

Transdisciplinariedad y creatividad: formación del maestro campesino con desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión en la escuela del campo

Transdisciplinarity and creativity: educating a rural teacher for the development of inclusive pedagogical strategies at her rural school

Tamires de Campos Leite

Universidade Federal de Alagoas

tamireslleite@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3880-4560>

Maria Dolores Fortes Alves

Universidade Federal de Alagoas

mdfortes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

Adalberto Duarte Pereira Filho

Universidade Federal de Alagoas

adalberto.filho@palmeira.ufal.br

<http://orcid.org/0000-0001-5583-6305>

Recibido: 29 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Campos, T., Fortes, M. A. y Duarte, A. (2022). Transdisciplinariedad y creatividad: formación del maestro campesino con desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión en la escuela del campo. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 85-99.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-6.pdf>

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre las acciones y estrategias creativas previstas para el desarrollo del aprendizaje inclusivo en la escuela rural para la valoración de la vida bajo una mirada transdisciplinar y creativa. Esta es una muestra de la disertación de una maestría en educación cuyo enfoque fue la educación continua de una maestra campesina. Con el fin de lograr el objetivo anterior, en este artículo destacaremos la disertación que trata sobre el proceso de formación que se planificó de manera colaborativa, acciones permeadas por la creatividad para la inclusión y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes campesinos apuntando a la justicia social de la población rural y la valorización de sus conocimientos basados en la agricultura sostenible para el buen vivir. Metodológicamente, esta investigación estuvo influenciada por la investigación-acción existencial de Barbier (2007) y las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron: la observación participante y las sesiones de reflexión. Como resultado, se notó que, al valorar el protagonismo de los campesinos en el proceso de desarrollo de los aprendizajes escolares, independientemente de su condición física, intelectual, lingüística, proporciona que ellos sientan y vivan su educación, sus raíces campesinas en su proyecto siendo parte de la ciudadanía planetaria. Este proceso de autoría y protagonismo en la producción del conocimiento escolar, experimentado por los alumnos, proporciona la construcción de un proyecto de innovación dirigido a responder a la emergencia de los retos locales y globales de nuestra sociedad.

Palabras clave

Creatividad; Transdisciplinariedad; Educación Rural; Inclusión.

Abstract

The goal of this article is to analyse the actions and creative strategies planned in view of promoting inclusive learning at a rural school, adopting a transdisciplinary and creative outlook that values life. This paper is a sample of a Master's thesis in Education in which we studied the continuing education of a rural teacher. In line with our main goal, we will discuss the teacher's training process, in which actions were planned collaboratively and creatively, geared towards inclusive learning, the development of rural students, social justice for rural people and the appreciation of their specific knowledge, with sustainable agriculture as the basis for a good life. The methodology was influenced by Barbier's (2007) existential action research and data were gathered through participant observation and reflective sessions. Results show that regardless of rural students' physical, intellectual, or linguistic abilities, valuing rural their agency and leadership in school learning processes allows them to feel and live their education, and also to incorporate their peasant roots in their project for the future as planetary citizens. As students experience this process of authorship and agency in the production of their school knowledge, it promotes innovative projects aimed at responding to the emergence of local and global challenges in our society.

Keywords

Creativity; Transdisciplinarity; Rural Education; Inclusion.

1. Introducción

Las escuelas rurales y los sujetos cognoscentes presentes en ella necesitan una mirada diferente frente a la complejidad existente, en un intento de superar o minimizar la exclusión que sufren los campesinos, derivada del desamparo histórico que vive la población rural.

En este intento, es importante destacar que los sujetos campesinos no son, como cree el sentido común, “vagos ignorantes” aislados de la “sociedad desarrollada” (entorno urbano). Por el contrario, son poseedores de diferentes tipos de conocimiento que se forman a partir de la relación consigo mismos, con los demás – que forman parte de la comunidad – y con la naturaleza.

Los conocimientos, los saberes y la cultura del campo, que es parte del campesino, necesitan entrar en los espacios escolares, valorando el protagonismo de estos sujetos en la construcción del conocimiento y de sí mismos. Pues, como destaca Morin (2011), el sujeto cognoscente no es un mero reproductor de conocimientos, produce conocimientos y también es producido por él, constituyéndose y transformándose en un movimiento dialéctico. Podemos entender este movimiento dialéctico cuando el mencionado autor destaca que:

[...] la cultura está en los espíritus, vive en los espíritus, que están en la cultura, viven en la cultura. Mi espíritu conoce a través de mi cultura, pero, en cierto sentido, mi cultura conoce a través de mi espíritu (Morin, 2011, p.22).

