es lo que vamos a hacer o sea y la opción era crecer entonces ahí se decidió: nosotros no vamos a hacer educación inicial porque queremos tener educación general básica y la discusión fue más bien en ese sentido. Entonces discusiones sobre el espacio como va a ser.

Entrevistadora: O sea nunca pensaron en fusionarse?

Docente 1: No, porque con quien nos fusionamos o sea alguna vez si salió la idea pero la pregunta era con quién.

Entrevistadora: De ley iban a tener que cambiar.

Docente 1: Claro, con quién nos fusionamos, quién va a querer fusionarse con nosotros y con quién nosotros vamos a querer fusionarnos. O sea la pregunta así pero de ahí no paso.

Entrevistadora: En realidad con quién

Docente 1: En realidad con quién. O sea porque en ultimas decíamos si no se logra, porque nos faltaban aulas si no se logra nos quedamos solo con educación inicial y ahí si tenemos suficientes aulas, pero la opción siempre fue Educación general básica, aja.

Entrevistadora: Aquí involucran mucho el tema de la cultura andina no cierto. Así leí en su proyecto.

Docente 1: En una parte, o sea se va haciendo y más bien es en cuestiones prácticas.

Entrevistadora: Eso quería saber cómo la introducen y que elementos?

Docente 1: A ver primero todo el, bueno ahí hay un principio en la pedagogía Waldorf que esta pedagogía tiene que trabajar en o adecuarse a la cultura del país de la región donde esta ese es un principio, a la cultura, al marco legal y a la realidad social. O sea ese es el principio. Entonces desde ahí nosotros vamos a hacer una lectura de que esa es la propuesta de la pedagogía Waldorf en otros lados no se logra esta lectura y conocemos.

Entrevistadora: El Rudolf Steiner es Waldorf?

Docente 1: Nació como Waldorf ahora ya no es, ya no.

Entrevistadora: O sea no lo implementan.

Docente 1: Ya no, nació como Waldorf, no es Waldorf pero claro por ejemplo el Rudolf Steiner, el colegio surge como pero va pronto a otro lado porque se empieza a mirar los estándares en materiales y en el quehacer estándares más europeos, es decir tenía que haber un cierto tipo una cierta marca de crayones, tener sedas en lugar de telas. O sea estábamos hablando de traer el modelo de escuela de allá para acá en cambio acá, o sea si detrás de eso hay un sentido, hay yo digo una dirección. Dirección en el sentido de que es lo más adecuado pero como llegó a lo más adecuado es cuestión de cada uno, cuando hablo de diversión es decir nos vemos de aquí en la Marín pero yo me voy caminando o sea me puedo ir en zapatilla.

Entrevistadora: Igual ustedes quieren llegar a este modelo Europeo?

Docente 1: No pues, y esa es la característica de la Nina Pacha que nace como una cuestión más bien cuestionando unas cosas. Por ejemplo, uno de los cuestionamientos y que mantenemos como fuerte es el acceso a la escuela porque la gran mayoría de escuelas Waldorf en el mundo están orientadas a una élite que tiene dinero y nosotros buscamos como mantener una cuestión económica y que en el fondo eso no es un impedimento para entrar, o sea si un niño necesita y no tiene condiciones económicas para entrar, o sea podría ingresar acá, esa es otra cuestión.

Entrevistadora: Llegan a mediaciones, formas para que ingresen

Docente 1: Claro, o sea pero claro debe haber una cuestión de yo quiero y vemos que un niño necesita o sea no es propaganda porque ahí nos llenamos o sea no se vuelve sustentable esto, esa es una cosa. Lo otro lo andino está dentro de la alimentación dentro de un marco de la lógica de alimentación Antroposófica que es lo que debería coger la escuela Waldorf pero nosotros incorporamos un ritmo más correspondiente a la realidad cultural y gastronómica si se quiere de acá entonces hemos incluido el maíz, la quinua y vamos incluyendo estos otros alimentos que, en otras escuelas no saben ni que son.

Entrevistadora: Claro

Docente 1: Melloco, por ejemplo si mellocos este otra cosa cebada perlada, cebada, arroz de cebada, cosas de estas otros guaguas ya no saben ni qué es esto, entonces eso se va incorporando, pero corresponde a esta cultura, o sea cebada originalmente es de Irlanda y Escocia claro o sea es de Europa pero acá se asimila como arroz de cebada como la horchata de cebada, como un cereal de por acá y que tiene unas bondades interesantes que depende de la preparación puede ser caliente puede ser fría.

Entrevistadora: Puede ser sopa o puede ser

Docente 1: No, es que hay unas nociones dentro de lo Andino que es lo caliente y lo frío. O sea ellos ponen siempre las plantas calientes y las plantas frías. Entonces el cereal este cereal de cebada tiene cualidades ya digo bien interesantes depende de la preparación o sea si yo le hago como horchata es fresco

Entrevistadora: Y sirve para unas cosas

Docente 1: O sirve para otras cosas si le hago como machica es caliente

Entrevistadora: Claro

Docente 1: O sea si se ve, entonces estas cosas son interesantes de cómo se va poniendo entonces dentro del ritmo de cereales el viernes puede ser avena que es un cereal fresco más bien pero que permite muchas fermentaciones entonces hay esa cualidad o puede ser la cebada entonces cosas como esas se van incorporando no como discurso sino como practica dentro de la alimentación hay estas nociones y claro para armar los menús se va mirando que hace el cereal y que va a hacer la fruta que son como las dos cosas fuertes de cada día de alimentación. Entonces por ejemplo hoy día de avena y seguramente debe haber cómo es avena con fruta si para este día además de lo otro, entonces eso al poner avena con fruta estamos proponiendo un proceso de fermentación entonces estamos dando cosas que calientes al cuerpo porque la fermentación del cuerpo produce calor y cualquier proceso de fermentación va a producir calor. Esta con una pera que no produce más fermentación si no que más bien es neutro básico o alcalino entonces eso ayuda contrarestando eso de ahí un exceso de. Entonces se va manejando en estas nociones de lo frío o caliente entonces ahí hay una cosa del mundo andino. La otra cosa es que, si justo la organización en torno a la

alimentación que es el sentido de comunidad un sentido de comunidad que tiene orígenes en lo andino pero que se actualiza a la actualidad de la sociedad y del momento que vive la escuela y ahí una noción como muy grande es del pensamiento es el de. Ya me estoy haciendo bolas con dos cosas ahí, el pensamiento grande es que en la comunidad todos los individuos buscan el bienestar del grupo entonces como se manifiesta el bienestar del grupo, haciendo la alimentación, buscando recursos, justo eso estoy haciendo ahorita, hay una campaña para ampliar la escuela a ver si se hace bachillerato entonces todo el mundo está buscando, gestionando y envía el oficio para aquí el oficio para allá entonces esas cosas.

Entrevistadora: Lo que me contabas de la minga

Docente 1: O sea sí, sigue esa minga pero en otro contexto que no es el vamos a poner un poste o no vamos a poner.

Entrevistadora: Sino es buscar financiamiento

Docente 1: Sino es buscar financiamiento y claro y luego que tengamos esto estamos viendo el terreno de al lado y cuando tengamos luego abra la minga para adecuar el terreno.

Entrevistadora: En el tema de alimentación y en la organización más que todo, la minga la búsqueda de

Docente 1: No, entonces ahí vamos viendo en la alimentación es donde más se puede como evidenciar este sentido de comunidad, entonces decía ahí el pensamiento grande es Todos o sea cada individuo busca el bienestar del grupo, porque al final yo me beneficio del bienestar que tiene el grupo pero en cambio si yo busco solito mi bienestar en vez del bienestar del grupo y para mí lo que generamos es un malestar, entonces ese es como un pensamiento grande que es un principio grande. Entonces eso si se va mirando. Entonces yo, siempre vamos reforzando y poniendo esta idea porque si no también se cae en cosas así bien románticas de la comunidad hay que lindo vamos a vivir en un lugar más o menos como medio ángeles, y no es cierto entonces cuando sucede eso decimos no esto es una comunidad de aprendizajes y no nos damos vueltas entonces aquí todo el mundo aprende y aprende de cualquier manera alguna cosa aprende, o sea de aquí nadie se va sin aprender algo entonces vos estas entrando a esta comunidad de aprendizaje no es donde vamos a pasar chévere donde

vamos a armar farra no es ese tipo de comunidad aquí es una cuestión para aprender y sobre todo para ir guiados por este principio: yo busco el bienestar. Sino claro alguna vez alguien un lío que se generó o sea: yo contrate con el bus para que me recojan de la Floresta y el bus estaba cumpliendo pero luego de 3 meses me cambio a Guápulo entonces el bus dice yo no puedo entrar allá porque entrar y salir de ahí es media hora de tráfico o sea no puedo tiene que subirse entonces claro se armó todo el alboroto la señora dice dónde está la comunidad porque nadie se solidariza conmigo porque todos quieren que yo salga o sea toda la comunidad.

Entrevistadora: Toda la comunidad tenía que ir a Guápulo

Docente 1: Toda la comunidad tenía que ir a socorrerle a ella y ella no estaba mirando el recorrido de todos.

Entrevistadora: Estaba en juego el recorrido de todos

Docente 1: Cosas como esas, entonces ahí decimos no ahí si es claridad, o sea tu apoyas al bienestar del grupo y te beneficies de eso el grupo no va a ir para que tu solita estés bien, claro porque eso no, ahí no es, entonces por ejemplo ese principio es fundamental. El otro de la comunidad es en cambio y ese es el que se ve o sea que es el de la reciprocidad que es un principio de la cultura andina muy afincada. Es el *Randi- Randi*, exacto que es el dando y dando pero no es dando y dando parajito volando como dicen eso no es una buena. O sea es yo doy en la medida en que recibo entonces ahí se puede entender un poco incluso la practica e incluso las críticas que se hacen a los priostazgos en el mundo andino, yo doy en la medida en que recibo. Entonces yo he leído reseñas y críticas en donde ponen que el prioste trabaja todo el año y se queda pobre después de la fiesta el asunto es que cuando está bien hecho el priostazgo eso no debe ocurrir porque es una cuestión más bien de redistribución de la riqueza en la comunidad ese es el objetivo de priostazgo no es quien acumula más y quien hace sino tú tienes pero además que tienes la comunidad te va dando y te aporta y te da en este tiempo, entonces en la medida en que tú vas recibiendo devuelves a la comunidad, y como yo tengo posibilidades lo puedo hacer entonces eso es el buen sentido. Entonces no es el dando y dando vos me das esto y yo te devuelvo el equivalente no es sino en la medida en que recibo yo devuelvo entonces si recibo mucho afecto debo reciprocitar, debo dar mucho afecto y cómo doy? organizando la fiesta no puedo hacerlo de otra manera. Entonces acá como funciona eso

y por eso desde esa perspectiva yo digo aquí es un espacio donde se puede hacer algo por los demás esa es la cuestión, pero acá la reciprocidad como funciona en la organización. Aquí es en la organización y en el traer los alimentos, hoy alguien trajo las peras entonces claro ahí el sentir conceptual... todos los demás tranquilos porque yo me estoy ocupando de traer la fruta, pero cuando a mí no me toca yo tranquilo porque todos los demás se ocupan de mí, y ahí volvemos al principio del inicio yo busco el bienestar del grupo, no solo el mío, entonces eso esta así totalmente y funciona, todos los días funciona tú has comido aquí funciona o sea funciona entonces los chicos no necesitan dinero aquí no es quien tiene más dinero.

Entrevistadora: O quien trae el mejor lunch

Docente 1: O trae lo que no me gusta y empieza el mercado negro digo yo” a ver cambiemos porque no me gusta entonces yo te doy esto y tú me das lo otro que si me gusta”, entonces esas cosas no se dan si no que todo el mundo va aproximándose a esto entonces claro esto tiene un efecto múltiple en todo lado, primero en la salud de los guaguas vos has visto a pesar de los fríos no tenemos una epidemia de gripe, no tenemos porque están sanos los guaguas pero bueno hay uno que se resfría que cae un día máximo dos y ya.

Entrevistadora: Cierto yo no he visto niños enfermos.

Docente 1: Claro entonces la salud, lo otro los chicos cuando empiezan a tener esta calidad de degustar las cosas naturales empiezan a reclamar esto en la casa, claro hay que ver que muchas familias dicen no pues es que yo por él ya me toco cambiar, hemos cambiado por que el reclama que no hay fruta que no hay verdura empieza a reclamar y nos toca cambiar, entonces eso se va para la casa también y también se ven los efecto ahí.

Entrevistadora; Efecto en cadena

Docente 1: Claro, entonces esas cosas, si la otra cosa es lo de la minga, con la minga es que la escuela se va construyendo y minga en todos los sentidos también yo ahí digo hasta el nombre fue puesto en minga, no fue que a alguien se le ocurrió, cuando estábamos en esto del ministerio y esto después de una minga justo aquí porque solo había este espacio y todos cansados y decían vean y si, y claro alguien dice y si ya vamos a ir al Ministerio nos van a decir cómo se llama la escuela y no tenemos nombre cierto y no tenemos a ver qué nombre,

entonces empezaron a salir la lluvia de ideas de por que como fue y participaban los guaguas también, al final y en ese tiempo teníamos una familia originaria de Atuntaqui entonces en base a la ideas que se iban poniendo ellos pusieron el nombre de Nina Pacha y claro a todo el mundo le sonó, a los guaguas les sonó y ya.

Entrevistadora: Nina significa fuego?

Docente 1: Literalmente se podría traducir así pero es fuego, es luz.

Entrevistadora: Es luz, candela, calor.

Docente 1: Claro esas cosas y pacha es tiempo y espacio, es tiempo- espacio porque dentro de la cultura andina no hay tiempo sin espacio y no hay espacio sin tiempo siempre va a ser una sola cosa, no es como en la cultura occidental que tiempo es una cosa y espacio otra...

Entrevistadora: Por otro lado, en qué espacios, dinámicas o momentos de la escuela se desarrolla el pensamiento crítico en los niños?

Docente 1: En qué espacios, es que es en todo, es permanente. Por ejemplo, estos diálogos que llegan, cuando viene la [...] ese ya es un ejercicio o sea “no cualquier cosa que ustedes quieran”.

Entrevistadora: O sea podría ser en la horizontalidad de las relaciones?

Docente 1: y en la cotidianidad y porque es en la cotidianidad donde, en lo coloquial también aquí nadie deja pasar como una oportunidad.

Entrevistadora: para discutir

Docente 1: O sea claro, o sea por ejemplo cuando viene [...] y me dice “vera”, yo ya sé que va a decirme algo y yo me adelanto y le digo no entonces ella tiene que reordenar y a ver se puede, sí, no otros guaguas entran y empiezan y dicen sabía que entonces empieza todo un juego de palabras. Entonces es eso es coloquial y a veces es lúdico. Entonces se va dando estas cosas, y con los profes también o sea, ayer tú no viniste. Como el profe de educación física con los de sexto generalmente se atrasa, 5 minutos 10 minutos ellos decidieron jugarle una broma: desaparecer de su hora, y desaparecer y el profe se pasó buscándoles toda la hora hasta que se terminó, y luego decían “aaa ve, y así nos toca esperarle a usted”, Pero, después la

reflexión entre ellos era que la broma funcionaba distinto entre varones y mujeres, él estaba así y dijo: “bueno si están en grupo todos han de estar”, entonces él no se intranquilizo. En cambio, sí era una profesora ella si se hubiera angustiado más. O sea, ellos querían ver esa reacción.

Entrevistadora: Eran como experimentos sociales.

Docente 1: Claro eran como experimentos, ellos van midiendo estas cosas y claro si saben que en que marco hacerlo también no es que se lanzan, lo piensan, lo calculan y lo hacen no es una cosa que se les ocurre y sale porque sí.

Entrevistadora: Claro esa es otra pregunta, que alcance tienen sus alternativas, su propuestas y proyectos en los límites que enmarca Nina Pacha, hasta donde ellos podrían proponer?

Docente 1: O sea el límite es como, es la cuestión es no podemos agredir a los otros, no podemos agredir a los otros ese es el límite no se puede agredir a los otros. O sea claro en esta cosa no hubo agresión al profe el tuve que entender “a ellos me están diciendo algo”, claro eso en otro espacio.

Entrevistadora: Fuga.

Docente 1: No, “y ustedes como así me cuestionan” o sea si es

Entrevistadora: Plano vertical.

Docente 1: Plano vertical y toda esa cuestión, pero en esta parte más lúdica si quieren que se propone entonces la cosa es mucho más llevadera.

Entrevistadora: Ambos aprenden así.

Docente 1: Claro y ahí viene este principio que decía de la comunidad aquí todo el mundo aprende no es que alguien ya sabe no todo el mundo aprende, los profesores aprenden, los chicos aprenden, los papás aprenden todo el que viene aprende y entonces ahí la parte esta del, como es, del mirar el límite ya digo yo es lo uno es la no agresión o sea no puedes hacer cosas que agredan, no puedes, y de hecho ese es como un límite la otra es, si el otro te dice algo, el poder, un poder de escucha si el otro dice no, se debe averiguar porque, porque a pesar de que te diga no y lo haces o sea eres un necio, pero si es escuchar no, y ellos.

Entrevistadora: asimilan el límite

Docente 1: Percibir el limite pero es autopercebir no porque le dicen “veras estas cosas no”, aquí nadie les está diciendo y tú no has escuchado aquí a alguien que se le esté diciendo “tú no puedes hacer esto, no hagas esto”, no no hay eso.

Entrevistadora: O sea por ejemplo, ahorita que estábamos comiendo no había que todos los profesores viendo si agradecieron o no los mismos niños se ponían de acuerdo y hacían este ritual.

Docente 1: Claro porque ellos han conquistado eso, o sea si tú vas viendo los procesos o sea aquí nadie les dice “silencio, vamos a hacer” no sino que ya ven que ya es hora, los maestros se ponen en alguna posición a esperar y bueno todo el mundo tiene que ir mirando. O sea es la percepción del otro es la que va poniendo el límite, la percepción del otro. Entonces eso nosotros intuimos que es mucho más poderoso que plantearle uno el límite, que uno aprenda a sentir. Yo muchas veces digo que estos guaguas aprender a oler cuando la cosa no está bien, porque resulta eso y situaciones que nos conversan los ex alumnos entonces ellos por ejemplo “y a mí me estaba pasando esto y vino no sé quién y me dijo esto pero mmm yo sentía que no era, porque estaba raro y yo dije que mejor que no”, por eso yo digo ellos aprenden a oler cuando la cosa no es, no es sana no es correcta,. Entonces es esta práctica que no es que yo marco el límite hasta aquí o solo hasta acá, o sea si alguien puede explorar dentro de esta cuestión del respeto o sea.

Entrevistadora: De la no agresión

Docente 1: De no agredir, no irse contra los bienes, usar bien las cosas, si estas usando bien y estas proyectando otra cosa que bueno pero no puedo hacerlo solo por desperdiciar.

Entrevistadora: Siempre está debajo el bienestar no?

Docente 1: Claro, eso.

