

ARGOS

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO DE LA FHyCS - UNaM


Universidad Nacional de Misiones



**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Semiótica
Discursiva**

González Romero, Celia Carolina

Configuraciones Narrativas de la experiencia escolar

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de
“Magíster en Semiótica Discursiva”**

Director: Fernández, Froilán

Posadas, 2016



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Postgrado
Programa de Semiótica
Maestría en Semiótica Discursiva

Tesis de Maestría

***CONFIGURACIONES NARRATIVAS DE LA EXPERIENCIA
ESCOLAR***

La representación discursiva de la práctica educativa de los educadores de Fe y Alegría - Paraguay en un contexto de narración de la experiencia pedagógica durante la implementación del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa (2011-2015).

Tesista: Celia Carolina González Romero
Director: Mgter. Froilán Fernández

Posadas, noviembre 2016

A todos los lectores que participan de este mundo narrado.

AGRADECIMIENTOS

Al Señor y a su Santa Madre, por acompañarme.

A mi familia y a todas las personas que colaboraron conmigo de una u otra manera.

A Froilán Fernández, por sus orientaciones.

Al Programa de Semiótica, por la formación recibida.

A la Secretaría de la Maestría en Semiótica Discursiva, por la cortesía de siempre.

A Fe y Alegría, por facilitarme las narraciones sistematizadas de los centros educativos.

...una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración.

Jerome Bruner

Actos de significado.

...ya entrevemos cómo relato y vida pueden ser reconciliados, ya que la propia lectura es ella misma una manera de vivir en el universo ficticio de la obra; en este sentido ya podemos decir que las historias se narran, y también se viven *imaginariamente*.

Paul Ricoeur

La vida: un relato en busca de narrador

Además de comunitarios, conversadores y habituados, somos **sujetos narrativos** pues ponemos en relatos -múltiples y heterogéneos- nuestras experiencias para justificarlas, tramarmas y atribuirles significaciones, mientras simultáneamente las experiencias se configuran mediante las tramas narrativas presentes en los relatos que nos atraviesan cada día de nuestras vidas.

Froilán Fernández

Dinámicas del relato en semiosferas escolares.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	CONFIGURACIONES REFERENCIALES SOBRE FE Y ALEGRÍA.....	7
1.	FE Y ALEGRÍA EN SUS INICIOS.....	7
1.1.	De Venezuela al mundo	7
1.2.	La Compañía de Jesús y sus obras.....	8
1.3.	Fe y Alegría en Paraguay	9
2.	FE Y ALEGRÍA: MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR INTEGRAL Y PROMOCIÓN SOCIAL	10
2.1.	Identidad de Fe y Alegría	10
2.2.	Federación Internacional de Fe y Alegría.....	12
3.	EDUCACIÓN POPULAR	13
3.1.	Antecedentes	14
3.2.	La Pedagogía de la Educación Popular	14
3.3.	Perfil del educando, del educador y del centro de Fe y Alegría.....	15
3.4.	El camino de la investigación-acción en Fe y Alegría.	17
4.	LA CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN FE Y ALEGRÍA.	20
4.1.	Antecedentes: en búsqueda de la calidad educativa.....	20
4.2.	El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría.	22
4.2.1.	Sistematización y relato	23
4.2.2.	Conceptos claves dentro de la sistematización.....	23
III.	CONFIGURACIONES TEÓRICAS	25
1.	Narración y representación	26
2.	Narración y subjetividad.....	31
3.	Narración e identidad: autobiografía y testimonio	36
4.	Narración y educación	39
4.1.	Una mirada subjetiva a la educación.....	39
4.2.	La experiencia significativa y el relato.....	45
4.3.	Géneros discursivos en educación	48
5.	Estrategias discursivas	52
IV.	CONFIGURACIÓN METODOLÓGICA.....	58
1.	Consideraciones acerca del corpus de análisis.	58
2.	Pistas para el análisis	59

V.	CONFIGURACIONES ANALÍTICAS	62
1.	NARRATIVAS DE FE Y ALEGRÍA: INTERPRETACIONES EN EL ESCENARIO DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS	62
1.1.	CENTRO EDUCATIVO CAACUPEMI DE FE Y ALEGRÍA.....	62
1.2.	CENTRO EDUCATIVO DESPERTAR DE FE Y ALEGRÍA.....	73
1.3.	CENTRO EDUCATIVO HOGAR DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA.....	83
1.4.	ESCUELA NIÑO SALVADOR DEL MUNDO DE FE Y ALEGRÍA.....	95
1.5.	ÁREA EDUCATIVA Nº 8 FE Y ALEGRÍA.....	104
1.6.	COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO KAMBA REMBE DE FE Y ALEGRÍA.....	119
1.7.	ESCUELA MARÍA AUXILIADORA DE FE Y ALEGRÍA.....	131
1.8.	ESCUELA MOISÉS BERTONI DE FE Y ALEGRÍA.....	141
1.9.	ESCUELA OÑONDIVE DE FE Y ALEGRÍA	151
1.10.	ESCUELA PADRE JOSÉ MARÍA VÉLAZ DE FE Y ALEGRÍA.....	160
1.11.	ESCUELA SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA	172
1.12.	ESCUELA SAN VICENTE DE PAUL DE FE Y ALEGRÍA.....	183
VI.	ANCLAJES Y FUGAS DE LA INTERPRETACIÓN	195
VII.	CONCLUSIÓN	219
VIII.	BIBLIOGRAFÍA	229
XIX.	ANEXOS.....	238

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propone analizar la representación discursiva que los docentes del *Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social Fe y Alegría (Paraguay)* construyen de su propia práctica profesional y de sí mismos en un contexto de narración de la experiencia pedagógica significativa dentro del *Sistema de Mejora de la Calidad Educativa* propuesto por dicha organización. Se pretende examinar cómo se configuran en sus relatos aspectos relacionados con la imagen de sí mismos y de otros actores involucrados en la experiencia educativa, de su práctica pedagógica en el marco de la implementación del sistema mencionado y de las estrategias discursivas empleadas para construir lo significativo de ese estilo de enseñanza o gestión educativa.

El presente trabajo nace de una motivación personal centrada en el abordaje de los discursos narrativos que circulan en el ambiente cotidiano de los actores educativos, la visión acerca de su praxis y la influencia de su práctica en el contexto de la actuación. Además, el trabajo de investigación podría convertirse en una contribución útil para el desarrollo de pesquisas concernientes al ámbito del discurso pedagógico.

Los seminarios dictados por la Maestría en Semiótica Discursiva se constituyen en el antecedente inmediato de esta iniciativa porque han proporcionado herramientas teóricas para observar el acto comunicativo, a los participantes de ese hecho y los significados puestos en circulación desde una perspectiva compleja a partir de los aportes de diversas disciplinas que estudian el lenguaje humano. Esta forma de análisis permite ampliar la visión acerca de las prácticas comunicativas del entorno y de la manera en que los sujetos hablantes construyen una representación del mundo.

Por tal razón, este estudio se aboca a la tarea de analizar las narraciones de los educadores para buscar una explicación sobre su manera de concebir el mundo escolar, sus agentes y su práctica educativa. La narración ofrece estas posibilidades, puesto que es un proceso semiótico complejo de configuración de la cotidianeidad; en su interior enlaza una diversidad de signos culturales que entran en diálogo para dar forma e interpretar una versión de la realidad. En el desarrollo de esta composición heterogénea emerge la figura del sujeto que orquesta la selección y disposición de los acontecimientos dentro de la trama, se apropia del lenguaje y deja marcas en su enunciación discursiva. Simultáneamente, este sujeto construye su identidad en la articulación de las acciones, el tiempo, el lugar y los agentes que mueven el hilo de la historia, en relación con la influencia cultural que lo rodea.

Si bien el relato es un medio para explorar la visión del mundo que el sujeto manifiesta, no resulta sencillo desentrañar esa percepción, pues no se manifiesta en forma transparente, más bien implica un análisis minucioso para percibirlo.

La narrativa de los educadores se constituye en objetos preciados de análisis porque representa las realidades subjetivas y aporta las bases para conocer la visión de sus protagonistas sobre el mundo que habitan y en el que pretenden incidir mediante su tarea. Además, en los relatos se puede encontrar elementos que validen su quehacer educativo o bien que ayuden a repensar la formación docente.

El atractivo de esta investigación radica en que, por un lado, los relatos constituyen un repertorio inaugural de la producción escrita por los docentes sobre su protagonismo y su quehacer educativo, en comparación a una considerable cantidad de literatura proporcionada por el *Movimiento Fe y Alegría* acerca de la identidad de la organización, sus ideales, sus objetivos, su pedagogía, el perfil de educadores y educandos, proyectos macro institucionales, etc. Vale destacar que esta asociación se encarga de la formación pedagógica de sus docentes y del acompañamiento educativo de los centros de enseñanza mediante los enlaces nacionales o internacionales de los programas formativos montados para dicho objetivo. Corresponde aclarar que los “enlaces” son personas responsables de observar y realizar un seguimiento de los procesos escolares de las instituciones.

Por otro lado, estas narraciones escritas relatan las acciones realizadas en el proceso de construcción de saberes en la búsqueda de la calidad educativa (fortalezas y dificultades, avances o retrocesos) desde la óptica personalizada de los maestros y maestras, cuando comúnmente en las escuelas, la escritura del docente se limita a la elaboración de planes o proyectos educativos anuales, mensuales o diarios y la entrega de los resultados académicos, documentos que son verificados por diferentes instancias educativas (coordinación pedagógica, círculos de aprendizaje, supervisión educativa zonal) a modo de control del trabajo profesional.

Por lo tanto, la singularidad del contexto en que se producen las narraciones y el empleo de los relatos como medio de socialización de experiencias vividas en el seno de una comunidad educativa, constituye una gran oportunidad para desplegar las herramientas teóricas proporcionadas por las diversas disciplinas abocadas al análisis de los discursos, para estudiar el modo en que se representan a sí mismos, la manera como perciben su

práctica y cómo configuran su relato sobre sus vivencias. Teniendo en cuenta las características del contexto de producción de las narraciones, se plantean, entre otras, las siguientes interrogantes:

¿Cómo se representa a los actores educativos involucrados en la transformación de la práctica educativa?

¿De qué manera los educadores describen un imaginario relacionado con su práctica educativa?

¿Qué estrategias discursivas configuran la experiencia significativa? ¿Cómo los sujetos narradores desarrollan estas estrategias para otorgar sentido a sus prácticas?

La investigación desarrollará una metodología cualitativa desde una perspectiva semiótica que articula con los aportes del Análisis del Discurso, Filosofía, Retórica, Psicología, entre otras disciplinas, para abordar una serie de lecturas considerando como punto de partida las categorías de representación, subjetividad, género discursivo y estrategias discursivas en las narraciones escritas por los docentes de los centros educativos de Fe y Alegría.

La operación analítica consistirá en la extracción de fragmentos de las narraciones que correspondan a la representación de los actores educativos (nominación, funciones, narrador), a la representación de la práctica educativa (nominación, contexto, acciones, valores ideológicos) y a las estrategias discursivas para identificar lo significativo de la experiencia. Por ende, se estudiará cada una de las categorías de acuerdo a los planteamientos desarrollados en el marco teórico en referencia a la representación discursiva, a la subjetividad del lenguaje, al género discursivo y a las estrategias discursivas. Finalmente se realizarán contrastes entre los resultados derivados del análisis de los relatos para verificar las relaciones establecidas entre las visiones de los educadores de los diferentes centros educativos pertenecientes al movimiento *Fe y Alegría*.

El corpus de la investigación abarca doce relatos escritos por los educadores de los centros educativos de *Fe y Alegría Paraguay* en el marco de la sistematización de una experiencia pedagógica significativa durante el periodo 2011-2015, correspondiente a un ciclo (cuatro años) del *Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría*.

Cabe destacar que este *Sistema* está concebido como un ciclo inacabado, que a su vez se conforma de cuatro fases denominadas: evaluación, reflexión, planificación/implementación y sistematización. En la primera fase, la *Federación Internacional de Fe y Alegría* realiza una evaluación de los centros educativos dependientes de dicha organización -según unos criterios de calidad- en diferentes procesos como: gestión directiva, enseñanza-aprendizaje, convivencia y construcción de ciudadanía e interrelación escuela-comunidad; posteriormente se devuelve a cada escuela los resultados de las evaluaciones a través de un informe descriptivo en forma confidencial.

En la segunda fase, cada centro educativo inicia la reflexión de los resultados en cuanto a las fortalezas y debilidades detectadas; en la tercera fase, se focaliza una problemática, se elabora y ejecuta un plan de mejora que ayude a superar dicha dificultad; si bien la sistematización aparece en la última fase, es un proceso paralelo a las fases anteriores, ya que se da desde el inicio del ciclo al registrar la práctica y el análisis sobre la misma; finalmente, se escribe un informe para comunicar la experiencia educativa.

Las experiencias mencionadas en esta investigación fueron presentadas en un foro educativo denominado "*Experiencias de calidad en Educación Popular*" el 25 de setiembre del 2015 en Asunción. En tal encuentro acudieron los educadores de los diferentes programas educativos de *Fe y Alegría Paraguay*, los representantes del *Ministerio de Educación y Cultura* de Paraguay y de instituciones privadas que apuestan por la tarea de *Fe y Alegría* (Anexo 1 y 2).

Estas narraciones fueron elaboradas según un esquema otorgado por la *Federación Internacional* a través del *Programa de Formación para Educadores*. El esquema incluía preguntas orientadoras para escribir la experiencia según los indicadores de calidad educativa considerados por la *Federación*. Básicamente la estructura de los relatos debían registrar: la presentación la experiencia, los antecedentes del centro educativo, el problema detectado, la aplicación de los planes de mejora y las transformaciones dadas.

Las narraciones que conforman este corpus se produjeron dentro de ese contexto de formación pedagógica e investigación de la propia práctica. Son fruto del trabajo de un equipo de docentes designado por el centro educativo para tal labor. La redacción del relato se vio monitoreada por los referentes nacionales e internacionales que dispone *Fe y Alegría*.

El corpus de análisis se estableció a partir de los siguientes criterios:

- La selección de un conjunto de doce relatos escritos, proporcionados en forma digitalizada por la Oficina Nacional de *Fe y Alegría Paraguay* (Anexo 3)
- Los relatos corresponden al periodo 2011-2015, años en que las experiencias educativas tuvieron lugar.
- Los relatos corresponden a los centros educativos de *Fe y Alegría Paraguay*, pertenecientes al sistema formal de enseñanza, sin diferenciar el nivel primario o secundario.

La estructura de este trabajo investigativo presenta un marco referencial acerca del movimiento educativo *Fe y Alegría*. Se menciona sus orígenes, los objetivos con los cuales nació y su expansión por diferentes países del mundo. También se hace alusión a los aspectos concernientes a su identidad y al funcionamiento de la organización. Como su acción se enmarca dentro de los principios de la educación popular, se despliega los antecedentes de esta corriente y las características generales que engloba su tarea pedagógica. Finalmente, se refieren detalles sobre la concepción de la calidad educativa dentro de *Fe y Alegría*, las condiciones que dieron origen al *Sistema de Mejora de la Calidad Educativa* y los conceptos claves para la sistematización de las experiencias de los centros de enseñanza.

Esta investigación articula un conjunto de aportes teóricos de diversas disciplinas del lenguaje, lo que implica ir entrelazando diferentes configuraciones conceptuales para interpretar el mundo narrativo de los educadores de *Fe y Alegría*.

Desde esta perspectiva, consideramos que la narración es un signo (Peirce, Voloshinov), un objeto material dotado de significado que además de formar parte de nuestra realidad, la refracta; es decir, la práctica discursiva está vinculada con el proceso de producción de significado (Bruner) en la esfera escolar. Asimismo, la narrativa configura e interpreta las experiencias de la vida cotidiana (Peirce), por lo tanto se convierte en un proceso complejo que establece una visión particular de los acontecimientos, punto de vista del cual participamos cuando escuchamos o leemos los relatos (Ricoeur). Esta recreación del ambiente educativo está constituida por construcciones simbólicas que se crean y recrean en la interacción social (Moscovisci; Jodelet).

Al construir la narrativa de nuestra experiencia, dejamos rastros de subjetividad en nuestro discurso (Benveniste, Mainguenu, Amossy), marcas lingüísticas que descubren la postura o las actitudes del narrador-locutor en relación a su alocutario al intentar influir en su

receptor (Amossy; Kerbrat-Orecchioni). De esta manera el relato se constituye en un procedimiento mediante el cual nos manifestamos e interpretamos nuestra propia vida en una relación dinámica con nuestra cultura (Ricoeur; Bruner).

Las narraciones de los educadores de Fe y Alegría comunican experiencias originadas en su entorno escolar y comunitario, lo que nos lleva a revisar nociones sobre la investigación biográfica que enfatiza la figura del sujeto (Arfuch, Bolívar, Van Manen) y sus vivencias rutinarias o extraordinarias (Bruner) en la búsqueda de la calidad educativa. En el lenguaje de Lotman hablamos de la semiosfera escolar, la cual se compone de paradojas, combinaciones de elementos particulares y diversos al mismo tiempo (Camblong y Fernández) y que entran en un juego de tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo propio y lo extraño.

Considerando que las narraciones son una práctica discursiva y dispositivos que configuran nuestra experiencia, requerimos escudriñar las conjeturas sobre los géneros discursivos y su funcionamiento en el entorno educativo (Bajtín; Vallone; Parodi). Además, se hace necesario indagar las estrategias discursivas elementales a las que acudimos para comunicar eficazmente nuestros propósitos (van Dijk; Wodak, Menéndez, Perelman y Olbrechts Tyteca).

De este modo, nuestro trabajo se organiza en diferentes apartados que despliegan las “configuraciones” investigativas. La primera constituye las referencias sobre el Movimiento Fe y Alegría; luego, las teóricas y las metodológicas que sustentan la investigación; posteriormente, las analíticas, los anclajes y fugas de interpretación sobre el corpus, y finalmente una conclusión que no pretende agotar la reflexión sobre la representación discursiva de la experiencia escolar, sino abrir posibilidades de otros acercamientos a la dinámica educativa.

II. CONFIGURACIONES REFERENCIALES SOBRE FE Y ALEGRÍA

1. FE Y ALEGRÍA EN SUS INICIOS.

1.1. De Venezuela al mundo

Fe y Alegría es un movimiento educativo que nació en un barrio pobre de la ciudad de Caracas (Venezuela) en el año 1955. Su fundador fue el sacerdote jesuita José María Vélaz, quien inició la obra a raíz de la observación y la interpelación de situaciones de pobreza y marginación en la zona. Vélaz, que se hallaba trabajando con la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas en esos tiempos, conformó un grupo de universitarios para llevar a cabo la misión incipiente, luego fue sumándose más gente. Más adelante, en el año 1960, la red de escuelas ubicadas en las periferias de la ciudad y en la zona rural fue bautizada con el nombre de “Fe y Alegría”. (Fe y Alegría Paraguay, 2016).

Ya en el año 1964 el movimiento registraba un total de 10 mil alumnos, lo que sirvió de base para extender el servicio, en un periodo de dos años, a países como Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, Colombia y otros de Centro América.

En 1985 llegó a España, y una vez conformada la *Federación Internacional de Fe y Alegría* en el año 1987, se consolidó mucho más la tarea, pues se delinearon acciones comunes para seguir creciendo. Posteriormente se extendió a Italia (2001) y a África (2007).

Según los datos federativos, *Fe y Alegría* asiste a “1.566.787 personas en 2.026 puntos geográficos, 1287 planteles escolares y 1.941 centros de educación no formal-alternativa, educación radiofónica y de promoción social” (Fe y Alegría *Dónde estamos*, 2016).

El movimiento actualmente se halla asentado en países de América Latina y el Caribe, Europa y África.

1.2. La Compañía de Jesús y sus obras

Teniendo en cuenta que Fe y Alegría es una obra de la Compañía de Jesús, pretendemos bosquejar algunos puntos sobre la gestión educativa y religiosa de la orden en Paraguay, debido a su fuerte impronta en este país y en la región de las Misiones e Itapúa en particular.

La Compañía de Jesús fue fundada por Ignacio de Loyola en 1539 y, según Vera Abed (2014), los jesuitas “se convirtieron en una de las armas” de la iglesia para combatir la Reforma Protestante iniciada en 1517 por Martin Lutero.

En América su labor inicia en 1549 con el envío de jesuitas al Brasil por parte de Loyola. Al Paraguay llegan por primera vez en 1607, pero esto se interrumpe con la expulsión de la orden de todos los territorios del imperio hispánico en 1676, por disposición del rey Carlos III de España. Debido a este acontecimiento, la Compañía de Jesús, a pedido del Monseñor Sinfiriano Bogarín, reinicia su tarea en Paraguay en 1927 (Jesuitas del Paraguay).

A su paso por América y Paraguay, la Compañía de Jesús ha dejado numerosos aportes en el ámbito educativo como religioso. Su labor recibe reconocimientos como críticas, y en el Paraguay, una de estas es el caso de las “Reducciones” en los tiempos de la colonización española. Según Augusto Roa Bastos *“algunos definen las Reducciones como un campo de concentración o espacio de reclusión...Pero al mismo tiempo hay que recordar que los jesuitas representan la reacción de lo español contra lo español; por principio estaban contra la colonia...”* (Fragmento extraído de la Revista Acción, 1996: 21, citado en Barreto y Salazar 2000: 242). Según Telesca (2013), los intelectuales paraguayos de fines del siglo XIX y principio del XX acusaban a los religiosos de haber sometido a los indígenas de estas tierras.

Sin embargo, esto no ha interrumpido su larga trayectoria en la formación académica y cristiana. Así, entre las obras de la Compañía en el campo de la educación paraguaya podemos mencionar la apertura de instituciones que funcionaban como base para la evangelización: Colegio de Asunción (1609), el Instituto de Moral Universal y Matemática (1844), Escuela Apostólica (1928), la parroquia, la escuela Cristo Rey (1938) y el colegio Cristo Rey (1952), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Asunción (1960), Centro de Estudios Propedéuticos y Humanísticos de la Compañía de Jesús (1978), Fe y Alegría Paraguay (1992), Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (1997) (Telesca, 2013).

Actualmente son responsables de tres parroquias en Asunción, dos en Misiones y uno en Ciudad del Este. Cuentan con tres instituciones educativas: Colegio Cristo Rey, Colegio Técnico Javier y Colegio San Roque González de Santa Cruz. De igual manera, a través de Fe y Alegría llega a los sectores más carenciados de la sociedad.

1.3. Fe y Alegría en Paraguay

En Paraguay, el movimiento había iniciado su labor en el año 1992, después de la caída de la dictadura stronista, ya que antes no existían condiciones para el ejercicio de su misión. Durante el mandato de Alfredo Stroessner (1954-1989) se había originado una serie de tensiones entre el gobierno y la Compañía de Jesús -de la cual depende Fe y Alegría- debido a sus críticas contra la tiranía; además, la orden religiosa se hallaba vinculada con las Ligas Agrarias Cristianas. Estas eran organizaciones campesinas formadas en 1960 para buscar el desarrollo de su trabajo agrícola mediante la ayuda mutua, sin la dependencia estatal; el adjetivo “cristiana” se debe a que profesaban la fe en Cristo con la orientación de la Iglesia Católica. Las Ligas se destacaban por su liderazgo y su formación cívica. Debido a su carácter contestatario al régimen, el Presidente Stroessner había ordenado su represión en abril del año 1976, hecho conocido como “pascua dolorosa” (Montiel, 2012)

Los roces generados entre los religiosos y las autoridades estatales, ocasionaron la expulsión de varios sacerdotes jesuitas del suelo paraguayo (Portal Guaraní, 2011). Por lo tanto, estas circunstancias habían impedido la labor de Fe y Alegría en el periodo stronista.

Con la llegada del P. Luis Giménez Lombar S.J. en 1991 al país, se iniciaron conversaciones con el Padre Juste, provincial de la Compañía de Jesús en ese momento, y con otras personas para tramitar la implementación de la propuesta. En el mes de julio de ese año, asumió el Padre José María Blanch S.J. como primer director nacional de la institución. Asimismo, se llevó a cabo la primera reunión de la Junta Directiva y otras tratativas con el Ministerio de Educación y Cultura para la aprobación del proyecto.

Con el apoyo del ente oficial, en julio de 1992, funcionaron los programas educativos denominados “Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural (PREBI)” y “Programa de Escuelas Suburbanas” (modalidad presencial) que dirigieron desde entonces su acción educativa a niños y jóvenes de los sectores tanto rural como urbano. En enero de 1993 el Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR) presentó sus

primeras clases radiales para jóvenes y adultos de zonas rurales (Fe y Alegría Paraguay, 2011).

A partir del establecimiento de *Fe y Alegría* en Paraguay, los programas encargados para dicho fin promovieron cursos de formación para orientar a los docentes en su tarea educativa desde la concepción de la educación popular. Fue así como circularon los discursos sobre la identidad del Movimiento, la identidad y perfil del educador popular, la pedagogía de la educación popular y otros temas que requerían tratamiento según las necesidades de los actores educativos y el contexto donde se desenvolvían.

2. FE Y ALEGRÍA: MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR INTEGRAL Y PROMOCIÓN SOCIAL

2.1. Identidad de Fe y Alegría

Fe y Alegría se define como un “*Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social*” que opta preferencialmente por los más pobres para realizar su acción educativa. (Federación Internacional Fe y Alegría *Quiénes somos*, 2016).

Por “movimiento” entiende la dinámica continua que se da en su interior en la búsqueda de respuestas a las necesidades humanas; la “educación” es concebida como el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, tanto a nivel de conocimientos, habilidades, destrezas y valores; es “popular” porque trabaja con sectores carenciados de la sociedad; es “integral” porque la educación que promueve abarca la formación de todas las dimensiones de la persona mediante diferentes modalidades educativas (formal y no formal), además propone la relación activa entre ciencia, técnica y trabajo para formar “en y para la vida” y “en y para el trabajo productivo”; otra razón para considerarse “integral” es el trabajo realizado en los contextos familiar y comunitario, es decir, procura llegar a todos los actores de la comunidad educativa. Por último, es de “promoción social” porque aspira a construir una sociedad más justa, fraterna, democrática y participativa junto con las personas a quienes destina sus objetivos, de modo que estas adquieran un rol protagónico en la sociedad. De esa manera incidiría en el desarrollo socioeconómico, cultural y religioso para cambiar el estado de injusticias y abandono en que se encuentran estos sectores empobrecidos (Federación Internacional Fe y Alegría *Qué es Fe y Alegría*, 2016).

Su misión como movimiento está basada en los valores de “justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad” porque desea contribuir con la transición social, esto es, pasar de una condición de inactividad, relegación o abandono, a la participación y el dinamismo. Su visión radica en alcanzar “Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad, construyendo sociedades en las que todas las estructuras estén al servicio del ser humano y la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión” (Federación Internacional Fe y Alegría *Quiénes somos*, 2016).

En su ideario declara que el movimiento se originó “por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia”, por lo cual se compromete con los sectores populares para el logro de una sociedad más humana.

Entre sus objetivos se pueden citar:

- *Promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.*
- *Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia* (Federación Internacional Fe y Alegría *Ideario*, 2016).

Su acción educativa se distingue por un carácter evangelizador y pastoral, por un esfuerzo permanente por conocer la realidad local y nacional, por valorar las culturas y experiencias populares en sectores urbanos, campesinos e indígenas.

Se identifica por la búsqueda de pedagogías y modalidades educativas, formales y no formales, que respondan a la problemática de las comunidades y personas. Además, manifiesta preocupación por la motivación y formación permanente de todos sus miembros integrantes.

Es un Movimiento con bases de gestión participativa, en el que resalta la presencia y acción de laicos comprometidos y de diversos institutos religiosos en co-responsabilidad con la Compañía de Jesús, fundadora y animadora de la obra.

La dinámica de sus acciones educativas se caracterizan por: la “creatividad” que implica buscar constantemente nuevas maneras de realizar las labores, siempre y cuando respondan al contexto de las necesidades; la “participación” que procura la cooperación de todos los miembros de una comunidad en la creación y funcionamiento de proyectos donde la base es la solidaridad para encauzar los problemas locales; la “fe” que debe demostrarse en acciones reales en pos de la justicia (educativa) para todos; el “crecimiento continuo”

expresado en el carácter emprendedor de sus agentes; la “selección de recursos humanos y materiales” para emplearlos de manera austera y eficiente en el servicio de una educación de calidad (ídem).