Al pensar en la propuesta de educación desde/en el campo, es importante destacar que se enfoca en una educación con principios y valores para la formación humana, considerando los saberes y experiencias de los pueblos campesinos, sus relaciones con la comunidad, el medio, la naturaleza, la vida (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Por lo tanto, es necesario rescatar e implementar la propuesta de educación de campo en una perspectiva inclusiva que, según Ribeiro (2013), Arroyo, Caldart y Molina (2011), comprende una educación basada en los saberes, conocimientos, arte, lenguaje, experiencias, cultura de los diferentes pueblos campesinos, y su relación con el medio ambiente, la naturaleza. En otras palabras, es una educación que va más allá de los muros de la escuela, estableciendo una estrecha relación con la comunidad, constituyendo diversos espacios simbólicos llenos de significados y llenos de emociones importantes para la acción formativa del sujeto campesino, a punto de contribuir a que la escuela deje de reproducir y, en consecuencia, de aprofundizar la relación de exterioridad del sujeto con la naturaleza, basándose en una visión económica, capitalista, basada en la explotación de los cuerpos (seres humanos) y del medio ambiente (recursos naturales), donde aún persiste la exclusión.

Por lo tanto, es necesario pensar en un proyecto educativo innovador, para despertar en la maestra campesina - objeto de la investigación- su creatividad. Esto, con base en el pensamiento complejo que, según Moraes (2015) con base en los estudios de Morin, entiende la creatividad como originada por “procesos dialógicos, recursivos, autoorganizados, emergentes, trascendentes, entre sujeto y objeto” (p.175).

La creatividad relacionada con la transdisciplinariedad o, como destaca Moraes (2015), una creatividad que debe ser entendida “como expresión de un estado de conciencia transdisciplinar” (p. 173), de una fenome-

nología compleja, requiere diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión y materialización del conocimiento.

Así, organizamos este artículo presentando brevemente los caminos metodológicos, seguidos del tema de la discusión teórica que está junto con la discusión analítica, porque estamos movilizandolos marcos teóricos para entender y analizar los datos. Y por último tenemos las consideraciones finales.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, según Deslaurierse y Kérisit (2014) el enfoque cualitativo permite la articulación entre el investigador, el entorno y el participante, reconociendo a los ciudadanos como fuente de conocimiento rico. Pues, uno de los objetos de investigación de este enfoque comprende en el sentido que adquieren la acción individual traducida en acción colectiva y también la acción en sociedad y los comportamientos de los sujetos cognoscentes (Deslaurierse; Kérisit, 2014).

En lo que se refiere al tipo de investigación, esta investigación fue influenciada por la pesquisa-acción existencial de Barbier (2007) en vista de su relación con los principios de complejidad adoptados en la investigación. Pues, según el citado autor, las características de la pesquisa-acción existencial “son estar lo más dentro posible de los efectos de emergencia y autoorganización de la complejidad del mundo” (Barbier, 2007, p.86).

La investigación-acción existencial de Barbier (2007), tiene características que consideran y están presentes en las emergencias que surgen ante las redes de relaciones que se autoorganizan continuamente debido a la complejidad del mundo.

Por lo tanto, la investigación cualitativa, influida por la investigación de acción existencial, utilizó la observación participante y la sesión reflexiva como técnicas de recogida de datos.

a) Observación participante: la observación participante realizada fue la existencial, que pretende una “apertura a la asociación, a la colaboración y nos orienta hacia una actitud de reciprocidad en la construcción de nuevos caminos interpretativos” (Silva; Catalão, 2010, p.07), requiriendo cercanía y una relación de confianza entre investigador y participante;

b) Sesiones de reflexión: en las sesiones de reflexión se busca articular la práctica pedagógica, las discusiones teóricas (transdisciplinariedad, educación de/en el campo e inclusión permeada por la creatividad con miras a la justicia social y la sostenibilidad), la praxis. Para ello, se realizó un estudio teórico que permitió a la profesora una reflexión sobre su realidad, la de la comunidad, la de los alumnos y la de sus familias, así como sobre su práctica pedagógica, el contexto de la educación escolar del campo y el sistema educativo en su conjunto.