Entrevistadora: Por ejemplo yo sé que los niños tienen posibilidad de plantear proyectos en los alrededores, en qué temas pueden hacerlo? Conozco muchos de ecología o sea que han hecho

el ojo de agua ahorita están en la quebrada pero en otros temas que se yo en temas de discriminación o violencia de género o algo así, podrían?

Docente 1: Ahí yo te cuento una cosa cuando surgió el problema, surgió así como en la prensa la palabrita del *Bullying* aquí sucedió un fenómeno bien interesante porque aquí los guaguas jugaban al *Bullying* a ver juguemos al *Bullying*, pero no tenían ni que idea era el *Bullying* sino más bien después de un tiempo como en el juego claro tuvimos que parar y explicar, miren el *Bullying* es esto y de ahí intervienen tres cosas: que acá siempre eso está vigente también, cuando hay una agresión, si has visto una resolución de conflictos no se ponte que tú fuiste el culpable y como que el otro es la víctima y el tercer elemento queda afuera. Desde ahí nosotros más bien venimos reforzando esta parte qué te hizo él, entonces eso no escúchale, el sintió esas cosas y claro luego es eso paso si pero a ver paso o no paso, si y tú que tienes que decir fue así o no fue así y entonces el otro tiene que escuchar también no es que estábamos haciendo esto y sucedió así y siempre hay bueno casi siempre hay alguien que está también mirando entonces y tú que dices.

Entrevistadora: El triángulo, victimario, víctima y el que mira.

Docente 1: Y el observador, entonces a pero tú también eres responsable porque estabas mirando y no dijiste nada, tú tienes, si miras eso tienes que parar sino saber la norma, cual es la norma: tengo que avisar a un adulto.

Entrevistadora: Aaa y así saben sus límites hasta cuando pueden.

Docente 1: Y no lo hiciste entonces tú también eres responsable, entonces siempre se está trabajando en esa triada siempre se trabaja es escuchar, mirar entonces al final si hubo agresión el que hizo ese acto tiene que reconocer y el otro tiene que sentir respaldo de que puede decir no me gusta yo no quiero esto, y el otro tiene que aprender a que si el otro dice no me gusta yo no quiero tiene que parar y si hay el observador el observador también puede decir eey se les está pasando, entonces se va dando toda esta cuestión y eso sucede entonces aquí los chicos, tú no has visto cosas marcadísimas entre chicos y chicas no, entonces es una realidad que no está presente.

Entrevistadora: Bueno aquí si se ha deconstruido estos roles específicos?

Moisés: Claro.

Entrevistadora: Porque en el tema del tejido no vi molestia en los niños no vi nada.

Moisés: Y coser, no

Entrevistadora: Algo como históricamente que ha sido para las mujeres.

Moisés: Claro, y barrer y lavar platos.

Entrevistadora: Exacto.

Moisés: Entonces estos chicos no, para ellos es como inconcebible que en la sociedad haya esta designación por géneros claro y o sea a ellos les cuestiona esto de la violencia, si ellos son como críticos en el asunto porque, críticos y en ambos sentidos porque tiene que suceder eso, porque hacen eso los varones pero también porque las mujeres se dejan hacer eso si ves. Entonces vuelve a reditarse la triada desde este pensamiento de ellos, o sea porque sucede esto porque dejan que suceda. Por eso yo digo y tengo la seguridad de que los chicos cuando estaban aquí, ellos no van a permitir recibir menos de lo que han tenido aquí, es decir respeto consideración, igual.

Entrevistadora: No hay competencia no?

Moisés: No y nadie y nadie está en competencia exactamente.

Entrevistadora: Igual en que espacios, dinámicas e incluso puede a haber en la cotidianidad que se pueda desarrollar conciencia histórica, que sepan que paso atrás que les antecede?

Moisés: Ese es una cuestión que va surgiendo de ellos mismos, porque siempre están inquietos y cómo surgió la escuela y cómo era esto antes y cómo sucedió esto, o sea de manera cotidiana en este espacio porque de ahí en cambio la cuestión de historia. Historia, ellos van viendo la historia desde la familia entonces vamos a entrar en historia pero bueno la historia empieza con papá y mamá pues, y como se conocieron y donde se conocieron y como así se juntaron y así y esos papás tienen otros papás y luego claro o se remontan a la historia porque llegan a los tatarabuelos y ven que ha habido vinculaciones con Eloy Alfaro, aaa miren entonces estos movimientos. Entonces entramos en esta cuestión pero partiendo pero desde lo cotidiano y no es una cosa de en 1800 no se cuanto no no.

Entrevistadora: Para que aprendan y tengan la noción de

Docente 1: Claro esa es una de las cualidades que tienen los chicos y a un chico le pongo en tercero y digo vean Eloy Alfaro murió en 1900 no sé cuánto, no le dice nada y claro generalmente es apréndete la fecha.

Entrevistadora: La memorización

Moisés: No pero en cambio sí voy desde esta otra parte.

Entrevistadora: Haciendo conexión.

Docente 1: Haciendo conexiones y mi amigo era el que tenía esto y el abuelo de no sé cuánto nos dijo que tenía esto, se acuerdan de estas cosas. Porque nosotros no estamos formando historiados nosotros queremos que tengan idea, noción de la historia, de que si no ocurría una cosa no era acá, claro ya con los grandes se llega a establecer cosas como estas, o sea ahorita claro ustedes están aquí en la escuela porque fue un logro de la Revolución Liberal, o sea si Eloy Alfaro ustedes no podían estar acá.

Entrevistadora: Y las mujeres son podían hablar ni votar, ni derechos de los trabajadores

Docente 1: Claro.

Entrevistadora: Se va tejiendo.

Docente 1: Exactamente, unir tejiendo de estas cosas, entonces pero si generalmente los chicos tienen inquietudes aquí, una vez llegó fuerte el bicho en un grado y que ellos decidieron hacer un video de cuál fue el origen de la Nina Pacha o la Nina Pacha desde los niños y ese está en un video porque incluso ellos se armaron de camaritas empezaron a hacer las entrevistas y todo eso y al final un papá les ayudo a editar pero ellos hicieron las preguntas y era que veas ellos leyendo ahí las preguntas.

Entrevistadora: Y no es lo mismo que están haciendo con el tema de la quebrada? Eso me comentaba [...] me dice que el Ministerio dice que está limpio por ejemplo.

Docente 1: El Municipio.

Entrevistadora: Si el Municipio perdón y ellos están viendo que no, y están registrando y hablando con la gente.

Docente 1: Están demostrando que no.

Entrevistadora: O sea esa posibilidad de agencia si tienen afuera si.

Docente 1: Si, claro ellos han ido a recoger testimonio han ido hablar, o sea estos guaguas ya están grandes y han ido a hablar con personas mayores en la comuna y a preguntarles cómo era la quebrada que hacían en la quebrada y encuentran cosas muy bonitas: la quebrada tenía agua limpia, en la quebrada nosotros jugábamos. Entonces eso para ellos es como emocionante, o sea descubrir que esto era otra cosa, no era.

Entrevistadora: Y que con las herramientas que tienen aquí pueden afuera hacer algo por la realidad próxima.

Docente 1: Claro, eso otra cosa que hacen ellos, es bueno generalmente. Por ejemplo 4to está visitando al carpintero, la semana anterior fueron a donde el cerrajero y los cerrajeros bien lindos les enseñaron como se suelda como se corta y ta ta ta, y les regalaron dos banquitos que están por ahí arriba y ahora ellos en cambio han traído una sandía y les van a dejar a los cerrajeros como agradecimientos por compartir lo que ellos saben.

Entrevistadora: Eso eso te iba a preguntar, esta idea de agradecer en todos los idiomas parece que repercute en esta gratitud propia, pero también por qué en todos los idiomas?

Docente 1: Originalmente lo hacíamos en inglés porque tuvimos una maestra inglesa, en castellano, en quichua porque alguna vez tuvimos un profe en quichua, pero después ha sido que nos han venido a visitar el, ha sido gente alguna vez vino alguien de Bolivia que hablaba aymara y entonces como se dice gracias en aymara? Entonces se dice así aa ya tenemos otros agradecimiento. Como se dice por ejemplo, gracias en alemán, normalmente es dank, pero eso fue un, él primer voluntario que llegó acá y nos decía no, es que hay una forma más bonita de decir que es el dios le pague de ustedes.

Entrevistadora: El pay.

Docente 1: Claro él decía que es, filendank, que es como este dios le pague que ustedes tienen es el filendank no es el dank, por eso acá no oyes dank es el filendank, entonces de esa manera, entonces al que llega de otro lado le van pidiendo que diga y se han ido sumando y ellos van sumando los agradecimientos

Entrevistadora: Y entienden que hay realidades allá de otros países.

Docente 1: Sí.

Entrevistadora: Quisiera saber cuántos estudiantes tienen actualmente?

Docente 1: 167.

Entrevistadora: ya este espacio ya fue comprado?

Docente 1: Ya es propio

Entrevistadora: Profesores en sí cuántos son?

Docente 1: Todos somos 18.

Entrevistadora: Ahora una pregunta por el lado de cómo se establecieron las relaciones con el barrio, cómo fue la aceptación de que aquí se de la escuela, creo que utilizan la cancha que en si es del barrio, cómo es eso?

Docente 1: Cómo es eso. Eso es de antes de la escuela, o sea más bien la historia de cómo se consiguió este espacio. El espacio se adquirió en 1992 cuando acá no había ni siquiera transporte público, o sea no había ni el Amaguaña que pasa por acá, nosotros veníamos caminando o sea era mucho menos poblado no había, si conseguíamos camioneta de suerte o sino de Conocoto hasta acá a pie, pero ahí, pero este espacio si tenía un propósito, ahí éramos 4 personas: [...], un sacerdote francés que fue, que era sacerdote jubilado que vino al Ecuador y fue uno de los que estuvo en el campo de concentración de los nazis, entonces él tenía todo la tradición del sacerdocio de la vida y con su jubilación él vivía acá, el no necesitaba sobrevivir. Él, yo, [...] nosotros empezamos a trabajar con él en el Sur de Quito, en el Sur occidente de Quito, es decir la parte que es, bueno yo vivo ahí ahora. En la 41 hacia el Sur occidente hasta Santa Bárbara de Chillogallo, y trabajamos ahí con comunidades eclesiales de base, con grupos de mujeres, de mujeres no era necesariamente en situación de riesgo pero

más bien era una cuestión de, de reivindicaciones en torno a que las mujeres hacen muchos trabajos y no son reconocidos y es bien lindo porque todas las señoras que trabajamos tienen hogares mucho más estables.

Entrevistadora: Menos violentos

Docente 1: Menos violentos o sea porque no fue una cuestión desde la óptica de género o cosas así, o sea la entrada fue con ellas luego terminábamos con las familias y conversando con los esposos, los hijos y se lograban cambios eso fue bonito, y claro el pretexto ahí fue, fue el grupo de las tejedoras, creo que hay una tesis de eso una tesis de la cato. Entonces ese fue el pretexto pero se hizo más bien un trabajo más así social y cosas así, el otro ámbito eran los jóvenes, los jóvenes de este sector, grupo juvenil y claro por, a pesar de que estábamos desde un trabajo pastoral no teníamos buena acogida en la oficialidad de la iglesia, entonces había conflicto con el Padre mismo porque él decía no yo vine para trabajar con los pobres y yo voy a vivir, entonces con él vivíamos en el barrio Eugenio Espejo, un barrio que no tenía servicios, no tenía agua, teníamos que ir a cargar agua, no había alcantarillado cosas de esas, entonces ahí vivíamos y claro eso traía conflicto con la oficialidad porque “como vas a vivir ahí no tienes nada tienes que venirte al centro pastoral de la Quito Sur donde ya tienes todo” y él decía “no yo me quedo acá porque yo vine a esto”, cosas como esto, para nosotros era impactante y era motivante a la vez.

Entrevistadora: Claro.

Docente 1: Genial el asunto, pero eso implicaba que no éramos como bien acogidos porque queríamos hacer reuniones con las señoras así ya en grande y no teníamos espacio, queríamos hacer reunión con los jóvenes y no teníamos espacio, no nos prestaban, a veces nos restaban, a veces no nos prestaban, bueno ahí a pesar de que yo, ahí si hablo de yo. Yo tenía un cierto prestigio dentro de la Iglesia del Sur porque yo era parte de los formadores de catequistas, de los buenos tiempos porque llegamos a tener un catequismo propio de Chillogallo, o sea más enfocado en la parte social, en la vida, de ahí salió, si alguna vez oíste del grupo *Cristo Vive* en el Sur.

Entrevistadora: No

Docente 1: De ahí salió el Virgilio Hernández, si ubicas quien es Virgilio Hernández. Uno de los políticos fuertes que estuvo en el gobierno anterior, Patricio Endara, Patricio Carrillo, el Ricardo Carrillo, gente que.

Entrevistadora: Se posiciono.

Docente 1: Gente que se posiciono y claro algún rato eso fue como vinculado con *Alfaro Vive* y era *Cristo Vive* entonces había como o sea eran líneas distintas totalmente pero se buscó como vincular, entonces yo era formador de esas gentes entonces como teníamos estos conflictos con el Padre dijimos si queremos que esto función necesitamos un espacio donde poder reunirnos sin pedir permiso entonces entre los 4 si queremos que esto exista tiene que existir físicamente también y nos pusimos de acuerdo para buscar un espacio y encontramos este espacio que era lo más accesible para nosotros, porque ahí el Padre dijo “yo ya soy viejo yo ya no voy a quedarme aquí, ustedes son jóvenes ustedes van a continuar, o sea yo no puedo decir yo comienzo yo voy a ser dueño de esto, yo puedo apoyar, yo puedo prestar para que ustedes hagan esto pero ustedes lo van a lograr”, él era muy claro en eso y así compramos este terreno, entonces en el 92 y entonces ahí veníamos a hacer como algunas cosas veníamos a hacer encuentros con la señoras con jóvenes además del encuentro claro habían prácticas de agricultura orgánica, hacíamos eso. Y claro cuando llegamos aquí ya compramos el terreno nos enteramos que había un problema, o sea ahorita más o menos de lo que era a lo que está ahorita es lindo el barrio, por ejemplo, la calle principal era más o menos inaccesible en auto tenías que subir siempre a pie, las calles transversales no, o sea sabían que ahí había una calle porque nadie construyo así era el barrio, y además había un problema de escrituras que hasta ahora hay. Eso no se ha resuelto, entonces ahí empezamos nosotros a juntarnos a conocer los vecinos a ver las tierras y logramos motivar para que se formara el, un comité pro mejoras y se formó el comité pro mejoras aquí. Entonces claro el comité pro mejoras se formó para lograr estas mejoras, en las vías y claro el objetivo final era tener las escrituras cosa que no se ha logrado hasta ahora, entonces

Entrevistadora: Las escrituras del barrio en sí?

Docente 1: De todos los que vivimos.

Entrevistadora: Aaa de cada.

Docente 1: De cada lote.

Entrevistadora: Aaa de cada lote, no hay eso? y qué trabas les ponen?

Docente 1: A ver ahí es un, entiendo que eso viene desde el 72, nosotros nos embarcamos no sabíamos, solo nos gustó el espacio pero ya cuando empezamos, claro eso llevo años de años en las reuniones del comité y cada vez se enteraban de más de la historia, de más historia.

Entrevistadora: Claro

Docente 1: Y de la historia, y por qué no lográbamos el lio ahí es que, bueno esto era parte de la hacienda de la gran hacienda de Miranda ese dato yo no tengo muy claro porque aquí... orden religiosa pertenecía esto porque esto estaba repartido, entonces no tengo ese dato, pero finalmente la hacienda termina en manos de los opus dei, y es del Opus dei esta hacienda, entonces toda esa traza de hacienda, que yo tengo toda la impresión de que eso es una Tola, si tú le miras desde abajo no es natural al elevación que tiene más bien parece un tipo construcción tipo Cochasqui, entonces y claro y eso se reafirma porque cuando ampliamos la vía principal ellos estaban salidos acá y ya peleando y todo logramos abrirle hasta donde esta y donde está el muro de piedra. Encontramos restos arqueológicos, es más el Adrián logro conseguir una vasija, si quieres ya le pedimos luego que te deje ver y encontramos que, y bueno el encontró eso otro papá que era aficionado también, y bueno eso quedó descubierto el encontró un cráneo de niño parecido, y cosas como esas y por eso ellos al vuelo, recién hace dos meses se derrumbó y en dos semanas esta nuevamente el muro.

Entrevistadora: No permiten

Moisés: No permiten, eso, entonces bueno el, esta gran hacienda empieza a desmembrarse y empiezan a comercializarse desde la figura de asociación social y educativa Pérez Pallares, no sé si te suene el famoso Pérez Pallares, ellos tienen el instituto ahí en la Villaflora que tiene en algunos lados los Pérez Pallares. Entonces la primera gran venta es la parte de la gasolinera hacia abajo, una segunda gran venta es desde la gasolinera hasta la casa del techo rojo, entonces esos lotes son de 2500 m y esto todavía quedaba como reserva para la Comuna de Miranda porque aquí arriba es la comuna de Miranda, pero parece que les parece que es mucho para los habitantes de Miranda que eran parte de la hacienda y estas otras 30 ha , o sea

ya no es tan grande como los otros espacios, entonces a esto le ponen como Proyecto social de huertos familiares le llaman, y le venden y ponen a la venta. Para lograr comprar estaban de moda las Cooperativas, entonces los primeros de aquí se organizan como Vencedores de Miranda empiezan a reunir el dinero y a fraccionar la tierra y toda esta cosa. Cuando lo que siempre sucede en las Cooperativas a eso le surge otra que es la Concordia y se ponen ahí en disputa entre los dirigentes de la Concordia y de Vencedores, resultado de eso las señoritas, porque dicen que eran dos señoritas que no sé, yo le conocía a una como que ya no sé, pero ellas dicen no pues si están en conflicto nosotras vamos a buscar a otros vendedores porque tenemos el dinero. Los de Miranda que estaban más organizados, cogen les pagan y entonces les dan una escritura global de las 30 ha. Los de la Concordia siguen en problema y lo que logran es que la Superintendencia de Compañías, que no era la Superintendencia de compañías, era un organismo que regulo, lo que logran es que les liquide a las dos cooperativas y son cooperativas liquidadas entonces ninguna llega a existir realmente, pero los de Miranda tenían la escritura y empieza a repartir los lotes, ellos también hacen supuestamente su repartición y tienen un plano supuestamente pero ese plano corresponde a los lotes de abajo, de la casa roja hacia abajo, hasta el techo rojo, que parece que coinciden en números pero no coincide en extensión porque los de acá son de 1000m y los de abajo son de 2000m o sea, entonces y con eso ellos se apropian de algunos lotes de aquí arriba porque tampoco eran muchos pero por ejemplo un señor él tiene 10 lotes y todavía quiere más , entonces así es. Eso nos enteramos nosotros cuando formamos el comité y nos fuimos enterando toda esta historia hasta el 2012 en donde ya como que logramos presencia en el municipio y ellos nos dicen vean si quieren que se haga algo en el barrio lo que tienen que tener es el trazado vial, que es el trazado vial es la pregunta, y dice es como la partida de nacimiento de un barrio y o sea eso debe tener porque normalmente cuando se hace una lotización eso tiene que estar servicios básicos, pero o sea esto viene desde el 72, mínimamente tiene que tener eso. Claro ya antes se ha logrado la dotación de agua potable que es en el 2007 que se hace esta dotación, cuando nos dotan de agua y alcantarillado es que decimos que hay este espacio y ahí venimos con estas familias que nos reuníamos y venimos a ver si les gustaba, ya digo era lejísimos no había buses ni nada pero todo el mundo dijo no si, aquí tiene que ser la escuela.

