

Capítulo 6

De Van Gogh al diálogo de saberes. Ambientes de aprendizaje que surgen de la mediación

Adriana Ramírez Xolo¹⁹

<https://doi.org/10.61728/AE24003346>



¹⁹ Maestra en Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública, correo: talitakume@hotmail.com

Introducción

En agosto de 2022 tuvo lugar uno de los primeros intentos por retomar la vida en su llamada “nueva normalidad”. En ese momento, la educación socioemocional quedó atrás. Volver a clase presencial implicó “retomar una forma bancaria de ver la educación” (Freire, 1968), donde los datos estadísticos de corte cuantitativo se visualizaron sobremanera. Dicho de otra forma, la autoridad educativa se pronunció “por encima de lo humano” (Morin, 2011); se observó preocupación por los bajos resultados.

En consecuencia, solicitó reiteradamente listados de alumnos y alumnas que enfrentan “rezago” y estrategias de aprendizaje para subsanar tal situación; el trabajo docente se enmarcó desde la transmisión de contenidos, donde lo importante era que el alumnado repitiera lo dicho en los textos para comprobar que han sido aprendidos, logrando con ello la entrañable estandarización.

Este tipo de aprendizaje pronuncia la percepción de procesos educativos deficitarios, esto es, de lo que le falta a las y los alumnos por conocer (Skliar, 2002), ignorando que son personas que proceden de distintos contextos y con diversos saberes aprendidos a lo largo de su historia académica y personal. Esta problemática pareciera invisible o no reconocida aún, pues, ciclo tras ciclo escolar, estos listados siguen siendo el motor de la educación. ¿Por qué empeñarse en partir de aquello que no se sabe a ojos de las evaluaciones escritas? ¿Acaso el tiempo de pandemia ha sido meramente perdido?

Este trabajo de intervención educativa es motivado por las historias de vida encontradas en un grupo de alumnos y alumnas de tercer grado de educación primaria, las pérdidas familiares y el interés de padres, alumnos y autoridades, por recuperar un ciclo escolar que consideraron “perdido”.

Niños y niñas, tal como los adultos, vivieron diferentes duelos. De un momento a otro se alejaron de sus amistades, aprendieron a vivir solos, a cocinar, a estar siempre en espera de la llegada a casa de sus padres porque

la prioridad era el trabajo, pero también aprendieron a ser fuertes cuando sus familiares enfermaban. Lo más duro fue cuando enfermaron sus padres, más aún cuando hubo quienes fallecieron a causa de la pandemia provocada por el COVID-19.

Dichos alumnos y alumnas, al volver a la escuela, por más que intentaron, no les fue posible encontrar esa nueva normalidad pronunciada y prometida. No eran solo los cambios exteriores, el uso de cubrebocas y gel antibacterial lo que esperaba; ellos y ellas llevaban consigo una forma distinta de enfrentar la vida, de aprender, de confrontar situaciones adversas. La primera era que ellos ya no iban de la mano de sus padres, y eso marcaba una diferencia contundente.

Llegar al aula de clase y reencontrarse como si nada hubiese pasado en ese ímpetu por normalizar todo, provocó una ruptura entre lo que enmarca la escuela tradicional y la realidad próxima.

Recuerdo bien que inicié con una dinámica en la que nos presentaríamos. Casi al inicio un alumno dijo: “Ao1- ¿puede ponernos la canción que escuchábamos cuando íbamos en primero? Do- le pregunté ¿Cuál es? Ao1- De ellos aprendí, respondió” (Diario de observación de la docente, Septiembre de 2022). Escucharon la canción y la reconocieron desde sus primeras frases. Se hizo una adecuación a la actividad. Se les entregó una hoja a cada estudiante con la consigna de que plasmaran la frase que más les gustaba de dicha canción.

Posteriormente fueron comentando uno a uno su frase; la que más llamó mi atención fue: “Hoy voy a hablarte de los héroes que me vieron crecer”. Cuando el alumno presentó y explicó la frase electa, se hizo un silencio profundo, pues mencionó lo siguiente:

Ao1- Yo elegí esa frase porque, hoy sé por qué estoy aquí, sé que debo disfrutar y les digo a ustedes que sean felices que no pidan cosas costosas a sus padres y que siempre les digan que los quieren, yo perdí a uno y esos son mis héroes, porque de ellos he aprendido a salir adelante (Diario de observación de la docente, septiembre de 2021).