Ante la necesidad, o emergencia en el contexto social/escolar, planificamos de forma colaborativa (investigador, profesor) acciones con el objetivo de Desarrollar escenarios de aprendizajes inclusivos según la trans-

disciplinariedad para potenciar la inclusión en la educación de/en el campo, estimulando la creatividad de la maestra participante en la investigación, que se vio obstaculizada a lo largo de los años según sus informes en las sesiones de reflexión.

En cuanto a las sesiones de reflexión, éstas se realizaron una vez a la semana y se dividieron en dos momentos: dos horas se dedicaron al estudio teórico y metodológico, considerando y valorando el conocimiento de la maestra en torno de la educación del campo, buscando profundizar en las discusiones, pensando en la inclusión y aportando una nueva mirada de transdisciplinariedad, con nuevos conocimientos; y una hora para evaluar, analizar, planificar las acciones permeadas por la creatividad, en lo que funcionó y en lo que no, para posteriormente repensar nuevas acciones en un movimiento en espiral.

El participante en la investigación era una maestra campesina, y las acciones planificadas implicaban a los alumnos de la clase en que la maestra enseña en una escuela rural.

3. La creatividad en el desarrollo de acciones pedagógicas para la inclusión y el aprendizaje de los campesinos: la ética de la reconexión

En el contexto escolar es fundamental que los profesores tengan en su práctica docente, creatividad basada en valores éticos que permitan el desarrollo de proyectos innovadores que logren transformaciones en el ser de los alumnos consigo mismos y en sus relaciones con la sociedad y la naturaleza, es decir, transformaciones a nivel personal, comunitario, educativo, social y ecosistémico.

Así, es importante estimular el potencial creativo en el maestro campesino, este potencial creativo, según Moraes (2015, p.161):

Se manifiesta estableciendo una correspondencia entre el mundo externo del objeto y el mundo interno del sujeto, es decir, entre los distintos niveles de materialidad del objeto y los niveles de comprensión y percepción de los sujetos, incluyendo aquí no sólo los aspectos cognitivos/emocionales, sino también los pensamientos simbólicos, míticos, mágicos, intuitivos, así como la dimensión espiritual.

En este sentido, pensando en la formación del profesorado, se puede considerar fructífera cuando también implica situaciones concretas, las experiencias (relaciones) en la sociedad, que llevan a repensar su actuación profesional. Porque, las experiencias vividas en las diversas relaciones existentes, al entrar en los espacios escolares articulados con la teoría y permeados por la creatividad, proporcionan el movimiento de acción-reflexión-acción, una praxis que resignifica e intensifica el autoconocimiento y el reconocimiento del otro.

Como señala Morin (2000), los profesores en diferentes espacios de aprendizaje, articulando diferentes conocimientos, son capaces de provocar cambios profundos, ya que son una fuerza viva. Por lo tanto, en el desarrollo

de la creatividad, el profesor, en su acto pedagógico, necesita valorar los talentos creativos y estimular el potencial creativo de los alumnos, articulando el dinámico complejo de relaciones que los constituyen: el ser con uno mismo, con la comunidad y con la naturaleza.

Al apuntar al contexto escolar de los campesinos, todas las acciones creativas planificadas y desarrolladas durante el desarrollo de la investigación buscaron incluir los diversos conocimientos que constituyen el ser campesino. En este movimiento se considera el principio de enacción, es decir, las acciones son inseparables de la percepción, evolucionan juntas en los procesos cognitivos y emocionales de cada sujeto cognoscente (Moraes y Valente, 2008).

Por lo tanto, como toda acción creativa a planificar necesita un punto de partida. Luego, inicialmente, se planificó y llevó a cabo una acción dirigida a los padres, de manera colaborativa entre participante e investigador, con el fin de escuchar los informes sobre sus hijos. Se puso de relieve lo que a los niños les gustaba hacer en casa, cómo desarrollaban las actividades dadas por el profesor, teniendo en cuenta las especificidades de la situación de pandemia (período en el que se realizó la investigación), en la que todos estaban en aislamiento social. Este primer momento con los padres consistió en el momento de diálogo que fue importante para acceder a información sobre los alumnos; sus experiencias, sus relaciones familiares y en la sociedad, para pensar estrategias para el desarrollo del aprendizaje de manera inclusiva y creativa.