Entrevistadora: O sea permanentemente ustedes estuvieron trabajando con el barrio, incluso estando la escuela.

Docente 1: Claro, ya en la escuela yo fui tesorero del barrio para esto del trazado vial, entonces ahí es que se hace este trazado vial, o sea ahí se logra que al menos al calle principal, por eso, cuando hicieron lo de, era como ir a la luna porque con los guaguas nos tocaba bajar caminando hasta al gasolinera y era un paso y se levantaba puff otro paso y se levantaba puff. Y a ellos les gustaba, vamos caminando, en estos tiempos ya eso es negado, pero en esos tiempos era la aventura. Cuando se logra el trazado vial, el municipio reconoce esto no como barrio porque subsiste este conflicto, pero ahí se da este proceso, porque ya dijimos tanto molestan lo de la concordia, ellos siempre han estado es que nosotros es que nosotros, entonces pusimos un cómo se llama, una demanda no es demanda, pero es una cuestión de mediación en estos espacios que creo el mismo Municipio, para mediar dijimos vecinos vean ustedes se sostienen en eso nosotros venimos trabajando, hemos logrado obras, ustedes realmente no han logrado obras, ellos más bien han lucrado de obras que han hecho otras gentes, aquí arriba había un transformador que compro el barrio y este señor que tiene 10 lotes al que venía nuevo para conectarse le cobraba, o sea y el no puso pero el cobrara, entonces nunca estuvimos en ese ánimo de confrontar y de pelar, ya digo pusimos esta mediación en el municipio y de ahí claro ellos como que al principio, luego de la mediación con lo que ustedes tienen, con lo que nosotros tenemos, dicen que la concordia vale ustedes se quedan nosotros decimos ya pero ustedes tienen que acogerse, pero esto desde el 72 hasta el 2012 no es justo que se sigan peleando, entonces aceptaron nos hicieron alargar ahí estuvimos un año y más yendo a las audiencias y alegatos y cosas así. Pero el municipio reconoció a Miranda y no a la Concordia, entonces ellos.

Entrevistadora: Si no fue como barrio como le reconocían?

Moisés: Ahí le reconocen como barrio, bueno no le reconoce como barrio sino como Comité pro mejoras y con eso ya hay accesibilidad para ir a la, no me acuerdo el término exacto, pero bueno es a las reuniones de presupuesto algo así que hacen en la Junta Parroquial, pero entonces a través de eso ya se han conseguido dos calles con adoquinados y así. Entonces después de lo que fui tesorero ya deje porque acá [escuela] es mucho más absorbente, entonces

claro mantenemos buenas relaciones, la gente, algún rato fui, o sea la gente es contenta de que hay escuela y si desde ahí ya me he retirado pero mantenemos buenas relaciones, ayudamos en el mantenimiento de espacio comunitario, el anterior año nos dijeron que ayudemos con las podadas este años en cambio nos pidieron las puertas para el baño que hay ahí para la cosas, cosas así. Entonces hacemos esas cosas en el espacio comunitario o para el espacio comunitario, bueno si, no hemos tenido conflictos con ellos, la gente si como los guaguas salen todo el tiempo tienen simpatía se lleva, cuando hacemos la cuestión de la limpieza del barrio, todo bien.

Entrevistadora: O sea hay mingas barriales.

Moisés: Si hay mingas barriales, pero nosotros hacemos nuestras propias mingas porque las mingas barriales son los domingos. Eso con la relación con el barrio, si alguna gente se siente contenta con que haya algo importante aquí que es la escuela.

Entrevistadora: Claro es un eje de desarrollo.

Docente 1: Claro, los señores de las camionetas, todo el mundo nos quieren.

Entrevistadora: Y cuando viene la escuela el proceso que se llevaban aquí, lo agroecológico los huertos, lo que se venía a hacer aquí con las mujeres, se acabó.

Moisés: Eso se fue terminando, esa es otra cosa, claro cuando en la Iglesia hay un cambio con las comunidades eclesiales de base eso empieza a caer. Lo que más duro, nosotros hicimos una Asociación que duró más tiempo que los grupos juveniles incluso cuando el Padre se fue, porque en los barrios.

Entrevistadora: Fue como que vincular y que ellos gestionen después.

Moisés: Claro, eso la Asociación Marina Vela cerró en el 2013 cuando la atención en salud pública se transforma con el gobierno de correa, porque cual era el objetivo de la Asociación Marina Vela, era salvar la vida de gente que venia del Coca, que venía del Sacha y se moría en la puerta porque no tenía cinco dólares para comprar equipo de sutura, fundas de basura y no tenía y se moría.

Entrevistadora: Entonces con estas reformas ustedes vieron que ese trabajo ya.

Moisés: O sea ya nosotros, eso fue ya autónomo, nosotros estuvimos ahí hasta el 2009 después ahí ya comenzó a tener cuerpo y empezó a trabajar sola esa Asociación y se mantuvo hasta el 2013. En el 2012 nos llamaron y nos dijeron o sea miren que hacemos, yo decía reformular los objetivos, porque la perspectiva cambio porque esto fue creado para salvar a esta gente, ahora esa gente puede entrar sin pedir permiso tiene todos, o sea ni siquiera para los exámenes laboratorios, entonces cual es el objetivo ahora. Claro los que estuvieron al frente decían no, es que nuestra misión era esta, pero cambio, la realidad es otra, estamos en otra realidad, o ustedes transforman y nos reunimos a ayudar a que transformen la visión de este proyecto o esto va a cerrar y bueno nos dijeron pesimistas pero al otro año ellos vieron que debían cerrarse porque ya no va porque el problema por el que se creó la asociación estaba resuelto.

Entrevistadora: Con eso es suficiente, le agradezco mucho.

Entrevista a Docente 2

Entrevistadora: Quiero agradecerte por la disposición a darme una entrevista y quiero que sepas que tu identidad no será expuesta. Empecemos, quisiera conocer como desarrollas tus clases, todo al respecto.

Docente 2: Primero mis clases yo no sé si son Waldorf precisamente, partiendo de que esta escuela no es precisamente Waldorf. Sin embargo, está de fondo y en todo está la inspiración de lo que nos dice Steiner que hay que acompañar el proceso pedagógico con el proceso de crecimiento espiritual, y ahí la clase de movimiento adquiere mucho sentido primero nombrándola así para los guaguas es educación física para el currículo es educación física, pero para mi punto de vista es más el movimiento la parte física hay que educarla, el movimiento no solo implica la parte física si no lo que se está moviendo detrás del cuerpo físico. Es como te diría, innegable que cuando tu estas corriendo se está moviendo algo tras de ti a parte de lo fisiológico algo se mueve dentro de ti porque cuando estas corriendo en determinado punto tu cuerpo físicamente pide que descanses, las piernas te pesan mas lo brazos se caen ya ya, pero hay algo dentro o talvez algo fuera que te dice no dale tienes que seguir tienes que cumplir la meta tienes que cumplir los 100 metros, algo se está moviendo ahí. Entonces yo parto de eso hay algo que se mueve detrás de lo físico y por eso mi clase no es educación física solamente es movimiento, con este, cómo se dan las clases. Primero, respetamos el proceso de crecimiento fisiológico de los guaguas eso implica que no forzamos movimientos para los cuales los niños no están aptos, por ejemplo no le podemos pedir a un guagua que está en segundo grado que tiene 8 años que haga una media luna o que haga una mortal su cuerpo físico aún no está preparado para esto. Segundo, hablamos de un cuerpo anímico, no sé si sepas algo de esto?

Entrevistadora: No, pero lo que me dices lo que me suena a yo practico capoeira y hay mucho el tema de conciencia corporal en tanto yo en el mundo entonces más o menos me sonó igual, algo de bagaje tengo.

Docente 2: Mmm, si las artes marciales están enroladas en esto, y como te digo desde lo fisiológico no forzamos los movimientos para los que los niños no están aptos pero hay una connotación más profunda de lo que es la, llamémosle parte espiritual algo más global y cada

uno entienda lo que quiera. Esta parte espiritual de un niño está apto para cierto tipo de movimiento, esto de la media luna de las mortales esta, esto de desprenderse del suelo para ser algo y estos guaguas chiquiticos aún no están listos para desprenderse del mundo porque recién han llegado y recién se están posicionando y están adquiriendo esa parte de la individualidad, antes era súper grupal que el niño no se separa de los papás y si se separa de los papas es un ambiente muy feo para él, más bien estos guaguas de dos, tres años se les hace muy difícil estar fuera de su casa o lejos de sus papas entonces todavía están en esta cuestión de lo grupal muy centrado en la comunidad. A partir de los 7-8 años empieza esto de la individualización empezamos vamos yendo y recién ahí vamos a hacer unos ejercicios primero para reconocernos en un grupo y como ser individual y yo como apporto individualmente en el grupo, entonces va esta parte espiritual que no forzamos este desprendimiento del suelo porque estamos primero trabajando en que se empiece a reconocer como ser individual, esto en las primeras edades, de la edad escolar de esta escuela, porque 8 años en otras escuelas creo que ya están en 4to grado.

Entrevistadora: Aquí a que año pertenecen los 8 años?

Docente 2: 7-8 es segundo grado, 8 años es tercer grado, 8-9 años es cuarto grado y así en ese rango de edad lo ideal sería que estén 8 años segundo, 9 años tercero, toda la gente de esta escuela tienen que cumplir el 5 de enero años jajaj no. Entonces se maneja esos rangos. Y eso con las primeras edades, 2do, 3ro, 4to año que aún no se desprenden completamente del suelo, del piso que nos mantiene firmes, nos mantiene seguros, antes de eso experimentamos la levedad con los pequeños, esto de desprenderse no con sus propios cuerpos más bien con aparatos, sería más bien cosas artículos

Entrevistadora: por ejemplo, hacemos la pelota.

Docente 2: La pelota, hacemos malabares con telas, esa es una imagen muy linda por ejemplo para los guaguas ver que algo se eleva de una manera muy sutil, se eleva y vuelve a caer entonces los guaguas tienen esa imagen que se va proyectando hacia adentro y va creando imágenes a futuro, ya con 5to grado el trabajo es un poco distinto, porque nos paramos firmemente en el suelo y la visión a esta edad es que la imagen que se debe proyectar es que son el nexo entre lo espiritual y lo terrenal, entre eso que no entendemos y lo que tenemos bien

claro acá, porque tuvimos estos tres primeros años para afirmarse para decir *yo soy yo estoy*, pero en 5to grado ya estás en la noción de hay algo más.

Entrevistadora: De *yo puedo ser*?

Docente 2: Exacto de *yo puedo ser*, entonces yo soy nexo entre eso que podría ser y lo que eres ahora, todo lo que te da el mundo a ti digámoslo subjetivo para que la academia no se entienda mal que está bien hippie, digamos esa cuestión subjetiva de los ideales y esas cuestiones tu eres el nexo entre eso ideal y lo que es real, tu estas en el medio de eso, y los guaguas ojo no se les explica estas cuestiones porque igual aún no están listos para aprender estos conceptos no están adiestrados es fea la palabra pero si solo se le dan imágenes, su trabajo de 5to grado es el disco chino es una imagen súper linda, primero es un juego, segundo te aporta esta imagen de ser el nexo porque para hacer el disco chino tienes que estar bien plantado y alzar tu brazo y mirar hacia arriba, ya luego surgirán estas habilidades de hacerlo en un pie, que gire, luego, pero la primera parte es hacer este nexo, van creciendo y el 6to grado ya están bien claros de que son el nexo y más bien nos juntamos más a esta parte divina, que es la belleza en, encontrar la belleza en mí y hacemos la olimpiadas y la época griega donde las personas querían un tanto emular o parecerse a los dioses y eso en la parte estética, tenían bastante énfasis en trabajar su cuerpo para primero tratar de parecerse a los dioses y rendirles culto a los dioses, darles honores a los dioses y los guaguas lo que trabajan en esta parte es la belleza y esa parte estética del cuerpo, yo tengo estas posibilidades y mi cuerpo debe prestarse para esto y es encontrar la belleza en el cuerpo y encontrar la belleza en el mundo, a partir de que encuentras tu propia belleza vas descubriendo que el mundo también es bello, cosa que ya se cayó antes en el cuarto grado, cuando te dicen que el mundo no es bello que el mundo es feo y empiezan a cuestionar, los guaguas de 10 años empiezan cuestionar fuertemente, se va rompiendo esa cuestión, ya te digo ese rompimiento ya nos empezamos a enfrentar armónicamente con este mundo, que pasaría si no vivimos ese proceso y nos quedamos en eso de que el mundo es feo el mundo es malo que la gente miente.

Entrevistadora: No hay posibilidad de agencia?

Docente 2: Aja, imagínate ese guagua de 10 años que se queda con los adultos me mienten y no se lleguen a reencontrar con la belleza del mundo, como serian esos adolescentes entonces

es cuidar estos procesos y desde el movimiento lo hacemos, no vemos la mitología griega en mi clase de movimiento igual en quinto grado no vemos la mitología nórdica, pero si lo hacemos en acciones concretas lo que hace la clase de movimiento es lo que está en el aula con movimientos, es como si toda tu tesis le pones una no se digamos que va en sentido terapéutico digamos en psicología, no digo que es pero digamos. Es esto lo que hace la clase de movimiento, reforzar lo que están viendo en el salón no rompemos ojo no se rompe con la lógica que están llevando, con las épocas con el trabajo teórico, más bien lo apoyamos, lo reforzamos. Eso ya en séptimo grado es otra vivencia en cambio, ya una vez que nos hemos reencontrado con esta belleza del mundo y es lindo porque estos guaguas de sexto grado vuelven a tener la carita de los guaguas de jardín a ellos todo es lindo, son súper nobles, te perdonan todo tu puedes ser la peor persona del mundo que te perdonan todo, a mí me encantan. Entonces estos guambras de sexto grado se reencuentran con eso, si son más críticos pero esa crítica está dentro de la belleza, se quiere lograr eso, es el objetivo. Ya en sexto grado una vez que se encontraron con la belleza es afirmarse mira *yo estoy, yo soy y yo tengo acciones en este mundo*, yo puedo proponer cosas interesantes para el mundo y yo voy a hacer que esas cosas se logren, mas es la parte de la concreción claro. Si tú revisas como manejamos la cuestión pedagógica aquí vamos, se van proponiendo muchas imágenes de los más pequeños y muy de a poco, súper después se llegan a los conceptos. Recién en séptimo grado ven conscientemente los conceptos, pero muy poco recién en octavo grado se enrolan más en la parte conceptual, antes son más imágenes muchísimas imágenes entonces ahí coordinamos la actividades y como ayudamos en clase de movimiento el pararse firme y decir *yo estoy, yo soy y voy a ser*, es con la marcha romana y bueno los guaguas estudian en ese grado la edad en la que están es Roma muchísimo. Además por qué Roma además por qué aquí y a esta edad empieza también esto de la crítica pero la crítica fundamentada.

Entrevistadora: El pensamiento critico

Docente 2: Bien fundamentada, entonces tienen esta práctica del ayy se me fue el nombre creo que es foro romano, donde están los ancianos sabios y tu expones tu problema y se va resolviendo, ahí empiezan los debates de hecho también a esa edad en clase de lenguaje . Entonces ahí van implantando lo que es la ley o sea en ese reconocerse que yo puedo hacer también reconocen que hay una ley a la que estamos supeditado y no podemos salir del marco

de la ley, el hecho que hagamos las cosas bien no significa que debamos salirnos del marco de la ley, de leyes que están establecidas y claro ellos mismos se van dando cuenta que a veces las leyes parecen ser que no están bien formuladas entonces va una crítica que hacen ellos aparece a esa edad siempre porque no pueden traer tecnología, eso está prohibido, pero de repente los maestros estamos con el teléfono por A o B por contestar aun papa por investigar lo que te toca en la siguiente clase pero porque ustedes si y nosotros no, como no rompo con la ley pero ustedes si o la ley tiene sus excepciones, entonces es una crítica bastante fuerte y bueno ahí se les va explicando y ellos van adquiriendo cimientos

Entrevistadora: Y bueno transportado hay críticas donde si vale la pena hacer esos cuestionamientos.

Docente 2: Si si vale la pena y se da sus espacios de hecho.8avo, una vez que tenemos claro, está bastante claro que yo puedo tomar una acción en el mundo para mantenerlo, transformarlo, deconstruirlo hacer horrores y barbaridades no importa. O sea no es tanto que no importe, lo importante es que tú puedas hacerlo tú puedas realizarlo. En 8avo esta esto de concretarlo más y trabajar en el objetivo en ir hacia el objetivo, y bueno aquí en octavo grado se trabaja la época medieval si te das cuenta lo que aquí estamos haciendo un repaso de la evolución de la historia de los pueblos y si la época medieval están las cruzadas las conquistas y la humanidad va adquiriendo esta cuestión de avanzar más rápido porque las cosas se van concretando porque se están planteando objetivos bastante claros y van hacia esos objetivos y en octavo trabajamos eso en la clase de movimiento ir hacia el objetivo, como trabajamos esa es la parte chévere y todo tiene algo que es divertido y que pega con los guaguas, por ejemplo este es el primer año que hago marcha romana y es mi tercer año en la escuela, no lo había hecho por que no estaba bien fundamentado para mí y si no está bien fundamentado mejor no lo hagas mejor has otras cosas, yo decía ha de ser bien feo para los guaguas bien turro en una escuela donde no hay esa estructura de hacer filas de hacer columnas, ponerse a marchar para mí era tedioso súper tedioso hacer el juramento a la bandera_y esas cosas era horrible pero dije bueno vamos a experimentar a los guaguas les encanta a los guaguas de esta edad ojo a los que están en séptimo grado ojo piden que haga marcha romana, entonces los guaguas llegan a esa exigencia porque al principio de año se les plantea lo que se va a dar en el año entonces justo

no se completaba por temas de tiempo pero los guaguas te exigen que hagas estas cosas entonces es bien loco.

Entrevistadora: Y por qué crees que les gusta las marchas?

Docente 2: Es en esta edad.

Entrevistadora: Si en esta edad, por qué?