La organización de *Fe y Alegría* se caracteriza por los siguientes aspectos:

- *Autonomía funcional de países, regiones y centros, dentro de una comunión de principios y objetivos, y de una intercomunicación y solidaridad en inquietudes y proyectos.*
- *Carácter eclesial del Movimiento como pueblo de Dios en el que resalta la presencia y acción de Laicos comprometidos y de Institutos de vida consagrada con sus carismas propios, en co-responsabilidad con la Compañía de Jesús, fundadora y animadora del Movimiento, y en comunicación con las Iglesias locales.*
- *Esfuerzo para que en la organización y funcionamiento de centros, regiones y países, se reflejen los valores que de acuerdo con los objetivos de Fe y Alegría, deben constituir al Hombre Nuevo y la Nueva Sociedad.*
- *Uso adecuado de las relaciones públicas y de los medios de comunicación social como estrategia de apoyo a la labor de Fe y Alegría, manteniendo su identidad e independencia (Ídem).*

2.2. Federación Internacional de Fe y Alegría

El movimiento educativo posee una estructura organizativa interna y otra externa. Así, en cada país miembro de la Federación, funciona “*una entidad de gestión privada sin fines de lucro, con personería jurídica según las leyes nacionales, bajo las figuras de Asociaciones Civiles o Fundaciones*”. Como tal tiene potestad para actuar con autonomía en los siguientes puntos:

- (a) *darse su propia organización interna, (b) definir planes, programas y líneas de acción de ámbito nacional, (c) la captación y administración de los recursos que demanda su desarrollo y, por tanto, (d) para concertar convenios y contratos de financiamiento con organismos públicos y privados, del país o del exterior (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003: 1).*

En cuanto a su conexión internacional interviene “*como una Federación cuyos miembros son las organizaciones nacionales de Fe y Alegría, registrada como una entidad de beneficio social con domicilio en la ciudad de Caracas*” (ídem, 1).

La Federación Internacional de Fe y Alegría se define a sí misma en estos términos:

La Federación Internacional de Fe y Alegría es la estructura jurídica y organizativa establecida y desarrollada por las organizaciones nacionales de Fe y Alegría que funcionan en los diversos países donde el Movimiento lleva a cabo su labor, para integrar esfuerzos y fortalecer la unidad de sus miembros, para una acción más eficaz al servicio de la Misión y Visión del Movimiento (Ídem, 2).

La misión de la Federación Internacional se traduce de esta manera:

La Federación Internacional de Fe y Alegría tiene como finalidad integrar los esfuerzos y fortalecer la unidad de sus miembros, para una acción más eficaz al servicio de la Misión y Visión del Movimiento (Ídem, 6).

Entre sus objetivos principales ocupan estas intenciones:

- *Velar por la identidad del Movimiento, procurando que el Ideario se conserve en su integridad e influya realmente en la marcha general de FyA.*
- *Facilitar la representación y el diálogo con organismos nacionales e internacionales dentro del ámbito de su competencia y sin interferir con la autonomía de los diversos países miembros.*
- *Favorecer una mayor y mejor información y comunicación de experiencias entre los diversos países.*
- *Promover la expansión del Movimiento a nuevos países (Ídem).*

La jerarquía institucional de la Federación se establece de esta manera:

- *Asamblea General*
- *Junta Directiva*
- *Coordinador General*
- *Consejo de Directores Nacionales*

3. EDUCACIÓN POPULAR

La definición de la Educación Popular no está asociada tanto a los destinatarios ni a las diversas modalidades de enseñanza dadas dentro del movimiento, sino más bien por su “*intencionalidad transformadora*”. Las acciones efectuadas por *Fe y Alegría* conllevan el trabajo con los sectores excluidos, y además, la generación de una “*propuesta educativa*” que los conduzca a la vida digna y a la participación ciudadana. En este sentido rescata las ideas de Paulo Freire acerca de impulsar el desarrollo de la “*capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria*” (cursiva del autor) (Pérez Esclarín, 2003:13-14).

De esta manera entiende la Educación Popular como una “propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador y transformador de sociedad y de nación” (Ídem). Esta noción de educación se sustenta en la democracia integral porque promueve los derechos y obligaciones de los ciudadanos y la participación igualitaria de todos los miembros de la sociedad.

3.1. Antecedentes

La educación popular ha prosperado especialmente en América Latina; en los años sesenta adquirió notabilidad asociada a las teorías y prácticas que defendían la igualdad de todos en contraposición a las desigualdades sociales registradas en ese momento. Entonces, se vio la necesidad de elaborar proyectos educativos con miras a instalar los ideales de la transformación social.

La educación popular partió de los análisis de los contextos reales de los sectores empobrecidos de la sociedad para entender el mecanismo de las estructuras que generan opresión, injusticia, desigualdad.

Por tal razón, el objetivo principal de la educación popular se orientó a contribuir al empoderamiento de las personas pobres o excluidas y a la transformación de la sociedad.

Basado en los aportes de Paulo Freire, que considera la educación como un proceso dinámico, activo, producto de la reflexión y de la praxis, actividad orientada al cambio... *Fe y Alegría* asume la educación popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad (Riveros, 2013: 7-9).

3.2. La Pedagogía de la Educación Popular

Para *Fe y Alegría* la pedagogía constituye la reflexión realizada sobre el proceso educativo de modo a encaminar las acciones hacia las intencionalidades establecidas. Visto de ese modo, es el resultado de un análisis donde emerge el saber práctico-teórico aplicado al quehacer formativo. Lo “pedagógico” es: “*lo que articula el deber ser (o los fines) y el hacer, mediante principios y orientaciones metodológicas generales, que luego se desarrollan en el plano del currículo y la (s) didáctica (s)...*” (Pérez Esclarín, 2003: 45)

La filosofía educativa de *Fe y Alegría* con respecto a la educación y a las personas se puede resumir del siguiente modo, según el autor citado arriba:

a. “*La educación implica una tarea de liberación*”, es decir, formar para el ejercicio de la libertad, para una convivencia armónica con el medio y los demás, para transformar el contexto mediante el conocimiento de su propia realidad, para respetar al otro. En fin, es una educación que busca la plenitud de las personas, la responsabilidad social y el compromiso como cristiano.

b. “*La formación integral de las personas*”, esto es, educar al ser humano en todas sus dimensiones para que sea capaz de convertirse en protagonista de su propia vida y de la transformación social.

Entonces, la propuesta pedagógica de *Fe y Alegría* se concibe desde la articulación de los principios y de los procedimientos para el logro de la educación integral. Para ello propone trabajar en forma articulada las siguientes dimensiones de la persona:

- *La dimensión psicofísica con una pedagogía del amor y de la alegría.*
- *La dimensión espiritual con una pedagogía evangelizadora.*
- *La dimensión corporal con una pedagogía de la salud y la valoración y el respeto al cuerpo.*
- *La dimensión intelectual, con una pedagogía de la pregunta y de la investigación.*
- *La dimensión sociopolítica, con una pedagogía del diálogo y la participación.*
- *La dimensión productiva, con una pedagogía del trabajo y el desarrollo sustentable.*
- *La dimensión estética, con una pedagogía de la expresión y la creatividad.*
- *La dimensión cultural con una pedagogía de la inculturación, la interculturalidad y la multiculturalidad.*
- *La dimensión ética, con una pedagogía de los valores.*
- *La dimensión histórica, con una pedagogía de la identidad y la esperanza* (Ídem, 48)

3.3. Perfil del educando, del educador y del centro de Fe y Alegría.

El concepto de “perfil” apunta a las cualidades que se esperan observar en los actores. Estos caracteres se encuentran en continua adecuación de acuerdo a los contextos y se los toma en cuenta para elaborar los planes en sus diferentes niveles de exigencia, también se los considera para la selección y formación de los educadores y sus prácticas (Revista Internacional de Fe y Alegría, 2004: 23).

El perfil de los educandos está articulado a las dimensiones de la persona (ídem, 25):

<i>Dimensión</i>	<i>Perfil</i>
<i>Psicoafectiva</i>	<p>1. <i>Capaz de desarrollar una identidad personal, familiar y social, que le ayude a conocerse, quererse y emprender el camino de su propia realización con los demás.</i></p> <p>2. <i>Capaz de comprenderse, comprender a los demás y comprender al mundo, para así poder contribuir a su mejora y humanización.</i></p> <p>3. <i>Demuestra capacidad de toma de decisiones, posee puntos de vista asertivos, defiende y argumenta su postura cuando está en lo correcto mostrando capacidad de empatía.</i></p>
<i>Intelectual</i>	<p>4. <i>Demuestra capacidad crítica, analítica, reflexiva, creativa, lógico- matemática, de resolución de problemas y proposición de nuevas cosas e ideas.</i></p> <p>5. <i>Maneja con propiedad las esferas lingüísticas, históricas, científicas y artísticas.</i></p> <p>6. <i>Posee capacidad de buscar, procesar, interpretar, transformar y aplicar la información en diversos contextos de la vida cotidiana.</i></p>
<i>Corporal</i>	<p>7. <i>Comprende y asume la importancia del cuidado de la salud y del medio ambiente en un marco de hábitos y formas de vida positivas.</i></p>

<i>Estética</i>	8. Posee elementos (instrumentos) que le permiten explorar y desarrollar su capacidad expresiva y simbólica en sus diferentes manifestaciones: literarias, musicales, teatrales, plásticas, gráficas, etc.
<i>Productiva</i>	9. Proporciona soluciones a situaciones problemáticas, comprende y maneja adecuadamente distintos sistemas organizacionales, productivos, entendiendo su funcionamiento de manera dinámica y propositiva. 10. Posee capacidad creadora para proponer soluciones que contribuyan a generar empleos y a impulsar procesos de desarrollo humano, equitativo y sustentable.
<i>Cultural</i>	11. Conoce, acepta y valora sus raíces, su mundo cultural, sus orígenes, su historia, su familia, su comunidad, su región, su país; y a la vez valora y respeta la diversidad cultural y las diferencias entre personas, naciones y regiones. 12. Tiene la capacidad de emprender un verdadero diálogo cultural que le permita aprender del otro, desde la aceptación de la diversidad.
<i>Ética</i>	13. Demuestra capacidad de analizar los acontecimientos y sucesos, reconociendo aquellos valores esenciales y aplicando en cada uno de ellos la ética personal y social. 14. Posee criterios éticos y conocimientos suficientes que le permitan actuar contra las injusticias sociales y económicas y rechazar aquellos antivalores que siembran la discordia e impiden un mundo de justicia y verdadera paz.
<i>Espiritual</i>	15. Conoce, identifica y asume los valores evangélicos en su vida cotidiana, consigo mismo y con el prójimo.
<i>Sociopolítica</i>	16. Resuelve conflictos mediante la negociación y el diálogo, valorando y aceptando las diferencias culturales, de raza, de género, de edad, entre otras, en un marco de respeto, justicia e igualdad al servicio de la sociedad en su conjunto. 17. Capaz de luchar por la vida, la dignidad y el derecho de las personas, solidarizándose con los afectados por condiciones de exclusión.
<i>Histórica</i>	18. Muestra capacidad de leer la realidad actual y entender sus posibles consecuencias a través de la recuperación de la historia, y asume su responsabilidad de contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

El perfil del educador se ajusta a las siguientes competencias:

1. Diseña ambientes, anima climas educativos y promueve la creación de espacios y experiencias significativas de participación y aprendizaje, que le permitan al educando y participantes ampliar sus saberes.
2. Conoce las áreas del conocimiento, ciencias o disciplinas de las propuestas educativas; la realidad de sus educandos, del entorno familiar, comunitario, local, nacional y mundial.
3. Genera procesos democráticos de participación y toma de decisiones, entiende y acepta las diferencias, y desarrolla un espíritu crítico constructivo.
4. Brinda confianza y seguridad y se relaciona con las personas que le rodean de manera asertiva.
5. Demuestra coherencia entre lo que dice y hace; manifiesta vocación de servicio, valores y actitudes positivas para el desarrollo de la comunidad educativa.
6. Está dispuesto a la formación y autoformación permanente, y se compromete con su trabajo y desarrollo profesional.
7. Investiga los contenidos, la cultura, la historia de su entorno y del hecho educativo, y asume el aula como un laboratorio o taller de aprendizajes significativos tanto para sus educandos como para él mismo, que les van a permitir seguir aprendiendo de un modo permanente.
8. Se identifica con Fe y Alegría y promueve la práctica de valores humanos y cristianos.
9. Desarrolla el proceso educativo de la comunidad en base al diálogo compartido, la lectura de la realidad, el respeto mutuo, a la luz del horizonte al que se pretende llegar.
10. Propone permanentemente estrategias creativas, productivas y motivadoras que respondan adecuadamente al reto de la construcción de un mundo más justo (ídem, 26-27).

Los centros de Fe y Alegría deben caracterizarse por:

1. *Un proyecto educativo contextualizado, que dé respuesta a las necesidades, intereses y sueños de la comunidad, con coherencia total entre lo escrito y lo que se vive.*
2. *Un proyecto educativo que contemple la evaluación del desarrollo e impacto de las acciones propuestas, para saber qué tan cerca se está de las metas planteadas.*
3. *Un plan de mejoramiento continuo, que permita replantear las acciones que nos alejan de las metas propuestas.*
4. *Un equipo humano comprometido con la transformación social, movido por la mística de la vocación de servicio y el entusiasmo, que comparte metas, sueños y trabajos para alcanzar lo deseado.*
5. *Una gestión basada en el diálogo, la toma de conciencia y la participación democrática de educadores, educandos, padres y madres, así como de las instancias comunales, barriales y sociales que intervienen de manera directa e indirecta en dicha gestión (ídem, 27-28).*

3.4. El camino de la investigación-acción en Fe y Alegría.

Desde la perspectiva de *Fe y Alegría* toda persona puede convertirse en investigador/a porque posee la “capacidad para reflexionar y para descubrir nuevas cosas sobre sí misma y sobre el mundo” (Cendales y Mariño, 2003: 14). La investigación representa una búsqueda constante en la que se ensaya métodos y procedimientos con el afán de dar respuesta a las inquietudes surgidas.

Este proceso combina la creatividad y la racionalidad para ordenar los conocimientos descubiertos en ese camino de indagaciones continuas, es decir, implica una construcción de un método apropiado por parte del investigador en el itinerario de las acciones emprendidas en busca de la “verdad” o “verdades”. Además, la investigación es considerada el espacio donde se encuentran los saberes de la vida individual y colectiva; el paso de un conocimiento individual a un conocimiento razonado se realiza en un proceso social. Entonces, también adquiere el carácter de un compromiso donde el sujeto asume un lugar en la historia de la reconstrucción del saber con el otro.

Donald A. Shön (citado en Cendales y Mariño, 2003: 15) menciona que los docentes producen un conocimiento riguroso en el ambiente donde se desenvuelven. Distingue la sabiduría práctica, la rutina y la reflexión en la acción.

La *sabiduría práctica* tiene que ver con el arte de encontrar el sentido a la complejidad o a la inestabilidad que genera una situación determinada en la vida escolar, así, cuando un maestro en medio de una tensión, es capaz de resolver un problema

mediante elecciones razonadas según su punto de vista, estaría haciendo uso de un saber práctico que la experiencia le enseña.

La *rutina* es un efecto del *sobre-aprendizaje*. Cuando un maestro lleva años en el ejercicio y tiende a realizar una práctica repetitiva, entonces su modo de enseñar se vuelve mecánico y aburrido, lo cual le impide asombrarse y descubrir novedades respecto a su praxis.

En oposición a esto, si un profesor se encuentra con una situación insólita, se sorprende y busca la manera de comprender el hecho, está reflexionando sobre su práctica y está dispuesto a encontrar nuevas respuestas o nuevas maneras de realizar la enseñanza. De esta manera, la *reflexión* lo ayuda a convertirse en un investigador de su contexto.

Como tal, la investigación implica la meditación sobre los pasos a seguir y a estar atentos al entorno educativo. Lawrence Stenhouse (citado en Cendales y Mariño, 2003: 27) distingue dos tipos de investigación:

- a. *Las investigaciones **sobre** la educación:* son aquellas realizadas por sujetos que no están estrechamente relacionados en la realidad estudiada.
- b. *Las investigaciones **en** educación:* los sujetos implicados realizan los estudios desde su contexto de práctica profesional.

A esta segunda clasificación pertenecerían los educadores de Fe y Alegría, ya que los mismos toman como objeto de indagación su propia práctica pedagógica para transformarla.

Este tipo de investigación presenta algunas características:

- *Carácter político:* el docente asume un compromiso de cambio y toma en cuenta a la persona como la base de la interpretación de ese contexto, entonces a ella dirige los ajustes de su enseñanza.
- *La relación entre teoría y práctica:* el docente admite la dialéctica entre el conocimiento especulativo y el empirismo.
- *Una perspectiva crítica:* se refiere al análisis profundo que el docente realiza de su contexto para proponer luego un cambio en él.
- *El dilema del método:* la técnica utilizada por el docente está sujeta al interés que él demuestre y a la pregunta de investigación.
- *El colectivo como sujeto de investigación:* esta forma de pesquisa requiere de un grupo de docentes que delimite el proyecto a ejecutarse y que analice sus propias prácticas. Es posible que haya un acompañante externo para confrontar lo que el colectivo

descubre en su proceso indagatorio y lo que él puede aportar desde sus conocimientos técnicos.

El procesamiento de la información dentro de este tipo de investigación se resumiría de esta manera (Ídem, 42):

A. INVESTIGACIÓN:

a. APREHENSIÓN:

- *Ubicación: espacio/tiempo.*
- *Constitución: componentes estructurantes (¿qué? ¿quiénes? Relaciones entre los componentes (¿quiénes hacen qué?))*
- *Ubicación: maneras de operar: ¿cómo? ¿con qué? ¿cuánto?*

b. ACCIÓN:

- *Comprensión: explicación-implicación (¿por qué?, consecuencias)*
- *Planeación*
- *Intervención*
- *Evaluación*
- *Socialización*

4. LA CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN FE Y ALEGRÍA.

4.1. Antecedentes: en búsqueda de la calidad educativa.

El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría (SMCFyA), tal como se lo conoce actualmente, desató un prolongado debate antes de su aplicación como procedimiento para optimizar la educación en los diferentes centros adheridos al movimiento.

Así, en el *XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría* llevado a cabo en Guatemala en el 2001, el lema fue *“La Educación Popular hoy en Fe y Alegría y su concreción en nuestras prácticas educativas, formales y no formales”*. Se reflexionó acerca de la propuesta de la educación popular y la serie de retos que ella desencadena:

...la recuperación de los planteamientos centrales de la educación popular, la inclusión y atención privilegiada de los más pobres, una educación pública de calidad, la formación de sujetos autónomos, la democratización profunda de nuestros centros educativos, la productividad y el aprendizaje, la integración con la comunidad, la formación permanente de nuestros educadores, y la acción pública como Movimiento Latinoamericano...
(Revista Internacional de Fe y Alegría, 2004: 9).

Estos retos trajeron nuevas inquietudes respecto a su implementación en el plano pedagógico, lo que dio lugar al *XXXIII Congreso Internacional* en Paraguay en el año 2002, cuyo lema fue *“La Pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría”*. Se analizó cómo se entendía desde la educación popular aquella formación integral del sujeto en todas sus dimensiones y cuáles deberían ser las características de una pedagogía que pretende la transformación de los individuos y de la sociedad. En esa ocasión se redactó un documento que contenía las derivaciones de las reflexiones en cuanto a la finalidad, los motivos y la metodología de la educación popular.

En consecuencia a estas convenciones, en el *XXXIV Congreso Internacional* realizado en Colombia en el año 2003, se trató el tema sobre la *“Calidad de la Educación Popular en Fe y Alegría”*. Se trabajó en torno a los conceptos que enmarcan la calidad educativa desde la perspectiva del movimiento en cuestión, de modo que estos pensamientos sirvieran de base para la elaboración de planes (diseño, evaluación, etc.) en los centros y programas de *Fe y Alegría*.

Según el documento elaborado en este último congreso en Bogotá en el año 2003, la “calidad” desde la perspectiva de la educación popular se define de la siguiente manera:

...forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. Educación de calidad es la que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con los excluidos, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad... (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2009: 62-63)

El concepto de calidad en *Fe y Alegría* reconoce la existencia de varias dimensiones subyacentes al mismo, y en este contexto otorga trascendencia a cuatro de ellas: “eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción”. Por lo tanto, la calidad debe ser considerada en su carácter multidimensional, puesto que los aspectos nombrados entran en constante relación (Ídem, 68).

Este XXXIV Congreso Internacional de la Federación (Bogotá-2003) también sirvió para arrojar luces al proceso de reflexión y crear el *Programa de Calidad de la Educación Popular*. Este se propuso un objetivo para construir un sistema de mejora de la calidad alternativo destinado a todos los centros de *Fe y Alegría*: “Desarrollar e impulsar un enfoque integral de mejora de la calidad de los procesos de Educación Formal, en sus distintos niveles y modalidades, a fin de generar una cultura institucional de auto-evaluación y mejora continua de las acciones educativas” (Ídem, 65).

El sistema de mejora de la calidad fue elaborado en forma conjunta en los diferentes espacios de diálogo, según lo demanda el proceder del movimiento.

4.2. El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría.

Este sistema fue forjado como “un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí, con la finalidad de generar a partir de la reflexión sobre la acción, una cultura permanente de mejora que lleve a tomar decisiones sobre la calidad de los procesos en los centros educativos” (*Federación Internacional de Fe y Alegría, 2009: 69*).

Está diseñado como un ciclo que contiene cuatro fases:

- *la evaluación:* inicia con la realización del análisis de contexto de los centros educativos y de sus actores educativos. Luego se facilita a las instituciones un informe cuantitativo y otro interpretativo para someterlos a reflexión.
- *la reflexión:* con los resultados obtenidos en la evaluación al centro, comienza el proceso de diálogo entre todos los actores para deliberar la situación institucional.
- *la planificación:* una vez definido el problema central del centro, se planifica un proyecto de mejora, el cual se implementa junto con todos los actores educativos. Durante el desarrollo se revisa constantemente el accionar del centro desde la mirada de los propios miembros y de la de los enlaces de Fe y Alegría, de modo a ajustar detalles.
- *la sistematización:* consiste en la interpretación crítica de la experiencia por parte de sus ejecutores. Este proceso se realiza durante las cuatro fases descritas. Los conocimientos resultantes de esta práctica deben ser publicadas a través de diferentes recursos (visuales, audiovisuales, escritos, etc.)

Las *condiciones* del sistema de mejora son: la socialización, la formación, la participación, el acompañamiento, la articulación, el seguimiento y la organización.

Los *contenidos* que rigen son: el contexto, los recursos, los procesos (gestión directiva, enseñanza-aprendizaje, convivencia y construcción de ciudadanía y relación escuela-comunidad) y los resultados (Lengua, Matemática y Valores)

Los *principios* que hacen funcionar el sistema son concebidos como binomios que se relacionan recíprocamente: “*la equidad-eficacia, la participación-pertinencia, la transformación-innovación, la creatividad-eficiencia, la solidaridad-focalización y la calidad de vida-impacto*” (Ídem, 71-73).

4.2.1. Sistematización y relato

La sistematización de la experiencia podría expresarse en dos momentos: la recuperación de lo vivido y la escritura del informe junto a la socialización.

El primer momento requiere volver a los insumos o registros utilizados para recuperar la experiencia que ha tenido lugar en el centro. La intención es escribir un relato para contar las percepciones y las dinámicas de lo ocurrido. Entonces, la narración busca construir las etapas pasadas en la confluencia de la trayectoria espacio-temporal y colectiva para captar las apreciaciones de los actores, sus sentimientos, sus anécdotas, sus reflexiones, etc. Este momento de regreso al pasado para ordenar lo sucedido, demanda el análisis de la organización textual para dar sentido a la configuración narrativa más allá de las informaciones presentadas, ya que se pretende el cuestionamiento y la reflexión de los actores (Ortiz y Soto, 2014: 26).

El segundo momento corresponde a la síntesis de la recuperación de la historia y la elaboración de un informe final. Este, debe plasmar la experiencia vivida en forma creativa, ordenada e interpretada; además, debe recobrar las voces de los participantes mediante sus testimonios, y presentar evidencias que expongan las afirmaciones en relación a lo sucedido. De esta manera, el informe se convierte en la forma discursiva apropiada para manifestar la vivencia de los educadores, aunque no es el único modo de hacerlo.

Finalmente, la socialización permite la comunicación de la experiencia educativa al público. El procedimiento usual es la organización de una actividad expositiva para presentar el informe final, sin embargo, las posibilidades están abiertas a otro tipo de dinámicas (dramatización, folleto, presentación digital, etc.).

4.2.2. Conceptos claves dentro de la sistematización

Teniendo en cuenta que la sistematización faculta la reconstrucción de saberes desde y sobre las prácticas sociales, surgen términos habituales en este contexto educativo tales como: el **saber** y el **conocimiento**, la **práctica** y la **experiencia**. *Fe y Alegría* realiza una distinción entre ellos de la siguiente manera:

Saber:

“...es todo lo que aprendemos en nuestras actividades diarias en interacción con nuestros padres, compañeros, vecinos...lo que construimos colectivamente para lograr una convivencia social...”

...Este saber incluye creencias, concepciones, forma de hacer, valores, principios y actitudes, que son las formas de pensar, sentir y actuar... (Ídem, 27).

Conocimiento:

...es la acción y el efecto de conocer... son producto de investigaciones científicas...pero hay también un conocimiento no formal que emerge de la experiencia y que orienta nuestra acción.... (Ortiz y Soto, 2014: 27-28).

Práctica:

...una acción de carácter intencional, donde entran en juego concepciones, percepciones, y sentimientos... (Ídem, 28).

Experiencia:

...es una forma de conocimiento que se produce y está probada en la práctica...las experiencias son procesos vitales en permanente movimiento vivido por personas concretas. Como tal entrelazan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social... (Ídem, 28).

A modo de síntesis, las particularidades mencionadas en este apartado acerca de la identidad del Movimiento Fe y Alegría, los fundamentos de su pedagogía, su concepción de la calidad educativa y su forma de operar en el campo de la educación, en y con los sectores sociales más empobrecidos, nos permite realizar un acercamiento a su trayectoria marcada por el compromiso con las esferas populares.

En América Latina se ha convertido en un referente importante de la sociedad civil como promotor de la educación integral de la población vulnerable y de la reflexión constante sobre la praxis, ya que su comprensión multidimensional de la calidad educativa le faculta reconocer los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, analizar la interacción entre los elementos y aportar información acerca de la mejora en los centros de enseñanza.

Este procedimiento, en el que la teoría y la práctica se alimentan, se constituye en un laboratorio pedagógico que parte del contexto local donde se asientan las instituciones educativas y que regresa nuevamente a él una vez interpretadas las situaciones de necesidad observadas.

III. CONFIGURACIONES TEÓRICAS

El entramado teórico de este trabajo congrega múltiples voces que resuenan desde diferentes disciplinas. El itinerario de estas articulaciones inicia con la relación que se establece entre la narración y la representación discursiva, un proceso complejo que no solo refleja (Voloshinov), sino también configura e interpreta el mundo de una manera particular (Peirce, García), además, este procedimiento no acaba en el texto, sino que se extiende al lector, quien participa imaginariamente de la trama (Ricoeur). La narración es una forma de desarrollo cognitivo y una actividad de construcción de significados (Bruner), lo que se entendería como una instancia individual de representación, aunque es preciso acotar que las construcciones simbólicas se crean y recrean en la interacción social (Moscovisci; Jodelet).

El siguiente punto de esta ruta es la relación entre la narración y la subjetividad. Al configurar el relato también construimos nuestra propia experiencia (Ricoeur), y al hacerlo dejamos huellas en el discurso (Benveniste, Mainguenu) que revelan nuestra actitud y exhibe pistas sobre nuestro alocutario. Tanto la Lingüística como la Teoría de la Argumentación brindan herramientas para descubrir el ethos discursivo (Amossy; Kerbrat-Orecchioni).

La siguiente parada puntualiza la relación entre la narración e identidad. El proceso del relato contribuye con la interpretación acerca de nosotros mismos, por lo tanto la identidad está sujeta a una trama dinámica e influenciada por nuestra cultura (Ricoeur; Bruner).

Posteriormente, llegamos a relacionar la narración y la educación, ya que en estos tiempos hemos vuelto la mirada a los géneros que recuperan la experiencia humana (Arfuch citada en Lojo) y a la investigación biográfica (Bolívar; Van Manen). En la referencia al ámbito educativo expresamos vivencias sobre la “semiosfera escolar” (Lotman) y nuestras experiencias cobran sentido en la medida que exaltamos lo “significativo” (Bruner) de una manera compleja (Camblong y Fernández).

Finalmente, arribamos al estudio de los géneros discursivos recurrentes en el ambiente educativo (Bajtín; Vallone; Parodi) y las estrategias discursivas que sirven para comunicar eficazmente nuestras ideas y lograr un propósito en una situación determinada (van Dijk; Wodak, Menéndez, Perelman y Olbrechts Tyteca).

1. Narración y representación

La narración constituye una forma de pensar el mundo, un principio que pone en funcionamiento nuestra capacidad cognitiva para procesar la experiencia o las circunstancias que nos rodean. Marcelino García menciona que la narración se produce en un proceso triple: la configuración, la argumentación y la redescipción (García, 2004:219). Por lo tanto, el desarrollo de una historia se traduce como una acción compleja que demanda una disposición para dirigir la mirada hacia el interior de nosotros mismos, hacia el exterior y hacia el propio procedimiento del relato. En cada acto narrativo reconvertimos la realidad mediante la composición de una trama que nos lleva a representar la praxis de acuerdo a nuestra percepción e interpretación de las situaciones dadas.