En el momento del desarrollo de esta primera acción, los padres informaron sobre la presencia de sus hijos en el jardín¹, acompañándolos, observando cómo cuidan y cultivan los alimentos en la tierra, ayudando a llevar agua y separando las semillas cuando era necesario. Según informes de padres, el maestro y también observaciones hechas por el investigador en la comunidad, se observa que la mayoría de los niños prefieren acompañar a sus padres en el jardín en algunos momentos de la semana, porque no les gusta quedarse en casa todos los días. Por lo tanto, las tareas dirigidas por el maestro se respondían principalmente por la noche.

De los diecisiete estudiantes, solo tres no experimentaron el aprendizaje en las actividades en el jardín. Esto se debe a que un estudiante es una persona discapacitada, y vive solo con la madre que se dedica a cuidarlo; los otros dos estudiantes los padres trabajan como ayudantes de albañil.

En la clase de la maestra Semilla Crioula hay dos alumnos con discapacidad, uno vive con su madre y no tiene experiencia de aprendizaje en la agricultura, y el otro es criado por sus abuelos. Según su hermana (que acompaña el proceso escolar de su hermano, ya que sus abuelos son mayores), le encanta ir al campo con su abuelo para hablar y ver la plantación de patatas, cacahuetes, ñames, yuca, piñas, etc. La primera acción de escuchar a los padres permitió al docente (re)pensar y planificar algunas acciones, ante el reto de desarrollar prácticas creativas e inclusivas, con el fin de estimular el interés de los alumnos por desarrollar aprendizajes escolares relacionados con las experiencias, con el objetivo de valorarlos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Luego, como estrategia para la segunda acción, tomamos como base tres puntos: la necesidad de realizar las actividades a partir de las experiencias de los estudiantes, necesitando saber qué les gusta desde su perspectiva; la falta de acceso a recursos tecnológicos (en este caso, cámara o teléfono móvil) por parte de la mayoría

1 Lugar donde los campesinos trabajan plantando diversos alimentos.

de los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades (debido a la falta de condiciones financieras); muchos padres son analfabetos, o semianalfabetos, pero tienen diversos conocimientos de sus experiencias en el campo, en la relación con la naturaleza.

Teniendo en cuenta los tres puntos destacados anteriormente, la actividad planificada dirigida a los estudiantes (segunda acción), consistió en pedir a los estudiantes que fotografieran o filmaran lo que solían hacer en casa, permitiendo el acceso a las experiencias de los niños desde sí mismos. Y, debido a la falta de acceso a la cámara de la videocámara, y/ o móvil (de algunos estudiantes), el investigador puso a disposición un dispositivo celular para los estudiantes.

Debido a que era un solo teléfono celular, cada estudiante que no tenía acceso a ningún teléfono celular, tenía la oportunidad de pasar una semana con el teléfono celular². El manejo del dispositivo se enseñó a los padres, para que ellos enseñaran a los niños. Los niños deben tener acceso completo al celular, pues las fotos deben ser grabadas por ellos, por lo que se instruyó a los padres de familia para que dejen que los niños hagan sus propios registros, y que no se preocupen por los posibles daños causados por el manejo incorrecto del dispositivo, pues si ocurriera algo de esta naturaleza, el investigador asumiría toda la responsabilidad.

Los estudiantes grabaron varias imágenes y, a partir de estas imágenes, se desarrollaron las actividades articuladas de las experiencias de los estudiantes, pero también consideramos los contenidos curriculares que articularon estas experiencias, porque el docente necesitaba cumplir con algunas cuestiones burocráticas.

Para acceder a las percepciones de los alumnos, a sus experiencias, utilizamos estrategias con diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión. Y, pensar en estas estrategias permitió al profesor desarrollar acciones creativas —que estaban siendo obstaculizadas por el sistema educativo cartesiano, segmentado y centrado sólo en la transmisión de contenidos previamente definidos en el currículo— ante las emergencias que se presentan en el contexto educativo.

Cada semana las actividades se planificaron en base a las imágenes grabadas por los alumnos. Sin embargo, debido a las ansiedades manifestadas por el profesor, participante de esta investigación, en vista de las dificultades para incluir a los estudiantes con discapacidad, en este momento solo presentaremos las actividades planificadas a partir de las imágenes de estudiantes con discapacidad que fueron nombradas en esta investigación de P1 y W2³, y, con base en los informes de los padres, entenderemos cómo se sintieron estos estudiantes al desarrollar estas actividades.