Docente 2: Si porque a los de sexto odian ponerse en filas detestan, trabajan mejor en círculos y los de octavo también ya no están lo hacen por que toca porque de ahí no les gusta, Por qué? Eem yo tengo esta cuestión el cuerpo físico a medida que va creciendo según yo va recordando la evolución histórica de la humanidad digamos que de forma inconsciente y a determinada edad va surgiendo una necesidad de hacer algo el cuerpo te pide hacer algo como las vitaminas o mejor así con ciertos alimentos a cierta edad el cuerpo te pide más algo, no sé si te has fijado los guaguas de 14 años piden comer más carne porque les lleva más tiempo de masticar ensimismarse adentrarse y estar ahí tranquilos sin que nadie les moleste y la carne es justamente para esto la carne dura masticas y masticas, bueno puede ser no digo que sea así pero de lo que he observado me parece que va corriendo una evolución inconsciente por ahí, podría respaldarlo eso con lo que te plantea Jung del inconsciente colectivo podría respaldarlo o justificarse pero no estoy seguro de esto lo que si estoy seguro es que pega es que entra en la psique de los guaguas y ellos necesitan y por eso te lo piden que lo hagas, entonces sería una investigación muy interesante jaja estoy en proceso. Estoy haciendo el currículo de movimiento para la escuela entonces estoy en proceso de eso, recién estoy de los 0 a 7 años, por eso te digo por ahí pasa esta cuestión y en todo lado siempre hacemos cosas interesantes, En octavo grado este es el objetivo de ponerse una meta y conquistar esa meta lo hacemos con arquería y es algo hermoso con los guaguas están en esta cuestión de los 13 años donde se va perdiendo la belleza del mundo, nuevamente todo se vuelve más lúgubre más oscuro están entrando en esa etapa de ensimismarse y que tú le des algo artístico para que ellos puedan crear como que les cambia un poco la perspectiva les cambia el rumbo que está dando esa edad porque es así el mundo el sistema lo que quiere es que te mantengas en esa edad que se te oscurece todo y te mueves como un robot arrastrando los pies y lo más bonito para estos guaguas o bueno no los más bonito pero lo más es que les des tecnología, le das una tablet, un

teléfono y el guagua está ahí y quizás lo que el sistema quiere es que te mantengas en esta edad que no seas capaz de responder a las adversidades que te están poniendo sino más bien cumplas con lo que se pide y ya está, entonces darles algo a estos guaguas darle una cuestión artística porque el tiro con arco es algo súper artístico no es algo así nomas yo creo que es ayudarles mucho para que el mundo no se vaya volviendo tan oscuro, hay que dejar vivir el proceso si pero desde otra perspectiva, desde otro punto, la primera actividad que hacemos con estos guambras es, Gimnasia Bothmer que ya les voy a explicar que es, de que va la Gimnasia Bothmer. La primera actividad es investigar como apareció la arquería en el mundo, como aparece, según que civilización de que estaban hechos los arcos como estaban los arcos, ese trabajo teórico, luego de que hacemos ese trabajo teórico viene la praxis, investigaste y ellos van a hacer, la primera tarea de la parte para concretarla es hacerlo [el arco] con los papás que se le complica bastante y siempre me están llamando “[...] como mandaste esto, cómo se hace”. Si si hacer el arco y a veces me hablan me dicen” por qué mandaste estas tareas estamos ocupados” y que bien que estén ocupados pero date tiempo para tu hijo y esa es la cuestión los guaguas se están despegando muchísimo de los guaguas y esa es la cuestión como forzarles un poquita, ya júntate has con tu papa o tu mama también tienen creatividad también son personas y te pueden ayudar a hacer cosas y te van a apoyar en lo que necesites, también están implícitas estas cuestiones que no las decimos ojo pero están implícitas en el trabajo, es bastante subjetivo entonces les cuesta mucho a los guambras, algunos que no digamos el 20% del grado te trae el arco y la fecha en la fecha que es y el 80% no te lo trae porque, yo le motivo muchísimo a que hagan con los papas “mi papá no pudo hacerlo no me pudo ayudar ” bueno espérate te van a ayudar y así esperamos esperamos hasta que no mismo los papás peor por obvia razón no pueden, los papas llegan 10 de la noche trabajando y los niños ya deberían estar durmiendo entonces no pueden, entonces ahí intervengo yo como maestro ven hacemos acá y hacemos unos arcos lindos que luego los que hicieron el arco con los papas no les gusta “yo quiero un arco como el tuyo”, pero toma la plantilla y haz con tu papa, pero bueno al final todos están contentos con lo que hacen y con la arquería trabajamos esto de mirar el objetivo tener muy claro cuál es tu objetivo apuntar e ir, la cuestión de la imagen que se da es que tú eres el arco y tú mismo eres la flecha es lo más importante tu eres la flecha la que hace.

Entrevistadora: Y esto está enfocado solo en los chicos de esta edad

Docente 2: De octavo

Entrevistadora: Si y de ahí son de otro nivel igual cambie, la necesidad de cada uno?

Docente 2: La necesidad de cada uno.

Entrevistadora: Pero acarrea no, se puede ir llevando una apreciación estética de los colores que pasa en la infancia.

Docente 2: O sea el objetivo es que todo se vaya juntando y que todo desemboque en algo y ahí viene lo de noveno grado o sea todas estas cuestiones que viste acá de sentirte individual, que son los primeros años escolares, sentirte que eres el nexo entre los ideales y lo real de acá ver la belleza en el mundo en mí mismo, después esta eso de que yo puedo concretar que yo puedo hacer luego está lo de octavo de ir hacia eso que yo estoy pensando eso de viajar, viene eso de noveno grado que es el presentarse al mundo, algo que les cuesta muchísimo a los guaguas están en 14 años, esta esto de presentarse no así nomás sino de una forma artística de sus sentimientos, de sus deseos de lo que ellos quieren y es algo medio fuerte concretar esto porque que pasa a los 14 yo quiero todo y quiero nada a la vez y que es lo que quiere y yo estoy comprando con mi edad yo quería que me den todo pero al final no quiero nada, yo lo que quiero es que mis padres me vean, los vecinos me vean yo quiero que el mundo entienda que y si puedo hacer algo que sí puedo aportar, ya trabajamos en esto del nexo que puedo ir que yo voy pero necesito que el mundo vea eso y como lo expresamos en movimiento? Con el Circo, hacemos una presentación circense, los guaguas se están preparando desde el inicio del año para hacer una presentación circense, pero el circo es todo un proceso primero los guaguas generalmente no tienen muchas habilidades físicas, tengan en cuenta fisiológicamente que los miembros se alargaron hasta desproporcionadamente brazos y piernas se alargaron y esto [el pecho] se quedó corto, a diferencia de la primera infancia que piernas y brazos eran más cortos que torso, entonces acá viene una prolongación exagerada de los miembros y eso también les dificulta caminar no solo es subjetivo que los guaguas arrastren los pies al caminar, no solo es subjetivo que los guaguas caminen con los brazos hacia abajo, es una cuestión física también, los brazos las piernas se alargan hay que reeducar al cuerpo para tener una buena postura, si jala hacia abajo, también es fisiológico en clase de movimiento no dejamos de lado lo fisiológico por si acaso, entonces el movimiento tratamos de juntar todo. A ver cuál es el

proceso del circo, a mí me encanta yo lloro cada vez que hacemos esto, lo primero es escribir un cuento con lo que tú con lo que tú te estas callando ahora antes de eso hacemos dinámicas técnicas para crear un espacio seguro, un círculo cerrado que solo hacemos el grado y yo donde creamos un círculo seguro donde ellos puedan expresarse, hacemos un trabajo de expresión corporal donde va apareciendo estos sentimientos que ellos tienen guardado, luego de esto viene el cuento es redactar un cuento ponerle un personaje y que este personaje no decimos eres tú pero este personaje sienta algo un sentimiento muy grande entonces los guaguas van plasmando, a parte es terapéutico también y es brutal estos cuentos son brutales es una... hay sentimientos de odio, de tristeza profunda a veces aparecen suicidios ahí es una cosa bien fuerte esas cuestiones, que pasaría si un guagua no tiene la oportunidad de sacar esas cosas... a partir de ese cuento vamos viendo cuales son las habilidades físicas que tienen los chicos, que podrías presentar tú en tu acto, van a pareciendo ciertas cosas, yo puedo hacer una mortal, yo puedo bailar, yo quiero subirme al trapecio y quiero intentarlo y tal viene esta cuestión de reto, una vez que tienes más o menos claro no siempre está claro pero tienes más o menos claro cuál va a hacer tu función tu acto es hacer que esa historia que está en el cuento se presente en tu acto, o sea esto subjetivo que se concrete en una acción entonces una vez que “yo voy a estar en el trapecio, yo voy a hacer telas, luego voy a hacer... le metes estos sentimientos a lo que vas trabajando entonces esa cuestión es bien densa es bien densa hay algunos que lanzan el balancín lo botan por ahí los que tienen sentimientos de odio botan se rinden se caen y todo y se chocan pues y es justamente de que debes afrontar este sentimiento no lo debes dejar dormir tú debes trabajarlo, y ese sentimiento eso que estás trabajando ahí debe lograr ser algo bonito para los demás no porque tenga sida significa que debes golpear a todo el mundo no porque tu tengas tristeza significa que debes estar llorando todo el tiempo sino que la tristeza se debe evidenciar como algo bonito como algo la palabra está mal, eee reevividor no sé si exista esa palabra pero tu revives ahí y te expresas de otra manera, tú dices ahí yo estoy triste miren mundo yo estoy triste pero esta tristeza vale la pena porque lo que aparece a partir de la tristeza, yo estoy enojado pero a partir de que yo estoy enojado algo aparece en el mundo.

Entrevistadora: Como un volver a nacer

Docente 2: Eee si revivir, si volver a nacer y es expresarse y si los chicos luego de presentarse es el acto en sí que son los retos de por ahí yo tengo vértigo y tengo que conquistar las alturas ojo yo no digo vos has estos ellos se plantean yo no tengo fuerza debo conquistar la fuerza, no tengo equilibrio yo conquisto equilibrio, entonces ahí van conquistando ellos, no siempre pasa porque a veces tengo guaguas que recién se integran a este proceso entonces no tuvieron la conquista de lo objetivo y lo subjetivo que yo puedo hacer cosas entonces no tienen esa conquista y vienen este año recién, y para ellos la vivencia es más fuerte y ahí si viene mi exigencia como maestro ver cuáles son sus capacidades cuales su potencialidades e ir tratando de darle forma pero más bien que el mismo le de forma por ejemplo tengo un guagua que decía que era inútil que no podía hacer nada y físicamente lo es porque lo que él hacía en su escuela anterior es correr 50 vueltas a la cancha y ya está y a veces dice que no corría porque no podía caminar y en la casa pasa en la computadora es un youtuber y su cuerpo no tiene la fortaleza para hacer algo, ya chévere vos te quedas en el balancín porque no podía desprenderse del piso le costaba muchísimo hacer un salto no lo lograba hacer ni siquiera hacer un rol le costaba muchísimo ahí va la observación del maestro que necesita trabajar cada guagua entonces vos te quedas en el balancín y así les iba a los guaguas. Por ahí tres guaguas este año paso algo bien curioso hay un guagua que me dio una bofetada que no me lo esperaba recién la anterior semana, estamos desde septiembre, hace dos semanas me dice sabes que, yo les veía con un ánimo medio turro, sabes que "no me gusta el circo me parece aburrido es rutinario", chuta estoy fallando yo estoy fallando porque no lo logre presentar bien porque logré en los demás y en este guagua no lo logre toco revisar el cuento toco revisar la biografía del niño preguntarle al papa como esta y motivarle, y claro dije bueno mi idea para la próxima clase si te parece muy rutinario repetitivo apóyanos en otra cosa, él sabe tocar el piano mira vos has la música para todos y ahí participas, entonces llegó la siguiente clase y me dijo "mira me parece aburrido pero si yo me salgo mis compañeros también se salgan, o sea él es el líder del grupo no es explicito pero es el líder del grupo entonces dijo yo voy a seguir haciendo entonces perfecto te aplaudo el abrece y le dije busca que hacer porque ya no quiso hacer lo que estaba haciendo entonces pac vino con unas ideas bien locas, no sé si vieron los andamios en el auditorio, están armados emulando un castillo, me dice "vamos a hacer esta historia" le digo "no me cuentes hazla", pac pac se plantearon y en una semana prácticamente sacaron la presentación lo que no habían logrado de septiembre hasta acá , entonces a veces si yo espero

que los guambras mismo se motiven pero si hace falta motivación externa avece si hace falta y esta vez yo falle porque yo creí que ya estaba. Entonces eso y lo bonito es que los guaguas se esfuerzan bastante porque en abril el día tienen el día de las artes y ahí se presentan, entonces y está todo ese trabajo y es un trabajo que ni se imaginan los papas, yo prefiero que los guaguas no les cuenten a los papas solo digan que estamos haciendo circo no les digan más porque los papas se me asustan imagínate que una niña se me cuelgue en las telas y vaya girando los papas se me asuntan y me prohíben, entonces solo digan que estamos haciendo malabares y ya está, ahí queda el asunto con ellos y claro la sorpresa de los papas es ver la conquista de los guaguas porque los papas son limitantes también “uyy no te subas a la tela es peligroso te puedes caer” y eso se va quedando en el alma en lo anímico de los guaguas, no les cuenten hagamos aquí en secreto y la escuela no va viendo ya estos últimos meses se van haciendo pequeñas presentaciones ante un grado ante otro para que se acostumbren también al público, entonces en este noveno grado es esto de la conquista del llegar a hacer las cosas *yo concreto y el mundo me ve a mí que puedo hacer cosas para el mundo y cosas lindas*, eso es en noveno grado. Luego viene decimo que estamos experimentado que hace porque les digo experimentando, el currículo nacional del ministerio nos da los ejercicios los deportes ideales para esta edad pero no nos dice la vivencia de los guaguas, mejor dicho si te da u contexto más o menos de la edad pero no es tan real entonces ahí están investigando que se puede hacer que y justo estaba viendo lo que les decía del crecimiento desproporcionado de las extremidades y ya en el currículo Waldorf hay que hacer deportes, va a partir del séptimo grado ya se hace deporte, pero acá hay otros deportes que son precisamente para controlar las extremidades, el sueño era cuando yo hice el currículo es practicar al menos unos 6 o 7 deportes, pero hasta ahorita no hemos conquistado estamos dando dos porque no he so conquistado el primero, no sé si es un acierto poner el deporte más complicado el volley porque es complicado porque los guambras no controlan sus extremidades, vamos a darle sutilmente la pelota y boom la pelota se nos va donde el vecino no sé si le erre por ahí pero deben lograr controlar sus extremidades, entonces ya estos guaguas ya hicieron el circo, ahora ya te presentaste ante el mundo ya sabes cuáles son tus posibilidades, ahora si vamos a la cuestión deportiva es cuestión física también estamos experimentando esto del vóley estamos jugando quemados es la conquista del cuerpo, pelotas bien suaves porsiacaso no jugamos con las de básquet es controlar como recibo un golpe, como evitarlo como lanzo esta la conquista del cuerpo físico porque ya casi esta toda

esta cuestión de lo subjetivo, ahora viene más concreción eso te digo estoy experimentando es la primera ¿vez que estoy con décimo grado, segunda vez que estoy con un noveno grado la segunda vez que estoy con un octavo la tercera vez con un sexto y tercera vez con un séptimo, entonces ahí estoy experimentando cosas porque la realidad de esta escuela es distinta a la realidad de las otras escuelas porque los guaguas tienen otro proceso porque aquí cuidamos el proceso espiritual va de la mano del proceso pedagógico, entonces movimiento acompaña todo este proceso de sentir de los guaguas a parte si es concreción, se manda a investigar las reglas del deporte los objetivos que este todo bien claro y practicamos, eso es concretar, lo hago por ese lado concretar y lo otro es darle sacarles a los guaguas de ese posible ensimismamiento que puede pasar, ya luego de que estos guaguas ya no hay ya cumplieron su proceso pero puede que aparezca, nosotros manejamos lo que está aquí en la escuela lo que esta luego de las 2:40 ya no podemos controlar acá entonces desde las 8 hacia atrás hasta las 2:40 que salen los guaguas se puede volcar todo el trabajo que hacemos aquí los mismos papas pueden jugarlos en contra entonces cuidamos lo que está aquí por eso lo retomamos, por eso yo no doy por sentado que esto ya se trabajó, hay que ver y eso es el trabajo del maestro sobretodo es un observados hay que observar bien y ver que hay que trabajar, junto con todo esto que te he contado hay ejercicios que van respaldando todo el trabajo entonces desde la pedagogía Waldorf aparece una especie, un tipo de gimnasia en 1924 que Steiner no la alcanzo a ver si está claro quién es Steiner cierto? Ya chévere, que Steiner no la alcanzo a ver Fritz Von Bothmer fue héroe de la primera guerra mundial y con todo lo que vio, con todas las muertes que vio en la IGM acudió a Steiner para que le ayude con un procesos terapéutico fue sentarse en el diván y que Steiner le escuche todos su problemas, y Steiner le dijo no mira ahorita hay un mundo en la gimnasia y en la Escuela Waldorf que estamos haciendo no tenemos la clase de gimnasia, tú vas a investigar vas a leer y vas a proponer una gimnasia para las escuelas Waldorf , para el futuro de las escuelas Waldorf. Entonces Bothmer se fue a hacer esa fue su terapia crear movimientos con sentido para los niños que están estudiando en escuelas Waldorf que están trabajando al parte espiritual no solo pedagógico sino que hay un acompañamiento espiritual. Entonces el movimiento con sentido de la gimnasia Bothmer está acompañando el proceso espiritual de los guaguas, está abrigando este proceso espiritual. Steiner no alcanzo a ver, alcanzo a ver ciertos movimientos pero no alcanzo a ver todos los

movimientos de Gimnasia Bothmer que creo Von Bothmer, entonces por ahí que decimos que la Gimnasia Bothmer no es algo que está terminado.

Entrevistadora: Sigue como proceso abierto?