Según Goodman (citado en García, 2004: 218) narramos a partir de “otro/s mundo/s pre-existente/s”, y en el despliegue de esa práctica imitativa, reinventamos el mundo común a través del lenguaje, es decir, re-hacemos simbólicamente una realidad, mediante procesos de reordenamiento, complementación, supresión o selección de los factores considerados importantes para la construcción de la nueva versión de ese universo. En términos de Aristóteles (Ricoeur, 2000: 191), diríamos que narrar implica una operación de elección y sucesión de acontecimientos para referir en forma verosímil una historia (*poiesis*). De ahí las acciones imitadas se convierten en una proyección del texto como mundo.

Al reseñar las acciones que afectan nuestra dimensión exterior o interior, también recreamos significados que dejan al descubierto nuestra actitud frente al mundo, nuestros valores, nuestros ideales, nuestras creencias, etc., elementos que manifiestan nuestra cosmovisión. Con este ejercicio de asociación y construcción del pensamiento, también influimos en el otro y procuramos persuadirlo acerca de nuestro modo de explicar el mundo (*hermeneusis*) (García, 2004: 220).

En la línea del análisis semiótico, Peirce estudió la relación del hombre con el mundo. Destaca que somos un signo viviente (citado en García, 2004:38), pues como seres humanos a diferencia de otros, dotamos de significado todo lo que observamos, sentimos, descubrimos y comunicamos. Nuestras relaciones se mueven a partir de códigos - lingüísticos o no lingüísticos-, lo que nos ciñe a un mundo semiótico infinito, y como parte de la cadena semiótica participamos de ese escenario a través de nuestra vida mental.

El signo peirceano se distingue por su naturaleza triádica -compuesta por el representamen, el objeto y el interpretante- que en incesante movimiento y cambio establece una continua interrelación entre sus componentes. Cuando el autor señala que el pensamiento se desarrolla mediante signos que se conectan con otros signos en una cadena infinita, resalta el carácter relacional que posee el lenguaje, teniendo en cuenta que el pensamiento es un estado mental que nos hace conscientes de los fenómenos cotidianos y que nos permite aprender, experimentar o descubrir. (Peirce, 1894, párr. 8).

Entre los signos clasificados por este filósofo podemos mencionar los íconos, los índices y los símbolos, relacionados a las categorías de primeridad, segundidad y terceridad respectivamente. De esta especificación, también se derivan las funciones presentativa, representativa e interpretativa del pensamiento.

La primeridad es un modo de significación que corresponde a una simple percepción de las cosas tal como son, es decir, no existe una atribución más que la misma realidad espontánea, abierta a la posibilidad de que algo acontezca más adelante. Si un signo por su primeridad es la imagen de su objeto (Peirce, 1893), esto nos remite al ícono que representa a su objeto por su semejanza con él. Teniendo en cuenta estas características de la primeridad y su relación con el ícono, podemos observar que el relato en cuanto actividad mimética (*mimesis I* según Ricoeur) pertenece a este orden, ya que para iniciar una narración percibimos unos acontecimientos que transformamos posteriormente en una historia, existe una “pre-comprensión” de los acontecimientos sobre la cual se construye la trama; entonces el signo-relato elaborado representa a esa realidad reseñada en algún aspecto de su condición. Así el relato cumple su función representativa como signo (Fernández, 2014: 24-25).

La segundidad es un modo de significación por el cual conscientemente notamos la existencia de un “otro” que existe fuera de nosotros, es decir, activamos “nuestro sentido de la realidad de las cosas” y advertimos que algo nos llama la atención del ambiente donde habitamos (Peirce, 1894. Párr. 1). Ese “algo” que capta nuestro interés es una indicación, por lo tanto el índice es el signo que establece una conexión real con su objeto, señalando una condición distinta de sí mismo. Teniendo en cuenta estas características y relacionándolas con el relato, podemos decir que un rasgo de segundidad se manifiesta en la configuración de la trama (*mimesis II* según Ricoeur) entendida como un proceso de organización de las acciones, agentes, medios... que deriva en la materialización de una narración particular, en relación con una realidad física o imaginaria construida

discursivamente; la interrelación dada entre las acciones y otros elementos narrativos estructurados en el relato certifica la función presentativa del signo (Fernández, 2014: 25-26).

La terceridad es un modo de significación por el cual un signo media entre el objeto y el interpretante; “es la idea de aquello que es tal como es en tanto que Tercero, o Medio, entre un Segundo y su Primero” (García, 2004: 54). El símbolo corresponde a este orden porque está conectado con su objeto en relación con la mente que interpreta esa conexión y le otorga un significado. El dominio del símbolo es la convención, la regla, la ley (Peirce: 1894).

Si pensamos a través de signos, el mundo así como lo conocemos está arbitrado por el símbolo. En este sentido las palabras constituyen la instancia mediadora por excelencia entre nuestro entorno y nosotros. Las palabras se instalan en nuestra mente, accesibles a nuestra solicitud y necesidad, ya que movilizamos nuestras ideas mediante estos símbolos. Consecuentemente la narración como producción oral o escrita ejerce una función mediadora entre esa realidad referida y la del interpretante, y como tal se convierte en un mecanismo interpretativo de las circunstancias configuradas en la trama, es decir, como símbolo constituido “refuerza la función interpretativa del signo” (Fernández, 2014: 26)

Evidentemente los signos son elementos ligados estrechamente a la vida del hombre, quien encuentra en ellos la posibilidad de interpretar y representar su mundo, de comunicar sus pensamientos o sentimientos, de crear un vínculo interactivo con otras personas. Como tal, el universo de los signos ha sido objeto de análisis de diversas disciplinas a lo largo de la historia, y así como Peirce ha brindado sus aportes desde la perspectiva semiótica, también Voloshinov lo hizo desde la filosofía del lenguaje.

Según la visión de Voloshinov el signo es considerado como aquel objeto material que posee un significado y que además de ser parte de la realidad, refracta otra, dejando la posibilidad de reflejarla fiel o distorsionadamente (1976: 20). El significado que se le atribuye al signo ideológico es la imagen mental o el concepto que porta más allá de su condición tangible.

Desde este punto de vista afirma que “la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia” (Ídem. 24) pues está vinculada con el proceso de producción de significado en la esfera de la interacción humana. La palabra como signo es engendrada por una conciencia individual (dimensión interna) y compartida a otra en un proceso de intercambio social; en este proceso fluye el contenido semiótico en la medida que las palabras generan, modifican o refractan realidades. De esta manera el pensamiento individual se establece en y a partir

de la interacción social, ya que la lógica de esa reciprocidad demanda la continua circulación de lo ideológico entre los intervinientes de la comunicación. La palabra como signo es el medio que hace posible la socialización.

Voloshinov expone una idea semejante a la de Peirce cuando menciona que la comprensión de un signo es un proceso que se consigue mediante otro signo (Ídem, 22). El proceso de comprender no se puede dar sin el lenguaje, todas las manifestaciones verbales o no verbales están articuladas al lenguaje. De esta manera, la narración verbal constituye una manera de comprender e interpretar una realidad, porque en el interior de cada palabra encadenada a la otra, se halla la imagen que representa el objeto: la vida, la experiencia, el recuerdo, la imaginación, etc.

La representación simbólica de la realidad también es un tema enfocado por la psicología, en este caso Bruner desde la psicología popular contribuye con el estudio sobre la adquisición del significado en la etapa infantil. En su trabajo hace referencia a Peirce y su clasificación de los signos: índice, icono y símbolo (1991: 77); con respecto a este último recuerda su arbitrariedad y el uso del mismo a través del lenguaje para describir, narrar o llevar a cabo cualquier otro acto comunicativo. La representación simbólica, desde la disciplina mencionada, se interpreta como una forma del desarrollo cognitivo.

En este ámbito de la adquisición del lenguaje menciona la “disposición prelingüística” como una representación mental e innata que se activa cuando interactuamos con otros y con un contexto social. Esta predisposición explicaría la capacidad humana para construir “el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal ‘construcción” (Ídem, 80). Su tesis sostiene que existe “un impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo” (Ídem: 86) que se manifiesta desde edades tempranas; esta tendencia a narrar influye en el despliegue de rasgos característicos como la agentividad, el orden secuencial, la sensibilidad y la perspectiva de un narrador en el nivel discursivo.

De esta manera, la narración para Bruner (Ruiz, 2010, párr. 4) es una actividad fundamental del ser humano que al referir historias construye significados –provenientes de la estructuración de la trama- y otorga sentido a su experiencia. La manera propia de esquematizar la experiencia es la modalidad narrativa, mediante la cual los recuerdos quedan anclados para perdurar no solo en la dimensión personal, sino que también en la dimensión interpersonal, ya que se comparte con el otro los sucesos de matiz individual o colectivo, presente o pasado, propio o ajeno.

Sobre este último aspecto, Moscovisci (citado en Medina, 2011) afirma que la realidad se puede conocer y explicar mediante procesos de comunicación y pensamientos sociales, por lo que las representaciones sociales son producto de una instancia individual y también son construcciones simbólicas que se crean y recrean en la interacción social. De la misma manera, Jodelet (1986: 473) concibe a la representación social como “la intersección entre lo psicológico y lo social”, aquella imagen mental desarrollada por los sujetos para sentar postura con respecto a un hecho u objeto, es una forma de aprehender la realidad, construida desde una experiencia propia o a partir de la tradición. Pero a la vez, el conocimiento elaborado individualmente cobra vida en el dinamismo social, pues “constituyen modalidades de pensamiento orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social” (Ídem).

Desde este enfoque, un narrador se vuelve un sujeto activo que procesa la información del medio y que responde a ese estímulo exterior mediante la construcción narrativa de los acontecimientos, tejido simbólico que finalmente retornará al medio social para influir, relacionarse o interactuar con él.

Siempre desde la perspectiva de la representación, Ricoeur (citado en Camblong y Fernández, 2012: 107) asegura que el proceso mimético, entendido como la imitación o la referencialidad, comprende tres articulaciones dadas en forma compleja: las mediaciones simbólicas ejercidas por la lengua en un espacio cultural; el desarrollo de las configuraciones narrativas que hacen legibles los acontecimientos referidos en el relato; y, la relación establecida entre la creación narrativa y los receptores de esta obra, quienes interpretan y difunden el sentido de la misma.

Ricoeur en su explicación sobre la relación entre vida y relato (2006: 15) y el vínculo establecido entre la narración y su receptor, asegura que la composición de la trama no acaba en el texto, sino en el lector, y precisamente esta intersección es la que da sentido a la narración. En este razonamiento es posible distinguir dos esferas de experiencia: una que construye un mundo desde la individualidad a través de una entidad simbólica y que proyecta una forma del mundo que habitamos y conocemos; otra que confluye con la obra imaginada desde su acción de lectura y que vive ficticiamente la historia narrada. Dos universos pensantes que convergen en el ámbito de la narración: el narrador y el lector.

2. Narración y subjetividad

El filósofo francés Paul Ricoeur asegura que la subjetividad se constituye a través del relato como la “síntesis de lo heterogéneo” (1999: 340), pues al configurar un relato integramos diferentes tiempos, espacios, circunstancias, actores, medios y resultados en una sola urdimbre (2006: 10-11), de esa manera construimos la propia experiencia cotidiana y la de los demás en el trazado complejo de los sucesos transformados en historia. Con estos elementos entrelazados aseguramos la creación y mantención de las expectativas del lector o receptor, quien estará atento a la prosecución de las acciones para descubrir el desarrollo o desenlace narrativo.

En otro aspecto, este autor menciona la “estructura prenarrativa de la experiencia” (2006: 19) para referirse a las historias aún no dichas que podrían convertirse en potenciales narraciones, las cuales, una vez asumidas por el sujeto se considerarían parte de su identidad personal. Esta identidad se construye mediante la función narrativa en forma procesual y dinámica. De este modo, emerge la figura del “sujeto” en el relato como aquel individuo “enmarañado” en vivencias previas a la configuración misma de la versión narrativa, y desarrollada esta versión, como aquel que manifiesta su condición humana expuestas en elaboraciones intelectuales y/o afectivas, personales y/o sociales (Lara-Salcedo, 2010: 361), ya que expresa sus acciones, sus sentimientos, sus pensamientos, en relación con otros en un contexto determinado.

Desde el punto de vista de Benveniste, la subjetividad es aquella capacidad del ser humano de asirse al lenguaje para plantearse como sujeto: “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*” (2007: 180); es decir, la emergencia del ser se manifiesta en la conciencia de sí mismo y se exterioriza a través de unidades que dispone la lengua para indicar “persona”. Estas palabras en esa instancia remiten al sujeto (yo) como signo de una conciencia individual revelada, al mismo tiempo este acto deriva en la reciprocidad y en la complementariedad, puesto que el “yo” se instala en contraste con un “tú”. Podríamos decir que la subjetividad implica distinguir un sujeto que se narra a sí mismo y que expresa todo aquello que le afecta como tal, en relación con otro que escucha o lee el relato y de quien se espera una u otra actuación a partir de lo dicho. Teniendo en cuenta este esquema, la narración funciona interactivamente al expresar vivencias propias o ajenas y al hacer partícipe al interlocutor de este mundo refigurado; asimismo, desliza en las formas lingüísticas y semióticas la presencia del sujeto que se instaura como un ser consciente, activo y social. Este proceso, además de ser interactivo también es infinito, pues inicia cada

vez que el sujeto realiza su intervención discursiva mediante la cual se manifiesta su subjetividad.

Desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, la apropiación de la lengua conlleva el posicionamiento del sujeto en su enunciación, lo que implica una construcción de sí mismo en relación con el otro. Benveniste (2004: 88) lo plantea de ese modo cuando ubica al locutor y su alocutario en dependencia mutua. Así también propone el estudio de los recursos lingüísticos que el locutor emplea para dejar su marca en la enunciación como los deícticos de persona (yo, tú, él), de espacio (aquí, allá...) y de tiempo (ahora, mañana, ayer) (Benveniste, 2007: 174). Mediante esta coordenada de elementos de referencia personal, espacial y temporal es posible localizar al locutor y por ende a su interlocutor, pues la referencia personal implanta a un "otro" en el discurso, y en ese intercambio se refieren cuestiones específicas de esa realidad construida.

Entonces, en el ejercicio de la lengua, las referencias personales, espaciales y temporales son ineludibles. En cuanto a esta última, la lengua establece "tiempos" para ubicar ya sea un pasado o un futuro a partir de un presente que coincide con el momento de la enunciación (2007: 183). Benveniste incluso distingue los tiempos físico, crónico y lingüístico; el primero es lineal y segmentable de acuerdo a las emociones; el segundo, fundado en los fenómenos naturales, y el tercero, está asociado al acto discursivo. Este último es el que se despliega en una narración y hace posible la conexión del presente con otros tiempos, lo que conlleva a la aparición de las coordenadas espaciales y la ubicación del sujeto de la enunciación. Si bien en la oralidad las palabras como "ahora, hoy, en este momento" hacen referencia al acontecimiento simultáneo a nuestro discurso, en la escritura su remisión temporal sufre una modificación, pues ya no pertenece al presente lingüístico y como tal necesitará de una explicitación para su correcta interpretación, por ejemplo: "Hoy 12 de junio de 1924" (2007:80).

Con respecto al tiempo, Ricoeur (1999: 342) aporta que el relato es la forma lingüística que le otorgamos a la dimensión temporal de la vida, ya que la historia de una vida se convierte en narración y es a través de la *poiesis* que podemos descubrirla. Entonces, diríamos que esta subjetividad puesta en acción mediante el relato es la que revela los conocimientos del sí mismo expuesta en la trama discursiva mediante los signos de persona, tiempo y espacio.

Para rastrear otras huellas de subjetividad en el discurso, tanto Benveniste (2007:183) como Maingueneau (1980) exponen que la enunciación también exhibe pistas

sobre la actitud del locutor respecto a lo que enuncia, y a esta operación, se la denomina modalidad del decir. Si bien estos autores desarrollan la noción de modalidad, fue Charles Bally quien la estudió inicialmente y quien la designó como: “*la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu*” (citado en Maingueneau, 1980: 1). Benveniste (2004, 88) por su parte manifiesta que el enunciador al servirse de la lengua para influir en el comportamiento de su alocutario, administra un “aparato de funciones” que comunican interrogación, intimación y/o aserción; también a estas funciones corresponden los modos verbales y frases que indican incertidumbre, posibilidad, etc. Por otro lado, Maingueneau -basado en el trabajo de André Meunier- distingue las modalidades de enunciación, las modalidades de enunciado y las modalidades de mensaje.

La *modalidad de enunciación* corresponde a una relación interpersonal, social, y exige en consecuencia una relación entre los protagonistas de la comunicación. Una frase no puede recibir más que una modalidad de enunciación –obligatoria- que puede ser declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa...

Las modalidades de enunciado (...) caracterizan la manera en que el hablante sitúa el enunciado en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad, la certidumbre, la verosimilitud, etc. (*modalidad lógicas*); o en relación con juicios apreciativos: lo feliz, lo triste, lo útil, etc. (*modalidades apreciativas*).

Modalidades de mensaje... Vamos a considerar aquí, y muy superficialmente, sólo dos cuestiones: ubicación del “tema”, importancia del “agente”. El lingüista inglés M.A.K. Halliday, siguiendo a muchos otros, insiste en la existencia de dos componentes en la oración: el *tema* y el *rema*. (1980: 2-4)

Según Amossy, con el aporte de Benveniste “la lingüística de la enunciación suministra un primer anclaje lingüístico al análisis del *ethos* aristotélico” (2000, 3). En la retórica de Aristóteles el *ethos* se atribuye a la imagen que proyecta el orador a través de su palabra, es decir, es el discurso el que origina dicha imagen. De ahí que el orador al hacer uso de la lengua funda su autoridad en aspectos fundamentales como “el buen sentido o criterio (*phronesis*), la virtud (*areté*) y la benevolencia, el afecto (*eúnoia*)” (Amossy, 2000: 2), de esta manera el intelecto y la virtud son condiciones primordiales en la figura del locutor. Esta noción se extendió luego a las posteriores y distintas disciplinas que analizan las producciones discursivas. En el caso de la propuesta de Benveniste, el *ethos* se relaciona con el acto de la enunciación, ya que mediante el uso de la lengua, el sujeto se inscribe en su discurso y deja sus marcas en la elocución a través de los deícticos, palabras verbales u otro proceso lingüístico que deriva en la concepción de la subjetividad del lenguaje.

Más tarde Ducrot, desde la pragma-semántica, retomaría esta noción para referirse igualmente a la instancia discursiva del locutor que enfatiza el habla como acción direccionada a la influencia sobre el interlocutor. Según su visión “El *ethos* está ligado a L, el

locutor, de tal modo que está en el origen de la enunciación que se ve trastocado con ciertos caracteres que, por rechazo, vuelven esta enunciación aceptable o chocante” (Ducrot 1984:201, citado en Amossy, 2000: 4); en este sentido importa estudiar la apariencia que emana del habla del locutor para hacerse una idea de la imagen que proyecta de sí mismo.

De igual manera, Maingueneau, desde el Análisis del Discurso, reanudando el marco figurativo de Benveniste y *ethos* según Ducrot, vuelve al punto de la imagen que elabora el locutor de sí mismo en su discurso, pero añade que el *ethos* se desarrolla en una escena de enunciación, no solo a través de las formas lingüísticas, sino también por la activación de los tipos y géneros discursivos en los que el locutor se define y por la selección de un escenario para actuar en relación con su alocutario. Así el locutor elige una escena englobante, una escena genérica y una escenografía para inscribirse como tal y desarrollar su discurso. (Ídem, 4). A continuación se definen los términos:

La *escena englobante* otorga un estatuto pragmático al discurso, lo integra en un tipo: publicitario, administrativo, filosófico... La *escena genérica* es aquella del contrato ligado a un género o a un subgénero de discurso: el editorial, el sermón, la guía turística, el examen médico... En cuanto a la escenografía, ésta no se impone en función del género, sino se construye en el mismo texto: un sermón puede ser enunciado a partir de una escenografía profesoral, profética y amistosa, etcétera. (Maingueneau, 2010: 211)

Ruth Amossy es otra autora que recupera la noción de *ethos* desde los fundamentos teóricos del Análisis del Discurso y de la Teoría de la Argumentación. Ella arguye que la nueva retórica puede ser relacionada con las ciencias del lenguaje en la medida en que estas disciplinas aportan herramientas necesarias para un estudio más preciso de la palabra argumentativa. Así nombra a Perelman, considerado un filósofo y un lógico, que igualmente presenta en sus obras evocaciones de la gramática tradicional, lo que anuncia para ella los avances de la lingüística del discurso en la contemporaneidad; asimismo, Amossy plantea realizar un análisis argumentativo más acabado teniendo en cuenta los trabajos de otros estudiosos del lenguaje como Benveniste, Angenot, Maingueneau.

Existen algunos aspectos coincidentes entre la retórica y la lingüística para el estudio del *ethos* discursivo. Uno de ellos es la aprehensión del lenguaje como signo de subjetividad. Así, para la lingüística el acto de enunciación se da necesariamente entre partes: al emerger el “yo”, se instala un “tú”; en el terreno de la retórica, el sujeto hablante es el “orador” y el alocutario es el “auditorio” (términos pertenecientes a Perelman). En esta situación de comunicación el orador despliega sus argumentos para tratar de convencer a

sus destinatarios, por lo tanto el trabajo del retórico es observar el modo en que el sujeto utiliza los recursos del lenguaje en pos de sus objetivos, no tanto el sistema de la lengua.

La retórica también se hace eco de la persona gramatical y los medios verbales que se inscriben en el discurso del orador; la persona implica la presencia del enunciador en el acto discursivo, los medios verbales denotan la actividad del locutor para presentar su punto de vista. Así lo manifiesta Catherine Kerbrat-Orecchioni: “la presencia del enunciador en el enunciado no se manifiesta (...) necesariamente por la figuración de una *primera persona* lingüística (...) la subjetividad puede adoptar el camino de la *tercera persona*” (citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 3). Desde la perspectiva argumentativa, el discurso tiene lugar en un espacio intersubjetivo, en el cual el sujeto hablante no solamente refiere su mundo o a sí mismo, sino también lo hace para ejercer influencia sobre el otro que escucha, ya sea desde un “yo” explícito o implícito.

En continuidad con las coincidencias mencionadas en torno a la subjetividad, podemos observar que el lenguaje exhibe otras marcas que permiten hallar la posición y los juicios de valor expresados por el locutor para persuadir a sus oyentes o lectores. Tal es el caso de las “calificaciones” y las “modalidades en la expresión del pensamiento”. Estos recursos de alguna manera descubren la elección que el sujeto realiza en medio de otras probabilidades de razonamiento. Por ejemplo, el epíteto “pone de relieve una cualidad que, se supone, designa un hecho incontestable y que por lo mismo pasa por alto la justificación” (Ídem, 4). Por otro lado, los sustantivos axiológicos (valorizadores o desvalorizadores), los adjetivos afectivos o evaluativos (axiológicos o no), los verbos ocasional o intrínsecamente subjetivos son otros procedimientos aplicables en la tarea de evidenciar la tendencia subjetiva del locutor en el marco de su argumentación.

Precisamente la retórica focaliza su atención en el efecto que el locutor desea conseguir en su alocutario mediante el desarrollo de su discurso, ya que el auditorio es la instancia por la cual el orador construye sus ideas transformadas en mensajes orales o escritos. En palabras de Catherine Kerbrat-Orecchioni el discurso “se elabora en conformidad con la imagen que el orador hace de él”. El auditorio siempre es la derivación de un proceso de construcción llevada a cabo por el orador y puede manifestarse en “singular, plural, nominal o anónimo, real o ficticio” (Ídem: 6). En el texto es posible localizarlo mediante las creencias u opiniones dirigidas a él. Por tal razón, si el discurso nace de la inspiración de un sujeto que intencionalmente desea actuar sobre la voluntad del otro, no podemos suponerlo neutral:

...ya se considere en su función conativa o informativa (pues informar a otro es hacer de tal modo que comprenda y admita la información: los enunciados referenciales no son, por eso, pragmáticamente neutro), es, pues, la totalidad el enunciado la que refleja y construye, indirectamente, una cierta imagen que L se hace de A (Kerbrat-Orecchioni, citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 6).

En el orden de la interacción comunicativa, Amossy puntualiza un aspecto interesante que concierne al discurso oral: señala que en la conversación se configura una co-construcción del *ethos* discursivo, puesto que el locutor y el alocutario intervienen sucesivamente y eso lleva a distinguir el eje temporal de la operación. Por otro lado, ese intercambio periódico entre locutor y alocutario implica la influencia de uno sobre el otro cada vez que se toma el turno de palabra. Al ampliar esta perspectiva de análisis, menciona los discursos que pretenden construir un *ethos* colectivo y aquellos que intentan ocultar el sujeto; entre los primeros se hallan el jurídico, el político y el ciudadano, y en el segundo grupo ubica el filosófico y el periodístico (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

Con respecto al *ethos* colectivo se dan casos en los que el “yo se amplifica para ofrecer una imagen de grupo”, o bien, el “yo se presenta como portavoz del grupo” sin que su imagen individual se diluya (Ídem). El propósito de esta nominación grupal sería la persuasión y el reconocimiento de todo el conjunto vinculado. En oposición a esto, la borradora del sujeto tendría el objetivo de no mostrarse para generar la idea de objetividad o la posición respecto a una doctrina.

3. Narración e identidad: autobiografía y testimonio

A diario hablamos de lo que nos sucede en los diferentes momentos y espacios que transitamos y, generalmente lo hacemos “contando” a alguien aquello que nos resultó significativo. Bruner (2003) afirma que “somos fabricantes de historias” por naturaleza, y al hacerlo, buscamos comprender el sentido de nuestra existencia y la de los demás. Entonces, podríamos decir que la narrativa es un acto inherente al ser humano, que colabora con la construcción de su identidad y con su interacción social.

Según Bruner la identidad sin la narración sería imposible. Solamente al movilizar la capacidad de narrar forjamos nuestra identidad que nos permite realizar el deslizamiento hacia el pasado e imaginar un futuro. A través del relato podemos referir quiénes somos, puntualizar qué ocurrió, cómo o por qué pasó aquello. En esta misma perspectiva, Ferro expresa que hablar de identidad de una persona o comunidad es indagar quién es el agente de tal acción y buscar la respuesta en la narración, pues la identidad es la construida por el

relato (Ferro, 1998: 94). En relación a esto, Ricoeur (1999: 341) sostiene que la identidad narrativa es “aquella que el sujeto humano alcanza por la *mediación* de la función narrativa” (cursivas en el original); el proceso de la narración nos permite conocernos a partir de la interpretación del relato, sea histórico o de ficción, por lo que el conocimiento derivado de ese ejercicio de configuración es móvil, por ende la identidad también es dinámica (Ídem: 339).

La construcción de esta identidad mutable, actualizada en el proceso de la narración, implica una autonomía que nos faculta la selección y reorganización de aquellos acontecimientos que consideramos importantes en la elaboración de nuestra historia, hecha de diferentes fragmentos de tiempo y de memoria, de otros relatos incorporados en la propia experiencia. Este acto por medio del cual creamos una imagen de nosotros mismos, también supone la posibilidad de dar a conocerla a los demás.

La narratividad posee una dimensión individual y otra dimensión social que actúan complementariamente en la configuración de los relatos. Así, al narrar sobre nosotros mismos a los oyentes o lectores, el “yo” se revela mediante ese intercambio (Bruner, 1991: 122), y de la misma forma como nos descubrimos a nosotros mismos, el relato de los demás nos permite conocer el pensamiento o los sentimientos de otras personas. De este modo, el relato nos proporciona la oportunidad de entablar comunicación con los sujetos de distintos círculos: familiar, profesional, institucional, etc.

Este autor sostiene que “la narrativa constituye... una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas” (Bruner, citado en Ferstein: 116). Entonces, de la misma manera que los relatos manifiestan la identidad del sujeto, también manifestarán la influencia de la cultura donde son creados. La cultura ofrece los insumos para crear y recrear la identidad en base a los conocimientos compartidos socialmente.

Ricoeur desde su óptica también refiere que la identidad narrativa está influida por la tradición, en el sentido de que las obras literarias heredadas son depositarias de pensamientos, conocimientos, concepciones del mundo, etc., y para acceder a estos y entenderlos, se aplican métodos hermenéuticos. El autor explica que “no dejamos de reinterpretar la identidad narrativa a la luz de los relatos que nuestra cultura nos propone” (2006:21). De la misma manera en que la tradición literaria emplea procesos de análisis para comprender el significado de las narraciones, nosotros nos interpretamos a partir de los

relatos adquiridos en el medio cultural: conociendo, comparando, juzgando, recreando personajes o historias o adaptándolos a nuestras vidas.