3.1. Acciones pedagógicas para la inclusión: el florecimiento de la creatividad

La primera actividad planificada y desarrollada se llevó a cabo en base a las fotos del Estudiante P1 que vive con sus abuelos y va al jardín con su abuelo. Mientras que la segunda actividad se basó en las fotos del estudiante

2 Una semana porque solo había una reunión semanal con los padres, para entregar las actividades planificadas.

3 Los nombres de los participantes fueron preservados por cuestiones éticas de investigación que involucran a seres humanos.

W1 que vive con su madre y tiene otras experiencias en relaciones familiares y comunitarias, lo que no involucra la agricultura familiar campesina, sino otros conocimientos relacionados con las plantas, los animales y la relación de comunidad campesina.

Al explicar cómo los estudiantes podían desarrollar estas actividades, se instruyó a los padres a contribuir mostrando en la práctica, involucrando su conocimiento del campo.

ACTIVIDAD 1

Al inicio de cada actividad, se colocó el nombre del autor de las imágenes y la región resaltando el nombre de la comunidad.

La actividad prevista consideró las imágenes de la plantación de banano y maní, fotografiadas por el estudiante P1.

Figura 1. *Imágenes grabadas por el estudiante P1 utilizadas en la actividad (Banana)*



Fuente: Colección del Investigador (2021).

Descripción de las imágenes: imagen de muchos plataneros con árboles en el fondo, cielo de nubes blancas.

A partir de estas imágenes, se les pidió a los estudiantes que buscaran con sus padres y personas de la comunidad (vecinos) las siguientes preguntas: ¿cómo plantar el árbol de plátano? ¿Cuánto tiempo le lleva dar el fruto del plátano? ¿Qué tipos de plátanos tienes en la región? ¿Cómo se vende el plátano en la comunidad? ¿Cuáles son los precios de cada tipo de plátano vendido a los intermediarios (personas que compran los productos en la comunidad a un precio muy por debajo del valor del producto)? ¿Cuáles son los precios de cada tipo de plátano que se vende en la feria de la ciudad?

También se abordaron preguntas relacionadas con los alimentos: ¿Qué tipo de plátano te gusta más? Haz una receta que use plátanos.

Esta actividad se sometió a adaptaciones con el fin de satisfacer las demandas relevantes para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad, así como de los otros estudiantes de la clase multi-serial (niños

en diferentes años (1º a 5º) y, también con diferentes edades, entre 7 y 13 años). Esto se hizo a partir del uso de estrategias de dibujo e imágenes.

Considerando que cada actividad se entregaba semanalmente, entonces, también elaboramos preguntas que involucraban las imágenes de la plantación de maní y su proceso de cosecha, fotografiadas por P1.

Para los temas relacionados con las imágenes de maní también utilizamos y enviamos, a través de los padres, recursos concretos (tres pequeños paquetes de cacahuetses) para estimular el interés de los estudiantes en realizar la actividad y desarrollar su aprendizaje.

Figura 2. Imágenes grabadas por el estudiante P1 utilizado en la actividad (plantación de maní)



Fuente: Colección del investigador (2021)

Descripción de las imágenes: La figura 2 tiene cuatro imágenes juntas, la primera imagen en la parte superior izquierda, presenta la plantación de cacahuetses en un suelo negro; la segunda imagen en la parte superior derecha, presenta la planta de cacahuetses sacada del suelo, tirada en el suelo con varios cacahuetses mezclados con las raíces; la tercera imagen de la parte inferior izquierda, la planta de cacahuate arrancada del suelo, está cerca de un cubo blanco y de los pies de unas personas; y, la cuarta imagen de la parte inferior derecha es el cacahuate extraído del suelo y las plantas dentro de un cubo blanco.

A partir de estas imágenes se pidió a los alumnos que identificaran el nombre del alimento visualizado y que explicaran cómo plantan y recogen este alimento o que preguntaran a otra persona si no podían explicarlo.

En esta actividad también enviamos a cada alumno tres pequeños paquetes de cacahuetses: un paquete con cacahuetses que tienen las características de cuando se recogen del suelo, como se muestra en la imagen; otro paquete con cacahuetses sin cáscara, tostados y pelados; y, los cacahuetses industrializados. En los paquetes de cacahuetses se indica el valor de cada uno.

Los estudiantes tuvieron que destacar, cuál es la diferencia entre los cacahuetes de los tres paquetes, comparar los precios comprobando cuál es el más caro y el más barato y explicar y/o investigar por qué.



Con esta actividad la hermana del estudiante P1 informó que reconoció las imágenes que había grabado y pronto estuvo mostrando la actividad a sus abuelos diciendo que eran sus fotos y, se emocionó mucho al ver su producción en la actividad. Habló del chasquido del día que registró las imágenes y los plataneros del vecino que fotografió.