Nadie opinó al respecto, pero se notaban las diferentes situaciones que cada uno guardaba. Era imposible arribar a situaciones que enmarca la escuela tradicional, aplicar evaluaciones diagnósticas, tomar lectura, ¿Cómo?

¿Qué era lo más importante en ese momento? ¿Qué decir como docente a los alumnos en el retorno a clases presenciales?

Comprendí que para atender la parte socioemocional no bastaba una dinámica, pues es la vida misma, esta no se enseña en el aula, se vive en el día a día, por lo tanto, no se puede reducir a unas horas de clase. Pero, ¿qué tanto se comparten esas emociones? ¿Con quiénes se comparten?

El objetivo de este trabajo de intervención ha sido crear ambientes de aprendizaje que involucren el diálogo de saberes, un diálogo donde alumnos y alumnas expongan libremente lo que traen consigo, su experiencia de vida; puesto que, para ellas y ellos, han sido casi dos años de silencio, contención, de hablar frente a un computador por tiempos limitados y con la restricción de decir únicamente aquello que se relacione con el contenido que se estaba tratando.

Aproximación teórica

El mundo en general ha pasado por una crisis pandémica donde la incertidumbre, incredulidad, tensión, ansiedad, enojo, tristeza y muchas situaciones más, han pasado por la vida de las personas. La noción tiempo-espacio enmarcó el dinamismo que la constituye, hizo palpable aquello a lo que muchos nos resistimos, pues es constante el querer pronunciarse ante un mundo estático, sin cambios.

En el ámbito educativo esto no fue excepción, puesto que fue uno de los sectores con mayor dificultad de adaptación, donde se buscó una y otra estrategia para que en lo posible recuperar, *desde casa*, el modo de la escuela tradicional, se terminó promoviendo una “nueva normalidad”.

Nueva normalidad inexistente, nos encerramos en buscar lo normal, eso que puede llegar a estandarizar o hacer palpable lo irregular dentro de lo regular. El sistema educativo intentó volver a la zona de confort, esa donde lo único que tiene lugar es buscar entre el total de la población escolar a quienes no entran en el estándar, para con ello establecer la ya conocida línea de trabajo.

Esa situación, dice Freire (1968), se sigue una línea donde el docente que explica es insustituible, mantiene la tarea de “llenar” a las y los alumnos de conocimientos, mismos que en muchas ocasiones están desvincu-

lados de la realidad, transformando de este modo la tarea docente en un mecanismo alienado y alienante. ¿En dónde quedan los intereses de las y los estudiantes que tanto se pronuncian en planes y programas de estudio? ¿Qué hay de la horizontalidad entre la relación docente-alumno? ¿En dónde quedan los procesos de mediación?

Hablar de mediación entre docentes, suele llevar, en ocasiones, a pensar en el concepto como sinónimo de árbitro, no así, el concepto de mediación se refiere al “proceso transformador, modificador y constructor de la persona. Este, no se da, sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas” (Tebar, 2007, p. 2).

Eso exige que el educando conozca los procesos que genera, y del mismo modo, diferencie entre lo que es un encuentro y una acción entre dos; requiere un docente que conozca muchas facetas de su personalidad y su desenvolvimiento en distintas áreas, que tenga información de sus competencias transversales y de sus estilos cognitivos de aprendizaje, situaciones que en la práctica diaria le permitirán ser capaz de apreciar los microcambios que se producen en los aprendizajes de cada alumno y alumna.

Menciona Freire (1968) que: “la palabra queda hueca”, es esta una forma justa de hablar de la palabra que no genera, que no encuentra eco, que se vuelve parte de un soliloquio. La palabra vista desde los procesos de mediación intercultural, establece ese vínculo que funge como *código* de interacción. Un código que permite intercambiar, comprenderse y reconocerse; el Otro empieza a ser, con ello, la diferencia tiene lugar. Se puede hablar de la existencia de diálogo donde todos saben algo, pues se trae un cúmulo de raíces culturales, historias y vivencias, que permiten enfrentar la vida (Bello, 2014).