Docente 2: Desde una cierta rama lo vemos así, que la Gimnasia Bothmer esta como que en construcción, está en construcción, otros ortodoxos creen que no que la gimnasia Bothmer bien alemanes, dice que la Gimnasia Bothmer es así estos 32 movimientos y no se puede hacer más de los 32 movimientos y no se le puede poner otra connotación a estos 32 movimientos que ya están. Olvidándose que Bothmer escribió sus libros y tales y no le fue bien, trabajo muchísimo y se olvidó de la familia y cuando murió Bothmer el hijo quemó toda su biblioteca, es una historia bien linda porque su hijo quemó toda su biblioteca y la esposa de este hijo, o sea la nuera de Bothmer se abalanzó a este salón y rescató todo lo que puso y salió corriendo y bueno aaa estos chismes jajaja y ella que se llama Alheidis empieza a con estos apuntes porque no le dio el tiempo para recoger libros, así que con estos apuntes de Bothmer crea, hace el libro de gimnasia Bothmer que puede que no estén todos los ejercicios que creo Fritz Von Bothmer, puede que hayan muchos más y de hecho dicen que si existieron más, eso es lo malo de la antroposofía a veces por ahí los tienen ocultos porque dicen que la humanidad aún no está lista para, puede que si puede que sea así no se. Entonces esto es un poco el contexto de la gimnasia Bothmer. Antes de eso desde 1915 aparecen todos los movimientos gimnásticos en el mundo en los que se van proponiendo todos los movimientos que se pueden hacer antes no había la gimnasia en sí misma, ahí se van creando estilos y tales, y en este boom también aparece la gimnasia Bothmer trastocando todo lo que se está haciendo en ese momento, todas las gimnasias creadas allí desde 1915 hasta 1930 1940 perdón, se enfoca en lo físico en el trabajo netamente físico fuerza fuerza fuerza subirse a los aros, barra la gimnasia rítmica eso aparece después, se enfocan a lo físico. Bothmer se da cuenta, viendo todo lo que está apareciendo y con lo que dijo Steiner dice no hay que trabajar la parte espiritual desde lo físico, desde lo físico. Entonces ahí crea los movimientos y Alheidis recopila el trabajo de Bothmer y se crea recién ahí la Gimnasia Bothmer, hasta la muerte de Fritz Von Bothmer que no me acuerdo en que año es no había gimnasia Bothmer como tal se estaba probando en las escuelas Waldorf. También hay un letargo hay una dormitación en la pedagogía Waldorf por esta cuestión de la II guerra mundial y no aparece sino hasta los 60 ahí reaparece la escuela

Waldorf entonces todo ese tiempo la gimnasia Bothmer estuvo como dormida en reposo y ahí ocurre todo esto que te digo de los problemas que tuvo Bothmer y de a recopilación de Alheidis. Entonces Alheidis escribe este libro y junto con otro discípulo de Steiner, porque Alheidis fue discípula de Steiner crean la escuela de movimiento en Dorna, y bueno se da más o menos, porque ellos no plantearon, y se da más o menos el currículo de movimiento para la escuela Waldorf, ellos no te lo plantean esto se debe dar, esto es así así y así para cada año escolar.

Entrevistadora: Pero es la inspiración?

Docente 2: Pero es la inspiración. Por qué lo hacen así?, porque Steiner también lo planteo así, esta no es una formula decía Steiner, esto no es una fórmula que se debe cumplir a carta cabal esta no es receta, estos son unos lineamientos y cada maestro debe experimentar con cada grupo y ver que se puede modificar que se puede añadir y que se puede quitar, lo mismo ocurre con la gimnasia Bothmer, Alheidis lo ve así vean que se puede poner, vean quizás que se puede quitar pero nos deja también los lineamientos entonces en los libros de Gimnasia Bothmer encuentras los movimientos para cada edad; de 7 a 8 y te va explicando, bueno de 7 a 8 no hay movimientos más bien a a partir de los 11 años. A los 11 años ocurre este proceso fisiológico y espiritual en el niño y por lo tanto necesita este movimiento y te va proponiendo así y te va explicando que va pasando en cada edad y te propone un movimiento y te lo propone no te dice has esto es una propuesta por allí, y al menos yo sigo este lineamiento ya te digo escuelas de movimiento hay algunas en el mundo en Latinoamérica tenemos 3 escuelas de movimiento en Brasil, en Chile y en Argentina, yo estudie en Argentina. Los brasileños son bien dogmáticos lo que dice el libro tal cual tienes que hacerlo, los chilenos van aún más con el dogma y en Argentina la cosa es más libre porque nuestro maestro principal es alguien que trabajo con Alheidis y dijo a los movimientos Bothmer le falta una cosa, la gimnasia Bothmer trabaja en la cruz y trabaja en los 3 planos pero sobretudo en la cruz, entonces ese señor Mc Milan dice que está bien trabajar en la cruz pero pongamos así con puntos cardinales, entre el norte y el este hay algo entonces Mc Milan crea las dinámicas espaciales para completar estos espacios que dejo la gimnasia Bothmer que son más trabajos de respiración de inhalación perdón, más de llevarse más hacia adentro y de mover también con otro sentido el cuerpo que recupera mucho la parte espiritual, entonces Mc Milan hace un trabajo mucho más interesante

de esta parte física, esta parte espiritual y lo combina elegantemente lo digo yo con las artes marciales porque el hizo tai chi., taekwondo y karate y algunas más que no me acuerdo, muy extensa la vida de ese hombre no sé cómo lo hizo y crea las espacial dinamic justamente para completar lo que no está ocupando la gimnasia Bothmer y te digo esto porque yo estoy aplicando esto acá y Mc Milan te dice vaya probando y si quiere vaya creando más movimientos. Entonces aquí gimnasia Bothmer como esta en el libro, 2do 3ero y 4to no hay un movimiento específico sino que hay rondas y pega full con lo que hablamos al principio porque es reconocerse un espacio y la ronda ayuda también para individualizarte o sea yo estoy en este grupo y yo tengo una acción en este grupo entonces las rondas de gimnasia Bothmer están justamente creadas para que le niño se vaya individualizando pero reconociendo que hay un grupo, 2do 3ero y 4to. Para quinto grado hay un vacío otra ronda que más o menos se repite ahí es cierto este vacío. Para sexto grado lo que te dice la gimnasia Bothmer es que el niño reconozca cuál es su espacio en el que está trabajando o sea hay algo adelante algo atrás algo a la izquierda algo arriba algo abajo, no hay un movimiento preciso dice solo hay que decirles eso, para sexto grado. Para séptimo ya recién te propone un movimiento específico que son los triángulos, y es algo chistoso, se llaman los triángulos pero uno de los ejercicios es un cuadrado, no se estaba loco ese tipo, bueno entonces ahí con estos ejercicios lo que van vivenciando, hablamos de séptimo grado es (interrupción). Entonces que trabajamos con el cuadrado es reconocer el espacio en el que estoy reconocer el espacio del otro y ver como yo me puedo mover en el espacio sin lastimar a los otros, estamos con un proyecto... súper interesante. Entonces igual séptimo. Igual en octavo grado para el lanzamiento de arco hay un movimiento de gimnasia Bothmer que es muy hermoso, es lindísimo es el que más me gusta y es el que mejor me sale jajaja y claro es la imitación del movimiento con arco pero ahí si planteamos la imagen de que no va la fecha si no que yo soy la flecha entonces yo me desplazo como la flecha eso hace la gimnasia Bothmer. Igual para noveno tenemos algunos movimientos sobre todo de caída en el espacio de que yo me elevo y caigo otra vez en el punto, me elevo y caigo otra vez en la tierra, la imagen es esa que estoy entre lo divino, entre lo subjetivo y o real, estoy entre ambas cosas y yo estoy fluctuando entre eso, esto está ahí y para decimo seguimos en esto de la fluctuación pero ya va más a la concreción de hacer los movimientos claros movimiento muy pulidos repasamos todos los anteriores y los hacemos muy pulidos, y también ir hacia la meta con la jabalina, caer en el

punto como te dije, esta lo del disco, lanzamiento Bothmer de disco y etc. Entonces lo que trabaja la gimnasia Bothmer es esta parte espiritual esta parte subjetiva esto que te decía de que algo se está moviendo detrás de lo físico, hay algo detrás que te dice ve hazlo, es impulso justamente, entonces la gimnasia Bothmer trabaja esa parte espiritual que también es rítmica ojo, la parte espiritual sigue un ritmo específico y lo que queremos con la Gimnasia Bothmer es que el cuerpo físico vaya adquiriendo este ritmo de lo espiritual y no vaya desligando ósea aquí en la antroposofía hablamos de un cuerpo físico, un cuerpo etéreo, un cuerpo astral, el yo entonces estos tres cuerpo subjetivos no se vayan desligando de lo físico entonces al gimnasia Bothmer hace que estos cuerpos se vayan alineando y este centrado. Ahora esto se vuelve objetivo como esto se vuelve real y tú lo puedes observar con los guaguas una vez que hace gimnasia Bothmer es otro el sentir del trabajo que están haciendo, la gimnasia Bothmer se hace generalmente al inicio del clase y te trastoca y te transforma el resto de la clase y si los guaguas vienen alborotados lo que suele pasar luego del recreo, viene súper astrales decimos nosotros, fuera de sí, hacemos la Gimnasia Bothmer y ayuda a concentrar las energías, justamente ayuda a linear sus cuerpos y el guagua adquiera su centro, encuentren su punto de equilibrio, en palabras puede sonar loco puede sonar irreal pero al cuestión es que una vez que lo haces te cambia todo o lógico siempre que lo hagas con sentido.

Entrevistadora: O sea la intención?

Docente 2: Claro es igual que la capoeira o sea la capoeira es muy lindo muy todo pero.

Entrevistadora: Pero tiene que haber algo más.

Docente 2: Tiene que haber algo más sino no sirve si son movimientos sin sentido y al momento de aplicarlo no lo vas a poder aplicar así nomás simple. Entonces eso con la gimnasia Bothmer es muy lindo yo te cuento yo empecé esta especialización en enero del año pasado y lo que te decía a ti era loco, yo fui con una cuestión de vamos a ver qué pasa, yo había leído el libro en pareció súper aburrido había leído cosas del cuerpo astral del cuerpo etéreo y dijo nee no se mueve nada solo es lo físico, yo estudie psicología entonces decía por ahí algún inconsciente tal vez bien freudiano, algún inconsciente tal vez así pulsiones tanáticas algo de eso. La cuestión es que fui, lo viví y me transformo todo lo que yo creía

porque esas cosas que me dijeron en psicología y que en la vida me dijeron que eran charlatanería.

Entrevistadora: Se le acusa de eso no? a Rudolf Steiner?

Docente 2: Claro, todas esas cosas charlatanerías como voy a creer, o sea a al final creo un alma por la religión católica que se me ha impuesto al final creo en un alma pero que vaya a existir un cuerpo astral, un yo después de la muerte que yo vaya a ese mundo espiritual y que revise su vida y luego vi lo que es lo que tenga que trabajar y descienda otra vez al mundo, una charlatanería budista perdón hinduista incluso parece me llevo a cuestionarme o sea esa semana, fue una semana intensiva de trabajo esa semana me llevo a cuestionarme toda la vida, digo chuta capaz que sí, o sea no me llevo a hacer a creer completamente me llevo a cuestionarme y en parte eso es lo que queremos en los guaguas que se cuestionen o sea va en los casos de 2do, 3ero, 4to, 5to, 6to, 7mo hasta 7mo más o menos no le cachan bien en el sentido de la Gimnasia Bothmer no le cachan bien el sentido de las rondas no se les explica tampoco, ojo la Gimnasia Bothmer no se explica jamás solo simplemente se la vivencia excepto cuando estas en un curso para ser bothmerista ahí sí, claro ni ahí incluso porque fue bien turro cuando estuve ahí los primeros días no me explicaron nada solo vívelo y yo así bueno voy a vivirlo si si te cambia la vida. Entonces con los guaguas es lo mismo no les dices vívelo, vívelo simplemente hazlo y hazlo bien y para que el guagua lo haga bien el maestro debe hacerlo bien porque te digo no explicamos los movimientos los guaguas imitan los movimientos entonces hay que tener muy claro lo que yo como profesor quiero trabajar, lo que yo quiero que los guaguas trabajen. Entonces los guaguas a partir de 8vo grado van sintiendo que algo se va transformando digo porque yo les he preguntado si ellos lo sienten también si lo estoy logrando como maestro porque si no, entonces si los guaguas van sintiendo algo si yo estoy más tranquilo, si ya quiero trabajar. Entonces es lindo esa cuestión, algo que a los guaguas chiquitos les está pasando ojo y no les preguntamos simplemente vas observando y ves que si quieren trabajar, después de una ronda es otro el ambiente que se genere o sea cachas vas a hacer intervención en crisis en un lugar y hace su juego del gato y el ratón la vivencia es distinta después del juego lo mismo son las rondas de gimnasia Bothmer la vivencia es distinta, o al hacer los movimientos de gimnasia Bothmer ayudan muchísimo al grupo y al maestro también no solo es el grupo ahí trabajamos todos trabajamos por todos.

Entonces es lindísimo es una cosa loca increíble, para mi es increíble pero funciona. Y el aporte de spacial, spacial dynamics más es con la cuestión de las meditaciones, yo le cojo más por ese lado, hay muchas meditaciones que puedes hacer, desde el yoga yo conozco muchas meditaciones, muchas meditaciones te llevan al estar quieto y spacial es casi lo contrario, te lleva a la quietud desde el movimiento, las aguas de un río siempre van a estar en movimiento en muchas piedras va a estar así súper caudaloso y descontrolado todo pero si encuentra una parte abierta las aguas van a seguir fluyendo van a seguir moviéndose pero en un estado de más calma, y lo que buscamos en spacial es eso encontrar ese lugar calmo ara estos cuerpos sutiles, para el espíritu, encontrar un lugar calmo para el espíritu y desde ahí seguir trabajando, la gimnasia Bothmer alinea los cuerpos y desde mi punto de vista spacial encuentra el lugar calmo para trabajar y ahora spacial no se trabaja con los niños pequeños, spacial yo lo estoy experimentando con los niños de 10mo grado que son los más grande que están entrando en esta onda que es buscar espacio de quietud y que no todo sea tan papapapa sino que no sea una quietud solo para mi sino una quietud que sea para todos y spacial es ese, encontrar tu espacio personal para transformarlo y una vez que transformas tu espacio personal se transforma el espacio que esta alrededor tuyo y eso es real no es algo subjetivo, si tu llegas molesto a la casa si tu legas súper enojada a la casa que ambiente vas a crear en la casa, o sea no hay que ponerse a pensar mucho si tu legas a la casa y no hay nadie que te pare el carro la casase crea un ambiente súper feo lo mismo pasa si llegas con mucha alegría se transforma el ambiente, entonces en spacial lo que queremos es esto transformar alrededor mío eso que me circunda y llegar a transformar el espacio de los demás, ese es nuestro ideal ahora que lo logremos es otro tema.

Entrevistadora: Pero siempre en términos de quietud y de controlar las energías?

Docente 2: En términos de calma, va por ahí el asunto, es la calma llegar a encontrar mi serenidad, mi serenidad en el movimiento ojo, las meditaciones dinámicas es esto justamente, meditar pero con movimiento, moviendo el cuerpo con sentido, con mucho sentido y eso es lo que no trabaja Bothmer trabaja el sentido trabaja el movimiento pero no tanto la calma y dicho sea de paso Bothmer en la parte física exige bastante no es porque es bien espiritual y todo el cuerpo físico trabaja y trabaja mucho el cuerpo físico, hacer Bothmer es bastante cansado cuando lo haces con sentido, eso en cuanto.

Entrevistadora: Y hay algún problema de presentar este currículo en el ministerio? Hay algún problema o no?

Docente 2: Bueno yo no lo presento.

Entrevistadora: O sea solo se maneja con educación física y listo como estrategias de...

Docente 2: Imagínate que yo digo al ministerio que vamos a mover el cuerpo astral y que queremos en cada clase crear un cuerpo astral grupal que sea el que abrigue al grupo. Este man ha de estar bien fumado ha de decir. Para el ministerio cuales son mis planificaciones que se presenta, eso es bien chévere, que te pide el ministerio? que pongas sus propios objetivos que dicho sea de paso no está muy contrario a lo que yo estoy buscando ojo no es tan disparatado, la anterior estaba un poco fuera de foco lo que decía allí, pero el que salió en el 2016 no esta tan disparatado esta medio razonable en lo que es movimiento, yo no veo lo que son CCNN no lo veo pero lo que es movimiento esta medio razonable, por ahí tenemos unos puntos de confluencia desde la pedagogía Waldorf ojo no desde mi que se encuentra y es interesante esa ocasión parece que se han demorado en investigar, o sea yo revise la bibliografía y no hay nada de Antroposofía no hay nada de Steiner, pero hay otros puntos de vista que van confluyendo con la pedagogía Waldorf que es interesante. Entonces qué es lo que yo presento? Los objetivos que ellos quieren, presentas los objetivos de ellos, presentas las, antes de eso están los criterios lo que están haciendo Destrezas de evaluación, y luego está la evaluación que ellos mismo te pone y ojo luego presentas algo distinto a lo que tienen ellos no es válido, no señor esto no es válido vaya a corregir, solo copias y pegas los cuadros que tienen ellos y eso si es válido y bueno yo les pongo así tal cual por ahí les modifico el orden de los cuadros por ahí algo que sea más lógico para mi entender.

Entrevistadora: Destrezas.

Docente 2: Destrezas con criterios de desempeño, nosotros presentamos los objetivos y la evaluación que ellos te ponen, los objetivos imprescindibles no les pongo los prescindibles son de ellos, las evaluaciones y luego si pongo lo mío las actividades, el ministerio antes si te ponía las actividades que debes hacer en educación física, ahora te ponen generalidades nada más, ahora si yo pongo mis actividades y por ahí yo pongo Gimnasia B, yo sé que es Gimnasia Bothmer.

Entrevistadora: Pero ellos no.

Docente 2: Yo pongo rondas B, ellos si ven rondas en educación elemental, si ellos ven rondas en educación elemental está bien porque ellos te propinen ver rondas ahí, no te dicen cómo hacer las rondas o que rondas hacer entonces yo pongo rondas B y ya está, por ahí yo pongo si juegos de gato y ratón, y ojo si lo hacemos no es malo jugar esas cosas, es bueno porque ahí es el encuentro con el grupo el encuentro con la individualidad y se ven los retos de velocidad y otros juegos son el equilibrio y de más, no es malo jugar lo que es mío lo que he aprendido allá, Yo les pongo lo que quieren ellos ya adicional cosas que son propias no para que me cachen , tipo claves

Entrevistadora: Es estrategias.

Docente 2: Claro es estratégico y así nos llevamos bien.

Entrevistadora: Y las calificaciones como se dan, porque no sé cómo son, si si son numéricas.

Docente 2: eso sí, que te digo es bastante subjetivo, es observación y valorar como hacen el trabajo.

Entrevistadora: No es llegar a la destreza o criterio de desempeño?