En esta línea, según Rivas y Herrera, las biografías revelan “los contextos sociales, políticos y culturales” (2010: 21) en los que el sujeto se desenvuelve, consecuentemente sus narraciones manifiestan los aprendizajes en relación a lo vivido en esos medios. La biografía es la expresión del modo en que conocemos el mundo, lo que nos lleva a considerar que las cotidianidades y las afectividades componen los conocimientos construidos por los sujetos. Una vez compartidos los relatos individuales en la escena de la comunicación, esto adquiere la forma de un complejo entramado de relatos que interactúan desde la divergencia y la variedad.

Desde esta perspectiva, las historias narradas por los docentes acerca de sus prácticas profesionales, sus vicisitudes o superaciones, se convierten en la recreación del sentido de “la escolaridad” (Vallone, 2005: 25) y en la reconstrucción de su identidad como educadores en ese ambiente de constante movimiento. Al mismo tiempo, exponen las posturas, creencias o conocimientos que circulan en el entorno educativo, por lo que la versión relatada en forma individual o colectiva será bastante heterogénea.

La autobiografía es otra forma de manifestar la experiencia propia y como tal se torna en una fuente de referencias identitarias. El relato en su forma autobiográfica coloca al “Yo protagonista” en el centro del escenario, y en la medida que avanza la narrativa, el yo se construye procesualmente en la articulación de los acontecimientos seleccionados para componer la versión de su vida. Si bien este proceso inicia con la mirada retrospectiva para recopilar segmentos de memoria, culmina en el presente “cuando el protagonista se funde con el narrador” (Bruner, 1991: 119). De esta manera se produce una tensión constante entre lo que fue y lo que podría ser; la narrativa autorreferencial se convierte en una operación de permanente decisión acerca del sentido mismo de los sucesos desde la enunciación presente, atendiendo la orientación temporal del pasado hacia futuro.

Otro tipo de relato que introduce un modo de construir la realidad y que despliega la identidad del sujeto es el testimonio. Aquí, el narrador sea protagonista o testigo de las acciones acaecidas, presenta detalles de lo que vivió, sintió, vio, comprendió, etc.; la autodesignación es inmanente al acto mismo de la referencia como índice de que el sujeto efectuó o presenció en el lugar y tiempo mencionados aquello que atestigua (Sarlo, 2005: 67). Esta autodesignación demanda la audiencia de una segunda persona, por lo que el

testimonio se realiza en una “situación dialogal” (Ricoeur, 2004: 212), donde el declarante requiere la confianza del otro en sus confesiones.

Precisamente en el desarrollo de un testimonio, el narrador selecciona y ordena los datos del pasado para construir la historia en el presente, como una forma de volver “inteligibles” los episodios que habitan en su memoria y de los cuales disponemos solamente a través de su narración (Ferro, 1998: 96). Podemos decir que en esa organización de los acontecimientos opera su intención de representar la vida de una forma y no de otra, por lo tanto su discurso toma una condición de verosimilitud al tratar de ajustarse a la referencia hecha (Greimas, 1989: 12)

4. Narración y educación

4.1. Una mirada subjetiva a la educación

La narración constituye una forma de representación o construcción de la realidad y también una vía mediante la cual aflora la presencia del sujeto. Esta subjetividad puede entenderse como la capacidad de configurar el relato (Ricoeur), como la apropiación del lenguaje que permite la manifestación de un “yo” en reciprocidad con un “tú” (Benveniste) y como un medio para la interpretación de la relación entre los sujetos personificados. Más que una transmisión de información, la narración es una obra compleja estructurada a partir del funcionamiento de la “cognición-emoción-acción” (García, 2004: 226); por un lado, procesamos la realidad y la componemos según la relevancia otorgada a una experiencia; por otro lado, la dimensión emocional se hace presente en el despliegue de la afectividad y en el modo particular en que concebimos el mundo.

Este pensamiento que rescata la individualidad del narrador y su experiencia constituye una vuelta al “sujeto vivencial” como tema recurrente de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales en la contemporaneidad (Arfuch, citada en Lojo, 2002). La subjetividad y la identidad se asoman en diferentes tipos de discurso como “el académico, el publicitario, el político, mediático o hasta en conversaciones cotidianas” (Arfuch, 2005:13); diversos géneros que recuperan la experiencia humana como biografías, autobiografías, relatos de vida, confesiones, entrevistas, etc., proliferan en un mundo marcado por la diversidad y el cambio constante. Según esta autora, la producción asidua de estas formas y la adhesión a los ámbitos de la intimidad del sujeto, tanto de investigadores como de los

lectores en general, constituyen una “tonalidad particular de la subjetividad” de nuestra época (2002a, 17)

De esta manera en la actualidad la investigación biográfica ha cobrado preeminencia en la búsqueda del conocimiento a través de las voces de los propios sujetos de las narrativas. Este enfoque investigativo se contrapone al positivismo científico caracterizado por la objetividad, en desmedro de la individualidad subjetiva. La modalidad narrativa considera que las vivencias personales expresadas por los hablantes son la clave para la interpretación de las acciones humanas (Bolívar, 2002: 41). De hecho esta perspectiva indica un cambio en las ciencias sociales y en su método de investigación, porque implica “la descripción y el análisis de los datos” a partir de las reseñas biográficas, lo que se percibiría como la reconstrucción de la experiencia mediante “un proceso reflexivo” (Ídem, 44) y no como la comprobación de teorías formuladas con antelación.

Este cambio dado en las ciencias sociales en los años setenta conlleva la consideración de los fenómenos sociales, incluida la educación, como un “texto” a ser leído, cuyo sentido vendría de la exégesis que los propios sujetos realizan de su entorno, el cual es percibido y narrado en primera persona, significando así el protagonismo de los actores sociales (Ídem, 42; Ricoeur, citado en Rivas y Herrera, 2010: 20); de esta manera, la narrativa se convierte en una forma de “construir la realidad”, aquella que además de manifestar la experiencia vivida, también media y configura la realidad social (Bruner, citado en Bolívar, 2002: 43). Así la ciencia se ocupa de cómo el sujeto vive e interpreta su mundo, su cultura.

En esta línea del carácter subjetivo de la investigación adoptado por las ciencias sociales, Van Manen (citado en Bolívar, 45), manifiesta que la inclinación hacia este modo investigativo no se debe al “rechazo de la ciencia”, sino la atención de aspectos que “normalmente son excluidos por las ciencias normales” como los sentimientos, los detalles, las motivaciones, las vivencias personales; más bien esta mirada hacia la subjetividad manifestada en narraciones habla de una “investigación científica humanizada”. Por supuesto, este actuar se diferencia de la convención racionalista que aplica la investigación a partir de hipótesis, variables, indicadores de eficacia, etc., como la prueba de la máxima objetividad. No obstante, ambos enfoques aportan maneras legítimas de construcción de conocimientos, y según Bruner (citado en Bolívar, 49) el modo paradigmático y el modo narrativo resultan complementarios en la comprensión de los acontecimientos sociales.

El estudio de la educación como fenómeno social no escapa de la aplicación de la forma narrativa. Gudmundsdottir (1995: 6) asegura que la narración como la acción de contarle algo a alguien, se administra en la práctica de la enseñanza de contenidos por parte de los docentes que relatan historias a sus alumnos/as con el fin de captar su atención. Por otro lado, la narrativa se constituye en objeto y método de investigaciones educativas, y los investigadores sujetos a este enfoque, también presentan sus hallazgos en forma relatada. En relación a estas aplicaciones, Elbaz - que distingue tres tipos de narrativas (la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores sobre las dos anteriores)- asegura que el relato es una “materia prima” para la enseñanza y para los propios investigadores que estructuran sus escritos de ese modo (Ídem, 6-7).

Tanto la narrativa como la educación son procesos específicamente humanos; todos de alguna manera contamos historias que nos sucedieron a nosotros mismos o a los demás, y al desarrollar la narración construimos el significado con el cual nuestras experiencias cobran sentido (Bruner, citado en Ruiz, 2010). La narrativa entonces se entiende como la capacidad de construir mentalmente un “mundo posible” (Bruner, citado en Caamaño, 2) a partir del contexto, lo que le otorga el carácter de un instrumento que refleja la cultura, y además de eso, también forma una concepción sobre nosotros mismos (Bruner, citado en Fairstein: 117). Por otro lado, la educación también implica un proceso donde intervenimos “nosotros mismos” y los “otros” para interactuar y re-construir conocimientos “según el sentido que se le pretenda dar a estos y a la educación” en sí. Los sujetos intervinientes en el proceso educativo disponen de diversos saberes sociales que colaboran con la dinámica que envuelve el enseñar y el aprender, y por medio de las tareas escolares, tanto docentes como estudiantes, producen realidades o delinean “imágenes del mundo” en el cual están insertos, siempre en un juego de tensiones que les acerca o les aleja de las aspiraciones educativas pretendidas (García, 2006: 11-12). La educación funciona como un mecanismo por medio del cual la cultura otorga “herramientas” que inciden en la mente del hombre y una de esas herramientas es la narrativa, pues nos posibilita la interacción con la sociedad y al mismo tiempo el encuentro con nosotros mismos, al establecer nuestra propia mirada y decir nuestra “verdad” sobre los sucesos (Bruner, citado en Fairstein: 120).

En esta óptica, la narración parece encontrar su espacio oportuno y propio en el campo educativo, ya que se convierte en una forma esencial para perfeccionar la enseñanza como para potenciar el aprendizaje, porque mediante aquella se expresan las acciones, los pensamientos, los sentimientos, las creencias que circulan en el ambiente educativo (García, 2004: 236), resultado de la interacción entre los participantes de ese diálogo

pedagógico: docentes, estudiantes, padres de familia u otros actores que intervengan en el proceso educativo.

En la educación formal el empleo de la narrativa prácticamente abarca todas las disciplinas, pues de alguna manera los actores educativos comunican sus ideas ya sea escrita u oralmente por medio de “anécdotas, ejemplos, testimonios, biografías”, etc., lo que demuestra que el relato no es exclusivo de la asignatura de lengua y literatura (Jackson, citado en Caamaño, 3). Por ende, la narrativa debe ser explotada en el espacio escolar en su carácter de promotora de aprendizajes al brindar la posibilidad de estructurar el pensamiento, desencadenar la imaginación y entender la realidad circundante (De Ramírez, 2012: 85). Además se convierte en una herramienta clave para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, lo que redundaría en la competencia comunicativa del estudiante así como en el fortalecimiento de su autonomía. Otra ventaja que ofrece la narrativa en el aprendizaje es la sostenida por Jackson: la adquisición de conocimientos (citado en Caamaño, 4). Según este autor la narrativa desempeña dos funciones fundamentales en la educación: la epistemológica y la transformadora. La primera es la que brinda informaciones pues hay “un saber que ya circula en el mundo exterior” y que se halla contenido en el relato (Ídem); esos contenidos en muchos casos son presentados como los que el estudiante debe asimilar durante la etapa escolar. La segunda función se refiere a la repercusión que causa el relato en los receptores; la misma puede producir un estado de alegría o tristeza, puede despertar el interés por nuevos conocimientos o formas de vida, puede generar sorpresas o rechazo al conocer diferentes posturas asumidas por el autor.

De la misma manera que en los educandos, esta aplicación de la narrativa también se da en los educadores, ya que para obtener los resultados esperados en el aprendizaje, los docentes se convierten en los artífices de las adaptaciones de su práctica profesional y de su narrativa. En el relato de los docentes es posible descubrir la concepción que ellos tienen de la educación, de sus destinatarios, de su propia praxis y de las circunstancias en general. Al respecto, Shulman refiere que el pensamiento de los educadores sobre el quehacer educativo, su materia, los estudiantes, las instituciones educativas, “afectan fuertemente su enseñanza” (citado en Gudmundsdottir, 1995: 6), lo que les lleva a realizar adecuaciones sobre qué, cómo, cuándo y a quién enseñar. Es decir, las creencias de los educadores influyen en el enfoque y las estrategias pedagógicas que utilizan de acuerdo a las exigencias de la época o del contexto educativo en el que se desenvuelven; esto mismo hace de su práctica un ejercicio continuo de adaptaciones y de él o ella un sujeto en continua formación. Consecuentemente, sus intervenciones no pueden interpretarse como

neutrales, sino más bien como un posicionamiento ante esa realidad donde ejerce su rol (García, 2006: 13; Cabo: 7). Esta situación por cierto, se vuelve bastante compleja debido a los continuos cambios en la esfera social, en la esfera de los paradigmas educativos, en la esfera científica por los nuevos hallazgos que las ciencias aportan, etc., vaivenes que de algún modo condicionan también su forma de enseñanza.

La narrativa de los educadores puede entenderse como un medio de comunicación para exponer acerca de su agencia en el campo donde se desempeñan como profesionales y como operadores de cambios constantes en el acontecer de su práctica. La narrativa organiza un complejo mundo heterogéneo conformado por distintas voces, diferentes grados de formación académica, posturas disímiles y grandes desafíos educativos. A esa complejidad, la narración otorga un orden que se estructura significativamente en el desarrollo de los elementos narrativos de un relato como la temporalidad, la espacialidad, los agentes, las complicaciones, la evaluación exitosa o frustrada de las acciones (García, 2004: 227).

De hecho la cotidianidad en las instituciones educativas se halla marcada por la diversidad, comenzando por la organización institucional que posee su propio orden en cuanto a la jerarquización y participación de los actores educativos en cada nivel escolar, asimismo están las reglas de funcionamiento que rigen dentro de ese espacio social, las planificaciones en sus diferentes grados que remiten la noción de una lógica articulada en pos de unos objetivos, metas o fines educativos (Vallone, 2005:13). Por otro lado, los tiempos se definen en forma particular ya que existen horarios que indican el inicio y la finalización de las distintas actividades. El intercambio dado entre los actores educativos también implica una peculiaridad teniendo en cuenta que las personas intervinientes en esa esfera son de diversas edades, sexos, formación académica, creencias, costumbres, etc. También se suma a esto la disposición del sistema oficial que estructura el currículo, las intencionalidades generales, las normas que reglamentan el movimiento escolar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en síntesis toda la tarea idealmente aplicable.

Estas características múltiples y específicas a la vez hacen del espacio escolar un universo único. Si parafraseamos la expresión coloquial “cada familia es un mundo” (Camblong y Fernández, 2011: 118), podríamos decir que “cada institución educativa es un mundo” donde se tejen relaciones y experiencias que revisten de sentido las prácticas llevadas a cabo por cada uno de los integrantes de esa familia.

Desde la perspectiva de Lotman podríamos hablar de la “semiosfera escolar” teniendo en cuenta que esta es un sistema que cuenta con diversas piezas interactuando continuamente en un ambiente heterogéneo explicitado en los variados actores, rutinas, actividades, procesos de aprendizaje, etc. Lotman precisa que la semiosfera es un “gran sistema”, “un espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis”, (1996:12) y agrega que no existen sistemas que funcionen aisladamente sino que están “sumergidos en un *continuum* semiótico, completamente ocupados por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización” (ídem, 11).

La escuela como tal organiza la cotidianeidad de sus miembros de una forma particular en un tiempo y un espacio, definidos por determinados enfoques educativos, creencias particulares y comunitarias, prácticas pedagógicas, actividades rutinarias, estilos de gestión, contenidos curriculares y otros detalles característicos de este contexto. Una institución educativa como una semiosfera puede ser considerada una “trama compleja que agrupa lenguajes y prácticas diversas y, por lo tanto, permite que los sentidos y las significaciones se muevan a diferentes velocidades, provocando cambios inesperados y dando lugar a interpretaciones múltiples y contradictorias...” (Camblong y Fernández, 2011: 104)

Las narraciones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes sostienen los modos institucionales de realizar educación mediante una trama que otorga sentido al quehacer escolar a través de la explicación y los detalles de la didáctica aplicada en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La misma tensión dada en la semiosfera escolar debido a los distintos lenguajes, actores, creencias...que interactúan constantemente, se reproduce en el relato; así surgen historias que resaltan o relegan un aspecto de la vida escolar, que destacan lo propio o lo extraño a ese círculo, que acentúa una manera de actuar o vivir en ese espacio, que subrayan matices de la individualidad o de la colectividad, que rescatan el pasado, las creencias, los valores culturales de la comunidad y que se proyectan hacia un futuro de innovaciones y desafíos (ídem: 106).

4.2. La experiencia significativa y el relato

Todo aquello que acontece en nuestra vida termina marcando hitos a lo largo de nuestra historia personal o social, y ese bagaje empírico acumulado, nutre, moldea y da sentido a nuestra existencia. Para comprender aspectos de nuestra esencia humana, recurrimos a las experiencias sedimentadas en la memoria, y mediante ellas, podemos revivir los acontecimientos pasados junto a su influjo en nuestra manera de ser, pensar, actuar, etc. De esta forma, acabamos en las redes de la narración para configurar y representar matices de nuestra condición particular, de nuestra visión de los hechos, de nuestras prácticas cotidianas.

La experiencia y el relato se articulan en la medida que una parte alimenta a la otra, pues la narración refiere y recrea una realidad, media entre el referente y nosotros (Peirce). Lo que el narrador hace es recuperar los sucesos para convertirlos en una representación simbólica mediante el lenguaje. A este proceso de la conversión de la experiencia en relato, Walter Benjamín lo llamaría la “forma artesanal de la comunicación” ya que en general el relator se inclina a detallar las circunstancias que le rodean o simplemente las asume como suyas (1936: 7). En otro pasaje de su obra podemos leer: “La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores” (1936: 2); de este modo, notamos cómo un hecho real o ficticio sirve de base para iniciar el procedimiento de la narrativa. Si el relato es el dispositivo que ordena y modela nuestra historia, entonces la experiencia es el sustento de toda la estructura edificada a partir de ella.

La noción de “experiencia” es un tanto compleja porque adquiere un carácter polisémico y hasta contradictorio. Polisémico porque alude a lo sensitivo, a la práctica, al conocimiento o a las circunstancias que afectan de algún modo nuestra vida. Así lo define la DRAE (2016):

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
5. f. **experimento.**

Por este lado, podemos decir que la experiencia contiene una mezcla de “sensibilidad, afección y pasión” (Camblong y Fernández, 2011: 54), pues cuando actuamos

también se despiertan nuestras sensaciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos; lo que nos sucede impresiona nuestros sentidos y nuestro espíritu.

Por otro lado, el perfil paradójico de la experiencia se muestra en su intervención tanto en la vida privada como comunitaria de los sujetos. Los aprendizajes se dan en forma personal; particularmente sentimos, pensamos, imaginamos, actuamos... todos estos son procesos internos inherentes a la individualidad. Pero, también debemos tener en cuenta que interactuamos con otros dentro de una sociedad y con la cultura perteneciente a esa comunidad; entonces, lo que aprendemos también es resultado del “contacto con la alteridad” (Ídem, 52, 109,110).

La experiencia se compone de un flujo de informaciones, sensaciones, acciones... que puede darse en forma imprevista, casual, repentina, en un momento dado, o bien, puede ser producto de una rutina estructurada.

Desde el punto de vista de Dewey la “experiencia” posee unos principios que explican su funcionamiento. El autor trata de explicar estas nociones a partir de un análisis comparativo entre la educación tradicional y la progresista. Menciona unos fundamentos básicos que rigen el movimiento desatado cuando la experiencia se da: el de continuidad y el de la interacción. El primer principio distingue la experiencia valiosa de la que no lo es, y llegamos a diferenciarla según la preferencia de unos valores que consideremos inherentes a ese estado de práctica. Este principio de continuidad se basa en el hábito entendido como las actitudes, sensibilidades y modos básicos de responder al ambiente donde vivimos, y que además nos modifica tanto en el presente como en el futuro, ya que de lo vivido extraeremos algo significativo y actuaremos de manera diferente en las próximas ocasiones (Dewey, 2004, 79). Respecto a esta idea de la interrelación de los tiempos a partir de una vivencia, Camblong y Fernández conjeturan que la experiencia supone: “Procesamientos interpretantes del acontecer presente con referencia continua al pasado y al futuro” (2011: 55). El acontecimiento en cuestión activa la memoria semiótica para recuperar o contrastar hechos pretéritos, y al mismo tiempo este movimiento se proyecta al futuro como una señal que pudiera orientar una actuación posterior.

El principio de interacción es el que sostiene “una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente”. El ambiente abarca personas, objetos, etc., “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 2004: 87).

Los principios de continuidad y de interacción son inseparables. De hecho hay factores intervinientes que hacen de una experiencia beneficiosa o perjudicial, productiva o inútil, conveniente o inconveniente. Uno de esos factores es el individuo mismo que interviene en una situación dada y el otro está relacionado con la actuación del educador y su modo de obrar, sus palabras, su tono de voz, los materiales que utiliza, hasta la estructuración social del medio donde enseña. Si influencia positivamente para el logro de los aprendizajes e interactúa con las necesidades de sus destinatarios, habrá creado una experiencia valiosa. Si por alguna razón no tiene en cuenta las condiciones y necesidades de los educandos, la experiencia resultará poco o nada significativa. (Ídem, 87).

Cuando el relato configura los acontecimientos, deja al descubierto las mismas paradojas constituyentes de la experiencia. Decíamos que esta se desliza en un terreno movedizo entre lo singular y lo colectivo, de la misma manera la narración se mueve entre “la subjetividad privada y el lenguaje público” (Camblong y Fernández, 2011: 109-110), pues, por un lado muestra al sujeto que se enuncia en el texto y que corresponde a un acto individual, y por otro, el mismo lenguaje se encarga de colocar a la experiencia en contacto con otros, se extiende este aprendizaje a otros que se verán influenciados por la esencia de la misma.

En la recreación de las experiencias cotidianas, aparece también la explicación de lo habitual y lo extraordinario, porque es la narración la reguladora de esos acontecimientos usuales y/o inesperados que surgen de la combinación de la multiplicidad de actores, culturas, objetivos, etc., en una esfera determinada. Bruner considera que las particularidades son explicables mediante una narración: “...cuando nos encontramos ante una excepción, (...) la persona a la que interpelamos, nos contará siempre una historia en la que habrá razones...” (1991: 61). Agrega que la “función de la historia” es hacer “comprensible” aquel hecho curioso que altera lo convencional dentro una cultura y que es objeto de interés y extrañeza. Por ejemplo, si la actuación del docente corresponde a lo establecido por una institución educativa o un enfoque educativo, estaría ejerciendo su práctica dentro de lo que se espera como deseable o aceptable. Sin embargo, si instaurara alguna corrección o innovación dentro de ese ámbito, señalaría un aspecto excepcional en su actividad, y esto requeriría la fundamentación del cambio. Lo más probable que esta explicación derive en la composición de un informe narrativo o un relato de la experiencia en su forma biográfica.

De esta manera, podemos concluir que la narración es el mecanismo que empleamos los seres humanos para materializar nuestras prácticas cotidianas. A través del relato exponemos aquella situación que nos parece significativa, extraordinaria, ejemplar. En este proceso de configuración de la experiencia significativa actualizamos el pasado y nos proyectamos al futuro; construimos una trama particular que evoca la memoria individual o colectiva donde se alojan los valores, las creencias, los hábitos, que asumimos como pertenencia comunitaria.

4.3. Géneros discursivos en educación

Una de las características de la narración es su “orientación hacia lo práctico” (Camblong y Fernández, 2011: 114); esto refiere que el relato capta y estructura aspectos relacionados con nuestra vida cotidiana como narradores. Nuestra cotidianidad encierra un tramado complejo de elementos que nos configura como sujetos sociales: nuestras creencias, pensamientos, actividades, costumbres, organizaciones, lenguaje...revelan quiénes somos o de qué estamos hecho.

Dentro de este contexto la “práctica” puede ser entendida como “todo tipo de actividad, actuación y experiencia de los integrantes de un grupo humano, incluidos pensamiento y lenguaje, es decir, todos los hábitos que conforman los procesos ejecutados en la “vida comunitaria”; por otro lado, podemos distinguir la “práctica semiótica” como aquella provista de una significación o sentido especial en nuestra vida social. Así lo explican los autores arriba citados: “...todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana significa y conlleva valoraciones plurales y cambiantes según los niveles sociales, las edades, las épocas, las modas, los lugares, las pertenencias, los gustos, etc. Lo que para algunos resulta muy significativo y le asignan un sentido, para otros puede resultar insignificante...” (Ídem, 31).

Si el relato interpreta el modo en que vivimos, pensamos, experimentamos...entonces se convierte en una práctica semiótica porque “significa” los episodios de nuestra historia particular o plural, liga nuestra experiencia al lenguaje que lo materializa.

Los analistas del discurso emplean términos como “práctica discursiva” o “discurso” para designar el proceso de producción en un contexto social. Diversos autores han

contribuido en la explicación sobre este tema, a continuación algunas definiciones respecto a la cuestión:

...La vaga palabra “discurso”, que puede designar tanto a la lengua como al proceso o discurso, es decir, al habla, tanto a un enunciado separado como a toda una serie indeterminada de enunciados, y asimismo a todo un género discursivo, hasta el momento no ha sido convertida, por parte de los lingüistas, en un término estricto en cuanto a su significado. (Bajtín, 1999:259)

...Si aceptamos que el discurso es lenguaje puesto en acción, y necesariamente entre partes, hacemos que asome, bajo la confusión, una petición de principio, puesto que la naturaleza de este “instrumento” es explicada por su situación como “instrumento”... (Benveniste, 2007:179)

...discurso: uso lingüístico concebido como práctica social... (Fairclough, 2008:176-177)

...Para Grize el discurso propone una esquematización del objeto, es un acto semiótico cuya función es “hacer ver algo a alguien”, para lo cual recurre, entre otras a operaciones de determinación, especificación, retome, resalte, iluminación, puesta en relación con otros objetos (ejemplos, analogías, metáforas) (De Arnoux, 2013: 10)

...el “discurso” puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como “textos”... (Wodak 2003, 105).

...las prácticas entre ellas las discursivas, entendidas como proceso de producción de opciones y estrategias realizadas por un agente social, se hacen comprensibles y explicables habida cuenta del lugar desde donde son producidas... (Mozejko, 2002: 27).

...Entendemos por práctica discursiva el resultado de las relaciones que establece el discurso entre instituciones y procesos sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas y tipos y modos de caracterización y clasificación, focalizaciones, puntos de vista, posicionamientos, etc. Al establecer relaciones entre todos estos elementos heterogéneos, el discurso forma el objeto del que habla y accede él mismo al estatus de práctica discursiva. Así entendida, la noción de práctica discursiva implica siempre una sociedad del acto de habla y, por su localización espacio-temporal, establece una relación profunda con la historia (Foucault: 1999). En este sentido, la práctica discursiva es un tipo particular de práctica social... (Cebrelli y Arancibia, 2005: 93).

Desde esta perspectiva, la narración es una práctica discursiva cuya producción obedece a las necesidades y a las intenciones del narrador, además de las condiciones sociales, culturales, políticas...que influyen en su creación. Como tal implica un proceso de decisiones que deriva en la materialización del texto, cuya disposición a su vez demuestra las pretensiones, opciones y determinaciones del sujeto que habla o escribe (Ames, 2002: 46).

En este marco el “texto” es considerado como “los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas” (Wodak, 2003:105) o bien la “lengua hablada o escrita producida en un evento discursivo” (Fairclough, 2008:176).

En referencia a la propiedad del relato como texto que reconstruye una realidad, Lotman desde la Semiótica de la cultura sostiene que el mismo debe entenderse “como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado” (Lotman, 1996: 56). Teniendo en cuenta esta idea, el relato como texto elaborado por los actores sociales en un tiempo, un espacio y dentro de una cultura determinada, se presenta como un ente que recibe y transmite legados de épocas pasadas, que añade nuevas informaciones, que genera nuevas formas de pensar, de acuerdo a la situación experimentada que suscita la necesidad de narrar; el texto como tal ingresa en un campo de transformaciones infinitas y dialoga con los sujetos, se realiza en un proceso dinámico de generación de sentidos. Dentro de la función socio-comunicativa del texto, Lotman especifica la relación establecida entre el texto y el contexto cultural: por un lado el texto puede actuar como sustituto del medio cultural aludido (carácter metafórico), o bien, puede referirse a una parte de la totalidad de esa realidad (carácter metonímico) (Ídem, 55). En este aspecto, el desciframiento del texto se presenta como un proceso complejo que implica estar atentos para captar los diferentes sentidos que pudieran derivarse del contacto con el mismo, según el contexto donde se lo interprete.

De esta manera, las narraciones de los educadores se enmarcarían dentro de una actividad pedagógica de recuperación de su práctica, de comunicación de sus descubrimientos, aciertos o desaciertos y de la interpretación de su travesía. Esta esfera de la expresión subjetiva y el rescate de la memoria acerca de los procedimientos realizados, convoca un género discursivo que refracta la dimensión experiencial de los actores expresada en enunciados concretos en un contexto determinado. Pues, desde el momento en que se utiliza la lengua devienen los enunciados que evidencian las condiciones de uso, el contenido temático, el estilo verbal y la forma de composición de los mismos, de acuerdo a la situación comunicativa originada (Bajtín, 1999: 248). A esto el autor denomina “género discursivo” y lo explica de esta manera:

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (Bajtín, 1999: 252).