Por ende, la educación requiere de procesos que se manifiesten desde la comprensión holística del mundo:

Exige empezar a leer y a aprender las realidades actuales y las nuevas necesidades históricas; requiere, además, estar dispuestos a diseñar un nuevo ideal de institución, a asumir que la pérdida de fundamentos seguros reclama construir una nueva cultura institucional y elegir opciones alternativas de intervenir en el campo educativo (Bello, 2014, p. 187)

Es menester reformular el pensamiento educativo. Para ello, se requiere reformular también el pensamiento del educador. Concebir el mundo como un todo implica al docente comenzar a ver las asignaturas y los contenidos como un medio, no como un fin. Valerse de las disciplinas es algo que se debe comenzar a hacer, ya que, comúnmente, se trabaja en las escuelas para asimilar la información que trae consigo cada asignatura, misma que no siempre es aplicable a la realidad inmediata.

Enfoque globalizador y el trabajo por proyectos

Dentro del ámbito pedagógico existen distintas metodologías que permiten arribar a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde distintos enfoques. Para esta intervención se han retomado metodologías que parten de un enfoque globalizador, Zabala (2000), que respetan la concepción constructivista durante el proceso de aprendizaje de alumnos y alumnas, además parten de sus intereses y necesidades.

La metodología de trabajo por proyectos es la que, en este caso, orientó la planificación y construcción de ambientes de aprendizaje, ya que favorece, entre otras cosas, la interacción y diálogo de saberes, además de que postula al docente como mediador y gestor de las diferentes situaciones de aprendizaje.

Inclinarse por este tipo de metodologías, no deja de lado los contenidos disciplinares, por el contrario, se les da el verdadero lugar e importancia a cada uno, ya que, se toman como vehículo de aprendizaje y se abandona el conocimiento enciclopédico.

Tabla 1

Fases fundamentales del trabajo por proyectos

Actividad	Descripción
Asamblea con los alumnos	Plenaria que se establece en clase para dar pie a que alumnos y alumnas en su totalidad expresen sus intereses.

Planificación	A partir de la elección que hacen alumnos y alumnas, el docente debe articular los contenidos dispuestos en planes y programas, tomándolos como medio para llegar a la construcción de aprendizajes.
Aplicación del proyecto planificado	Los participantes, haciendo usos de distintas herramientas de mediación, establecen un espacio de significados y significantes donde, al interactuar entre sí, será posible la construcción de aprendizajes mediante el diálogo de saberes. Se determina diálogo de saberes a ese momento en el que los participantes son capaces de expresar el bagaje cultural que traen consigo y establecen esa red de conocimiento que los lleva más allá de una convivencia basada en la amorosidad, una convivencia mediada por la construcción del Yo a través del Otro (Skliar, 2003).
Cierre de proyecto	Es una muestra pedagógica donde alumnos y alumnas de forma general comparten lo aprendido con la comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia con base en Zabala (2003).

A partir de lo anterior, se enfatiza el establecimiento de indicadores como diálogo de saberes, trabajo por proyectos y mediación intercultural, como base de este trabajo de intervención educativa.

Metodología

El presente trabajo de intervención educativa tomó referentes de la metodología de investigación-acción, desde el planteamiento de acciones específicas e intencionadas que tienen la finalidad de gestar ambientes de aprendizaje dialógico. Para Latorre (2003), la investigación-acción es una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección) en las situaciones educativas, para mejorar la racionalidad de sus propias prácticas sociales, su comprensión sobre

las mismas y sobre las situaciones y cultura de las instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).

Ser partícipe de este proceso de intervención, remite a cuestionarse respecto a algunas acciones que se llevan a cabo, solo porque son parte de la tradición escolar.

El arribar a la construcción de ambientes del aprendizaje que partan del diálogo de saberes, conlleva mirar la educación desde un enfoque global e intercultural, donde no existe la caracterización del Otro dentro de un estándar. Es decir, no se parte de lo que no hay o se desconoce; por lo contrario, se echa mano de las habilidades, saberes, talentos y emociones que tienen lugar en el espacio escolar.

Entre las herramientas de análisis que se utilizaron están el diario de observación de la docente, mismo que permitió ir retomando fragmentos de la realidad subyacente y observaciones en los diferentes momentos del proceso. Por ello y en salvaguarda de la integridad de cada participante se incluye en el (Anexo 1) la clave que se utilizó para exponer la voz de cada participante.

La intervención tuvo una temporalidad de un mes. En este caso los sujetos participantes son la docente, alumnos, alumnas, padres y madres de familia. Las categorías de análisis que modulan e intencionan la intervención son: Mediación intercultural, diálogo de saberes y trabajo por proyectos.