Sin embargo, la parte de la actividad que más le gustó fue el cacahuete, según los informes de su hermana, P1 nunca había comido cacahuetes tostados, ni los procesados, le pareció un sabor muy diferente y dijo que no era cacahuete. Su preferencia, según ha informado su hermana, sigue siendo el cacahuete natural extraído de la tierra sin ningún tipo de tratamiento.

En las respuestas de las actividades, P1 pudo aprehender fácilmente escuchando y viendo a su abuelo. La dificultad consistió en poner en papel, en sistematizar la información, pero en vista de sus posibilidades logró llevar a cabo la actividad propuesta.

La actividad pensada y propuesta por el docente, en colaboración con el investigador, planteó la necesidad de que el alumno involucre conocimientos de diferentes disciplinas y la reconexión entre ellas, y esto, según Moraes (2015) consiste en una actividad creativa, que busca:

descubrir potencialidades, convergencias, divergencias, en busca de un conocimiento más global, integrado e integral, que involucre los diferentes conocimientos disciplinares disponibles, además del conocimiento derivado de las capas más profundas del ser (Moraes, 2015, p.177).

Así, el alumno se percibía como protagonista en el proceso de construcción del conocimiento y del aprendizaje escolar, a la vez que se sentía incluido en el proceso educativo.

Al explorar la naturaleza creativa, involucrando el contexto de vida de los estudiantes, el profesor permitió al estudiante superar las barreras disciplinarias y posibilitó la construcción de un conocimiento diferenciado, con diferentes lenguajes, diferentes formas de expresión y materialización del conocimiento.

ACTIVIDAD 2

En la actividad se utilizaron las imágenes del alumno W1 destacadas a continuación. En esta actividad también se colocó el nombre del autor de las imágenes y la región destacando el nombre de la comunidad.

Figura 3. *Imágenes grabadas por el estudiante W1 utilizadas en la actividad (árboles frutales)*



Fuente: Colección del Investigador (2021)

Descripción de las imágenes: La Figura 3 tiene cuatro imágenes juntas, la primera imagen de la parte superior izquierda, presenta una manguera plantada con arbustos alrededor; la segunda imagen son ramas de una jaca, y entre las hojas es posible ver el brillo del sol; la tercera imagen en la parte inferior en el lado izquierdo, es el árbol de la ciruela plantado en una tierra de color rojo; y, la cuarta imagen en la parte inferior del lado derecho es el mauout, centrándose en la parte de las hojas del mauman, detrás del masome tiene la hoja de coco.

Los estudiantes en esta actividad tenían que: escribir el nombre de los árboles y el nombre de los frutos; explicar la importancia de los árboles frutales en su comunidad; observar y escribir los nombres de otros árboles frutales de la comunidad; y, buscar tres árboles frutales de otras regiones del país que no tienen en su comunidad.

Otras imágenes utilizadas en esta actividad fueron de los animales de los estudiantes de W1.

Figura 4. Imágenes grabadas por el alumno W1 utilizadas en la actividad (animales)



Fuente: Colección del Investigador (2021)

Descripción de la imagen: La Figura 10 presenta 2 imágenes juntas, la primera imagen a la izquierda, presenta un gato manchado sentado junto a un palo, detrás de ese palo tiene arbusto; la segunda imagen de la parte en el lado derecho, presenta un pollo con plumas coloreadas en rojo blanco y negro en un campo sin arbusto, frente al gallo hay un gato manchado al lado de un palo y detrás del palo tiene arbusto, en el fondo de la imagen aparece parte de una casa de ladrillo, cerca de la casa tiene cocoteros y plataneros.

Con estas imágenes se sugirió que los estudiantes crearan una historia corta que involucrara a los dos animales, dándoles nombres. Luego, los estudiantes tuvieron que investigar qué animales en la comunidad y de qué alimentarse.

Cuando el estudiante de W1 recibió la actividad, la madre informó que dijo: “Mira a mi gato y mi pollo” y, sonriendo ante las imágenes, continuó: “Tomé, mamá, esta foto. Estaba en el patio”. Según el relato de su madre, le gustó tanto que pasó mucho tiempo mirando cada detalle de la foto que hizo el disco.