Docente 2: Claro o sea ese es el juego que se tiene allí, pero digo no es tan disparatado lo que te propone el ministerio, que se yo un criterio es el niño puede saltar en al básica elemental de 2do a cuarto, el niño puede saltar, listo el niño salta y yo veré como hago eso y como lo evaluó. Por ahí el ministerio te dice que debes crear un currículo diferenciado para los guaguas que tiene discapacidad y en movimiento yo no lo hago, no hago un currículo diferenciado porque puede que sí o que no tengas discapacidad pero siempre se te va a dificultar algo o sea yo puedo hacer una media luna digamos que estoy en octavo grado yo hago una media luna pero vos que también estas en 8avo grado quizás no puedas no tengas una destreza física para hacerlo y vos la haces más bonita que yo, no es justo que yo que no puedo hacer que yo que no puedo hacer me pongan un 6 y que a vos te pongan un 5 y a vos un 10 no es equitativo ni justo porque no todos los guaguas tienen las mismas habilidades tengan o no discapacidad, al discapacidad se puede quedar de lado y en mi clase le objetivo es ese que la discapacidad se ponga a un lado que la discapacidad no se tome en cuenta o sea ojo ahí me exalto, no se la

tome en cuenta al momento de hacer ciertos movimientos sino más bien que se valore el esfuerzo que se pone al hacer el movimiento, por ejemplo este deber, este deber es calificado no con un número si no en cuanto esfuerzo se va colocando allí, veo deberes súper lindos súper adornados súper bello digo bien no te digo tienes un 10, y otro guagua que tiene un deber con una hoja arrancada del cuaderno que tiene escrito como se ay un dibujo como sea oye tú tienes un dos, ve te sientes bien con ese trabajo no, ahí si pongo las comparaciones las comparaciones son horribles pero bueno si me toca a veces mira ese trabajo y mira ese otro, te sientes bien con el tuyo no entonces anda a hacerlo nuevamente y tienen que hacerlo, entonces se va creando otra cuestión anímica en el guagua o sea la cuestión ¿de que yo sí puedo hacer las cosas yo sí puedo hacer algo bonito parra el mundo yo no tengo porque quedarme en esta situación fea yo puedo mejorar cosa que no pasaría si yo escribo un dos ahí y se acaba el lio, como maestro para mi es sencillo y me ahorro muchísimo trabajado pero se no es el objetivo, el objetivo es que los guaguas también vayan creando conciencia y ese pequeño ejercicio de repetir el trabajado porque yo no me siento bien se va a magnificar cuando sean adultos en la vida laboral yo no me siento bien con este informe que se yo de mi trabajo lo voy a hacer mejor, ese pequeño sentimiento que surgió a los 11 años cuando tenga 30 años se va a transformar en un aumento de sueldo, se va a transformar en un mejor puesto, en un mejor trabajo pero que pasa si le pongo un dos ya ya está con el dos y va a presentar un informe feo cuando este en la vida laboral puede que no pero puede pasar tratamos de corregir eso. La calificaciones son muy subjetivas es decir yo veo y califico en base al esfuerzos que está poniendo, digo subjetiva en el plano en que no todos van a lograr una media luna no todos van a lograr lanzar la jabalina bien, no todos van a lograr, traslademos a 9no grado el circo, dos guaguas son hermosos y hacen a la perfección el trapecio estático y el que está haciendo el balancín tiene una conquista distinta, los que están en el trapecio están a dos metros con 30 cm del piso, peligroso ojo estamos trabajando sobre el auditorio se pueden caer sobre la baldosa y romper la cabeza, no le voy a poner a ellos más calificación que al que está haciendo el balancín a 20 cm del suelo, a 15 cm, no a los que están en el trapecio 10 y a los del balancín 5, las conquistas de cada guagua son distintas así que el esfuerzo que deben poner tal vez es a un nivel del esfuerzo si todos deben tener 10 en esfuerzo, entonces al final se va calificando cuanto empeño le pusiste en cumplir la meta, si no lograste hacer el rol para adelante no hay lio no hay problema siempre y cuando tengas la predisposición para hacerlo ahí se transforma

objetivo la nota, sería interesante poner una escala de valores, te esforzaste mucho, poco, podría ser interesante pero que tedioso ese trabajo, a mí me parece tedioso más bien yo observo cuanto se ha esforzado en ese trabajo, y va saliendo el promedio después, bueno al ministerio si se le debe presentar la evaluación de 10 a 20 preguntas y que sea puntuada sobre 10, ve yo hago pero no escrita, la evaluación yo si quiera la hago en 4 clases así; de repente pregunto a alguien como él fue en la media luna que brazo tenías que poner primero te acuerdas, entonces la hace y dice aaa es este, y digo ha chévere y voy viendo que si tiene las bases para hacerlo y o sea las preguntas que pongo, preguntas que jamás ven los guaguas ojo, que tedioso sería una prueba de educación física chuta madre da iras solo pensar, entonces yo voy preguntando ahí es objetiva la pregunta pero yo también voy viendo la forma en que me responde y como califico es subjetivo también entonces son todos me dan apreciación técnica, si no me das la precisión técnica te pongo cero en esa pregunta no sino más bien ver que si entienden y a veces son lo pueden explicar ya hasta 7mo grado no hay lío porque sé que si entiendes el proceso, a 8vo 9no y 10mo deben tener más claro.

Entrevistadora: Precisión.

Docente 2: Claro, deben tener precisión conceptual, deben tenerlo más claro ahí si igual no les hago un cuestionario que respondan más bien les voy preguntando de las clases que es más sencillo te presiona menos y obviamente se tienen mejores notas, pero eso no quiere decir que en educación física en esta escuela todos tienen nueve para arriba o sea en número, hay algunos que se esfuerzan menos y tiene un número menor. Como o sea que los guaguas nunca saben que número les toco ojo y la entrega de libertad es a los papás si es que lo piden así si no lo piden no. En lo general se hace un informe de cada niño, se hace un informe de lo que van haciendo en mi caso no hago un informe por niño, si es que ahí lo amerita tal vez, en mis clases esa esto de conquistar lo grupal, de que todos vayamos al mismo objetivo que vayamos todos al unísono, es el objetivo de la clase de educación física, hacer un grupo bien fuerte respetando sus individualidades claro pero hacer un grupo muy cohesionado y ahí yo hago más bien un informe grupal como le fue al grado, algunos casos si necesitan un informe a parte en ciertos casos no en el sentido de decir este niño no hizo esto,, sino más bien por recomendar a los papas, su libreta de calificaciones es esta, recomiendo que haga tales ejercicios, tales movimientos para que el próximo año pueda estar a la par con el grupo, por

ahí va la cuestión y es más sana que si vos le entregas un siete, si solo el entregas el 7 en la libreta y?. Eso.

Entrevistadora: Creo que con eso estamos, te agradezco mucho nuevamente.

Entrevista madre de familia 1

Entrevistadora: Bueno quiero agradecerte por tu tiempo, es muy importante tu entrevista para mi investigación y también quiero que sepas que tu identidad no será expuesta. Para empezar,

quisiera saber por qué?, cuál fue el motivo por el que tú le metiste aquí a tu hija a la Nina Pacha?

Madre de familia 1: A ver mi motivación principal fue buscar que mi hija prolongue su etapa de niñez, porque cuando uno crece un poco siempre anhela volver a ser niño porque hay cosas que los niños no se cómo niños es como que la etapa más bonita que uno siente no. Entonces yo buscaba que no le escolaricen desde tan temprana edad porque ya para estudiar tenemos larguísimos años, toda la vida y realmente con el sistema el que llevamos cada vez tenemos que estudiar más porque cada título es insignificante comparado con otro. Entonces tomando eso como consideración yo decidí de hecho buscar un espacio donde haya un espacio donde digamos le den más tiempo a la niñez de los niños, redundante jaja pero a la niñez porque si en efecto me da pena porque uno mientras les va criando va viendo cómo crecen tan rápido y además que empiecen a estar en el sistema así súper como apagaditos porque tienen que estar sentaditos y además en la parte de la competencia no, mientras lee más, mientras estudia más es mejor mientras sabe más, entonces si por supuesto es indispensable esto para la vida pero mientras pueda durar la niñez un poco más.

Entrevistadora: Entonces qué opinas de la escuela tradicional?

Madre de familia 1: A ver yo vengo de la escuela tradicional no me quejo me fue bien mientras estuve y el resultado que eso me dio después también pero pienso que un poco si pudiera ser más dedicado al ser humano como tal y no tanto al sistema la educación creo que incluso podría uno como que destacarse más cada persona en lo que mejor tiene para dar, podría ser incluso más productivo en el sistema el hecho de que los chicos puedan desarrollar lo que cada uno tiene mejor, porque no todos somos buenos para lo mismo y eso creo que es parte importante para.

Entrevistadora: Y cómo le ves a tu nena desde que está aquí?

Madre de familia 1: Cómo yo le veo a mi nena.

Entrevistadora: Aja cómo está?

Madre de familia 1: Uyy mi nena es una nena feliz la verdad es súper segura, yo creo que eso le ha ayudado la escuela bastante porque es una niña que tiene o sea que tiene como la

seguridad de hacer lo que ella puede, no tiene el miedo, el temor que talvez en la escuela formal a uno le crían con “cuidado, no hagas así, no te...”

Entrevistadora: O con las calificaciones.

Madre de familia 1: Exacto y el puntaje y la carita triste o la carita feliz cuando uno es más pequeñito, entonces en este caso por ejemplo yo veo que [...], mi hija actúa con naturalidad en todo lo que ella es, sus juegos en sus pensamientos, en sus preguntas en lo que va cuestionándose todos los días.

Entrevistadora: Crees que cuestiona más de lo que pudo haberse cuestionado en una escuela formal?

Madre de familia 1: Totalmente, o sea yo creo que se siente en la confianza de cuestionar, no se siente mal de cuestionar algo de preguntar algo de ver si es que está bien o está mal o si vale la pena hacer o no hacer, o sea es como que ella tiene esa naturaleza de preguntar con la sinceridad que ella carga sin tapujos sin miedos sin esas limitaciones que a veces nos dan.

Entrevistadora: Que opinas de los profesores del Nina?

Madre de familia 1: Yo tengo la suerte de que la profesora de mi hija es una de las fundadoras del Nina y es una personas súper linda, humanamente es súper especial porque como que te transmite la paz que uno no está acostumbrado a tener en el sistema porque uno viene a pirado y uno está pendiente de la hora del tiempo de, y cuando uno entra a la escuela y tal vez está en alguna reunión con ella en alguna explicación con ella el tiempo se pasa con gusto porque es súper buena, es súper exacta para aplicar la teoría que están digamos a metodología Waldorf, entonces digamos ella es súper positiva irradia eso y educa en ese, o sea incluso nos ha educado a los papás.

Entrevistadora: Eso te iba preguntar si crees que ha incidido en ti el hecho de que tu hija este aquí, en tu familia?

Madre de familia 1: totalmente, o sea veras yo vengo de un ritmo de escuela que todo es exigencia, full tal vez como duro puede sonar castigo, pero si castigo si no llegas temprano, si no haces esto y aquí claro que no te hacen eso pero es como que con todo el gusto que te da lo

que enseñan aquí tú te sientes mal si llegas tarde o te sientes mal si no participaste porque se ve la participación absolutamente de todas las personas en el niño con un gusto no porque me castiguen sino porque me llama a hacerlo digamos a gusto, a gusto, si es otro sistema y a la vez es súper o creo que es súper importante a uno como ser humano no solo a los niños sino ya te digo uno viene en sí de la presión del sistema de todos los días y acá llegas y encuentras otra cosa, te cambian el chip y es otra cosa por ejemplo un poco me ha contagiado mi hija también a mí porque es como que ya has eso y ya esto y esto, y mi hija es como “ma tranquila si vamos a poder hacer, ma no te preocupes a ver yo te ayudo en que te ayudo”, entonces yo digo chuta que linda quisiera ser así de grande jajaja

Entrevistadora: Y qué opinas del sistema de alimentación, o sea solo lo sano si no que tu tengas que traer la fruta alguna vez para todos que a tu hija le alimenten otros papás porque prácticamente la fruta?

Madre de familia 1: Claro, claro, veras en ese sentido a mí me encanta que primero porque por parte de salud a mi hija le ha ayudado un montón, cuando nació ella Ancio con problemas de lactosa, ella no podía tomar la leche que todos toman, después de sus tres añitos se niveló o sea pero eso no significa que por eso yo le puse aquí para nada pero de todas maneras aquí les enseñan a comer de todo o sea no tiene miedo acá, les enseñan a comer todo, cosas raras que yo no hago en mi casa ellos hacen aquí y la [...] comenta con un gusto o sea le gusta comer lo que comen aquí y por otro lado me parece bonito porque cuando uno entra en la escuela a uno le hacen firmar un compromiso justamente de participación en ese sentido respecto a la alimentación, me parece importante porque digamos volviendo a atacarle al sistema en general jaja normalmente los padres de familia llegamos a un punto de ocupación que lo único que nos interesa es que esta en un buen colegio, que está aprendiendo bien y tú pagas por ese colegio y se acabó y aquí un poco te exige la participación de los padres al traer la fruta o al traer el cereal que toque traer, al de repente a ayudar a esterilizar las cosas o al limpiar o ponen un día de limpieza y uno tiene que estar aquí. Son cosas que tal vez son complicadas en el tiempo de uno pero yo creo que son bien importantes si uno lo que quiere involucrarse.

Entrevistadora: haciendo comunidad

Madre de familia 1: Claro tú te involucras y es como una sola que, o sea es como que uno está , porque tú sabes de donde es, que están haciendo que están comiendo más familiarizado.

Entrevistadora: Y qué opinas de las actividades afuera de las caminatas, que utilizan la cancha que esta fuera del espacio cercado de la escuela y todo este tipo que se vayan a la comuna, o sea en tu caso es muy chiquita pero más adelante va a hacer proyectos afuera?

Madre de familia 1: Claro, veras yo tuve la oportunidad de acompañarles a una caminata a los más pequeñitos y es súper lindo porque primero los guaguas empiezan a trabajar e investigar con su cabecita cualquier cosa que pasa a lo que van caminando, en buena hora no caminan dentro de la urbe sino buscan un poco el bosque y eso es lindo porque ellos recogen cosas, se inventan cosas ese rato hacen juguetes con lo que ellos encontraron: palos, hojas, trompos lo que sea y eso es lindo porque van desarrollando su cabecita no solamente a lo limitado de los juguetes o a lo limitado de los columpios sino que ellos se van inventando cosas extras y pero claro, ahí viene una parte que es media de miedo de los papas y es el hecho de que, la cuestión de seguridad de esta ciudad, no nos da como para.

Entrevistadora: No, en zonas remotas como esta que pareciera que no pasara nada uno nunca está seguro.

Madre de familia 1: Exactamente, es lo que uno como papa le da miedo, pero ahí por ejemplo lo que ha sucedido es que nos he os tenido que involucrar más para no dejar que eso se corte porque realmente eso es como que parte de la educación de ellos, o sea aquí es súper importante las caminatas, de todo lo que van haciendo los viernes, etc. Entonces es súper importante para ella. Entonces lo que nosotros hicimos fue organizarnos para poder acompañarles y de hecho aquí también se organizan dependiendo de las posibilidades van los niños más grandes con los más pequeños, entonces si es una forma de cuidarse pero el único pero es la seguridad de la ciudad pero de ahí en general digamos el recurso que utilizan para educar a los chicos me parece súper importante porque tienen también mucha energía los guaguas y a veces la energía va mal encaminada a otras cosas de niños chiquitos no pero tal vez de más grandes si y es como que más simple uno coger el teléfono o ver una película o el play station o lo que esté más fácil. Pero en cambio porque hay demasiada energía guardada

pero estas cosas ayudan incluso para que ellos lleguen a la casa, ellos lleguen a la casa tranquilos, no llegan ansiosos ni nerviosos, preocupados

Entrevistadora: Estresados. Y que es lo que no te gusta del Nina?

Madre de familia 1: Que es lo que no me gusta del nina? No me gusta, o sea yo creo que de las personas que forman el nina digamos los profesores, el director, la persona que se encarga de la comida yo no tengo queja es más les admiro un montón no sé cómo educan tantos niños, un poco a veces el tema es la gente que a veces ingresa porque hay mucha gente que ingresa se compromete y no cumple entonces eso genera un problema en todo lo que es el sistema de alimentación y de educación porque ya empieza a patear porque falta algo, o a veces la gente por cumplir trae a veces lo que sea creo yo que eso no está bien, o sea esa parte creo que en cuestión de las autoridades no sé si tal vez intenten ser un poco más fuertes.

Entrevistadora: Más rígidos.

Madre de familia 1: Para que la gente como que la gente con un poco tal vez de más seguridad se comprometen y entren a esta escuela o sino no entren y vayan a las escuelas formales que es lo que más hay.

Entrevistadora: Donde pagan.

Madre de familia 1: Donde pagan y no hay ningún problema y pagan su transporte y su pensión, y están en los mejores colegios con los mejores títulos rodeados de gente de muchas posibilidades y punto, pero a veces digo yo eso es una parte chocante también porque eso daña también al sistema porque el tema del colegio es tan suavito, tan basado en la voluntad de la gente que a veces digo que a veces necesitan como que un poco de más presión.

Entrevistadora: De obligación

Madre de familia 1: Aja aja.

Entrevistadora: O sea, tú crees que aquí si se forman en pensamiento crítico, en una actitud de cuestionamiento?

Madre de familia 1: Totalmente, completamente, la verdad que sí. Es increíble y de hecho porque uno no está acostumbrado a eso. Cuando yo entre y me entrevisté con el director y

estaba buscando para la [...] yo dije ay dios mío no sé si estoy haciendo bien porque es como que no pareciera real, parecería como que uno está escuchando un cuento una historia pero me puse a investigar muchísimo a nivel mundial y me aprecio súper lindo y ojala pudiera haber más escuelas así para los niños porque como te decía en un inicio es importante esa seguridad para que uno pueda explotar lo que mejor puede para el planeta, para la productividad, para el ecosistema, es completo.

Entrevistadora: Y qué piensas de la inclusión de la discapacidad aquí?

Madre de familia 1: Eso es otra cosa que me encanta porque realmente me encanta y nos enseña a los adultos porque sinceramente yo tengo una sola nena y yo no sé cómo explicarle a mi hija un montón de cosas y ella a veces sé cómo que muchas veces me suaviza a mi esa presión de cómo explicarle porque aquí en la escuela lo que han hecho es que simplemente se vea con naturalidad, si hay problemas hay capacidades diferentes en algunas personas pero no pasa nada, el rato de jugar, de comer de incluirse ellos están todos y no hay ninguna rareza. Entonces por ejemplo yo le escucho a mi hija comentar las aventuras hoy hircismo esto y cogimos esto y saltamos el columpio y se hacer esta voltereta y se hacer esa otra cosa y con quién hiciste? Y con ella y con ella y con esta otra persona y todos son lo mismo y no importa la capacidad diferente o discapacidad no sé cómo se diga, es súper natural no hay diferencias y eso es lindo.

Entrevistadora: Con eso terminamos. Muchas gracias.

Entrevista madre de familia 2

Entrevistadora: Bueno, primero quiero agradecer el tiempo que me da para la realización de esta entrevista, es importante que sepa que su identidad no será expuesta en el estudio.

Empecemos. Cuál fue el motivo por el que tu escogiste la Nina Pacha para tu hija?

Madre de familia 2: Escogí la escuela porque ella ya venía de un preescolar que tenía la misma pedagogía educativa, es una pedagogía que yo conozco y que me interesaba para su formación.

Entrevistadora: Y por qué? O sea que tiene la pedagogía Waldorf?

Madre de familia 2: Creo que les ayuda, o sea creo que no escolarizarles desde edades muy tempranas es una opción educativa en la que yo creo, creo que el tiempo en el que no están siendo escolarizados tempranamente están desarrollando como otras habilidades que son o sea que marcan ciertas seguridades a lo largo de la vida relacionarte con los distintos, administrar la frustración, ser ordenado, tener, entender que tienes varias opciones para resolver un problema y sobretodo la autonomía. Creo que es una pedagogía que en los primeros años de vida les da muchas herramientas para ser seres autónomos.

Entrevistadora: En el mundo, afuera.

Madre de familia 2: Si a lo largo de su vida, cuando crecen, cuando son adultos, es como la parte que para mí es más importante de la pedagogía.

Entrevistadora: Entonces ahí cual sería tu posición frente a la escolarización que estaría enmarcada en la educación tradicional?