Desarrollo

Regresar a clases presenciales significó para las y los alumnos, retomar relaciones, reencontrarse. Contrario a ello, la escuela que hallaron estaba llena de preocupación por los bajos resultados y centrada en procesos que permitieran subsanar la *incompletud* con que volvieron. Se trataba entonces de buscar elementos que dieran paso al diálogo, pero no un diálogo con forma de interrogatorio, donde solo se buscan respuestas, era menester buscar la manera de gestar un ambiente donde cada participante hablara lo que quisiera y en el momento en que lo considerara necesario y sin presiones.

Así, surge una propuesta de intervención pedagógica que parte de un proceso de mediación intercultural en el que se establece como código

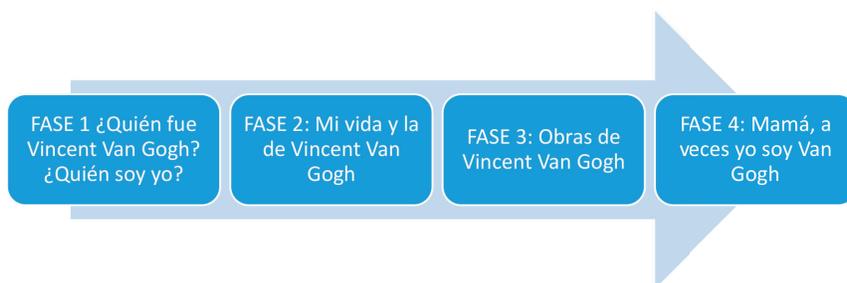
de comunicación, la vida y obra de Vincent van Gogh; artista reconocido por sus pinturas y por haberse cortado una oreja a causa de situaciones emocionales adversas, pero el arte fue una manera de contención para esa tensión emocional.

El relato de la vida de este pintor permitió visualizar de manera paralela muchas situaciones que, en ocasiones, alumnos y alumnas no quieren mencionar en el aula, pero que, tienen impacto importante en el hacer diario de cada uno. El verse en el Otro —Van Gogh—, contribuyó a hablar, sin pena, con honestidad, con libertad, sin prejuicio y de manera espontánea. Estas singularidades en el habla, fue precisamente algo que se intencionó desde el proceso de mediación llevado a cabo por la docente titular. Este aspecto es vital. Bello (2014) señala que escuchar y ser escuchado es el factor principal del ser humano, de ese modo se reconoce igual y diferente al Otro.

El proyecto tuvo una duración de 4 semanas, para ello, se procuró articular los contenidos disciplinares que pudieran facilitar el acercamiento y conocimiento a la Vida y Obra de Vincent Van Gogh. La estructura del proyecto fue la siguiente:

Figura 1

Estructura del proyecto de aula: "Vida y Obra de Vincent Van Gogh"



Fuente: elaboración propia con base en Zabala (2003).

Las fases antes mencionadas se trabajaron una por semana, en ellas se vincularon distintos contenidos.

En la fase 1 se partió de un audio que expresa brevemente la vida y obra de Van Gogh; posterior a ello se trabajan contenidos como la encuesta, preguntas abiertas y cerradas, gráficas y manejo e interpretación de infor-

mación, líneas del tiempo. Estas herramientas ayudan a que el alumnado pueda identificar procesos de vida, lo que la gente sabe sobre diferentes temas y presentar información de distinta índole. También se trabajó sobre la diversidad de familias. Al finalizar esta fase, los alumnos empiezan a tener inquietud por saber ¿cómo le hizo Van Gogh para soportar el rechazo de su madre?

En la fase 2 se trabajó la biografía. Se planteó el significado de una trayectoria, los continentes y países que los compone, el acta de nacimiento como medio de identificación, códigos que hay en los documentos oficiales y que no tenían las actas de nacimiento de antes por ejemplo la de Vincent van Gogh. En esta parte se abrió un espacio de diálogo especial, pues al ver sus actas de nacimiento algunos reconocieron con emoción los nombres de sus abuelos, al mismo tiempo manifestaron tristeza puesto que habían fallecido a causa del COVID-19. Esta fase se alargó un poco dada la necesidad de escucha y expresión por parte de las y los alumnos.