Desde la perspectiva de Bajtin, el lenguaje participa de la actividad humana a través de los enunciados concretos que realiza un sujeto así como la vida misma participa del lenguaje mediante la efectuación de los enunciados (1999, 251). De esta manera todos los enunciados formulados, ya sean orales o escritos, pueden reflejar la individualidad del hablante, aunque hay géneros más susceptibles para la expresión de los rasgos particulares del enunciador, como lo es género literario. Por otro lado, los enunciados absorben de alguna manera ideas de otras personas, de otras culturas, de otros tiempos; es decir, al hacer uso del lenguaje en forma individual también invocamos otras voces que se intersecan con la voz propia y que forman parte del acto de enunciación; a esto Bajtín lo denominó “dialogismo”, “polifonía”. En palabras de Arfuch (2005: 30), apoyada en el aporte de Bajtín, el dialogismo se da porque “...el lenguaje es esencialmente ajeno, su densidad significativa está hecha de siglos de historia y tradición, en definitiva, de otras voces que casi han dicho todo antes que tenga lugar la "propia" enunciación...”. Según Bajtín (1999: 365) la palabra ajena es “...cualquier palabra de cualquier otra persona dicha o escrita en su lengua o en cualquier otra lengua, es decir, la palabra ajena es cualquier palabra que *no es mía*”. Considerando esto y la naturalidad con que asociamos las ideas de otras personas en el contexto de la comunicación, podemos decir que habitualmente las palabras ajenas fluyen en nuestro discurso.

Según Ann Gill y Karen Whedbee un género es “un grupo de textos que comparten rasgos específicos. Por ejemplo, se puede crear un género para responder a una situación similar recurrente, como la oración fúnebre. También puede crearse un género cuando los textos emplean estrategias argumentativas o estilísticas similares” (s.a: 242)

En el contexto educativo circulan numerosos discursos con características singulares. Así, los documentos emanados por instancias oficiales como el Ministerio de Educación y sus respectivas dependencias, harán referencia a la gestión administrativa o pedagógica a cumplir en las diferentes instituciones subordinadas a la gerencia estatal. Estos discursos contienen la expectativa institucional a lograr por el sistema educativo: comunican las disposiciones para su consecución efectiva en un lenguaje formal y técnico. Entre estos se puede nombrar “las normas curriculares, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales” (Vallone, 2005: 24), además de las resoluciones referentes a las reglamentaciones y el movimiento de personal dentro de la administración.

Por otro lado, los géneros académicos y profesionales proliferan ampliamente en este ambiente y se operacionalizan en diversos textos, desde los escolares hacia los académicos universitarios. Estos géneros brindan la posibilidad de acceder a saberes

especializados y a las prácticas especializadas. (Parodi, 2008: 30) en un contexto de interacción tanto entre docentes como entre docentes y estudiantes.

Otros discursos propios del ámbito educativo son las planificaciones elaboradas a nivel institucional y a nivel áulico, entendidas como “un proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar los objetivos propuestos” (Harf, citada en MEC, 1999). Este trabajo se escribe generalmente en un formato establecido por el centro educativo y contempla los objetivos, las actividades, las estrategias metodológicas, la evaluación, los recursos didácticos y el tiempo de desarrollo de la clase. Estas redacciones requieren un lenguaje técnico que revele y explique la actividad pedagógica planificada.

Además de estos textos que cumplen con la formalidad profesional, existen otros relatos con un estilo particular cargado de valoraciones sobre la práctica. Son relatos compuestos por los educadores en referencia a un acontecimiento específico, tales como los anecdóticos, los registros sobre las observaciones diarias en el aula o tal vez algún comentario -realizado fuera del aula- a otro colega sobre una actividad determinada que llamó la atención por su singularidad. Esto es lo que Vallone (2005: 24) denomina “la otra cara del currículum escolar, aquella que nos muestra los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos, del currículum en acción”. Estos discursos se caracterizan por emplear un lenguaje informal, propio, espontáneo y mucho más sencillo que los documentos citados arriba.

De esta manera lo narrativo se hace presente en la cotidianeidad de los centros educativos, como la posibilidad de otorgar sentido al movimiento registrado a diario en la interactividad de los miembros de una comunidad escolar, como la modalidad propia de concatenar las experiencias significativas dadas en el acontecer dinámico y plural, como fuente donde se registran los saberes y se guarda los actos memorables.

5. Estrategias discursivas

Distintas disciplinas abordan el estudio de las estrategias discursivas con diferentes terminologías, sentidos y usos. Tanto los diccionarios generales como los etimológicos y de especialidad registran sus significados.

De la misma manera como se registran diferentes terminologías y significados sobre el concepto de las estrategias discursivas, también se tipifican una variedad de recursos y técnicas que forman parte de ellas, según los estudiosos que abordan el tema.

Las siguientes menciones no pretenden ser exhaustivas, sino simplemente ilustrar algunas formas de clasificación y noción de los recursos o técnicas especificadas por algunos autores de las disciplinas del lenguaje.

Si partimos de las definiciones dadas por algunos diccionarios generales y especializados, encontraremos algunas coincidencias significativas, aunque también hay que observar que cada disciplina concibe la estrategia discursiva desde un punto de vista particular. Según Julio Sal Paz y Silvia Maldonado (2009), en las investigaciones discursivas, la palabra “estrategia” generalmente viene acompañada de otros calificativos como ‘cognitiva’, ‘comunicativa’, ‘pragmática’, ‘narrativa’, ‘argumentativa’, ‘retórica’, ‘persuasiva’, de acuerdo con el campo de aplicación.

En el Diccionario de la Real Academia Española, el término “estrategia” aparece vinculado con la actividad militar entendida como una maniobra realizada con un propósito determinado. El diccionario lo define de este modo:

Del lat. *strategia* 'provincia bajo el mando de un general', y este del gr. στρατηγία *stratēgia* 'oficio del general', der. de στρατηγός *stratēgós* 'general'.

1. f. Arte de dirigir las operaciones militares.

2. f. Arte, traza para dirigir un asunto. (DRAE, 2016).

Así Maingueneau y P. Charaudeau en su *Diccionario de análisis del discurso* (2005: 244-245) consideran que las estrategias: “1. Son obra de un sujeto (individual o colectivo) conducido a elegir (de manera consciente o no) cierto número de operaciones de lenguaje” (citados en Sal Paz y Maldonado, 2009).

Desde los estudios lingüísticos, Van Dijk y Kinsch estiman que la estrategia es “como un tipo de procedimiento mediante el cual ejecutamos el proceso de comprensión discursiva... Un plan puede definirse como una macroestructura cognitiva de intenciones o propósitos” (Ídem, 2009).

Desde este punto de vista, Teun van Dijk plantea las categorías con sus respectivas estrategias de modo a explicar cómo intervienen las ideologías en el discurso, partiendo de la base de que en nuestra alocución señalamos “nuestros aspectos positivos” y hablamos de los “aspectos negativos” del otro (Ídem):

Categorías	Estrategias
Argumentación	Apertura y honestidad, autoridad, comparación, contraposición, ejemplo e ilustración, evidencialidad, explicación, falacias, falsa ignorancia, generalización, ilegalidad-legalidad, juego de cifras, racionalidad.
Significado	Referencias al país, categorización, comparación, contraposiciones, descripción de los autores, descripción de la situación, distanciamiento, empatía, eufemismo, evidencialidad, explicación, falsa ignorancia, generalización, implicación, negaciones, polarización, categorización nosotros-ellos, suposición, vaguedad, victimismo.
Tópico	Historia como lección, humanitarismo.
Retórica	Dramatización, eufemismo, hipérbole, ironía, juego de cifras, metáforas, repetición.

En su análisis sobre el discurso mediático esboza el uso de las citas como una estrategia que devela la importancia de la voz ajena en la construcción de una noticia, es decir, el periodista deja ver su consideración sobre la credibilidad del informante o del protagonista de la referencia; el redactor otorga valor a esas informaciones y al mismo tiempo descubre su postura sobre su fuente informativa o la persona de quien escribe (van Dijk, 2003: 245).

También desde el Análisis Crítico del Discurso, Ruth Wodak (citada en Sal Paz y Maldonado, 2009) ofrece un repertorio de estrategias con sus respectivos objetivos e instrumentos, unidades coordinadas en pos de una acción intencional para influir en el receptor de la alocución:

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Referencia, o modo de nombrar.	Construcción de grupos internos y externos.	Categorización de la pertenencia. Metáforas o metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes. Sinédoques.
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa.	Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos. Predicados implícitos y explícitos.
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas.	Topoi utilizados para explicar la inclusión o la exclusión política, la discriminación e el trato preferente.
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso.	Expresión de la implicación. Ubicación del punto de vista del que habla.	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias)
Intensificación, mitigación.	Modificación de la posición epistémica de una proposición.	Intensificación o acentuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias)

Por su parte, Salvio Menéndez, desde la perspectiva lingüística, concibe las estrategias discursivas como “representaciones globales de los medios que utilizamos para obtener determinado fin, son en definitiva, modos particulares de combinar recursos para lograr una finalidad de la manera más eficaz posible...Estos recursos son de dos tipos básicamente: a) gramaticales...b) pragmático-discursivos...” (2000: 219).

Para este autor los recursos son “las marcas de los diferentes códigos que interactúan en la constitución de una estrategia discursiva” y se distinguen en:

- a. Gramaticales: constituyen las unidades léxico-gramaticales.
- b. Pragmático- discursivos: incluyen dos tipos:
 - b.1. pragmático-verbales: dependen del sujeto discursivo de la situación comunicativa. Ejemplo: las fuerzas ilocucionarias.
 - b.2. pragmático-no verbales: por ejemplo, los recursos proxémicos en la oralidad o los diferentes tipos de gráfico en la escritura (Ídem)

En su artículo titulado “*Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia*” sobre el alcance de las estrategias discursivas como principio metodológico para el análisis del discurso, trabajo incluido dentro del proyecto de investigación “*La historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Un enfoque discursivo*” llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, menciona los movimientos estratégicos desarrollados por los sujetos discursivos tales como: la justificación de la posición del alocutor, la recurrencia al pasado histórico, la cohesión léxica, el uso del plural mayestático, la cita de autoridad, entre otras. En otro trabajo denominado “*El discurso del libro de texto: un enfoque pragmático-discursivo*” (Revista Centro Virtual Cervantes) alude a la estrategia indicada como “presentación de la organización del libro” en la que analiza la disposición de índices, dibujos, títulos, etc.; de esta forma demuestra que los sujetos “construyen sus estrategias en función a los recursos que utilizan; estos siempre deben explicarse en función de las estrategias de la que forman parte” (Menéndez, 2000: 226).

En este orden de los análisis lingüísticos, Beatriz Lavandera (1985: 22-26) también expone una serie de recursos que sirven para descubrir las maneras de decir y las intenciones del hablante. Entre algunos podemos nombrar: las mitigaciones (construcción verbal pasiva, impersonal “se”, nominalizaciones verbales, nominalizaciones abstractas, pronombres neutros, etc.), oposición sintagmática de la mitigación a acciones explicitadas

(modo subjuntivo-mitigador/modo indicativo-explicito, el infinitivo, reemplazo de verbos modales deónticos por verbos de posibilidad, etc), construcciones comparativas, organización temática-remática.

Desde la teoría de la argumentación, Perelman y Olbrechts Tyteca destacan que las estrategias argumentativas son “procedimientos discursivos que de modo intencional y consciente utiliza el enunciador (hablante o escritor) para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al destinatario en una situación comunicativa donde exista argumentación” (citados en Sal Paz y Maldonado, 2009).

De esa manera clasifican los medios verbales en dos grupos (citados en Gallucci, 2005: 54):

Asociación (reunión de elementos de un todo)	Disociación (desintegración de las partes de un todo)
<p>Técnicas argumentativas:</p> <p>a. Los argumentos cuasi lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquellos que apelan a estructuras lógicas en sentido estricto (contradicción, identidad completa o parcial, transitividad). - Aquellos que recurren a relaciones matemáticas (inclusión, comparación, probabilidad). <p>b. Los argumentos basados en la estructura de la realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enlaces de sucesión (nexo causal, pragmático, hecho-consecuencia, medio-fin) - Enlaces coexistentiales (argumento de autoridad, relación individuo-grupo, relación simbólica, doble jerarquía, diferencia de grado y orden). <p>c. Los argumentos basados en el establecimiento de la estructura de la realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo. - Ilustración y modelo. - Razonamiento por analogía. 	<p>Técnicas argumentativas:</p> <p>Parejas filosóficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medio-fin - Consecuencia-hecho - Acto-persona - Relativo-absoluto - Teoría-práctica, - Letra-espíritu, etc

Gallucci (2005: 57-70) analiza el empleo de estas estrategias argumentativas en el discurso político venezolano en el cierre de campaña del referéndum revocatorio presidencial (2004) y señala algunas técnicas en el discurso de Hugo Chávez como: la presentación de estadísticas, la legitimación de los logros, el argumento de autoridad, los enlaces de sucesión, la repetición, entre otras.

Con respecto al uso de la metáfora como un razonamiento por analogía, Perelman y Olbrechts Tyteca (citados en Reale y Vitale, 1995: 59) aclaran que este recurso puede expresarse por medio de diversas formas lingüísticas como: un adjetivo (“una exposición

luminosa”), un verbo (“ella se puso a ladrar”), un posesivo (“nuestro Waterloo”), etc. Por otro lado, Irma Chumaceiro (2005:93) considera que la metáfora no solo es un recurso retórico, sino que está presente en la comunicación cotidiana, por tanto es “una forma de conocimiento, un modo de comprender lo desconocido apoyándonos en lo conocido”. Tanto su construcción como su significación resultan complejas.

IV. CONFIGURACIÓN METODOLÓGICA

1. Consideraciones acerca del corpus de análisis.

El corpus de la investigación se compone de doce informes escritos por los educadores de las escuelas y colegios de Fe y Alegría Paraguay, ubicados tanto en la zona rural (Departamento de San Pedro y Departamento de Concepción) como urbana (Asunción y Departamento Central) (Anexo N° 4).

Estos relatos fueron elaborados en el marco de la sistematización de una experiencia pedagógica significativa durante el periodo 2011-2015. Cabe destacar que la “sistematización” es la cuarta fase del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría y consiste en registrar la práctica, examinarla, escribirla y finalmente comunicarla. Si bien este procedimiento aparece como la última etapa, el análisis sobre la praxis se da paralelamente a las otras tres acciones anteriores a ella: *la evaluación*, es decir, una valoración de los procesos escolares en cuanto gestión directiva, enseñanza-aprendizaje, convivencia y construcción de ciudadanía e interrelación escuela-comunidad; *la reflexión* sobre los resultados de la evaluación anterior; *la planificación e implementación del plan de mejora* en consonancia a las necesidades detectadas en el centro educativo. En realidad, este Sistema se concibe como un ciclo inacabado e interrelacionado.

Las narraciones escritas se forjaron en este contexto. Los responsables de cada centro educativo, acompañados por los enlaces nacionales o internacionales de Fe y Alegría¹, redactaron su experiencia escolar según unos criterios de calidad educativa concebidos por el movimiento y especificados por el *Programa de Formación para Educadores*.

De acuerdo a las orientaciones de este *Programa*, la estructura de los relatos debían registrar: la presentación de la experiencia, los antecedentes del centro educativo, el problema detectado, la aplicación de los planes de mejora y las transformaciones dadas.

Es importante destacar que cada informe que integra el corpus, no constituye un relato en su totalidad, sino que incluye en forma predominante fragmentos narrativos y/o

¹ Son los encargados de monitorear los procesos educativos en las instituciones escolares, apoyar y orientar la tarea de de los educadores. (Deducciones propias).

descriptivos que permiten la lectura de las experiencias como si se trataran de unas estructuras narrativas acabadas.

2. Pistas para el análisis

Los ejes que guiarán el análisis y la interpretación de los relatos son tres: la representación discursiva de los actores educativos, la representación de la práctica educativa y la representación de lo significativo en la práctica profesional.

En primer lugar ubicamos la *representación de los actores educativos*, ya que los mismos son los partícipes de la ejecución de un plan de mejora en la institución y los responsables de comunicar la experiencia pedagógica. De esta manera, pretendemos analizar la construcción de su imagen discursiva en el escenario de la práctica innovadora. A continuación se enumeran los aspectos que incluirán este primer eje:

Representación discursiva de los actores educativos:

- Identificación de los actores educativos: nominación.
- Identificación de las funciones de los actores en el escenario de la práctica educativa.
- Modo de ser o actuar en el escenario de la práctica educativa.
 - ✓ Tipo de narrador:
 - ✓ Persona gramatical.
 - ✓ Tiempo de enunciación.
- Imagen construida de los actores educativos.

Para explicar la representación discursiva de los actores educativos en el relato, se recurrirá a la selección de enunciados teniendo en cuenta las siguientes nociones lingüísticas:

- Sintagmas nominales: para identificar las diferentes nominaciones de los actores educativos.
- Sintagmas verbales: para identificar las acciones que cumplen los actores educativos.
- Sintagmas nominales, verbales y/o adverbiales: para identificar los calificativos y los modos de actuar de los actores educativos.
- Deícticos de persona, lugar, tiempo: para identificar el narrador del relato y su posicionamiento discursivo.

- Modalidad de enunciación (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa): para identificar la actitud del narrador con respecto a sí mismo, a sus circunstancias y al lector.

En segundo lugar establecemos la *representación discursiva de la práctica profesional*, pues nos ubicamos dentro de un contexto de innovaciones pedagógicas y de interpretaciones sobre la manera de enfocar la enseñanza en los sectores populares. De ahí el interés de analizar la imagen que se proyecta de la educación implementada por estos actores educativos. A continuación se enumeran los aspectos que incluirán este segundo eje:

Representación discursiva de la práctica educativa:

- Nominaciones de la práctica educativa.
- Descripción del contexto de la práctica.
- Acciones realizadas en ese contexto de la práctica.
- Modo del quehacer pedagógico.
- Valores ideológicos relacionados con la práctica educativa.

Para explicar la representación discursiva de la práctica educativa en el contexto de la transformación, se recurrirá a la selección de enunciados teniendo en cuenta las siguientes nociones lingüísticas:

- Sintagmas nominales: para identificar las diferentes nominaciones de la práctica educativa.
- Sintagmas verbales: para identificar las acciones que se llevan a cabo en el contexto de la transformación de la práctica.
- Sintagmas verbales y/o adverbiales: para identificar los modos de realizar la práctica educativa.
- Modalidad de enunciación (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa): para identificar la actitud del narrador con respecto a su contexto y el lector.
- Sintagmas nominales o adjetivales: para identificar las palabras axiológicas relacionadas con los valores ideológicos.

En tercer lugar situamos la *representación de lo significativo de la práctica profesional*, ya que se habla de “experiencias pedagógicas significativas” y resulta interesante, a nuestro criterio, identificar esa particularidad que la convierte en una vivencia “extraordinaria”, desde la visión de sus actores. De ahí el interés de analizar la proyección

de la “significatividad” en el escenario de las innovaciones educativas. A continuación se enumeran los aspectos que incluirán este tercer eje:

Representación de lo significativo de la práctica educativa:

- Género discursivo que configura el relato. Escena englobante, escena genérica, escenografía.
- Modo de configuración del relato.
- Estrategias discursivas utilizadas para representar lo significativo de la práctica.

En los próximos apartados “*Configuraciones analíticas*” y “*Anclajes y fugas de la interpretación*”, procederemos a la utilización de las negritas y los subrayados en los fragmentos de los relatos y también en expresiones propias para destacar pistas importantes en el análisis de las categorías mencionadas.

V. CONFIGURACIONES ANALÍTICAS

1. NARRATIVAS DE FE Y ALEGRÍA: INTERPRETACIONES EN EL ESCENARIO DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

1.1. CENTRO EDUCATIVO CAACUPEMI DE FE Y ALEGRÍA.

Descripción general del relato

El texto se estructura en tres partes: 1) la introducción que cuenta la ubicación geográfica del centro, una entrada preliminar de la experiencia educativa referente al plan de contingencia aplicada durante el periodo de inundación (2014); 2) una descripción breve del contexto socioeconómico en que viven las familias del barrio donde se asienta la escuela y la explicación de cómo se aplicó el plan de contingencia 3); las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

El relato tiene como protagonistas a los directivos de las escuelas de la zona de inundación (Bañado Norte-Asunción), los representantes de la Oficina Nacional de Fe y Alegría y de la Supervisión (instancia estatal), el plantel docente de la escuela, los estudiantes y los padres/madres de familia, los voluntarios de diferentes organizaciones sociales, que actuaron en forma coordinada para superar diversas dificultades en el contexto de la crecida del río Paraguay, situación que los obligó a migrar a otro lugar fuera de la comunidad. Posteriormente se narran los aprendizajes que resultaron de esta experiencia pedagógica.

La experiencia narrada ocurrió en el año 2014 y tiene como escenario los “refugios”, que son los albergues transitorios en donde se reubican a las familias afectadas por la emergencia. Fe y Alegría hace eco de esta vivencia en su informe titulado “10 APORTES FUNDAMENTALES DE FE Y ALEGRÍA A LA EDUCACIÓN EN PARAGUAY” (2015), mediante una entrevista a la directora de la institución escolar. (Anexo N 5º).

La voz narradora alterna la tercera persona con la primera persona del plural.

1.1.1. Representación de los actores educativos del Centro Educativo Caacupemi de Fe y Alegría

Identificación de actores y sus funciones	<p>...directivos del Bañado Norte, representantes de oficina nacional y supervisiones del MEC: delimitación de un plan de contingencia...</p> <p>En el caso de los refugios los maestros que asistían llevando las fichas de trabajos como profesional de la educación buscando asegurar el proceso educativo... decidir en diálogo permanente con los padres sobre la situación...</p> <p>... en refugio los catedráticos realizaban las fichas de trabajos y los maestros se turnaban para entregar las fichas...</p> <p>...se consensua delineamientos comunes como ciclo y adecuaciones pedagógicas para sostener la oferta educativa a todos los alumnos...</p> <p>PE y 1º ciclo: a este grupo de alumnos se trataba de atender en los refugios,</p> <p>2º ciclo: En el caso de este ciclo se realizaba trabajos de reflexión en base a su contexto o experiencia,</p> <p>3º ciclo: Este ciclo se abocó a reflexionar en base a sus funciones humanas primero la identidad, las características de la persona, autoestima, repertorio de músicas patrióticas, lectura de documentos trabajo de investigación y reflexión...</p> <p>En caso de las familias la organización se realizaba en base a los talleres...</p> <p>En días de clase normales se contaba con voluntarios de UNICEF... En época de vacación de invierno se contó con ayuda de un equipo de voluntarios del Hotel Guaraní el chef y su equipo...</p>
Caracterización	<p>...en sesiones de conversación entre directivos del Bañado Norte, representantes de oficina nacional y supervisiones del MEC de la zona para delimitación de un plan de contingencia...</p> <p>...como profesional de la educación buscando asegurar el proceso educativo de los/as niños/as adolescentes; adecuando el curriculum y el sistema educativo a la necesidad de los/as niños/as adolescentes que debían cambiar por completo su realidad educativa y su contexto de convivencia diaria; acompañar y decidir en diálogo permanente con los padres sobre la situación escolar y más que ello sobre la cotidianidad de su propio existir...</p> <p>...los padres de los alumnos de nuestros centros se dedican a ser pescadores, jornaleros o empleados de calerías, astilleros, chancherías o recicladoras, las mujeres en empleada doméstica, vendedoras, crianza de animales y otros.</p> <p>...la decisión de conformar grupos de docentes y directivos para acompañar, reguardar y asegurar la continuidad del proceso educativo y dar clases en refugios...</p> <p>...coordinando con actividades rutinarias y básicas como cuerpo docente y comunidad educativa.</p> <p>...los maestros aunque independientemente a los grados o áreas debían asistir a los/as niños/as- adolescentes...</p> <p>...Fortalecidos en un equipo humano con espíritu de servicio y capacidad de adecuar el proceso educativo...</p>
Tipo de narrador	<p>...como comunidad educativa nos toco vivir...</p> <p>...fuimos aplicando el sistema de talleres por ciclo...</p> <p>... lo más importante es salvaguardar a nuestros alumnos...</p> <p>Uno de los grandes desafíos del cual el plantel docente se apropió...</p>

En la presentación de la institución y su contexto se emplea el sintagma nominal “centro educativo” para designar en primer lugar el edificio donde se enseña (El **centro educativo** Caacupemi, está ubicado en una de la franja de mayor pobreza del país... Como el **centro educativo** está situado en una zona de inundación...); luego, se utiliza el sintagma “comunidad educativa” para englobar a todos los integrantes del centro en una sola agrupación, signo de unidad, en un contexto difícil (...la mayor prueba que como

comunidad educativa nos tocó vivir...coordinando con actividades rutinarias y básicas como **cuerpo docente y comunidad educativa...**).

En otro momento de la narración aparecen los actores educativos nombrados en forma individual de la siguiente manera: directivos, representantes de oficina nacional y supervisiones, maestro, profesional de la educación, catedráticos, alumnos, familias, padres, voluntarios. Se observa en este escenario la participación de los agentes propios de la institución (docentes, alumnos y familias) como de los agentes externos a la escuela (supervisores, representantes de la Oficina Nacional, voluntarios).

Los directivos, supervisores y representantes de la Oficina Nacional son autoridades encargadas de tomar decisiones sobre el curso de las acciones a implementar en una situación de emergencia por la inundación registrada en la zona, condición que obliga a trasladar la comunidad a otro lugar, conseguir refugios, contactar con otros entes y brindar el servicio educativo a sus destinatarios (...delimitación de un **plan de contingencia...**). Los docentes son los principales protagonistas en el marco de la aplicación del “plan de contingencia”, ya que son los que consensuan y adecuan las estrategias pedagógicas, ejecutan el plan adaptado al contexto de las necesidades educativas y asisten tanto a los estudiantes como a las familias de estos en lo pedagógico como en otras prioridades (alimentos o refugios) (“...**los maestros que asistían...** buscando **asegurar el proceso educativo...**”, “**los catedráticos** realizaban las fichas de trabajos...”, “**se consensua delineamientos comunes como ciclo y adecuaciones pedagógicas...**”, “**acompañar y decidir en diálogo permanente con los padres** sobre la situación escolar...). Los voluntarios se convierten en los colaboradores de los docentes, se enuncia sus labores en forma impersonal: “...se contaba **con voluntarios...**”, “...se contó con ayuda de un **equipo de voluntarios...**”; es decir, sumaban su apoyo, pero eran los docentes los gestores y operadores de las disposiciones.

Los estudiantes y padres/madres de familia actúan como los beneficiarios directos de las acciones de asistencia. Estos actores desempeñan una función pasiva dentro del contexto de percances, tal como lo demuestran estos enunciados: “...**a este grupo de alumnos** se trataba de atender en los refugios”, “...**En el caso de este ciclo** se realizaba trabajos de reflexión...”, “...**En caso de las familias** la organización se realizaba en base a los talleres...”, a excepción de los alumnos del tercer ciclo que “**se abocó a reflexionar** en base a sus funciones humanas...”. Las acciones de los docentes aparecen con signos de impersonalidad, pero abocadas al amparo de sus destinatarios.

Entonces, en referencia a la función que cumplen los actores se puede subrayar la gestión central de los docentes en la tarea de brindar el servicio educativo como la asistencia alimentaria a los alumnos/as y las familias afectadas por el fenómeno natural. Estos últimos son los receptores de las atenciones diversas, proporcionadas por el equipo directivo o el plantel docente; de alguna manera se convierten en la instancia protectora de los más desfavorecidos ya que las acciones dirigidas a esos destinatarios remarcan el trabajo de **“asistir”, “acompañar”, “resguardar”, “asegurar”, “salvaguardar”**.

En cuanto a su modo de ser, los profesionales se muestran activos, atentos y comprometidos con su labor. Todas las acciones se realizan en forma coordinada, lo que implica un diálogo continuo entre los actores antes de las ejecuciones convenidas (**“...en sesiones de conversación entre directivos...”**, **“...coordinando con actividades rutinarias y básicas como cuerpo docente y comunidad educativa...”**, **“...en diálogo permanente con los padres...”**). Por otro lado, se priorizan las tareas en pos de un objetivo común, para ello se efectúan los ajustes necesarios de acuerdo a la realidad emergente (**“...buscando asegurar el proceso educativo de los/as niños/as adolescentes; adecuando el curriculum...”**). El quehacer educativo posee un matiz de “deber” o “responsabilidad ineludible” en el entorno de necesidades: **“...los maestros... independientemente a los grados o áreas debían asistir a los/as niños/as-adolescentes...”**. En este sentido, las acciones de los docentes responden a la misión y a la visión del movimiento educativo: por un lado la solidaridad con los más necesitados, y por otro lado la tarea de ofrecerles educación, de ponerse al servicio del sector humilde de la población (...Fortalecidos en un **equipo humano con espíritu de servicio...**). De este modo, los principios de la educación popular, reflejados en la protección de los más desfavorecidos, operan en el proceso de las acciones ejecutadas por lo líderes educativos, lo que justifica cada uno de los pasos planificados en esa situación.