Según su madre, tomó la otra actividad y dijo: “Eso fue P1 con la foto del plátano de mi padrino y, esta es la mía”. El estudiante de W1, según los informes de la madre, en todas las actividades, observó las imágenes reconociendo los lugares de la comunidad y cuando no reconoció, le preguntó a su madre.

W1 siempre ha sido muy trabajadora para realizar las actividades y, aunque su madre es analfabeta, siempre busca formas de contribuir al aprendizaje de su hijo pidiendo ayuda al vecino y estando presente en todo momento. La madre también dijo que a W1 le gustaban mucho estas actividades y, para responderlas siempre la llamaba para mirar las plantas, los animales alrededor del lugar, ver el jardín de los vecinos.

Al igual que la actividad 1, la actividad 2 fue diseñada para resaltar el protagonismo del estudiante en el proceso educativo, incluyéndolo, valorando y evidenciando sus relaciones campesinas y el conocimiento derivado de estas relaciones; contigo, con la comunidad y con la naturaleza.

Estas acciones pueden considerarse como nuevas prácticas transdisciplinarias que implican tesis fenomenológica compleja. Tienen una autoorganización emergente y trascendente que se teje en las experiencias de los seres, en las diversas relaciones y en sus conocimientos campesinos.

Según Galvani (2010), Pineau y Bachelart (2005) estas acciones creativas son transdisciplinarias porque están fuera de las instituciones escolares y se multiplican entre caminos no transitados, lo que implica las complejas relaciones de las experiencias de los sujetos. Están impregnados de interferencias sociales, naturales, culturales, imaginarias.

Con el desarrollo de estas acciones, según informes de familiares, los estudiantes se sintieron protagonistas en su proceso de aprendizaje de la educación formal, se sintieron importantes mostrando a sus familias las imágenes que habían fotografiado y estaban en las actividades, además de mostrar mayor interés en desarrollar las actividades, porque estaban interconectadas con sus experiencias cotidianas.

Estas actividades también permitieron a la docente repensar su desempeño profesional, planificando nuevas estrategias que involucren las experiencias de los estudiantes, utilizando la creatividad en este proceso.

En el proceso de planificación, mediación para el desarrollo de la actividad, reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de sus experiencias, el protagonismo de los alumnos en la construcción, reconstrucción y reformulación de conocimientos y nuevos conocimientos escolares, el docente fue despertando en sí mismo el proceso creativo que fue tolhido a lo largo de sus experiencias. Este despertar también permitió ver la importancia de valorar y estimular la creatividad de los estudiantes para la inclusión.

En este intento, el desarrollo de estas actividades o acciones, permitió al docente, y también a los alumnos, experimentar diferentes momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos momentos vividos, experiencias y sensaciones vividas, para Moraes (2015), son más importantes en la actividad creativa, porque “conduce al encuentro del ser el uno con el otro y con el otro, al desarrollo de la fantasía y el imaginario”, son momentos que proporciona “el sentimiento/pensar/actuar/crear de forma integrada y fluida”.

proporciona “el sentimiento/pensar/actuar/crear de forma integrada y fluida” (p.172). Sin embargo, con respecto a la planificación de estrategias creativas que involucren las experiencias de inclusión de los estudiantes, el maestro expresó incertidumbres con respecto al desarrollo del aprendizaje y el proceso de inclusión de todos los estudiantes, si realmente estaban aprendiendo de manera inclusiva, si se estaban percibiendo a sí mismos en las relaciones de estar contigo, con el otro y la naturaleza. Y, estas incertidumbres pueden ser legítimas, ya que los procesos educativos involucran a sujetos que, a su vez, están en continuo movimiento, aprendiendo, reaprendiendo, transformándose.

En este movimiento de la vida, cada acción pedagógica escapará a la voluntad del maestro, porque estará influenciada por las otras relaciones y conocimientos que cada e-sujeto cognoscente tiene y experimenta, consistiendo así en el principio ecológico de la acción destacado por Morin (2015).

Otro aspecto para analizar es que, con base en los informes de los padres, los niños mostraron animación al ver las fotos grabadas por ellos en las actividades, despertando un mayor interés en su realización, porque involucraban sus experiencias diarias. Este hecho nos muestra el inicio del proceso de autoría de los estudiantes en la construcción del conocimiento escolar.