En la fase 3 se retoman los idiomas que se hablan en otros países, en específico en el que nació Vincent van Gogh, sus obras famosas como: *Los girasoles*, *La noche estrellada*, *Autorretrato con la oreja cortada*, *Autorretrato de su hermano Theo*, *El Dormitorio de Arlés*, *Los comedores de patatas*, etc. Además, se hizo una breve investigación sobre el significado de cada una y la técnica del postimpresionismo que usó Van Gogh para elaborarlas. De ese modo fue posible aprender a reconocer, las maneras en que las personas expresan sus emociones e intereses a través del arte.

Finalmente, en la Fase 4 se trabajó sobre el reconocimiento de emociones personales, su impacto en la vida diaria y en las relaciones que construimos. Como parte final se investigó, ¿qué es una galería? el folleto y sus características. Por último, se elaboró un folleto en grande mismo que se reprodujo en menor tamaño para ser entregado a los asistentes a la galería.

El cierre de proyecto se llevó a cabo en el patio de la escuela, asistieron padres, madres, alumnas, alumnos y docentes; se explicó brevemente la Vida y Obra de Van Gogh y expusieron sus pinturas famosas, mismas que reprodujeron en una de las fases del proyecto.

Figura 2

Galería como parte del cierre del proyecto



Fuente: pinturas de Vincent Van Gogh que reprodujeron alumnas y alumnos.

Durante el desarrollo del proyecto alumnos y alumnas fueron reconstruyendo lo que habían vivido y lo asociaban a los momentos de crisis de Vincent Van Gogh. Entre cosas de las que expresaron esta lo siguiente:

Ao2-miss Van Gogh era como nosotros, a veces estaba triste y nadie lo veía.

Aa1-Si, además no comía bien porque no le daba hambre, solo comía pan y café. Aa2-Van Gogh estaba muy solo.

Aa3-Yo a veces pinto cuando estoy solo.

Ao3-Yo cuando mi mamá me regaña. (Diario de observación de la docente, febrero de 2022)

Retomando que el objetivo de este proyecto de intervención fue permitir el diálogo de saberes entre las y los alumnos es posible decir que se gestaron ambientes de interacción donde tuvo lugar el encuentro de experiencias que las y los estudiantes traían consigo. El encuentro con el Otro facilitó en algunos casos, el manejo de sus emociones, no obstante, como se mencionó en párrafos previos, la educación socioemocional no puede reducirse a unas horas ni sesiones de clase, reconocer y nombrar las emociones implica un ejercicio de interacción e introspección permanente, es decir, requiere de ambientes de aprendizaje donde nada de lo humano sea ajeno a los otros.

Conclusiones

El trabajo por proyectos resultó ser una metodología flexible y cómoda, distinta a como se discursa entre los pasillos de algunas escuelas. No implica más trabajo, implica mantener una intención y objetivos claros a perseguir.

Ser docente significa algo más que ser transmisores de conocimientos en tiempo y forma como se establece en planes y programas de estudio; implica ser capaz de aprender y desaprender constantemente, es decir, cambiar. Para Bello (2014), los cambios educativos: “implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. La identidad se construye en la relación entre lo individual y colectivo, dentro de un marco histórico y simbólico” (p. 190).

Hablar de diálogo de saberes requiere del docente honestidad y apertura, pues el diálogo lo involucra en todos los procesos llevados a cabo en el aula, por ende, fortalece sus relaciones desde la reciprocidad. Esto demanda profesores que también estén dispuestos a encontrarse, construirse y re construirse a partir de los Otros.

Este proyecto permitió llevar a alumnos y alumnas al diálogo de saberes sin forzar las situaciones. Tomar como vehículo la vida de Vincent van Gogh produjo que se auto reflejarán y expresaran sus emociones a través de él. De este modo se introdujeron en el espacio escolar puntos de partida que servirán de andamio en próximas intervenciones, puesto que como seres humanos, siempre se cursan procesos inacabados, no así, incompletos.

Referencias

- Bello, J. (2014). Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726007.pdf>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Latorre, A. (2003). *¿Qué es la Investigación Acción?* Graó.
- Morin E. (2011). *La Vie*. Paidós.

Skljar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Otepa.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio.

Zabala, A. (2000). *Las práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexo 1. Relación y clave de los participantes

Clave	Edad	Género	Escolaridad
Aa 1: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Aa 2: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Aa 3: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Ao1: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Ao2: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Ao3: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Do: Docente	35 años	Mujer	Maestra en educación.