Se puede observar la diversidad de actores pertenecientes a diferentes semiosferas (Lotman, 1996) interviniendo en este escenario complejo que desencadena la inundación. Si bien los docentes codifican su gestión desde la salvaguarda del **“proceso educativo”** entendido como el desarrollo de las rutinas escolares en forma ininterrumpida, un derecho fundamental de los alumnos/as, concretan la gestión asistencial como un código apropiado y totalmente necesario en la situación de contingencia. De la misma manera, las autoridades educativas, las organizaciones sociales y los voluntarios completan el cuadro multicolor con su tarea desde sus propios lenguajes y acciones: la coordinación, la colaboración, la presencia en los refugios, la contención, etc. En síntesis, el centro de atención son los estudiantes y los padres/madres de familia afectados por el fenómeno natural, y toda la

estructura de las instituciones intervinientes se moviliza en pos del resguardo de los damnificados, lo que coloca a los docentes en una posición central de estrategia multifacético (profesor, asistente social, organizador) en estas circunstancias desventajosas. Aunque los docentes son los gestores principales del bienestar de sus destinatarios, los demás niveles de la semiosfera, representados por los otros actores con sus propias culturas, se integran en una relación complementaria según sus roles y cumplen el compromiso de aportar en una buena causa.

El narrador relata mayoritariamente en tercera persona al presentar al centro educativo, su contexto geográfico y social marcado por la pobreza y la inundación de la zona. Precisamente esta experiencia es la que organiza el relato y a través de él se desarrollan una serie de tensiones en espacios culturales diferentes que se intersecan en un escenario común de exigencias mutuas: la escuela, forzada a una reorganización administrativa y pedagógica que a su vez impacta en la de sus destinatarios; la institución estatal (Supervisión) y la organización Fe y Alegría, llamadas oficialmente a brindar apoyo pedagógico y logístico a las escuelas y a las familias afectadas; estas, apremiadas por las necesidades económicas, de salud, de vivienda, etc. Todas estas condiciones, por un lado, enfatizan el desamparo en el que viven los actores de la comunidad educativa en forma cíclica, cada vez que el río crece. Por otro, la crecida posee un carácter liminar ligado a la faceta cotidiana de sus pobladores, que a su vez reactiva una experiencia pasada de éxodo y tensión todavía viva en la memoria del narrador y, mediante esa recuperación se produce una creación de la “**nueva historia**” actual. Se rescata un código viejo para recordar el pasado y originar otra narración (Lotman, 1996:17)

El narrador relata en tercera persona la organización y ejecución de talleres pedagógicos a partir de un plan de contingencia. Aunque con frecuencia se borra el sujeto de las acciones, estas delatan la autoría de los docentes porque se relacionan con verbos que implican la toma de decisiones, la coordinación de actividades y la ejecución de planes, entonces, la instancia actuarial se encubre con la tercera persona. El signo de impersonalidad también se entiende como una mirada objetiva a los hechos acaecidos y como un índice de su omnisciencia, es decir, conoce detalladamente todo el proceso experimentado durante la emergencia porque fue parte de él. Con esto se deduce que el narrador se dirige a un destinatario que igualmente maneja y valora la práctica de los docentes en situación de riesgo, tal vez a un académico que además pasó por las aulas (Kerbrat-Orecchioni, citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 6).

Esta configuración de la historia se realiza desde el presente y se esboza con el uso del tiempo pasado (en general en pretérito imperfecto y algunos hechos puntuales en

pretérito perfecto simple), lo que refleja las gestiones de los actores en continuo desarrollo: “asistían”, “se realizaba”, “se contaba”, “se trataba”; sumado a esto, el uso de los gerundios enfatiza la acción incesante e inacabada de los docentes: “adecuando”, “coordinando”... Es preciso observar que la adversidad forma parte tanto del pasado como del presente, permanece y se repite cíclicamente. De esta forma el relato concede la dimensión temporal de la contingencia experimentada por estos sujetos (Ricoeur, 1999: 342)

El uso de la primera persona plural se asume cuando se proyecta la idea de una colectividad que actúa en forma articulada e identificada con los destinatarios en situación de emergencia: “...**como comunidad** educativa **nos tocó** vivir...”, “...**fuimos aplicando** el sistema de talleres por ciclo...”, “... lo más importante es salvaguardar a **nuestros alumnos...**”. La primera persona denota la implicación de los actores en el terreno de las acciones y las tensiones cotidianas, se ostenta rasgos de sujetos aguerridos y compañeros. La voz del narrador que alude a las experiencias directas se dirige a un destinatario sensible a la realidad problemática, capaz de entender los sobreesfuerzos realizados por la comunidad educativa. El propósito es el reconocimiento de los educadores involucrados en este escenario (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- a un destinatario que debería apreciar el sobreesfuerzo realizado en la situación de emergencia, desde los cambios en la planificación pedagógica hasta la asistencia a los alumnos/as y familias en los refugios.

Para concluir, el *ethos* que se construye es el de docente “líder”, “gestor”, “protector”, “colaborador”, que diseña estrategias en forma flexible y conjunta con sus pares para asistir a la población necesitada. Proporciona las herramientas básicas a sus destinatarios para enfrentar una situación de crisis sin descuidar la participación de todos los miembros de la comunidad. La narración se presenta mayormente en tercera persona mediante la modalidad de enunciación asertiva para proyectar una imagen de narrador objetivo de la situación, y en primera persona del plural para significar rasgos de participación colectiva o la identificación plena con los desfavorecidos.

1.1.2. Representación de la práctica educativa del Centro Educativo Caacupemi de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	...es la experiencia que se desea sistematizar... ...directivos del Bañado Norte, representantes de oficina nacional y supervisiones del MEC: delimitación de un plan de contingenciafuimos aplicando el sistema de talleres por cicloacompañar, reguardar y asegurar la continuidad del proceso educativo ...
Contexto de la práctica	...la falta de medios de transporte en la zona... ... Los servicios básicos...son deficientes o totalmente nulosotros pobladores van migrando de otras zonas de extrema pobreza o zonas inundables del país... ...el centro educativo está situado en una zona de inundaciónen el año 2014 ha tenido que pasar por la mayor prueba que como comunidad educativa nos tocó vivir, superar obstáculos impensables, sortear barreras impenetrables ... Uno de los grandes desafíos del cual el plantel docente se apropió fue el de “ Surcando el Río para fortalecer los Sueños Educativos ”... ...las aguas del río Paraguay...una vez que este avanza, comienza un nuevo camino y una nueva historia ...
Acciones/Modo	... adecuando el curriculum y el sistema educativo a la necesidad de los/as niños/as adolescentes... ... adecuar el proceso educativo de clases rutinarias...a espacios de diálogos y de talleres por ciclo ; y bajo la luz de decisiones compartidas acompañar, reguardar y asegurar la continuidad del proceso educativo... ... se consensua delineamientos comunes como ciclo y adecuaciones pedagógicas para sostener la oferta educativa... ...los maestros de los grados o áreas debían asistir a los/as niños/as-adolescentes, fortaleciendo siempre el trabajo en equipo y colegiado para dar oportunidades a los que más necesitan... La asistencia se realizaba respetando el mismo proceso de rutina...
Valores ideológicos	Reconocer y hacer conocer que la escuela no es una estructura física ni el territorio sino más bien el recurso humano y el equipo en servicio de las personas y en especial en el de aquella que más necesita. Una educación diferente sin límites ni obstáculos y teniendo siempre como centro el/la niño/a adolescente como persona y parte de una comunidad que desea progresar y seguir construyendo comunidad y comunidad social .

La práctica adquiere diversas nominaciones como “la experiencia”, “un plan”, “el sistema de talleres”, “proceso educativo”. El sintagma nominal “la experiencia” se refiere a todas las acciones educativas que tuvieron lugar durante el periodo de inundación y que significó la mudanza a otro lugar físico, la adaptación de la forma de enseñanza y una organización institucional ajustada a las circunstancias de emergencia. Esa experiencia recibe el nombre de “*Surcando el Río para fortalecer los Sueños Educativos*” y dentro de ese régimen se circunscriben el “plan de contingencia” para hacer frente a la situación problemática y “el sistema de talleres” para atender a los niños/as y adolescentes. El “proceso educativo” alude al desarrollo de las diferentes actividades realizadas en el contexto de emergencia, tanto a la enseñanza y aprendizaje en los talleres llevados a cabo en los refugios, como a la asistencia de servicios básicos para las familias. De esta manera, “la experiencia” cobra sentido para los actores educativos porque constituye una vivencia

afrontada y superada dentro de una serie de dificultades en el ambiente geográfico, educativo y sociocultural, gracias a la acción conjunta de los miembros de la institución y otras organizaciones educativas y sociales. Además, la experiencia se justifica como una acción que obviamente responde a una necesidad real de la comunidad educativa. En este sentido esta “experiencia” se compone de sensaciones y acciones vivenciadas en ese entonces, por otro lado, se procesa el acontecimiento desde un presente, pero en relación al pasado que guarda sucesos similares (Dewey, 2004, 79; Camblong y Fernández, 2011: 55): *“...del río Paraguay... una vez que este avanza comienza un nuevo camino y una nueva historia...”*. También se la concibe como la evocación de aquello que marcó la vida de los docentes, familias y estudiantes, y que dejó un aprendizaje en ellos, individual o colectivamente (Camblong y Fernández, 52, 109,110).

El contexto de la práctica es un escenario difícil y agobiante. Por un lado, el centro educativo se halla ubicado en la ribera del río Paraguay en una comunidad de gente muy humilde y que no cuenta con los servicios básicos para sustentarse, es decir, se describe un medio falto de condiciones elementales para la vida diaria sumida en la extrema pobreza y en constante riesgo por la crecida del río (**“...Los servicios básicos...son deficientes o totalmente nulos...”**, **“...pobladores...extrema pobreza o zonas inundables)**). Por otro lado, la inundación provoca la movilización de toda una comunidad a otra zona más segura, lo que conlleva la adaptación de la escuela al éxodo comunitario y a otros cambios de índole pedagógico y organizacional.

Estas circunstancias adversas inciden en la construcción de un imaginario de la práctica vista desde la “resistencia” de los docentes y la “tenacidad” de una competencia deportiva. Así los términos “mayor **prueba**”, “superar **obstáculos**”, “sortear **barreras**”, “uno de los grandes **desafíos**”, cobran sentido dentro de una atmósfera de limitaciones que tantea la persistencia de los actores educativos en la búsqueda de brindar educación a los más necesitados. Por otro lado, la práctica también es considerada una verdadera “aventura” en la que devienen riesgos y al mismo tiempo se encuentran nuevos caminos para seguir. La inundación es la detonante de esta aventura de los docentes, porque cuando las aguas crecen “comienza un **nuevo camino y una nueva historia...**”. Tanto el camino como la historia se presentan una forma cíclica, ya que es de conocimiento de los actores educativos los apuros que trae cada crecida del río para la comunidad y para la escuela. Los calificativos “nuevo/a” adhieren una idea de originalidad de la práctica, en el sentido de “irrepetible o única” en cada reinicio de la experiencia, además demuestra la flexibilidad para la adaptación al contexto de necesidades.

La incidencia de los docentes en la situación de carencia y percance, justifica plenamente la actividad educativa del centro en la zona, pues el Movimiento de Educación Fe y Alegría dirige sus acciones al sector empobrecido y excluido para potenciar el desarrollo personal y la participación social de sus miembros.

Las acciones que se llevan a cabo para superar la “prueba” consisten básicamente en la adecuación de la práctica a los destinatarios según las prioridades observadas por los docentes (...**adecuando el curriculum... adecuar el proceso educativo... adecuaciones pedagógicas...**). Otras acciones constituyen el acompañamiento del proceso educativo y la asistencia a los estudiantes y sus familias.

El modo de resolver las vicisitudes se encuentra en los diálogos, los consensos y el trabajo conjunto entre todos los involucrados en esta aventura; así lo demuestran estas expresiones: “...bajo la luz de **decisiones compartidas...**”, “...**se consensua delineamientos comunes...**”, “...**fortaleciendo siempre el trabajo en equipo y colegiado** para dar oportunidades a los que más necesitan...”.

En el discurso de la transformación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en la centralidad de la persona: son importantes tanto los educadores (equipo que hace posible la aventura de acompañar y orientar en el camino “...**el equipo en servicio de las personas...**”), como los estudiantes y sus familias (que ameritan el apoyo y la calidad educativa). Además aparece la figura del “necesitado” a quien se asiste en todo momento tal como la religión cristiana lo predica (“...**en especial en el de aquella que más necesita...**”), por lo tanto la educación es un servicio a disposición del sector relegado de la sociedad y llega sin importar “...**límites ni obstáculos...**”, lo cual indica la característica del movimiento educativo que opta por los pobres y que opera con la esencia de un misionero religioso (Fe y Alegría, 2003: 10). También está presente la idea de la “construcción” del reino de Dios sobre la tierra: “...y **seguir construyendo comunidad y comunidad social...**”, lo que convierte a la educación en un proceso híbrido de religiosidad y de obras sociales que apuntan al desarrollo pleno de la persona dentro de su contexto. De esta manera, la convicción de los educadores sobre su práctica influye en el modo de conducir su tarea en el contexto educativo (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6).

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los movimientos orquestados para la contención y asistencia a los destinatarios de la educación. El narrador entonces exhibe sus cualidades de estratega a un destinatario profesional de la educación capaz de observar los

despliegues tácticos en pos de salvaguardar a los estudiantes y sus familias en el escenario de la inundación.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde el consenso de todos los actores de la comunidad escolar y la organización institucional para amparar a sus miembros. La práctica se forja con la idea de un “desafío” a superar en un ambiente complejo, y con la esperanza de vencer cualquier límite impuesto por las complicaciones del momento.

1.1.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato tiene su origen en una experiencia contingente la inundación del Banco San Miguel. Aunque no es la primera vez que ocurre esto en la comunidad, la narración da a entender que con ese hecho puntual, inicia una nueva historia que contar a los lectores (...las aguas del río Paraguay...una vez que este avanza, comienza un **nuevo camino y una nueva historia...**); aunque cíclicamente la naturaleza arremete contra la población, la versión de los hechos es distinta, original, irrepetible. Por lo tanto, la narración hace posible la comprensión de aquellas particularidades surgidas en ese medio desventajoso para los pobladores y para la institución que también debe migrar con los demás, a través de las descripciones de las carencias vividas por los protagonistas.

La narración de esta “nueva historia” a partir de la contingencia dirige la mirada al pasado, en el que se vivió una experiencia similar de crisis, y desde esa retroactividad se configura la narrativa que expone las vicisitudes del presente, es decir, “lo que fue” y “lo que es” se encuentran en continua tensión. El narrador como protagonista de lo sucedido activa la memoria semiótica para ordenar los hechos, hacerlos inteligibles y verosímiles (Bruner, 1991: 119).

La imagen construida del centro y de los actores educativos se presenta dentro del ámbito escolar (escena englobante), y como tal, la historia de los mismos se configura a partir de un informe narrativo (escena genérica) que incluye la descripción del centro y del contexto de la escuela, las estrategias aplicadas y las transformaciones logradas. El relato surge en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o publican su experiencia evidenciada en acciones flexibles al entorno inmediato, logros, vicisitudes y aprendizajes surgidos en el proceso de implementación del plan de contingencia (Maingueneau, 2010: 211).

Lo significativo se encuentra en la capacidad de aprovechar las circunstancias adversas para convertirlas en aprendizajes de vida, en la maleabilidad del equipo directivo y docente para tomar decisiones adecuadas al contexto de las necesidades:

...aprovechando estas limitaciones fuimos aplicando el sistema de talleres por ciclo resultando con mayor fortaleza la unidad, solidaridad y el aprendizaje colectivo de alumnos, docentes y padres... (Los subrayados son propios).

Por otro lado, también se advierte un cambio en la manera de enseñar a los niños/as y adolescentes, se pasa de un método “rutinario” y “aislado” de la realidad, a un enfoque integral y dinámico basado en el diálogo, en el compartir, en el servicio al otro.

Fortalecidos en un equipo humano con espíritu de servicio y capacidad de ajustar el proceso educativo de clases rutinarias o horas aisladas a espacios de diálogos y de talleres por ciclo; y bajo la luz de decisiones compartidas que tiene sus inicios en sesiones de conversación entre directivos del Bañado Norte, representantes de oficina nacional y supervisiones del MEC de la zona para delimitación de un plan de contingencia que asegure un proceso de salvaguardar lo educativo pero también la existencia misma buscando cumplir con los derechos básicos vivienda, alimentación, recreación y educación... (Los subrayados son propios).

Así también, se señala la idea de “movilidad” de la escuela: esta, en la figura de sus docentes, se encuentra integrada a la comunidad donde se asienta, acompaña a sus destinatarios, sufre con ellos, los asiste continuamente. No solo se mueve de un lugar físico a otro, sino también se mueve la estructura organizacional y pedagógica, además, como se mencionó más arriba, esta movilidad se halla determinada por un fenómeno natural que cada tanto ocasiona una inestabilidad que deriva en nuevas situaciones.

Este dinamismo de la práctica se explicita en el uso de la metáfora de la “prueba” (“mayor **prueba**”, “superar **obstáculos**”, “sortear **barreras**”, “uno de los grandes **desafíos**”) que exige el movimiento incesante de los actores en la realización de sus actividades en ese escenario de riesgos y aventuras.

Es así como el relato vuelve inteligible aquel hecho indicado como extraño o significativo en la experiencia de este centro que enfrentó situaciones adversas debido a los efectos de la naturaleza (Bruner, 1991: 61).

1.2. CENTRO EDUCATIVO DESPERTAR DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato

El texto se estructura en tres partes: 1) la historia de la escuela desde sus inicios hasta la actualidad, una descripción breve del contexto socioeconómico en que viven las familias del barrio donde se asienta la escuela; 2) la identificación del problema en el centro escolar y la planificación y ejecución del plan de mejora y 3) las transformaciones dadas luego de la implementación del proyecto educativo.

La narración tiene como protagonistas a los directivos, plantel docente, estudiantes y padres/madres de familia, que habiendo notado un problema en el estilo de gestión del centro, se reúnen y acuerdan actuar en forma coordinada para lograr un cambio en la estructura organizativa y la administración de la escuela. Posteriormente se narra el proceso de ejecución del plan de mejora y se culmina con los resultados positivos.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela y se lleva a cabo en un periodo de cuatro años (2011-2015).

La voz narradora alterna la tercera persona con la primera persona del plural.

1.2.1. Representación de los actores educativos del Centro Educativo Despertar de Fe y Alegría

<p>Identificación de actores y sus funciones</p>	<p style="text-align: center;">Antes</p> <p>Un grupo de padres junto con la profesora... recurrieron al movimiento Fe y Alegría para solicitar el apoyo para la creación de una escuela en la zona.</p> <p>... la escuela soñada dio sus primeros pasos...con 30 alumnos y tres docentes aproximadamente...se fueron sucediendo cinco directores con distintos estilos de liderazgo y gestión...</p> <p>En el equipo docente se vio afectado por las circunstancias conflictivas de diversas índoles...</p> <p>...docentes y comunidad destacan percepciones negativas sobre las acciones de la Gestión.</p> <p style="padding-left: 40px;">En consideración a la disminución de la cantidad de alumnos y con la intención de volver a recuperar la credibilidad de las familias hacia la institución...</p> <p style="text-align: center;">Ahora</p> <p>Actualmente cuenta con 305 estudiantes, 15 docentes y un equipo directivo conformado por una directora y coordinador pedagógico a tiempo completo</p> <p>El equipo directivo lidera y coordina las reuniones con los líderes del consejo...</p> <p>Cada docente desde su rol de líder, forma un papel determinante para que el cambio...</p> <p>...cada ciclo tiene un coordinador, quien es el nexo entre docentes y equipo directivo...</p>
--	---

	<p>El consejo de estudiantes y padres se reúnen una vez al mes o según necesidad...</p> <p>...un grupo de seis madres colaboran desde tempranas horas en la preparación de los alimentos.</p> <p>...para recuperar la confianza de las familias hacia la comunidad educativa, donde las mismas fueron partícipes de la mayoría de las decisiones tomadas en el proceso</p>
Caracterización	<p>En este proceso fueron protagonistas en la construcción del plan de mejora Enlaces, Directivos, Profesores, Padres y Madres, Estudiantes del 3º ciclo, y vecinos de la comunidad.</p> <p>El equipo directivo proporciona el espacio de tiempo...</p> <p>Los docentes cumplen la función de líderes orientando la preparación y organización...</p> <p>...las familias... fueron partícipes de la mayoría de las decisiones tomadas en el proceso.</p> <p>...los padres colaboraban con mucho sacrificio</p>
Tipo de narrador	<p>Las familias que integran la comunidad educativa...</p> <p>La mayoría de los estudiantes que asisten a la escuela...</p> <p>La institución funciona en la comunidad hace 23 años...</p> <p>Contamos con familias desintegradas...</p> <p>Podemos mencionar que partimos de la necesidad de transformar...</p> <p>...que nos propusimos e incluimos dentro del PEI líneas de acción...</p> <p>Resaltamos también que los docentes se encuentran con mayores recursos para apoyar su gestión pedagógica...</p>

En la presentación de la institución y su contexto se emplea el sintagma nominal “escuela” o “institución” para designar en un primer momento el edificio donde se enseña (***Está instalada en un predio de terreno fangoso... Las dependencias con las que cuenta la institución son...***); en un segundo momento la “escuela”, “institución” o “centro educativo” se muestra como un ente con vida propia que se mueve, evoluciona, desempeña una función, posee debilidades y es consciente de ellas. En estos términos se representa a los docentes que son los verdaderos agentes de los oficios escolares (***Durante el proceso de transición por la cual ha pasado la institución... La institución funciona en la comunidad... En una de las últimas evaluaciones del centro educativo del año 2011 se ha detectado como una de las principales debilidades EL ESTILO DE LIDERAZGO...***)

Es interesante observar el orden de nominación de los actores educativos: “*Actualmente cuenta con 305 **estudiantes**, 15 **docentes** y un **equipo directivo** conformado por una directora y coordinador pedagógico a tiempo completo... Recibe el apoyo de la Hna. Esmilce Santa Cruz; **enlace entre la oficina oficial y la institución**”; en primer lugar se cita a los estudiantes y luego a los docentes; finalmente se encuentra el enlace externo.*

Entonces, la idea a recalcar es la importancia de la figura de los destinatarios del centro en la nueva gestión de la escuela y la ubicación de los docentes en un segundo orden hablaría de la “estar al servicio” de los estudiantes. En esta ubicación podría estar operando el enfoque de la educación popular que considera al niño/a centro de toda la actividad educativa.

En el desarrollo de la narración se nombra a los diferentes actores de la siguiente manera: docentes, profesora, interventora, alumnos, director/es, padres, familia, comunidad (en el periodo anterior a la experiencia de transformación) y equipo directivo, directora, coordinador pedagógico, docente, estudiantes, padres, madres, familias (en el periodo actual). Básicamente la nominación de los actores educativos no sufre cambios radicales desde los inicios del centro educativo, pero sí se visualiza pequeñas modificaciones como la aparición de la figura de “coordinador pedagógico” que anteriormente no se mencionaba; la diferenciación entre “padres” y “madres”, antes se generalizaba mediante la palabra “padres” a ambos representantes de familia. En la etapa actual ya no existe interventora. Es decir, el centro está enfocado a la acción pedagógica, cuida la participación de todos y avanza desde la coordinación de sus propios integrantes.

En los enunciados extraídos se menciona el crecimiento progresivo del centro en número de integrantes, desde su fundación hasta la actualidad. Así también, se manifiesta los conflictos generados entre directivos y docentes, y su consecuencia negativa en los estudiantes y familias; estas situaciones, generadas antes de la implementación de la nueva práctica y que envuelven a los actores educativos, se concretan en sintagmas nominales como: “**distintos** estilos de liderazgo”, “equipo docente **afectado**”, “percepciones **negativas**”, “recuperar **credibilidad**” (se entiende: falta de credibilidad), por lo que la imagen que se proyecta de los mismos es bastante desfavorable.

Una vez implementada la nueva práctica, los actores involucrados en la tarea educativa cumplen un papel activo en relación a la ejecución del plan de mejora del centro escolar; los sintagmas nominales y verbales así lo describen: “equipo directivo **lidera** y **coordina**”, “**coordinador...nexo**”, “**consejo** de estudiantes y padres”, “**confianza** de las familias”. En este sentido son protagonistas en materia de organización de actividades, liderazgo, asunción de compromisos y colaboración entre los distintos sujetos que conforman la escuela. Aunque el mayor peso en el desarrollo del plan se halla en los directivos y docentes, los demás se adhieren al proyecto y acompañan el proceso de cambio. La imagen construida de los mismos refleja un equipo fortalecido y bastante activo, pues en este escenario de cambios son los que disponen de los conocimientos para la reorganización institucional, la actitud para llevar a cabo la propuesta y la aptitud para

ejecutar las innovaciones educativas. Esta nueva imagen de los docentes justifica la validez de la reforma instituida en la escuela a partir de un sistema de calidad educativa que funciona en la medida de la apropiación de la iniciativa por parte de sus integrantes.

En referencia a la función que cumplen los actores podemos mencionar su rol participativo en la tarea de transformar una situación adversa en una positiva y por sobre todo organizada, mediante las decisiones tomadas en forma conjunta en espacios de reunión dispuestos por la misma institución: “**El equipo directivo proporciona el espacio**”, “**Los docentes cumplen la función de líderes...**”, “**El consejo de estudiantes y padres se reúnen**”. De esta manera se aprecia la apropiación de la obra que procura la participación democrática en la institución, ya que esta es la idea que emerge en la nueva etapa de la vida institucional en comparación a la inestabilidad y la desarticulación en la gestión experimentada anteriormente. Por otro lado, la participación de los miembros de la comunidad educativa es un indicador de la implementación de la educación popular que promueve la implicación de los sujetos en los esfuerzos por lograr el bienestar común.

En cuanto al modo de ser, en el nuevo estilo de gestión del centro, los directivos y docentes se muestran abiertos al diálogo con sus pares así como con los estudiantes y padres/madres de familia. Aquellos asumen la responsabilidad de brindar espacios de diálogo, analizar la situación problemática, establecer estrategias de mejora e involucrar a todos los miembros de la escuela en el compromiso del cambio a través del establecimiento de una responsabilidad específica en los consejos conformados. Es decir, los directivos y docentes se convierten en protagonistas de la transformación a partir de la modificación de su propia práctica en el sentido de ampliar el horizonte de exigencias en materia de liderazgo compartido y la extensión de dichas tareas a otros integrantes de la comunidad escolar: “**El equipo directivo proporciona el espacio**”, “**Los docentes cumplen...orientando...**”, de la misma forma los estudiantes y padres/madres asumen su cuota de trabajo dentro de sistema instaurado: “**Las familias...participes**”, “**...los padres colaboraban con mucho sacrificio...**”

Por otro lado, el narrador de este relato narra mayoritariamente en tercera persona. Prácticamente todo el proceso de la historia de la institución y la narración de cómo se identificó el problema, la planificación y la ejecución del plan de mejora, está en tercera persona, creándose así una ilusión de objetividad de los hechos desde una mirada ciertamente distanciada, pero muy observadora, propia de los géneros periodísticos o científicos. Si bien aparentemente el enunciado surge sin “marcas de subjetividad” (“La mayoría de los estudiantes que **asisten** a la escuela...”, “La institución **funciona...**”), esto no impide caracterizar el sujeto que enuncia (Maingueneau, 2010: 224), el cual descubre un

profesional conocedor del desarrollo de la práctica institucional y del entorno, asimismo se dirige a un destinatario que comparte estos rasgos academicistas. Este narrador se sitúa en el presente (“**Actualmente cuenta** con 305 estudiantes, 15 docentes...”, “El equipo directivo **lidera y coordina...**”) para indicar al estado actual de la institución y para resaltar los cambios sobrevenidos a partir de la nueva práctica; los logros corresponden al presente. Sin embargo, alude al pasado (“...el equipo docente **se vio** afectado...”) para nombrar los antiguos conflictos y la historia de superación de esas dificultades.

Las pocas veces en que se usa la primera persona “nosotros”, lo hace para referirse a todos los docentes como responsables de la consecución de los resultados esperados (“**propusimos e incluimos** dentro del PEI líneas de acción”). Estas acciones en tiempo pasado pertenecen a la historia de la nueva práctica en la escuela. Por otro lado, existe un “nosotros” que representa solamente al equipo encargado de escribir el relato y que reconoce un cambio dado en el grupo total de docentes a raíz del plan de mejora (“**Resaltamos** también que los docentes se encuentran con mayores recursos”); esta acción pertenece a la actualidad, a la etapa de cambio. Cuando se menciona “**Contamos con familias desintegradas**” se alude al grupo total (los directivos y docentes) que en su papel de responsables de la institución reciben a “otra” colectividad con quien trabajan en el presente a pesar de las condiciones adversas. En síntesis, se observa una fluctuación entre el “nosotros” como colectividad general y el “nosotros” como grupo reducido que observa a la mayoría, entre el pasado y el presente; así el relato hace posible la conexión de diferentes tiempos, de diferentes miradas a la realidad, organiza la heterogeneidad en el desarrollo de la *poiesis* (Ricoeur, 1999: 342)

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- a un destinatario que también conoce de educación.