Sin embargo, incluso en vista del papel protagónico de estos niños en sus actividades, todavía no es posible afirmar que efectivamente hubo inclusión, es decir, que todos los estudiantes aprendieron y realizaron todas las actividades propuestas. Sí, como señala el profesor:

“No estuve con el estudiante, es difícil seguir el proceso de desarrollo y ver sus interacciones e involucramiento con las actividades, sus acciones realizadas. No hay manera de que pueda decir que hubo inclusión. Y los estudiantes están cada uno en su casa, no hubo interacción en el aula. Podemos ver, sí, que hubo un proceso diferenciado de enseñanza-aprendizaje que estimuló a los estudiantes al involucrar su realidad, pero la inclusión aún no sé si la hubo, porque no seguí de cerca, porque no hay manera.”
(Profa. Semilla criolla)

Sin embargo, estas acciones estimularon la creatividad del profesor Semilla Criollo, a través de las demandas e imposiciones de un sistema cuyos conocimientos son segmentos y los sujetos separados de sus relaciones existenciales.

4. Consideraciones finales

Al destacar el conocimiento local de los campesinos en la investigación, consideramos que este conocimiento contribuye al conocimiento global. Así, al valorar el papel de los campesinos en el proceso de desarrollo del aprendizaje escolar, les proporciona sentir y vivir su educación, sus raíces campesinas en su proyecto futuro siendo parte de la ciudadanía planetaria.

Con estas acciones, los estudiantes experimentaron el proceso de autoría y protagonismo en la producción de conocimiento escolar. Realizar este movimiento de investigación es avanzar hacia la construcción de un proyecto de innovación orientado a dar respuesta a las emergencias de los retos locales y globales de nuestra sociedad. Y, esto requiere tiempo, exige un largo viaje que implica un entrenamiento con experiencia de plenitud, que involucra la multidimensionalidad de los sujetos cognoscentes.

Por lo tanto, a pesar de que la profesora participante en la investigación tiene a lo largo del desarrollo de la misma una apertura de transformación del pensamiento que le permitió ser creativa a la hora de idear nuevas estrategias pedagógicas, valorando el conocimiento de los campesinos y la inclusión de los estudiantes, es legítimo cuando manifiesta incertidumbres, porque los procesos educativos involucran a sujetos que, a su vez, están en continuo movimiento, aprendiendo, reaprendiendo, transformándose, en las relaciones, en el movimiento de la vida.

En este movimiento de la vida, cada acción pedagógica escapará a la voluntad del maestro, como lo explica el principio de la ecología de la acción (Morin, 2015), porque estará influenciada por las otras relaciones y conocimientos que cada sujeto cognoscente tiene y experimenta en las diversas relaciones que lo constituyen.

Incluso se notó el estímulo a la creatividad de la docente y sus reflexiones sobre su desempeño profesional, la planificación y desarrollo de acciones enfocadas a la inclusión en la escuela del campo, en el contexto de una pandemia en la que se desarrolló, con aislamiento social, posibilitó mínimamente la exclusión de estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, es esencial desarrollar actividades creativas, estas actividades creativas, según Moraes (2015, p.171-172) “son aquellas que proporcionan una experiencia de plenitud, plenitud, algo en lo que el sujeto está plenamente involucrado en su multidimensionalidad y que requiere una cierta flexibilidad estructural de pensamiento, acción, fluidez cognitiva y espiritual...”.

En este intento, la creatividad precisa está también en los procesos de formación docente, en contextos escolares, en las relaciones entre comunidad y escuela. Con el fin de responder a las emergencias que están presentes y que están surgiendo en el tiempo.

5. Bibliografía

- Arroyo, M. G., Caldart, R. S. y Molina, M. C. (Org.). (2011). *Por uma educação do campo*. Editora Vozes.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Liber Livro Editora.
- Deslaurierse, J. P. y Kérisit, M. (2014). O delineamento de pesquisa qualitativa. Em J. Poupart, *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes.
- Galvani, P. (2010). Auto-formación mundializante y exploración de la eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia*, 9(55).
- Moraes, M. C. y Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* Paulus.
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação*: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Papirus.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2011). *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Sulina.
- Morin, E. (2015). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Sulina.
- Pineau, G. y Bachalart, D. (2005). Habiter la terre. En G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau y A. Moneyron (Coords). *Habiter la terre - Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. L'Harmattan, Collection Écologie & Formation
- Ribeiro, M. (2013). Desafios postos à Educação do Campo. *Revista HISTEDBR*, 13(50), 150-171. <https://doi.org/10.20396/rhov13i50.8640298>
- da Silva, R. P., y de Souza Sena, I. P. F. (2016). Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 1(2), 231–254. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p231>