Madre de familia 2: Creo que escolarizar tempranamente es un error, pero por otro lado creo que últimamente la educación tradicional haya incorporado la primera infancia en los programas nacionales de educación, en el sistema educativo es un acierto. Entonces el estado tiene estos programas de Educando a nuestros niños o de estimulación temprana creo que incorporar primera infancia es como central, sacarse de la cabeza desde quienes hacen las políticas de educación dar por hecho que eres, que la educación comienza cuando entras a la escuela, meter estas edades de primera infancia de 0 a 5 me parece una súper buena decisión que creo que se contradice cuando los niños terminada la primera infancia y cuando han terminado estos programas de primera infancia se escolarizan formalmente. Yo soy crítica de la escolarización a edades tempranas.

Entrevistadora: Pero en sí del modelo tradicional? Porque esta pedagogía o esta escolarización continúa a lo largo de los 7.

Madre de familia 2: Pero creo que la crítica al modelo tradicional también tiene que ver con pedagogías que utilizan el modelo tradicional. Entonces en la educación particular o en la educación privada tienes según qué colegio tienes más claro a que pedagogía le apuestan, pero es más complicado en el sector público por que no sabes, o sea cuando tú te bajas los contenidos curriculares de cada año escolar en la educación pública sabes que aprenden pero no sabes cuál es la metodología, cual es el modelo educativo al que le están apostando y ahí.

Entrevistadora: Y no sabe sabes si aprenden.

Madre de familia 2: Yo pongo por delante pedagogía a contenidos, o sea a mí me da lo mismo si sabe hacer o no raíces cuadradas en Quinto año. No me da lo mismo si tiene desarrollado unas habilidades sociales en quinto que no en séptimo, o sea me pone tremendamente nerviosa un guambra de doce que recurre al profe o al adulto para resolver un problema que a esta edad siendo niño puedes resolverlo, pero creo que tiene que ver con otras cosas, tiene que ver

también con padres que estamos más horas trabajando y menos tiempo con ellos, que facilitamos más acceso a las tecnologías que otros pero digamos si me preguntas cual es mi posición frente a escolarizar a edades tempranas a mí no, yo no lo optaría.

Entrevistadora: Y a una escolarización formal que tiene todo un tema de calificaciones que se diferencia a lo que tiene el Nina. Son lógicas distintas y no solo en la primera infancia sino a lo largo, o sea pedagogía Waldorf va a tener hasta 10mo o más.

Madre de familia 2: O en el caso de la Nina en bachillerato que nos han anunciado hace poco.

Entrevistadora: Exacto.

Madre de familia 2: Pero si o sea yo no estoy muy de acuerdo con la escolarización antes de los 7 y creo que el modelo que tiene la Nina siempre se. Es que la Nina pacha aunque usa una metodología Waldorf tiene un modelo muy particular de hacerlo aquí. Entonces cuando ves estas escuelas Waldorf no del mundo de la región, la Nina Pacha acoge el calendario agroecológico y los tiempos secos y de lluvia, es muy coherente con dónde están.

Entrevistadora: Lo que le pasa al Rudolf.

Madre de familia 2: Pero ese es un colegio particular que se llama Rudolf Steiner hace 20 años

Entrevistadora: Claro pero al inicio tenía pedagogía Waldorf pero luego se fue desvinculando.

Madre de familia 2: Creo que una de las ventajas de la pedagogía Waldorf que les ofrece a los educadores es suficiente libertad para adaptar el modelo de la pedagogía que es súper flexible no es rígido, que no te dice si no están en los primeros años no sirve, creo que si es una cosa que le pasa a la pedagogía Montessori. Pero les da como mucha libertad a los educadores a adaptar y en eso la Nina Pacha ha sido tremendamente rigurosa ha sido muy rigurosa en la adaptación, piensa que es una escuela con 8 años entonces lo niños que entraron con 7, hoy tienen 16 entonces y ahora mismo la escuela esta viviendo la transición de la infancia a la adolescencia de estos niños y ahí también se está probando el modelo porque ya no son niños y si se abre el bachillerato les van a tener hasta el tercer septenio, no hasta el inicio no hasta la finalización de su segundo septenio y es como central que, quiero decir cuando se gradúen la primera generación de bachilleres de la Nina Pacha vamos a saber, terminado todo el ciclo de

la educación formal en el Ecuador como te pide el ministerio, como funciona la pedagogía, eso

Entrevistadora: Bueno en ese sentido, cómo le ves a tu hija desde que está ahí, que habilidades o capacidades crees que ha adquirido a diferencia de lo que hubiera tenido en una educación escolarizada tradicional?

Madre de familia 2: Hemos tenido la ocasión de estar en dos escuelas tradicionales mientras se ha estado formando en una escuela Waldorf, nosotras fuimos a vivir a otra ciudad y en la ciudad a la que fuimos a vivir no habían escuelas Waldorf, entonces sobre mi percepción o como yo siento que le ha ido, cumplió todas mis expectativas de habilidades sociales ósea hoy mi hija tiene 12 y hoy es una niña con 12 que sabe hacer cosas que yo esperaba que supiera hacerlas a esta edad o sea resuelve problemas autónomamente, amplía las posibilidades de un problema, no tiene que ver tanto con la escuela sino a la generación a la que mi hija pertenece, es una generación tremendamente intolerante al fracaso y a la frustración, creo que tiene que ver mucho con cómo hemos educado los padres de esa generación de niños, pero es una escuela que les da rápidamente habilidades de darles opciones para resolver un problema, no una, son niños con la cabeza tremendamente abierta para entender, son niños que están preparados para entender cosas como más complicadas y no hablo pedagógicamente, digamos son más resilientes a entender cuando las familias se separan, o sea mi hija en cuarto grado tenía todas las amigas con las familias estructuradas, todas las familias se divorciaron y hoy están en séptimo y se han acompañado y han incorporado el aprendizaje de vida para que termine siendo como una experiencia que te enseñe cosas y no como una experiencia traumática en la que te quedaste atorada en el fango y nos alias de ahí, se rompían las amistades o tenían malas notas o cosas como esas. Resuelve problemas, es tremendamente autónoma, es alguien que hace preguntas, digamos es como complicado imponerles cosas a los niños de la Nina pacha porque tienen una posición y opinión sobre respecto a lo que pasa.

Entrevistadora: Pero qué pasa con normas sociales que son, que se estructuran?

Madre de familia 2: Una de las cosas que yo agradezco mucho de este modelo es que las normas de convivencia se pactan y se respetan, seguramente lo habrás notado cada mañana del lunes ellos no tienen el himno nacional y el minuto cívico, ellos tienen la ronda

Entrevistadora: O el ritmo.

Madre de familia 2: Si el ritmo para ponerse todo en la misma onda y si tenemos dificultades es una asamblea el lunes para plantear las cosas que te molestan que te disgustan y según que dificultades tienen escalan a reuniones con padres o con maestros, y tienen un mecanismo fabuloso que se llama el círculo de sanación, que está el rector, los maestros, los padres y los niños involucrados con un plan de partimos de aquí y llegamos hasta acá cumpliendo cosas para resolverlo. La forma en la que se imparte disciplina, mi hija este año escolar faltó a una de las normas disciplinarias de la escuela, ella y los padres de las amigas con las que infringieron la norma de disciplina fuimos llamados y como pactamos la forma de resolverlo, y no es una escuela que deja tener los mecanismos regulares de sanción, o sea haber faltado a la norma es lo bastante grave como para que ella este quimestre se vaya con D en disciplina, y todos estamos de acuerdo, está de acuerdo el rector, está de acuerdo la maestra, está de acuerdo las niñas, entendieron como perfectamente que el tamaño de la sanción se corresponde a la responsabilidad que asumes del tamaño que.

Entrevistadora: O sea tiene disciplina y orden, esas?

Madre de familia 2: Tienen todo pero son, pero tiene un mecanismo en el que la escuela no impone la sanción y a los papás le cuentan que tu hijo es un desastre y te jodes.

Entrevistadora: Si no que hay otro tipo de resolución de conflictos.

Madre de familia 2: Claro.

Entrevistadora: Que opinas de los profesores de la Nina pacha, de la labor docente en general?

Madre de familia 2: creo que a la escuela le haría súper bien, pero esto tiene que ver con dificultades administrativas y de financiamiento que tiene la escuela, pero le iría súper bien si cada profesor toma un grupo de niños de segundo efectivamente le acompaña hasta 10mo. Mi hija ha tenido 3 profesoras porque se han ido de la escuela porque han tenido mejor propuestas salariales, pero esa idea de acompañarles todo el ciclo es una de las cosas que más me gustan de cuál es el acompañamiento, claro un maestro recibe un niño de 6 y entrega uno de 16, acompañarles afianza su seguridad, afianza la manera en la que construyen confianza con los adultos, entienden que no son personas pasajeras en sus vidas, son referentes en su vida

porque les han acompañado a crecer y eso a mí me parece fabuloso. Luego creo que la escuela hace grandes esfuerzos para capacitar a los maestros en la metodología y con grandes esfuerzos te digo que mantienen las redes internacionales para capacitarse cuando se van a México o cuando se van a Perú y eso comporta unos esfuerzos importantes, creo que tiene que ver con vocación pero creo que también tiene que ver con profesores que sin haberse formado como maestros Waldorf, se encuentran con la pedagogía y en el ejercicio en el Nina Pacha ellos se profesionalizan o mejoran sus habilidades, pero en esos casos tiene que ver con vocación, el año pasado tuvo una maestra que venía del sistema formal que venía de un colegio de monjas, que necesitaba vigilar y castigar y sino la pobre mujer se daba, no se hallaba, o sea no podía existir, le costaba la existencia cuando decía es que tu hija no es dócil entonces estas jodida porque no lo va a ser y esta no es una escuela que forma niños dóciles, creo que la profesionalización en el ámbito de lo Waldorf ya es como poder ser profe de la escuela profesionalmente creo ya es una gran ventaja para ellos, profesionalizarse mientras son profesores es otra gran ventaja pero tienes como que con tus expectativas profesionales siendo súper generoso, porque la Nina Pacha por los 4 costados es excepcional.

Entrevistadora: Y volviendo a esto cómo le fue a tu niña en la escuela tradicional, el tiempo en el que estuvo que estar ahí?

Madre de familia 2: Ella estuvo un año escolar en una escuela en Guayaquil, era particular no era fiscal. Y se adaptó rapidísimamente y creo que es una de las cosas más bonitas de los niños que se educan en pedagogía Waldorf, cuando están, cuando van a un colegio tradicional o cuando están con otros niños que van a escuelas tradicionales se integran rápidamente, yo encuentro que hay un tremendo prejuicio en eso de los niños que se educan en escuelas alternativas viven en una burbuja es una afirmación ignorante y profundamente prejuiciosa y creo que viene también de un montón de inseguridades que tienen los padres primerizos sobre todo si tienes más hijos cuando tienes que hacer la decisión de a qué escuela le mandas, entonces claro estas con unos niños de 3 años que tienes que decidir a qué preescolar mandarles y es como si de esa decisión dependiera si van a hacer maestría o no y no es así, y creo que en el trabajo de educar niños que tiene la Nina Pacha o las pedagogías Waldorf, educan también a padres y educan al entorno de las familias.

Entrevistadora: O sea tu si te sientes integrada e inmiscuida en este proceso, y también te ha afectado tu vida en el sentido en que ha transformado ciertas dinámicas?

Madre de familia 2: Si o sea creo que incorporo como hábitos en la convivencia familiar y en la educación en la casa, porque una cosa que te dice el Nina pacha es que no puede tener una educación en la casa y otra en la escuela porque las dos se corresponden. El sistema de alimentación de la Nina pacha parecería que se trata de una cosa de que en esta escuela todos comen lo mismo, es una herramienta o sea que tiene un impacto bastante más profundo y se subyace otras capas.

Entrevistadora: Eso te iba a preguntar mucho más allá del tema de los cereales, de la alimentación sana en general sino de esta idea de que tu tengas que llevar la fruta para todos que en algún rato otros padres alimenten a tu hija como lo ves?, Qué opinas?

Madre de familia 2: Lo que te decía hace un rato creo que es una herramienta permanentemente movilizadora dentro de la escuela porque digamos cuando los niños son más chiquitos pienso en los de 2do de 3ero y se llenan de emoción porque los papas ayer hicieron el almuerzo que vamos a cocinar y están como súper orgullosos porque ayudaron o fueron a buscar la fruta o lo que fuera, pero pienso que cuando son más grandes entre los de 10 o 12 incorporan el tremendo sentido de la responsabilidad que significa servir a otro, sabes, entonces no quieren para los demás nada menos de lo que ellos reciben en sus propias casas, creo que nos disciplina y no lo digo con el rigor de la cuadratura de la disciplina pero creo que nos educa y nos disciplina también a las familias porque te saca de tu burbuja, de mi guagua de mi escuela de mi hijito y te pone a pensar más vale que busque bien la comida, y sus amigos o no, porque cuando a mí me toca mandar el almuerzo estoy dando de comer a 120 que habré visto una vez pero no les conozco o son amigos o no de mi hija.

Entrevistadora: Me imagino que también demanda tiempo?

Madre de familia 2: Pero son unos acuerdos que debes tener súper claro cuando eres una familia nueva que llega a la Nina pacha y el rector te hace la inducción. Esa reunión es definitiva para que decidas si quieres estar ahí o no o sea no se trata solamente y los grandes fracasos de los pasos de las familias que se han ido del Nina Pacha es porque “qué escuela tan chévere son súper libres y solo hay que pagar \$100 de pensión”, entonces si esos son tus

criterios no vas a durar mucho tiempo. Porque son las familias que cuando les mandas el calendario no compran o no llegan o no vienen nunca a las fiestas escolares o no o sea esas cosas que la escuela te demanda sobre participar es un acuerdo que debes tener súper claro desde que llegas y en mi caso no representa ningún sacrificio pero claro nosotras estamos en esa escuela 3ero, 4to, 5to, 6to, 7mo, cinco años casi seis años, entonces nosotros lo tenemos súper incorporado, cuando me llega el calendario tengo ya clarísimo que día es escojo cada fruta que me toca llevar y el día que me toca hacer el almuerzo a los guaguas escojo cada ingrediente y pregunto cada cosa de la receta, es como si les estuviera invitando a tu casa a 120 guaguas no quieres que nadie se vaya de pedos, que nadie se le afloje al panza que nadie nada.

Entrevistadora: Entonces tu si crees que viene a generar comunidad a diferencia de lo que el sistema ha hecho de individualizar.

Madre de familia 2: Yo te diría más con comunidad, tiene mucho que ver con cómo esta escuela decidió llamarse no es unidad educativa es comunidad educativa y eso se traslada a todos los que estamos en la comunidad, a los guaguas, a los profes, a los papas, los familiares que sin ser los padres cuando van a la escuela participan se involucran o están siendo parte de las fiestas escolares por ejemplo, entonces creo que además iguala mucho: el calendario, el que no tengan que usar uniforme, el que construyan sus propios útiles escolares, iguala mucho en el sentido de que en la escuela ha habido niños de familias clases medias, niños que sus papas tienen puestos de venta en el mercado de la Ofelia y niños que son hijos de científicos, investigadores de la san francisco o sea en esta escuela ha habido de todo y de estratos sociales y de condiciones socioeconómicas, y estas decisiones de comunidad igualan a todos y creo a las familias por supuesto pero a los niños en la convivencia, entonces estos niños cuando salen del entorno de la Nina pacha y se tiene que relacionar con otros niños de otras edades, de otras condicione socioeconómicas hacen un ejercicio de la relación con tanta naturalidad.

Entrevistadora: a eso iba la inclusión de la discapacidad, que crees tú de eso?

Madre de familia 2: Creo que es un reto enorme, creo que la Nina Pacha debería tener financiamiento externo para profundizar en esa experiencia, yo creo que lo hacen súper bien pero es un esfuerzo académico para los maestros importante también o sea necesitas maestros

auxiliares donde hay niños con discapacidad, necesitas dedicarle un número de horas en el año escolar o al mes a que los profesores hagan adaptabilidad de los contenidos para estos niños, creo que tiene que ver con una tremenda vocación de los maestros pero también en temas de inclusión de niños con discapacidades lo que mejor han hecho es saldar como la quebrada entre los que tienen discapacidad y los que no porque llegas y les ves en la interacción no existe, mi hija tiene una compañera que tiene, me voy a equivocar en el nombre de su discapacidad es una discapacidad psicosocial, y son compañeras los últimos 3 años y es guagua que ha transitado perfectamente desde la niñez a la pre adolescencia, se ha integrado perfectamente en el tener que aprender cosas, entre comillas a pesar de su discapacidad, el grupo de amigas de mi hija esta ella y se llaman y hacen la misma pijamada y hacen la misma salida al cine o mueren de amor por la misma estrella de música infantil y, pero tremendamente integrada y tienen un profundo sentido de responsabilidad sobre sus compañeros y claro una cosa es la convivencia en el aula pero en el bus del colegio por ejemplo, se cuidan entre ellos y se defienden de alguna manera del buller que es un buller, o sea para mí los buller de la Nina pacha son muy particulares porque no son cabrones son desinformados, son buller porque no conocen algo no porque te quieren cagar la vida, y esas son cosas que la Nina pacha consigue con una naturalidad de tener súper claro que quiere pedagógicamente, porque si vas a una escuela Waldorf en Alemania o en Canadá, hay un montón de cosas que la Nina pacha no hace porque no las necesita peor cuando hablas con los maestros que se van de intercambio y les cuentan a los de México que incorporan cosas como el calendario agroecológico y los 7 cereales de cada semana dicen como que puta son buenas practicas a compartir y porque entienden con mucha claridad quien es cada uno y yo creo que esas son las ventajas de que la Nina pacha sea una escuela chiquita y ahorita comparado lo que fue hace 7 años creció pero saben quién es cada uno, como son las familias de cada guagua y les acompañan en las transiciones de una manera como tremendamente generosa y por tanto amorosa, parte de la convicción es ser generoso, parte de la convicción de que ese maestro coge el guagua de 6 y lo va a acompañar hasta los 16 tiene clarito quien es y cuando le pasan cosas complicadas, identifican te llaman te dicen están con vos, es una escuela donde te mueres de ganas de querer participar no solo porque cuentan contigo sino porque les interesa tu guagua fuera de la escuela para potenciarle en la escuela también

Entrevistadora: Bueno más o menos para acabar, que es lo que no te gusta del Nina Pacha, más o menos te causa separación?

Madre de familia 2: Son dos cosas, a lo largo de estos años cuando éramos una escuela más chiquita y tenías un poco de más control sobre esto creo que hay que retomar la fortaleza en la que les explicabas a las nuevas familias a que venían o sea creo que la inducción a las nuevas familias tendría que ser tanto o más rigurosa como fue cuando yo llegue hace 7 años para que no haya pierde porque es tremendamente frustrante para el director, como para los profesores, como para las propias familias cuando llegas a fiestas escolares donde las cosas están incompletas, porque las familias nuevas o no traen o no hacen o no vienen y creo que ahí hay una responsabilidad de los papas que llevamos muchos años, sabes que es familia nueva y hay que acompañarles en la inducción, pero creo que el primero acercamiento todavía más claro de lo que viene siendo porque representa una tremenda dificultad o sea administrativamente muy jodido cuando no puedes pagar a los profesores porque las familias no pagan pensión de 100 dólares.