Para concluir, el ethos construido es el de “líder”, “organizador”, que diseña el plan en forma conjunta asumiendo un carácter democrático al proporcionar espacios de participación para todos los miembros y un carácter orientador en todo el proceso de implementación de la mejora. La narración se presenta mayormente en tercera persona mediante la modalidad de enunciación asertiva para proyectar una imagen de observador objetivo de la situación, y en primera persona del plural para significar rasgos de participación o actuación específica en la escena de cambio de la práctica.

1.2.2. Representación de la práctica educativa del Centro Educativo Despertar de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	<p>La experiencia que se está llevando a cabo...En este proceso fueron protagonistas...Durante todo el proceso...En este proceso de construcción...La implementación de la nueva modalidad...</p>
Contexto de la práctica	<p>El centro está inmerso dentro de una comunidad vulnerable... Está instalada en un predio de terreno fangoso, húmedo...cuando llueve se acumula agua, la cual dificulta la circulación... No se cuenta con el servicio de recolección de basuras... Las familias...proviene de una clase social media, media baja, baja. La mayoría de los estudiantes...proviene de familias de escasos recursos económicos... Contamos con familias desintegradas... Las condiciones de ventilación e iluminación de la mayoría de las salas son favorables... Las salas de clases son suficientes y amplias...La cancha de campo es amplia... En el equipo docente se vio afectado por las circunstancias conflictivas de diversas índoles que se presentaban con cada gestión...</p>
Acciones/Modo	<p>La experiencia que se está llevando a cabo...responde a una necesidad del centro educativo la cual focaliza su debilidad...</p> <p>Las últimas evaluaciones y las situaciones presentadas en el año 2011 desembocaron en la elaboración conjunta de un plan de mejora...</p> <p>En este proceso de construcción se llamó al plantel docente a una reflexión profunda acerca de la importancia del involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa...</p> <p>Acompañando el proceso de construcción... fueron tomadas decisiones en conjunto con padres de familias, docentes y el equipo de oficina nacional Durante todo el proceso fue instalándose como cultura institucional la formación del consejo de padres...</p> <p>Se van implementando varias actividades que pretenden lograr el acercamiento y la integración de las familias al centro...</p>
Valores ideológicos	<p>Es así como la escuela soñada dio sus primeros pasos...</p> <p>En este proceso de construcción se llamó al plantel docente a una reflexión profunda acerca de la importancia del involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa, para lograr la transformación de prácticas y/o esquemas negativos arraigados en el centro.</p>

Entre las nominaciones de la práctica se encuentran palabras como: **“experiencia”**, **“proceso”**, **“modalidad”**. El sintagma nominal “la experiencia” alude a la nueva práctica implementada en la institución. Esta nueva práctica parte del reconocimiento de una debilidad recurrente (la falta de liderazgo y organización) por parte de sus actores educativos y proyecta el cambio en ellos. De esta manera, “la experiencia” adquiere sentido para el centro porque “responde a una necesidad” genuina de su realidad comunitaria.

Además, esa falencia asumida viene respaldada por “las evaluaciones” externas al centro escolar tal como el sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría lo establece; es preciso notar la importancia conferida a las pruebas científicas aplicadas al centro como para terminar de asumir la problemática experimentada por sus miembros en tiempos anteriores a este examen. La confluencia de miradas (interna y externa) al centro educativo muestra el valor que adquiere la evaluación realizada desde diferentes direcciones e instancias. La nueva práctica cobra significación porque se sustenta en una problemática real que demanda atención, porque las condiciones para su resolución fueron reflexionadas y las decisiones tomadas en forma conjunta, por lo tanto, las acciones planteadas resultan atinadas. En este sentido en esta “experiencia” interactúan las necesidades del contexto, los objetivos del proyecto y las actitudes y aptitudes de los actores educativos para el cambio esperado (Dewey, 2004: 87).

La transformación de la práctica se presenta como un “proceso” y una acción colectiva. La palabra “**proceso**” va acompañada de verbos como “**instalándose**”, “**implementando**”, vocablos que dejan ver el aspecto durativo de las acciones y la secuencia de los pasos realizados para la consecución de los objetivos. La participación de los actores educativos en sus diferentes roles es otra constante en esta experiencia.

El contexto de la práctica se presenta mayormente con un matiz desfavorable: “**comunidad vulnerable**”, “**terreno fangoso**”, “**se acumula agua**”, “**familias de escasos recursos**”, “**familias desintegradas**” “**circunstancias conflictivas**”; estas desventajas se dan en los aspectos geográfico y socioeconómico, además se nombra una crisis en la interrelación de los miembros de la comunidad educativa. En contrapartida, las ventajas que se realzan son las instalaciones edilicias: “**condiciones de ventilación e iluminación...favorables**”, “**la cancha es amplia**”, “**las salas...suficientes y amplias**”. Por ende, se remarca que el escenario de la práctica resulta especialmente difícil, porque las circunstancias negativas pesan más que las positivas. Por otro lado, esta situación de carencia tiene un sentido para la actividad educativa de este centro, pues el Movimiento de Educación Fe y Alegría dirige sus acciones al sector empobrecido y excluido, de modo a potenciar el desarrollo personal y la participación social.

Pero, este contexto áspero es el foco de atención de los actores educativos para el cambio de práctica. Las acciones que se llevan a cabo para mejorar la situación parten de este punto conflictivo, así lo demuestran estos enunciados: “*La experiencia que **se está llevando a cabo...responde a una necesidad del centro educativo...**”, “*Las últimas evaluaciones... año 2011 **desembocaron en...un plan de mejora...**” “ **fueron tomadas decisiones en conjunto con padres de familias, docentes y el equipo de oficina nacional...**”.**

Los sintagmas verbales “se está llevando a cabo...”, “responde a”, “desembocaron en...”, “fueron tomadas” (decisiones), revelan las operaciones de unos sujetos preocupados y ocupados en la tarea de zanjar las dificultades demandantes del entorno. Entonces, prima la actividad docente que proyecta la imagen de la agencia continua en el espacio escolar para superar las limitaciones, puesto que se da una incesante tensión entre ese contexto desventajoso y la escuela que trata de responder desde la formación académica y humana a las exigencias emergentes; las fuerzas de ambas semiosferas colaboran en el movimiento de la construcción de la democracia en el centro (Lotman, 1996:12).

Estas tácticas se caracterizan por un modo singular de realización: las acciones se dan en plural (“**elaboración conjunta** de un plan de mejora...”, “fueron tomadas **decisiones en conjunto...**”), en forma procesual y constante (“instalándose”, “implementando”) y en forma meditada (“se llamó al plantel docente a **una reflexión profunda** acerca de...”).

En el discurso de la transformación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en las expresiones “**escuela soñada**”, “**reflexión profunda**”, “**involucramiento**”, “**transformación**”. En el testamento del Padre Vélaz, fundador de Fe y Alegría, rezan estos versos: “**Anhelo** integrar en un solo valor/, los grandes **proyectos del futuro** el arte, la esperanza y el amor/ ¿Hasta dónde podrán volar /el ingenio, **la ilusión y los anhelos**? (Pérez-Esclarín, 1992: 35) (los resaltes son propios). En estos versos se halla la idea de “soñar”, “proyectarse” y hacer realidad aquello. Por otro lado, la sistematización dentro del movimiento educativo es concebida como un “tejido de sueños y construcción de saberes” (Capacidades básicas para la sistematización, Fe y Alegría) que lleva a registrar y escribir lo acontecido durante la experiencia en forma reflexionada. Además, la práctica educativa de calidad es caracterizada como:

“...proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad” (Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad Fe y Alegría).

De esta forma, la práctica de estos educadores se encuentra anclada en el terreno de la educación popular que busca el cambio en los actores y en las instituciones desde la participación en los procesos educativos y de gestión escolar (Fe y Alegría, 2003:10). Sus esfuerzos no pueden considerarse neutrales, al contrario, intervienen en el contexto con la firme creencia que el enfoque educativo es el camino para alcanzar la transformación de la sociedad (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6).

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los movimientos orquestados para el logro

de las metas del plan de mejora. El narrador entonces exhibe sus cualidades de estrategia a un destinatario profesional de la educación capaz de reconocer el escenario de innovación pedagógica.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la participación de todos los actores de la comunidad escolar, la organización de sus miembros en pequeños equipos interrelacionados que ejercen una función específica y la capacidad de liderazgo de los sujetos nombrados para ese fin.

1.2.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato se entiende como la historia de la transformación de la práctica educativa, en el cual un narrador asume la configuración de la trama que se divide en subtítulos: inicia con la fundación de la escuela y su evolución como comunidad educativa (“Antecedente”). Luego se especifica el problema que requiere la atención (“Identificación del problema”), se narran las diferentes acciones para lograr el cambio (“Planificación y desarrollo del plan de mejora”) y finalmente se presentan los resultados positivos en el contexto de la transición (“Transformación”).

Así, las acciones del centro y de los actores educativos se desarrollan dentro del ámbito escolar (escena englobante), y como tal, la historia de los mismos se configura a partir de un informe narrativo (escena genérica) que incluye la biografía de la institución y los testimonios de los docentes, estudiantes y/o padres/madres participantes. El relato surge en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o publican su experiencia evidenciada en acciones, logros, aprendizajes surgidos en el proceso de implementación de la práctica innovadora (Maingueneau, 2010: 211).

Es recurrente el uso de la expresión “**luego de**” para indicar el orden en que sucedieron los acontecimientos y, al presentar el antes y el después de cada paso recorrido, se argumenta que nada se hace al azar, sino que las acciones son producto de una evaluación y una planificación previa. De esta manera, lo significativo radica en el análisis de las causas y la solución orquestada a partir de una proyección colectiva. Los calificativos “**arduo** trabajo” y “**análisis profundo**” remarcan la complejidad de la tarea y la actitud reflexiva de los actores educativos ante las dificultades; no obstante el desafío se convierte en el motor de la travesía.

Otra modo de registrar lo significativo se da a través de las expresiones “**cabe destacar**” mediante las cuales se puntualizan algunos aspectos positivos de la práctica

(**Cabe destacar que** el apoyo constante de padres...**Cabe destacar que** con este mecanismo de trabajo se fortalece el compromiso docente... **Cabe destacar que** con este trabajo se tiende a involucrar a los docentes...). Los adverbios “**normalmente**” y “**permanentemente**” reflejan la instauración de un nuevo estilo de hacer educación (**Normalmente** se propician espacios de encuentros...**Permanentemente** se realizan evaluaciones con todos los actores...).

Por otro lado, se recurre a sustituciones léxicas de “**experiencia**” por “**modalidad**”, “**sistema**”, “**mecanismo**”, “**trabajo**”, términos que aluden a la nueva práctica y que refieren la idea de operar en forma interrelacionada en ese contexto escolar.

Otra manera de apoyar la verosimilitud de la historia contada por la voz narradora es la recurrencia a “otras voces” de los testigos que confirman el desarrollo de la experiencia y sus consecuencias positivas; de este modo la “palabra ajena” se interseca con la propia en un diálogo para realizar un efecto de participación y de credibilidad en el alocutario (Bajtín, 1982: 365). Por ejemplo:

- “*Con esta forma de trabajar: **logramos mejor relacionamiento** entre los miembros de la comunidad educativa. Juntos **preparamos proyectos** que mejoren la infraestructura de la escuela.”**Día a día queremos mejorar nuestras prácticas** para brindar educación de calidad a los alumnos.”(Prof. Nancy Cabrera).*

- “*Somos un grupo de **jóvenes** que se están capacitando para el día de mañana. Queremos crecer y **ser unos buenos líderes**” (sin nominación; los resaltes son propios)*

En síntesis, las estrategias discursivas utilizadas para subrayar lo significativo de este proceso son básicamente contrastar la problemática dada antes de la implementación del proyecto y los resultados positivos posteriores, es decir, se parte de un contexto de carencia para explicar después las intervenciones y los resultados. Luego, se procede a señalar los puntos fuertes de la actuación de los sujetos en el desarrollo de la práctica.

1.3. CENTRO EDUCATIVO HOGAR DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato

El texto se estructura en subtítulos 1) la introducción que cuenta la ubicación geográfica del centro, una entrada preliminar de la experiencia educativa referente al plan de mejora; 2) una descripción breve del contexto socioeconómico en que viven las familias del barrio donde se asienta la escuela y el contexto escolar; 3) la identificación del problema 4) la planificación docente y ejecución del proyecto 4) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonistas a los docentes de la escuela que exponen las innovaciones realizadas en cuanto a la articulación de la práctica educativa para revertir dificultades de lectoescritura de los estudiantes. La voz narradora en este relato se expresa en tercera persona.

La experiencia narrada se desarrolla en el año 2014 y tiene como escenario el centro educativo. La Federación Internacional de Fe y Alegría hace eco de esta vivencia en una publicación titulada “Experiencias de calidad” (2015), trabajo editado y coordinado por el Programa de Acción Pública FIFYA, con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Anexo N° 6).

1.3.1. Actores educativos del Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría

Identificación de actores y sus funciones	Actualmente (2014), alberga a 887 estudiantes -provenientes de 550 familias del barrio - desde el Nivel Inicial hasta la Educación Media con énfasis en Ciencias Sociales; 22 miembros del plantel docente y directivo y 5 integrantes del personal de servicios . Equipo de Calidad (directivos y representantes de cada ciclo): compartir con los demás docentes las informaciones, orientaciones y novedades sobre el proceso de trabajo del centro. Participar de la formación en capacidades básicas para la implementación del SMCFyA. Docentes: planificar e implementar articuladamente un proyecto de lectoescritura en cada ciclo. Revisar el avance de estos proyectos durante los Círculos de Aprendizaje. Directivos: impulsar el proceso de mejora en el centro. Estudiantes: participar como beneficiarios de los proyectos. Las orientaciones sobre los ajustes del Plan fueron dadas por el enlace federativo del P1 De este espacio (análisis de contexto) participaron padres y madres de familia... Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje...expresado... en la participación de los padres...
---	---

	<p>Antes de la nueva práctica: ...los trabajos pedagógicos... no involucraban de manera intencionada y directa a los padres y madres en el proceso pedagógico...</p>
Caracterización	<p>El centro ha obtenido el reconocimiento de la comunidad y de las instituciones oficiales por la calidad de su gestión educativa. Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje...expresado en el compromiso de los docentes, en la participación de los padres y en la motivación de la mayoría de los/as estudiantes</p> <p>En resumen, se destaca una cultura organizacional de cooperación, liderazgo compartido y participación.</p> <p>Los estudiantes del centro provienen de familias de escasos recursos económicos. Los padres trabajan en los rubros de pesca, venta ambulante... Las madres, en su mayoría, son amas de casa o trabajadoras domésticas, con nula o escasa remuneración...</p> <p>...la escasa estimulación en sus hogares del hábito de lectura y la producción escrita.</p> <p>...el escaso acompañamiento de los padres a sus hijos/as en tareas escolares ya sea por muchos compromisos laborales, por analfabetismo o desconocimiento de las materias estudiadas en la escuela...</p> <p>Cada docente registra su proceso de implementación de proyectos de aula y en los Círculos de Aprendizaje, junto con el Equipo de Calidad, se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes grados.</p> <p>El Equipo de Calidad se reúne semanalmente durante tres horas y con los demás docentes, una vez al mes en el círculo de aprendizaje...</p> <p>El acompañamiento al Plan de Mejora y a la sistematización fue realizado entre los docentes y el Equipo de Calidad. Las orientaciones sobre los ajustes del Plan fueron dadas por el enlace federativo del P1</p>
Tipo de narrador	<p>El centro educativo Hogar de Jesús se encuentra situado en el barrio Universo...</p> <p>Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza...</p> <p><i>El aspecto innovador de esta experiencia consiste en... en la institución se registraba una práctica pedagógica desarticulada... las fuentes de verificación muestran que se han registrado mejoras...Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional...</i></p>

En la presentación de la institución y su contexto se emplea el sintagma nominal “centro educativo” para designar el edificio donde se enseña (*El **centro educativo** Hogar de Jesús se encuentra situado en el barrio Universo...*); por otro, se lo utiliza para incluir a todos los actores educativos que conforman la colectividad, y reflejar de ese modo, la idea de “conjunto”, explicitado en un trabajo mancomunado (*El **centro ha obtenido** el **reconocimiento de la comunidad...***); en este caso el reconocimiento se debe al trabajo desempeñado por sus miembros, la palabra “centro” es el todo que representa a las partes, es decir, a los integrantes de la escuela.

Es interesante observar el orden de nominación de los actores educativos: *“Actualmente (2014), alberga a 887 **estudiantes** -provenientes de 550 **familias** del barrio- desde el Nivel Inicial hasta la Educación Media con énfasis en Ciencias Sociales; 22*

*miembros del **plantel docente y directivo** y 5 integrantes del **personal de servicios***". En primer lugar se cita a los estudiantes y luego a los docentes; finalmente se encuentra el personal de servicio. Entonces, la idea a recalcar es la primacía de los destinatarios del centro en la nueva gestión de la escuela, y la ubicación de los docentes en un segundo orden hablaría de ellos como las guías o acompañantes de los estudiantes y familias. En esta ubicación podría estar operando el enfoque de la educación popular que considera al niño/a centro de toda la actividad educativa.

Los protagonistas del cambio pedagógico son los docentes en su función de orientadores, directores, planificadores o ejecutores del proyecto. Los sintagmas verbales así lo describen: **compartir con los demás docentes las informaciones, orientaciones y novedades sobre el proceso de trabajo del centro. Participar de la formación en capacidades básicas para la implementación del SMCFyA... planificar e implementar articuladamente un proyecto de lectoescritura en cada ciclo. Revisar el avance de estos proyectos durante los Círculos de Aprendizaje...impulsar el proceso de mejora en el centro.** Bien puede observarse que los estudiantes y familias "*participan como **beneficiarios de los proyectos***" o de algún espacio de reflexión sobre la realidad escolar, es decir, son el motivo de todas las transformaciones y con ello se justifica el movimiento pedagógico generado en torno a ellos.

En el proceso de ejecución del plan de mejora se nombra a cada integrante del centro con sus respectivas funciones: equipo de calidad, docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, enlace federativo. La jerarquización de los mismos en el espacio escolar ubica en primer término a los docentes en sus diferentes roles: el equipo de calidad (algunos docentes y los directivos), que orientó el proceso de mejora, luego se consideran a los demás integrantes del plantel profesional, finalmente a los destinatarios y sus familias. El enlace federativo figura en última instancia, con lo que se muestra el protagonismo de los educadores y la participación secundaria de los agentes externos. Entonces, la reseña de la organización se descubre el nivel de agencia de los profesores y el destaque de sus funciones en torno a las decisiones y ejecución de los planes de mejora.

El modo de ser de estos actores está definido por la "calidad de su gestión educativa" catalogada por las cualidades positivas de sus miembros que obran en forma comprometida, cooperativa e interesada en las cuestiones escolares (...**compromiso de los docentes, en la participación de los padres y en la motivación de la mayoría de los/as estudiantes...**). Los docentes desempeñan el rol de "organizadores" o "líderes" en constante diálogo con sus pares (...se destaca una cultura **organizacional de cooperación, liderazgo compartido y participación...**), son autónomos en su procedimiento y trabajan en equipo (...**Cada**

docente registra su proceso... El acompañamiento al Plan de Mejora y a la sistematización fue realizado entre los docentes y el Equipo de Calidad...). En contraste a estos procederes, los estudiantes y familias aparecen marcados por su condición socioeconómica desfavorable que influye negativamente en el desarrollo de su aprendizaje (alumno/a) como en su participación eficaz en los asuntos pedagógicos (padres/madres). No obstante, los estudiantes y familias son el propósito de la transformación de la práctica educativa en el centro.

Por otro lado, el narrador de las acciones y las cualidades expresadas narra en tercera persona. Todo el proceso de la historia de la institución y de la transformación de la práctica se registra desde una ilusión de objetividad de los hechos, desde una mirada distanciada y observadora (*...Ofrece un ambiente propicio... se destaca una cultura organizacional...*) Aún así, es posible distinguir el locutor se erige como un conocedor del ámbito pedagógico, que observó o participó del desarrollo de la mejora y que se dirige igualmente a un alocutario del campo académico-pedagógico que evaluará sus acciones, pues ofrece pruebas científicas de su actuación como los datos estadísticos y los gráficos comparativos, además de emplear un lenguaje propio de la pedagogía y la investigación. La impersonalidad empleada en la narración contribuye a desarrollar la imagen de unos actores formales, serios, racionales, objetivos (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

Este narrador se sitúa en el presente y desde ese tiempo proporciona datos del pasado que sirven para notar los cambios acaecidos en la escena de la práctica, igualmente se proyecta a futuro para indicar el sentido de las operaciones: el establecimiento de una política institucional. (*El aspecto innovador de esta experiencia **consiste** en... en la institución **se registraba** una práctica pedagógica desarticulada... las fuentes de verificación **muestran** que se han registrado mejoras...**Se pretende** que esta experiencia educativa **se constituya** en una política institucional...*). El presente es el tiempo de los cambios positivos en la institución, pues en el pasado se hallan algunas dificultades que hoy se superan; el futuro es la promesa de una institución fortalecida en la reflexión, la participación, la organización. De esta manera, el relato permite conectar dimensiones temporales distintas en el desarrollo de la historia, brindando así las coordenadas del sujeto de la enunciación, en este caso los educadores, que ubican su experiencia de cambios entre el ayer y el hoy (Benveniste, 2007: 183).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- con la finalidad de brindar los detalles de las estrategias implementadas y los resultados logrados en ese proceso.

Finalmente, la imagen construida de los profesionales refleja un equipo organizado, analítico y que trabaja articuladamente, pues son los que disponen de los conocimientos y de las aptitudes para la reflexión del contexto, la planificación y la ejecución de las innovaciones educativas (*Participar de **la formación en capacidades básicas para la implementación del SMCFyA***). Es un equipo que funciona desde el discernimiento, la organización y las acciones procesuales cooperativas: **compartir, participar, planificar, implementar, revisar, impulsar**. De esta manera el eje central de las reformas pedagógicas se asientan en la figura del docente que lleva a cabo articuladamente un proyecto interdisciplinario. Los demás miembros se adhieren al proyecto y acompañan el proceso de cambio.

1.3.2. Representación de la práctica educativa del Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	<p>...la experiencia educativa... Su propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura comprensiva y producción escrita... ...esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas... A fin de medir los resultados de la implementación de esta experiencia... Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional del centro...</p>
Contexto de la práctica	<p>En los últimos tres años se ha registrado un crecimiento demográfico...por parte de familias sin viviendas. También ha crecido comercialmente... El barrio cuenta con servicios básicos de provisión de agua corriente, energía eléctrica, teléfono y transporte público, aunque con falencias en su funcionamiento. Entre las principales problemáticas del barrio figuran la venta y consumo de drogas... de robos domiciliarios y callejeros, así como los asaltos por parte delincuentes... Los estudiantes del centro provienen de familias de escasos recursos económicos. En contrapartida a estas debilidades, también se observa un relacionamiento cálido y solidario entre los vecinos... En suma, se observa la búsqueda de mejoras de su entorno por parte de los pobladores, a pesar de su situación de carencia. A pedido de los pobladores, la religiosa había contactado con el Movimiento Fe y Alegría ante la necesidad de brindar educación a los niños/as... Las clases fueron iniciadas en la capilla de la congregación mientras los padres construían las futuras aulas en un predio boscoso. Desde entonces el centro ha registrado un crecimiento ininterrumpido en cuanto a infraestructura, población y experiencias pedagógicas. Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje al brindar las comodidades mínimas en infraestructura y en organización, expresado en el compromiso de los docentes, en la participación de los padres y en la motivación de la mayoría de los/as estudiantes... No obstante, existían algunos problemas pedagógicos y la situación del centro antes de la implementación del Plan de Mejora... ...limitaciones propias de un contexto comunitario vulnerable...</p>

<p>Acciones /Modo</p>	<p>Dicho problema -vinculado a limitaciones propias de un contexto comunitario vulnerable...</p> <p>El mencionado problema fue constatado mediante la última evaluación del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFYA) implementada por la Federación Internacional de Fe y Alegría...</p> <p>...la situación del centro antes de la implementación del Plan de Mejora se resume del siguiente modo...</p> <p>...esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas en materia de comprensión lectora y producción de textos de los/as alumnos/as del centro...</p> <p>El aspecto innovador de esta experiencia consiste en la coordinación entre los docentes del centro... Anteriormente, en la institución se registraba una práctica pedagógica desarticulada...</p> <p>A fin de medir los resultados de la implementación de esta experiencia han sido establecidos indicadores referentes a las actividades del doble eje enseñanza- aprendizaje.</p> <p>Se iniciaron encuentros de reflexión sobre la realidad institucional para buscar explicaciones y soluciones...</p> <p>Señaladas las debilidades, se decidió la revisión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a Estrategias de Aula...</p> <p>Se examinaron aspectos de la pedagogía aplicada en el centro...</p> <p>Se constató que la enseñanza de la lengua se realizaba con diferentes enfoques metodológicos...</p> <p>En cuanto al aprendizaje, se constató que los/as estudiantes no poseen hábito de lectura...</p> <p>Los principales argumentos para la elección del problema central han sido...</p> <p>Se definieron dos líneas de acción referentes al eje enseñanza-aprendizaje...</p> <p>En el marco de estas líneas de acción se realizaron acuerdos institucionales como...</p> <p>De acuerdo con los indicadores establecidos en relación con la meta propuesta se pueden notar avances en dos aspectos principales...</p>
<p>Valores ideológicos</p>	<p>Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional del centro...</p> <p>...la experiencia educativa... Su propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura comprensiva y producción escrita, a fin de que esto contribuya a la generación de un pensamiento reflexivo y crítico, con capacidad para la incidencia política y la transformación social.</p>

La práctica innovadora recibe la nominación de: “**experiencia**” o “**experiencia educativa**”. El sintagma nominal alude a las estrategias implementadas en el curso del plan de mejora de la calidad educativa. Esta nueva práctica parte del reconocimiento de una dificultad por parte de sus actores (*...las **debilidades**...comprensión lectora, conocimiento del texto y de gramática... El mencionado **problema** fue constatado mediante la última **evaluación** del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría... **Anteriormente**, en la institución se registraba una **práctica pedagógica desarticulada...**) con la asistencia y monitoreo de la Federación de Fe y Alegría. De esta manera, “la experiencia” adquiere*

sentido para el centro porque “responde a una necesidad” genuina de su realidad comunitaria. Además, la evaluación practicada por el *Movimiento Fe y Alegría*, demuestra el acompañamiento internacional, el funcionamiento de la organización y el valor de la confluencia de percepciones (interna y externa) al centro educativo; existe un flujo de puntos de vista sobre el quehacer pedagógico que desencadena el movimiento de cambios. La nueva práctica cobra significación porque se sustenta en una problemática real que demanda atención, porque las condiciones para su resolución fueron reflexionadas y las decisiones tomadas en forma conjunta. En este sentido en esta “experiencia” interactúan las necesidades detectadas en el entorno, los propósitos y metas definidos y la capacidad de los actores educativos para el cambio esperado (Dewey, 2004: 87).

La “experiencia” que tiene lugar en el centro es concebida como un diseño construido para el logro de una metas: *...la experiencia educativa... Su propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades.....esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas... A fin de medir los resultados de la implementación de esta experiencia... Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional...).* Es un modelo de acción aplicado, observado y evaluado según unos criterios de operación.