Entrevistadora: O que no lleven la fruta que es más complicado.

Entrevista: Eso desorganiza una logística pero eso también le pone al niño como alguien a quien le valen sus compañeros porque todos recibimos el calendario cada mes, no dos días antes sino cada mes y eso es tenaz, por un lado te diría esto. Por otro, no es algo que me disgusta pero es una transición de la familias que teníamos niños de 12 o 13 años y es que estamos vivenciando con los maestros y la escuela lo que significa con una pedagogía Waldorf educar adolescentes, eso es algo que todos estamos haciendo por primera vez en la Nina Pacha, o sea en esta edad evidencias los límites de esta pedagogía, todos hacemos un esfuerzo porque nos salga bien porque no es lo mismo preguntarle a un guagua de 6 o de 8 cuando hizo algo mal que a un guagua de 12 y de 13 que tiene otros intereses, otras relaciones sociales que por el propio momento por el que están pasando y creo que es algo que no es que no me guste pero que es un aprendizaje súper nuevo que lo estamos incorporando todos.

Entrevistadora: Y se verán en algunos años.

Madre de familia 2: Y lo vamos a saber cuándo los que tienen, o sea los que ahorita están en decimo que acaben el bachillerato en la Nina si es que se quedan en la Nina. Luego yo sé de

un montón de familias que se quedaron hasta 10mo y como no había bachillerato se fueron a otros colegios y les fue súper bien, académicamente es doble trabajo, porque lo que es para el sistema educativo de ti no es con lo que sales aprendiendo en la Nina, o sea en primero de bachillerato tienes que saber no sé qué de física no sé qué de química y nanana, pero estos guaguas tiene todas las habilidades para incorporar el aprendizaje rápidamente, cuando nosotras vivimos en Guayaquil mi hija tenía 8 años estaba en cuarto de básica, y cuando da las pruebas de admisión en esta escuela de Guayaquil y le evaluaron ingles nosotros nos moríamos de risa porque no sabe ni una puta idea pero entiende todo, no sabe conjugar un verbo, pero si le explica, si le hablas, le estamos hablando en ingles todo el tiempo y nos entiende todo y entiende lo que le estamos preguntando, no sabe escribirlo y eso fue como, es una cosa que te evidencia cómo funciona la metodología,

Entrevistadora: O sea tiene capacidad de adaptabilidad y capta conocimientos a pesar de que no sigan, porque aprenden a.

Madre de familia 2: Eso lo que te decía al inicio, se ocupan rápido y muy bien de incorporar habilidades de aprendizaje no contenidos, habilidades para aprender, o sea les dejan a todos en un nivel de necesitas saber lo que necesites saber, para aprender, te podría enseñar raíces cuadradas o raíces cuadradas en inglés, tienen las habilidades para decir bacan va por aquí. Yo intuyo y lo digo de manera absolutamente personal por mi hija también que cuando, si en cualquier momento tienes que salir, por ejemplo ella está en séptimo y el próximo año empieza la secundaria, si quisiéramos empezar la secundaria en una escuela regular va a ser un esfuerzo para poder como equiparar académicamente, con cualquier excusa vaya a una escuela pública o una fiscal van a esperar que sepa cosas que los niños a esa edad en la escuelas tradicionales saben hacer, y va a ser una dificultad pero viene de una escuela que le enseñaron a lidiar con la frustración, sabes, entonces lo que les dan en termino de ser seres humanos de ser personas es incomparable con cualquier otro modelo educativo que yo haya visto o que conozca, o sea yo estuve el fin de semana con unos guaguas de 15 años que en una convivencia rápida de un almuerzo ves rápidamente que no, que necesitan de los papás para resolver huevadas que un man de 15 no tendría porque, y que luego el impacto cuando eres adulto, no quiero ser fatalista, es evidente o sea son guaguas de 15 que dependen de sus papas para hacer algo que a los 10 años tenías que hacerlo solos, es el man que a los 21 va a seguir

viviendo con los papas, es el man que a los 19 no sabe que quiere estudiar, que entonces y que son estos adultos rotos que en un conflicto laboral no saben responder un problema, sabes y creo que en los primeros 12 años de educación en la Nina pacha ganas te ayudan para ser un adulto sano el resto de la vida.

Entrevistadora: Que potencialidad ves del Nina pacha frente al mundo, que posibilidad tiene el nina pacha como escuela y como formador de subjetividades para que los niños hagan algo en el mundo o permanezca igual, o sea que potencialidad ves que el nina pacha tenga.

Madre de familia 2: Como institución?

Entrevistadora: Como institución y como formador.

Madre de familia 2: Como formador todas o sea yo creo que incluso... porque si la Nina Pacha quiere crecer institucionalmente tiene que sacrificar la forma en la que hoy educa, ser una escuela chiquita es una garantía que el modelo funciona , tienes dos o tres paralelos, tienes más infraestructura si tienes, sin lugar a dudas va afectar.

Entrevistadora: Quitar espacio verde por ejemplo

Madre de familia 2: No va a pasar, es muy complicado que pase en la Nina, por el lugar en el que está pero mucho más por la decisión de como las estructuras crecen en la escuela cuando se hacen esas decisiones, o sea no se va a convertir en una unidad educativa de molina Waldorf, eso no va a pasar pero creo que si institucionalmente, en número de maestros, en infraestructura, en como implementas la metodología deciden crecer van a sacrificar en esencia de lo que ahora son, va a sonar tremendamente egoísta lo que voy a decir pero yo creo que al escuela debe ser del tamaño que es con más infraestructura, con más grados hasta bachillerato, lo que fuera y una vez abierto los grados de bachillerato habrán 3 años más y hagan un instituto tecnológico para hacerles agricultores, carpinteros y de mas también pero el modelo funciona del tamaño en que esta luego las potencialidades que tiene para educar no van a cambiar teniendo que educar a 20 o a 120 pero eso se basa en ese pacto que hacemos las familias con la escuela no es solo la nina pacha no es algo que va a hacer la nina pacha sola y es un error creer que una escuela como esa le va recuperar, sanar a tu guagua porque es una escuela no es un centro terapéutico y las familias que han llegado con esa expectativa se han

ido rápidamente porque no es un centro terapéutico porque es una escuela donde tú mismo como padre llegas y pones tus vulnerabilidades al servicio de ese modelo educativo.

Entrevistadora: Casi me olvido, qué opinas de las caminatas y de las actividades que se dan fuera del espacio educativo?

Madre de familia 2: Creo que es una de las fortalezas del modelo educativo de la Nina Pacha, creo que es una de las fortalezas en las que se funda el hecho de que todos los guaguas sean independientes, que sean capaces de cuidar de otros, lo que te digo tengo una guagua de 12 que en una caminata le encargan uno de preescolar y le encargan, encargan y no tienes un profesor por cada niño de 12 que este hecho cargo de uno de 5, aprenden a funcionar en comunidad y no es una cosa que es naif, o sea no son estos niños naif que viven en una burbuja y que se enfrentan a unas situaciones radicalmente distintas que de hecho son la mayoría y que son hadas del bosque cuidando a los demás, tienen unos valores como súper cimentados que tienen que ver con valores fundados en sus seguridades y conviven con perfecta tranquilidad con otros guaguas, o sea con niños de realidades radicalmente distintas y esa es una fortaleza de la nina por el tema de las caminatas sin duda.

Entrevistadora: Con el uso de la cancha.

Madre de familia 2: Si con el uso de la cancha y con las caminatas que hacen por el bosque arriba, te encuentras con un montón de personas que no tienen nada que ver con la nina pacha, hubo una vez un par de adolescentes típicos de ahí que le dijeron como que mamita o le morbosearon a una compañera y reaccionaron todos, reaccionaron para autocuidarse, reaccionaron para buscar al adulto, reaccionaron para buscar un lugar seguro, no se quedaron como nos van a secuestrar y la profe no está y el mundo se acaba, socialmente hábiles y es una cosa que yo destaco enormemente de esa escuela. Yo me quedo tranquila que la valentina llega a los 16 chumada, ósea la típica borrachera que todos nos pegamos a los 16 ella estuvo con gente en la que confió, vio que se abrió a botella y puso un mensaje de estoy muy mal ven a buscarme, va a pasar, ose ano se esconden, cuando hacen cagadas no se esconde, ya te digo mi hija y dos de sus compañeras tuvieron una falta súper grave en la escuela y la primera instrucción fue nosotros no vamos a hablar con sus papas hasta que ustedes les cuenten, entonces es colocar la responsabilidad de lo que haces en al dimensión que te toca, ose ano fue

un ahorita les llamamos a sus papas y mañana les botamos del colegio, cual es el aprendizaje de eso, o esta idea de los adolescentes son irrespetuosos y piden disculpas entonces cuando tienes adultos que hacen cagadas se disculpan y ya sabes no hay como el director de la escuela nos decía no hay el aprendizaje de peso de las decisiones que haces que es ser responsable y entender las consecuencias, entiendes exactamente el peso de las acciones que has hecho y yo creo que eso es una ventaja invalorable de la escuela.

Entrevistadora: Bueno eso es todo, te agradezco mucho.

Entrevista a Educando

Entrevistadora: Gracias por el tiempito que me das, son solo unas preguntitas que me sirven para lo que te contaba de mi tesis, tú no vas a salir ni nada. Quisiera saber cómo te sientes dentro de esta escuela, que te gusta, te sientes libre, esas cosas?

Educando: A ratos sí a ratos no.

Entrevistadora: Por qué a ratos no?

Educando: No sé, es como que a veces como que ya he pasado mucho tiempo aquí, prácticamente estar muy adaptada a una sola cosa o ya prácticamente no se sentir lo mismo es como que a veces es medio incómodo o por decirlo así. Ahora que estoy como más grande me doy cuenta de más los errores y así y a veces es como que haces algo y es como que todo a los grandes, así no hagas nada es como que no los grandes esto y los grandes lo otro, a veces uno no se siente tan libre por decirlo así y eso específicamente.

Entrevistadora: Bueno estar en un mismo espacio todo el tiempo capaz algo así. Tú crees que le mundo necesita que ciertas cosas cambien?

Educando: Sí.

Entrevistadora: Como qué por ejemplo?

Educando: Como la contaminación, como o sea la contaminación o como como se llama esto o el maltrato hacia los animales o incluso con nosotros mismos.

Entrevistadora: Y te sientes capaz de hacer estos cambios?

Educando: Sí.

Entrevistadora: Y crees que se instauro aquí o dónde?

Educando: O sea eso lo he tenido prácticamente desde que era chiquita.

Entrevistadora: Y aquí se afianzó más o qué pasó?

Educando: Si aquí se afianzo más porque me apasione más por la naturaleza que fue así como que ok voy a intentar cambiar esto, a dejar de usar fundas, a dejar de botar cosas a la calle, a guiarles a mis papas a que no lo hagan a mi hermanos a mis abuelos.

Entrevistadora: Y con que cosas se afianzo más acá, sé que tienen huerto, y con qué otras cosas más crees que puedes reivindicar cosas cambiar cosas?

Educando: Fue más saliendo así en las caminatas, saliendo a las caminatas fue así como que, antes con mi anterior profesora me decía vayan cogiendo la basura por eso por lo otro para no dejar aquí contaminando, fue así como que me incito a esa forma de no tener como es la costumbre de coger y botar las cosas a la chingada ya fue así como que poco a poco ir adaptando a eso y como el mundo se puede mejorar sin hacer ese tipo de cosas.

Entrevistadora: [...] me contó que habían hecho toda una iniciativa para recuperar una fuente de agua por aquí, tu sabias de eso, así me conto, cómo fue o qué?

Educando: O sea no se mucho pero prácticamente en el proyecto estábamos nosotros pero más los que hacían eran los grandes hacían ese tipo de cosas. Estábamos en los proyectos pero más hacían los grandes. O sea los profes y como antes había hasta séptimo.

Entrevistadora: Claro

Educando: También los de séptimo, [...] y profesores pero también unían sexto y quinto y cuarto. Entonces hay un ojo de agua por acá arriba llegando al túnel del dragón como nosotros lo conocemos.

Entrevistadora: No conozco

Educando: Bueno es un túnel por acá arriba, habíamos llegado así y cuando llegamos había full basura así full contaminación y cuando llegamos había que recoger todo eso para ver si se podía salvar el ojo de agua porque era como que pasaba el agua pero pasaba apenitas.

Entrevistadora: Claro.

Educando: Entonces estábamos intentando

Entrevistadora: A ver si se recuperaba

Educando: Si si si se recuperaba.

Entrevistadora: Y que otros proyectos han hecho?

Educando: Ahorita estamos haciendo el proyecto de la quebrada, queremos ver si recuperamos la quebrada veras bajando aquí a la gasolinera hay como que un para un ladito para la derecha hay una quebrada queremos ver si, o sea la quebrada se llama *HatunWaiko* queremos recuperar la quebrada a ver si hacemos un sendero tipo turístico, si vas maaas al fondo más al fondo más al fondo te encuentras con una cascada.

Entrevistadora: Enserio.

Educando: Si es súper lindo más entrando y te encuentras con cosas maravillosas, si no que ahorita estamos como te digo en el proyecto de recuperarle a la quebrada por eso estamos que bajamos recogemos basura vemos cómo se puede limpiar esto como se puede limpiar lo otro. Entonces eso es lo que estábamos supuestamente haciendo el lunes, el lunes teníamos que hacer unos guiones para hacer unos videos sobre las fotos, videos y audios que tenemos.

Entrevistadora: Respecto a lo que ustedes quieren hacer o a los comentarios de la gente?

Educando: A los comentarios de la gente y respecto a lo que nosotros queremos hacer.

Entrevistadora: Mmm que interesante, qué otros proyectos han hecho?

Educando: Según lo que nos ha contado [...] hace tiempo con los primero estudiantes que hubo en el Nina hicieron el proyecto de lo del Ilaló.

Entrevistadora: No se.

Educando: Hay un no se no en acuerdo como se llama el proyecto pero era un proyecto ene Ilaló que sí lograron hacer todo eso.

Entrevistadora: Enserio.

Educando: Si lograron por eso ahora pueden pasar más las gentes por ahí.

Entrevistadora: Que chévere, que lindo.

Educando: Si es chévere la verdad.

Entrevistadora: Si les dan la posibilidad de hacer cosas afuera no?

Educando: Si full.

Entrevistadora: Si te da full porque yo no mi colegio era tan feo. Justo estaba hablando con [...]

Educando: Si [...]

Entrevistadora: Si ella justo también ha estado en un colegio religioso.

Educando: O sea mi colegio no era tan religioso o sea si me daban religión y lo odiaba.

Entrevistadora: Yo tenía que ir a misa una vez a la semana.

Educando: Una vez a la semana y era como desde chiquitos a misa. Pero ahí como quien dice, más que nada yo me cambie acá por mi hermano porque estábamos buscando un colegio para mi hermano porque tenía problemas en los anteriores colegios y encontraron el Nina y yo dije, antes son había este edificio, ahí había un aula, la parte de allá era más grande, solo existía de ahí para abajo, el comedor no existía.

Entrevistadora: Y cuándo crearon el edificio?

Educando: Hace dos años.

Entrevistadora: Aaa hace dos años, no es mucho y?

Educando: Ya verás ahí habían unos árboles. Yo me acuerdo que hice una huelga para que no derrumben los arboles porque querían hacer comedor porque ya no alcanzábamos entonces hice una huelga me amarre al árbol y no queríamos que derrumben el árbol o sea ese tronquito que está ahí abajo.

Entrevistadora: Ya ese.

Educando: Entonces había un árbol de no me acuerdo que, había un árbol que estaba pelado, había un árbol más acá por el camino de aquí y uno de eucalipto y me amarre al peladito de aquí.

Entrevistadora: Y cuanto pudo durar tu propuesta?

Educando: Jajaja creo que una hora.

Entrevistadora: Pero bueno o sea, y porque se acabó, cómo fue ese momento?

Educando: O sea ya nos dijeron que nos bajemos del árbol porque lo iban a derrumbar y nosotros No, de ahí yo comencé mis, entre desde 5to de ahí como me cambie por mi hermano a él le estaban buscando yo dije yo ya no quiero más ese mismo si e incluso mi hermano sufría full en ese colegio que estaba.

Educando: En que colegio estabas?

Entrevistadora: Uno por mi barrio mismo que se llamaba [...]

Educando: Ni idea.

Entrevistadora: Bueno era ese yo no quería estar más ahí porque primero era como que a veces me quedaba afuera me tocaba bajar sola, no me gustaba

Entrevistadora: Y este colegio no es caro, el Nina?

Educando: No, tiene una pensión razonable

Entrevistadora: Y cuánto cuesta 100?

Educando: Buena pregunta.

Entrevistadora: A la final si te deja hacer cosas, o sea si podrías decir que te deja hacer cosas, que te deja resistir a no se temas de desigualdad?

Educando: O sea si a la vez tienes tu libertad pero también te la imponen. De una u otra forma lo disfrutas, más que nada es como que intentan que todo se mantenga familiar, o sea con mi grado es caso perdido.

Entrevistadora: Y pasando a otra cosa, dónde juegan volley?

Educando: O sea en la cancha antes empezamos en la cancha de abajo pero ahora estamos en esa.

Entrevistadora: Y la cacha es comunitaria o cómo?

Educando: Si prácticamente es de todo el barrio pero prácticamente la usamos más nosotros.

Entrevistadora: O sea prácticamente si tienes mecanismos para hacer cosas.

Educando: O sea te enseña a ser independiente y a encontrarte contigo mismo, poco a poco vas aprendiendo así no te des cuenta poco a poco así.

Entrevistadora: O sea full subjetivo, a mí me explicaba full el Ismael de su clase. Y por otro lado, tu sientes que hay así desigualdad o discriminación, cómo sientes que se manejan esos casos en la escuela?

Educando: Lo que paso con [...]. Lo que pasaba con ella era que comenzaban así bueno un niño de su mismo grado le comenzaba a discriminar entonces cuando tú haces ese tipo de cosas, te hablan e incluso te ponen a hacer un trabajo con ella para que tú dejes de hacer esas cosas. O

Educando: Así no dejan que haya racismo, ni competencia ni nada de esas cosas

Entrevistadora: Y el tema de las notas, las calificaciones como les ponen?

Educando: En si no nos dicen nunca las notas que tenemos, o sea es así califican califican. Tenemos una prueba cada semana nosotros 8vo, 9no y 10mo, tenemos una prueba cada semana de cada diferente materia pero si tú sacas en la prueba quimestral una mala nota o nota baja te suman los puntos de las anteriores pruebas que diste y eso te sube.

Entrevistadora: Aaaa y o sea se enteran al final en la libreta con los papás?

Educando: Aja hacen una reunión a aparte ahí nos dicen notas, que tenemos que mejorar, lo que tenemos que hacer lo que nos van a hacer mejorar.

Entrevistadora: O sea no es que aaa tienen nota en este trabajo.

Educando: Eso califican ellos.

Entrevistadora: Creo que es todo, gracias de verdad.