El contexto de la práctica refiere una comunidad diversa donde se combinan las ventajas y las desventajas. Del lado positivo, se presenta la idea de “desarrollo” en la zona, en el sentido de contar con una población en aumento, un crecimiento comercial y la provisión de servicios básicos. También el relacionamiento entre los miembros es agradable. Además, en el entorno la escuela es vista como el núcleo que brinda oportunidades de formación a los pobladores (*...Movimiento Fe y Alegría ante la necesidad de brindar educación a los niños/as...).* A la institución se le reconoce por su trayectoria (*...el centro ha registrado un crecimiento ininterrumpido...),* por sus méritos (*...ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje...)* y por el empeño de sus miembros (*...compromiso de los docentes, en la participación de los padres y en la motivación de la mayoría de los/as estudiantes...).* Del lado negativo, se coloca la problemática social (*consumo de drogas...robos domiciliarios y callejeros, así como los asaltos por parte delincuentes...Los estudiantes del centro provienen de familias de escasos recursos económicos...)* que afecta de una u otra forma el desarrollo del programa educativo, específicamente se habla de la falta de acompañamiento de los padres a sus hijos por diferentes razones: económicas, de analfabetismo, problemas familiares, etc. Al interior del centro, también se registran dificultades a nivel pedagógico, que constituye el motivo de la transformación, y, aunque los inconvenientes existen, sobresale la resolución de hacer frente a las exigencias del contexto. De esta manera, se evidencia el mayor peso otorgado a

las cualidades beneficiosas que acentúan el buen desempeño del centro educativo, a pesar de los factores desventajosos que influyen en su actividad. No obstante, la presencia y acción de la institución se justifica por el lado de que existe “...**un contexto comunitario vulnerable...**” que atender, idea en la cual opera el principio del Movimiento Fe y Alegría que dirige su labor al sector más empobrecido de la sociedad. Podemos notar que el resumen de los aspectos diversos del contexto se realiza a partir del conocimiento empírico de la situación, son descripciones que resultan de las apreciaciones del narrador que determina lo positivo y negativo de ese ambiente; esta semiosfera ejerce su influencia en el centro educativo e impulsa a la institución a desplegar operaciones pedagógicas en busca de la superación de esas dificultades (Lotman,1996:12).

Las acciones desarrolladas en el marco de la transformación de la práctica parten de la reflexión sobre las necesidades del contexto, señaladas en una evaluación al centro educativo; en este caso este peritaje realizado por el *Movimiento Fe y Alegría* acentúa el carácter científico de la mirada a la realidad, por lo tanto hay muestras de formalidad y certeza tanto del centro educativo como de la organización en sí (...**Dicho problema - vinculado a limitaciones propias de un contexto comunitario vulnerable- fue revelado mediante la evaluación aplicada por la Federación Internacional de Fe y Alegría, en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa (SMCFyA) en el 2011...**) A partir de esta evaluación se especifican las dificultades y se coordinan las estrategias pedagógicas para revertir la situación problemática; aquí opera un criterio de la educación popular que habla de la importancia de innovar para transformar las prácticas pedagógicas y sociales en función al contexto (Fe y Alegría, 2003:10). Este proceso de actuación se caracteriza por cumplir los pasos de la investigación-acción que inicia con la identificación de un problema, sigue con un plan operativo de solución y culmina con la evaluación de los efectos de la intervención. Así lo expresan estos momentos: “**El mencionado problema fue constatado mediante la última evaluación... esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas... Se iniciaron encuentros de reflexión sobre la realidad institucional... se decidió la revisión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje... se pueden notar avances en dos aspectos principales...**”. Definitivamente hay una intención en cada paso dado y se trata de asegurar el transcurso de las acciones cumpliendo las fases investigativas.

De la misma manera, los recursos lingüísticos descubren a sus gestores en la función de investigadores de su propia práctica, ya que los mismos monitorean continuamente sus acciones y se expresan en términos de observadores y analistas. Por ejemplo: *El mencionado problema fue **constatado** mediante la última evaluación... esta*

*experiencia se focaliza en revertir las debilidades **detectadas...** A fin de **medir los resultados** de la implementación... Se iniciaron encuentros de **reflexión** sobre la realidad institucional para buscar **explicaciones y soluciones...** Así la praxis es sometida a una serie de operaciones de revisión desde la mirada intelectual para entender el funcionamiento de la realidad social y pedagógica, para asegurar el desarrollo de los planes y para lograr resultados eficaces.*

El modo de actuar se resume en la coordinación, en la reflexión conjunta y en la actividad articulada (*El aspecto innovador de esta experiencia consiste en **la coordinación entre los docentes** del centro... Se iniciaron **encuentros de reflexión...** ha mejorado la comunicación y el trabajo en equipo de los docentes para **articular sus prácticas...***). Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la comunicación, la colaboración y la observación constante de los pasos.

En el discurso de la transformación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en las expresiones: “...**desarrollar en los estudiantes habilidades** de lectura comprensiva y producción escrita, a fin de que **esto contribuya a la generación de un pensamiento reflexivo y crítico, con capacidad para la incidencia política y la transformación social...**” Con esto, se enaltece la lectura y la escritura como medios para ejercer el criterio, la autonomía, la iniciativa propia y social; en esta noción interviene el criterio de “impacto y calidad de vida” promovido por el movimiento en el sentido de que el educando debe utilizar pertinentemente sus aprendizajes para desempeñarse en su ambiente social (Fe y Alegría, 2003: 10). Los beneficiarios directos de esta práctica son los estudiantes, por lo tanto el principio que rige es el de considerar al alumno el centro de la educación. Así, la concepción de los educadores influyen en la manera de enfrentar los desafíos del contexto y de encaminar un estilo de enseñanza considerada la más apropiada para el caso (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6)

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los movimientos orquestados para el logro de las metas del plan de mejora. El narrador entonces exhibe sus cualidades de analista, interventor de la práctica, profesional conocedor de la pedagogía y la investigación.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación, la coordinación, la investigación-acción, los conocimientos técnicos y demostrables.

1.3.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato es la síntesis de las innovaciones implementadas en el proceso de la mejora educativa. Inicia con la presentación de la experiencia donde se menciona explícitamente el carácter renovador de la práctica: “...*El **aspecto innovador** de esta experiencia consiste en la coordinación entre los docentes del centro para la implementación de proyectos de aula y para la aplicación de estrategias de lectoescritura en las disciplinas en todos los ciclos académicos...*”; la intención de esta explicitud se relacionaría con la propiedad objetiva de los informes. Luego se exponen los motivos que impulsaron la iniciativa y los objetivos esperados. Prosigue con la descripción del contexto social en el que se inserta el centro educativo y la breve historia de este. A continuación se presentan las fases por las que pasaron: identificación del problema, planificación, el desarrollo del plan y las transformaciones dadas.

Según Bruner, el relato es el género que hace comprensible la excepción dentro de una serie de hechos usuales y cotidianos. En este caso, la innovación evidenciada en el trabajo articulado de los educadores, en contraste con la habitual tarea desarticulada en la institución, adhiere el matiz especial que lo erige como “experiencia significativa” (Bruner, 1991: 61)

Como se observa, todas las acciones tienen lugar dentro del ámbito escolar (escena englobante) y el género que configura la historia es el informe narrativo (escena genérica) que despliega tanto la descripción como la narración desarrollada en una especie de biografía del centro educativo y de las novedades registradas, además se incluyen testimonios de los diferentes actores que señalan los cambios acaecidos en la institución a nivel pedagógico. El relato se efectúa en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o publican su experiencia evidenciada en acciones, logros, aprendizajes surgidos en el proceso de implementación de la práctica innovadora. Estos logros son demostrados tanto en forma cualitativa (testimonios, descripciones) como cuantitativa (porcentajes, gráficos) (Maingueneau, 2010: 211).

Es recurrente el uso de nombres verbos relacionados con la capacidad observadora de los actores educativos sobre el quehacer pedagógico: “...*El mencionado **problema fue constatado**...La **evaluación arrojó fortalezas y debilidades**...**Se examinaron** aspectos de la pedagogía aplicada...**Se constató** que la enseñanza de la lengua se realizaba con diferentes enfoques...**se constató** que los/as estudiantes no poseen hábito de lectura...De acuerdo con **los indicadores** establecidos en relación con la meta propuesta...**El resultado***

visualizado en el Gráfico 1 **muestra que...** Asimismo, **puede verse** que el porcentaje de logro...". Así se está significando la experiencia como un proceso de examen constante en el que se exhiben los cambios notorios a partir de indicadores de medición, considerados los puntos más objetivos de veracidad.

Por otro lado, las estrategias discursivas utilizadas para subrayar lo significativo de este proceso son básicamente las contrastaciones:

- El inicio y la actualidad del centro educativo, queriendo resaltar la evolución de la escuela.

*De esa manera, **la escuela** se convertía en **uno de los siete centros educativos pioneros** del Movimiento Fe y Alegría en Paraguay. **Las clases fueron iniciadas en la capilla de la congregación...** Desde entonces el centro ha registrado un crecimiento **ininterrumpido** en cuanto a **infraestructura, población y experiencias pedagógicas**. **Actualmente** (2014), alberga a...*

- Entre las fortalezas y debilidades del contexto social:
*Entre las **principales problemáticas** del barrio figuran... **En contrapartida a estas debilidades**, también se observa un relacionamiento cálido (contexto social).*

- Entre el pasado y el presente: el primero guarda relación con las dificultades antes de la implementación de la práctica innovadora y el segundo con los logros obtenidos durante la experiencia:

*El centro ha obtenido el reconocimiento de la comunidad y de las instituciones oficiales por la calidad de su gestión educativa. **Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje...** No obstante, existían algunos problemas **pedagógicos** y la situación del centro antes de la implementación del Plan de Mejora... **Anteriormente**, en la institución se registraba **una práctica pedagógica desarticulada**, no estaban consensuados los criterios para la enseñanza de lectoescritura y los proyectos de aula no tenían continuidad entre un grado y otro. Esta situación tenía repercusiones negativas en el aprendizaje de los/as alumnos/as...El resultado visualizado en el Gráfico 1 muestra que el 91% del total de 22 docentes del centro (20 personas) ha **planificado e implementado en forma coordinada** proyectos de aula...“El 60% de los 887 **estudiantes** (532) de todos los niveles **aplican estrategias cognitivas de lectura y escritura** en su proceso de aprendizaje”.*

- Otra estrategia es la presentación de los testimonios de estudiantes y docentes para evidenciar el logro de los planes ejecutados:

“Yo creo que el proyecto en sí es muy bueno para ellos (los niños) para que lean y entiendan lo que lean, porque eso es muy difícil para las criaturas.” (Madre de un niño del 2º grado).

“Yo estoy acá desde el preescolar, hace 10 años. Y en cuanto a la enseñanza, este colegio mejoró muchísimo. (...) Antes, la profesora por ejemplo te dejaba algo para copiar en el pizarrón y no te decía, no te enseñaba que tenés que hacer, sino que vos copiabas y ya estaba. (...) Pero ahora yo veo que la enseñanza en cuarto, quinto y sexto está más estricta. Porque veo que la profesora les enseña a sus alumnos y les explica. Son más estrictos y los alumnos aprenden más, conocen más, están más motivados, tienen más interés”. (Estudiante de noveno grado, tercer ciclo).

“Se pretende lograr que los alumnos interpreten reflexivamente los textos. Antes costaba para que empiecen a leer, pero ahora ya menos. Se nota ya el gusto por la lectura. Interactúan con los textos. Se nota mejoras en la dicción y fluidez en la lectura en muchos. Se nota la capacidad para mejorar sus textos escritos. Se nota más trabajo en el aula”. (Docente de 4º grado, segundo nivel, 10 años en el centro).

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso que sigue los pasos de la investigación con el afán de observar y reflexionar sobre cada situación presentada. Por otro lado, los detalles de los resultados expresados en porcentajes, cuadros estadísticos y testimonios de los actores educativos develan los conocimientos técnicos de los agentes y el control del desarrollo de las acciones, aspectos que apoyan el *ethos* del docente reflexivo. Una prueba del control ejercido por el narrador sobre la historia que configura es la contraposición de los acontecimientos pasados y presentes, las debilidades y fortalezas del centro. Así, es posible distinguir el inicio del relato a partir de un contexto de carencia, situación que se revierte al final de la narración.

1.4. ESCUELA NIÑO SALVADOR DEL MUNDO DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la introducción breve de la experiencia educativa referente al plan aplicado durante el periodo 2013-2014; 2) una descripción breve del contexto socioeconómico en que viven las familias del barrio donde se asienta la escuela 3); la identificación del problema, la planificación y la ejecución del proyecto 4) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonistas a los docentes de la escuela que implementan estrategias innovadoras en la enseñanza de la Matemática.

La experiencia narrada tiene como escenario el centro educativo donde se aplican actividades diversas relacionadas con el razonamiento lógico-matemático.

La voz narradora alterna la tercera persona con la primera persona del plural.

1.4.1. Actores educativos de la Escuela Niño Salvador del Mundo de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones	<p>Directivos: Propiciar espacios de aprendizajes donde los docentes adquieran nuevas estrategias didácticas. Realizar un proceso de acompañamiento y seguimiento a la implementación del plan de mejora. Promover el proceso de evaluación constante.</p> <p>Docentes: Apropiarse de nuevas estrategias didácticas. Innovar su práctica educativa considerando los intereses y las experiencias previas de sus estudiantes. Propiciar espacios de autoevaluación y co-evaluación constante entre sus estudiantes. Realizar una evaluación constante de su práctica. Reflexionar constantemente sobre su práctica.</p> <p>Estudiantes: Colaborar activamente en la ejecución del proyecto.</p> <p>Familiares: Acompañar el proceso de implementación del plan de mejora. ...la Hna. Esmilce Santacruz desde la oficina Nacional de Fe y Alegría... dando orientaciones sobre los trabajos a realizar, y apoyando según necesidad. Y gracias a este acompañamiento permanente se ha podido avanzar en la ejecución del plan de mejora.</p>
Caracterización	<p>...desde el año 2013 y durante todo el 2014 se está realizando jornadas zonales con los docentes (Luque – Aragua) de actualización permanente en la implementación de nuevas estrategias de aula en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de matemática... Los docentes notamos que en nuestra práctica pedagógica no lográbamos la transferencia de los aprendizajes en los estudiantes... En consecuencia se llegó a la conformación del Equipo de Calidad Educativa, integrado por representantes de la comunidad educativa, con el</p>

	<p>propósito de mejorar la calidad de la educación... En la institución se está implementando el uso de la ludoteca... Además, la utilización de las tecnologías (computadoras – celulares) como herramienta de apoyo pedagógico... De este modo los alumnos del 3º ciclo construyen sus aprendizajes... Y en base a un análisis del contexto, se determinó que el hecho se debía a la falta de apoyo de las familias como consecuencia de la pérdida de los valores morales, el ambiente social poco favorable para el desarrollo de una cultura del estudio...</p>
Tipo de narrador	<p>Los docentes notamos que en nuestra práctica pedagógica no lográbamos la transferencia de los aprendizajes en los estudiantes, específicamente en las áreas de matemáticas y comunicación. Nuestro plan de mejora tiene como meta... En consecuencia se llegó a la conformación del Equipo de Calidad Educativa, De este modo los alumnos del 3º ciclo construyen sus aprendizajes...</p>

En la presentación de la institución y su contexto se emplea el sintagma nominal “escuela” o “centro educativo” para designar tanto el edificio donde se enseña (*La Escuela Básica Nº 3 528 Privada Subvencionada Niño Salvador del Mundo de Fe y Alegría está ubicada...*) como para representar a los directivos y docentes de la institución y su tarea educativa (...*la labor del Centro Educativo en este lugar...*); en este último ejemplo se indica una acción de un sector de la población del centro, por lo tanto el “centro educativo” adquiere carácter de un sujeto agente.

En la especificación de los actores educativos y sus funciones aparece una jerarquía encabezada por los directivos, le siguen los docentes, estudiantes y familiares. En otra parte del relato se menciona a la persona que ejerce como enlace entre la institución y la Oficina Nacional de Fe y Alegría. Este orden es significativo en la medida que refiere la estructura organizacional de la institución y el relieve puesto en la instancia rectora, lo que a su vez habla del protagonismo de los docentes en sus diferentes ocupaciones.

Los directivos están pendientes de los docentes y su tarea, desde su formación profesional, el seguimiento de su trabajo hasta la evaluación de su desempeño (...**Propiciar espacios de aprendizajes... Realizar un proceso de acompañamiento y seguimiento... Promover el proceso de evaluación constante...**). Los docentes son los responsables de aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación, innovar su práctica y reflexionar sobre la misma, es decir, es la instancia operadora de los cambios en el estilo de enseñanza (**Apropiarse de nuevas estrategias didácticas...Innovar su práctica... Reflexionar constantemente sobre su práctica...**). Los directivos y docentes son los que dan cuenta de las necesidades de los estudiantes, los que perciben las amenazas del ambiente social y los promotores de las gestiones para sacar adelante a los alumnos/as. Estos y sus familiares reciben los beneficios de esta práctica y deben adherirse al proyecto que

finalmente se considera provechoso para ellos (...**Colaborar activamente...acompañar el proceso de implementación...**). Podemos observarse que el conocimiento que descende de la figura directiva del centro y los docentes para llegar posteriormente a los destinatarios. Estos son la razón de los cambios en la práctica institucional porque a ellos se dirige las estrategias para el logro de los aprendizajes significativos. Si bien en este sentido opera la noción constructivista de convertir al alumno en el centro de la educación, el relato refiere las acciones representativas de los docentes en la consecución de los planes de mejora.

Según la descripción hecha de los actores educativos, se advierte la renovación de los sujetos una vez implementados los proyectos pedagógicos. Así tenemos a los docentes con dificultades en la enseñanza, específicamente en la aplicación de estrategias relacionadas a la matemática; ya en este contexto demuestran signos de reflexión y conciencia sobre las debilidades de su práctica. Luego de la iniciación del proceso de reforma, los mismos actualizan sus conocimientos, adquieren nuevas estrategias educativas y toman decisiones sobre la forma de hacer más eficiente la tarea. Para ello, la conformación de equipos es la mejor manera de obtener resultados positivos y en los planes se introduce el uso de la tecnología junto con las actividades lúdicas para despertar el interés de los estudiantes, ya que estos se encuentran desmotivados, son considerados “víctimas” de los problemas familiares y sociales, por lo tanto necesitan de un acompañamiento adecuado para animarlos y procurar su aprendizaje. Estos, entonces, pasan de ser simples receptores de conocimientos a ser constructores de su conocimiento. Las familias permanecen en la esfera de las adversidades, azotadas por la falta de recursos económicos, el desmembramiento familiar, la decadencia moral y su débil apoyo a los emprendimientos escolares.

El narrador del relato alterna el uso de la primera y tercera persona. La primera persona se emplea para denotar la presentación de las acciones iniciadas en este marco de mejora desde una idea de colectividad inclusiva, que asume una acción conjunta como lo es la toma de conciencia sobre el proceso de enseñanza o la construcción del plan institucional. La tercera persona se utiliza para detallar el proceso de implementación y cambios suscitados en el centro, se distancia la mirada como un signo de objetividad. De esta manera se establece la relación entre el locutor -que se proyecta en un momento como equipo docente unido o como un observador impersonal - con el alocutario a quien se lo considera conocedor de los acontecimientos pedagógicos y quizá evaluador de las obras realizadas (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

Este narrador se sitúa en el presente cuando alude a las acciones que siguen en curso desde el inicio de la implementación del proyecto como: “...*Nuestro plan de mejora*

tiene como meta...desde el año 2013 y durante todo el 2014 se está realizando jornadas zonales...En la institución se está implementando el uso de la ludoteca...La realización de la primera Feria Pedagógica de Matemáticas, donde los estudiantes del 3º ciclo presentan...De este modo los alumnos del 3º ciclo construyen sus aprendizajes...”, es decir, el uso del presente revela que las mejoras tienen lugar en la actualidad como producto de ese proyecto ejecutado. Por otro lado, en este mismo tiempo se refieren las dificultades del contexto social que permanecen inalterables, ajenas a la posibilidad de los docentes: “...Muchas de las familias no tienen sus necesidades básicas cubiertas... lo difícil que se torna el logro de aprendizajes debido a los factores adversos...”.

Se recurre al pasado para configurar los hechos que acontecieron dentro de las fases del Sistema de Mejora: reflexión, planificación, transformación, es decir, aquello que compete a la historia de los cambios: “...Los docentes notamos que en nuestra práctica pedagógica no **lográbamos** la transferencia...En consecuencia **se llegó** a la conformación del Equipo de Calidad Educativa... Y en base a un análisis del contexto, **se determinó** que el hecho... Por lo tanto deducimos que el presente es el tiempo de los efectos positivos del plan desarrollado, y el pasado es de la experiencia realizada. Así, el relato de la práctica organiza las dimensiones temporales y permite apreciar la postura del enunciador que observa sus cambios en el escenario de la práctica de un tiempo a otro (Ricoeur, 1999: 342; Benveniste, 2007: 183).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- a un destinatario que también conoce de educación.

En síntesis, el *ethos* construido por los docentes revela la imagen de un líder reflexivo, preocupado por sus destinatarios y su entorno, metódico en su planificación. Son ellos los que conocen las necesidades de los estudiantes y familias, y en consecuencia deciden y ofrecen la propuesta que podría colaborar con la adquisición y construcción de conocimientos, con el desarrollo de la autonomía. Actúan a favor de los desprotegidos y consideran su tarea muy importante en medio de tantas adversidades.

1.4.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela Niño Salvador del Mundo de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	<p>Nuestro plan de mejora tiene como meta...</p> <p>En el Centro Niño Salvador del Mundo, en el Plan de Mejora, se adoptó como línea de acción...</p> <p>El proyecto es acompañado en forma sistemática por la Hna. Esmilce Santacruz desde la oficina Nacional de Fe y Alegría...</p>
Contexto de la práctica	<p>Muchas de las familias no tienen sus necesidades básicas cubiertas, además, se encuentran aquejadas por innumerables males sociales, como la drogadicción, el alcoholismo, el embarazo precoz y el desmembramiento familiar.</p> <p>Lo anteriormente expuesto denota la importancia de la labor del Centro Educativo en este lugar, además, de lo difícil que se torna el logro de aprendizajes debido a los factores adversos, consecuencia de la situación desprotegida en que se encuentran los niños, niñas y jóvenes...</p> <p>Los docentes notamos que en nuestra práctica pedagógica no lográbamos la transferencia de los aprendizajes en los estudiantes, específicamente en las áreas de matemáticas y comunicación</p> <p>Y en base a un análisis del contexto, se determinó que el hecho se debía a la falta de apoyo de las familias como consecuencia de la pérdida de los valores morales, el ambiente social poco favorable para el desarrollo de una cultura del estudio, y la falta de adopción de prácticas pedagógicas que fomenten el aprendizaje significativo...</p>
Acciones/Modo	<p>Los docentes notamos que en nuestra práctica pedagógica no lográbamos la transferencia de los aprendizajes en los estudiantes, específicamente en las áreas de matemáticas y comunicación. Lo que fue corroborado en la evaluación de Centros Educativos de Fe y Alegría realizado en el año 2011. En consecuencia se llegó a la conformación del Equipo de Calidad Educativa, integrado por representantes de la comunidad educativa, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, basado en un sistema de mejora de la calidad. Y en base a un análisis del contexto, se determinó que...</p> <p>Mediante círculos de aprendizajes y jornadas de capacitación impulsadas por la oficina Nacional de Fe y Alegría, docentes de las instituciones de la zona adquirieron nuevas técnicas y estrategias para mejorar la enseñanza ...</p> <p>En el Centro Niño Salvador del Mundo, en el Plan de Mejora, se adoptó como línea de acción ...</p> <p>...se determinó que a partir del 2013 se dará inicio a la implementación de la Ludoteca como espacio de apoyo al desarrollo de las capacidades en el área de matemática</p> <p>Para identificar los problemas, en el año 2011, se realizó una jornada de reunión con los representantes de alumnos y alumnas, padres y madres de familias, representantes de docentes y equipo directivo de la institución para analizar la Problemática Comunitaria</p> <p>A partir del problema identificado se realiza el diseño del Plan de Mejora con el afán de responder a las necesidades de los estudiantes en las áreas mencionadas</p> <p>Las acciones establecidas son...</p> <p>Las Metas definidas son...</p> <p>Los indicadores considerados son...</p> <p>Al finalizar el año lectivo 2012 e inicio del 2013, el 70 % de los y las docentes se apropian de nuevas estrategias pedagógicas...</p> <p>El proyecto es acompañado en forma sistemática por la Hna. Esmilce Santacruz desde la oficina Nacional de Fe y Alegría</p>

Valores ideológicos	<p>Muchas de las familias no tienen sus necesidades básicas cubiertas, además, se encuentran aquejadas por innumerables males sociales... Lo anteriormente expuesto denota la importancia de la labor del Centro Educativo en este lugar...</p> <p>...analizar la Problemática Comunitaria en cuanto a las causas y consecuencias detectadas en lo económico, cultural, político y social.</p> <p>LINEA DE ACCION RELACIONADA CON EL PLAN DE MEJORA: Implementación de estrategias de aula que fomenten, la construcción de aprendizajes significativos en base a situaciones propias de su contexto, y la práctica de valores como la responsabilidad, el compromiso y el trabajo en equipo.</p>
---------------------	---

La práctica se denomina de estas formas: “experiencia”, “plan de mejora”, “proyecto”. La “experiencia” se relaciona con un procedimiento estructurado con miras a generar crecimiento en los actores participantes, por lo tanto se la utiliza en su acepción de “práctica que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo” (DRAE, 2016): “...**Nuestro plan de mejora tiene como meta... en el Plan de Mejora, se adoptó como línea de acción...**”. No obstante, apreciamos las afecciones de los educadores al frente de este proyecto, pues se parte justamente de las adversidades que detonan reacciones por parte de la institución al sentirse preocupada por las necesidades del entorno; por lo tanto, la experiencia toma un carácter paradójico al exponer objetividad y subjetividad en el relato (Camblong y Fernández, 2011: 54),

El contexto de la práctica está marcado por los problemas sociales, económicos y pedagógicos. Existen dos espacios bien diferenciados: el exterior y el interior del centro. El exterior se representa como el área repleta de amenazas e irregularidades; la escuela se convierte en un espacio donde se lucha por contrarrestar los efectos de las dificultades extrínsecas y que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: “...Lo anteriormente expuesto denota **la importancia de la labor del Centro Educativo en este lugar...**” La institución trata de organizar la rutina, los conocimientos, los valores...de sus destinatarios y se encuentra con otra situación asimétrica, desorganizada, peligrosa, dañina. Podríamos decir, teniendo en cuenta los aportes de Lotman (1996:12), que existen dos semiosferas en constante tensión, una bastante negativa que interfiere en la otra, que entorpece el avance de la propuesta escolar (**...el ambiente social poco favorable para el desarrollo de una cultura del estudio...**); la escuela por su parte hace frente a la situación a través de la planificación, las estrategias pedagógicas, el acompañamiento a los alumnos/as. Por lo tanto, todo esto se constituye en la opción ventajosa, contrariamente al caos que reina en otros espacios fuera de su límite. Aunque el espacio escolar también tiene

sus debilidades (“...*la falta de adopción de **prácticas pedagógicas que fomenten el aprendizaje significativo...***”), son susceptibles de cambios, en oposición, la esfera social es inmanejable, difícil de modificar.

Esta situación de carencia es la que otorga sentido a la práctica escolar, pues como *Fe y Alegría* justifica su razón de ser mediante sus intervenciones en el entorno para la transformación del mismo, principio de la educación popular que establece la atención a los más carenciados de la sociedad. Es más, las necesidades detectadas desencadenan el movimiento de la reflexión y las posteriores intervenciones.

Las acciones llevadas a cabo son el resultado de la reflexión y de un proceso coordinado entre los docentes. Existe una percepción de las falencias del trabajo y esto se confirma en la evaluación oficial por parte del Movimiento Fe y Alegría; de esta manera, el empirismo y el cientifismo se complementan para ofrecer una visión de la realidad. Las gestiones realizadas a partir de la evaluación del centro y la identificación de los problemas a considerar, la planificación, la ejecución y el análisis de los resultados, cumplen los pasos de la investigación-acción: “...*Lo que fue corroborado en la **evaluación** de Centros Educativos de Fe y Alegría realizado en el año 2011... Y en base a un **análisis del contexto**, se determinó que... A partir del problema identificado se realiza el diseño del **Plan de Mejora...se adoptó como línea de acción...se determinó que a partir del 2013 se dará inicio a la **implementación de la Ludoteca... Al finalizar el año lectivo 2012 e inicio del 2013**, el 70 % de los y las docentes se apropian de nuevas estrategias pedagógicas...***”. Esto indica que todas las estrategias del centro obedecen a un principio de organización y raciocinio, por lo tanto ni son neutrales ni son azarosas. Por otra parte, los verbos señalan la continua actividad y toma de decisiones a la par de las necesidades sobrevenidas en el contexto de la operación pedagógica: “...***se llegó** a la conformación del Equipo de Calidad Educativa... **se determinó** que... **se adoptó** como línea de acción... **se realizó** una jornada de reunión...*”

El modo de actuar se resume en la organización, en la reflexión conjunta y en la actividad procesual que sigue los pasos didácticos para el logro de unos objetivos trazados. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la planificación de las estrategias más adecuadas para maniobrar en una esfera calificada como especialmente difícil por los factores que operan en contra de una cultura de estudio.

De esta manera los valores ideológicos que intervienen en la práctica se relacionan con el concepto de que la escuela es un centro de transformación de la realidad social (Fe y Alegría, 2003:10). El espacio escolar se atribuye la tarea de señalar las fortalezas y

debilidades de la comunidad educativa y de la comunidad barrial, de diseñar tácticas para modificar ciertas prácticas que no contribuyen con el crecimiento personal o comunitario: “...*Muchas de las familias no tienen sus necesidades básicas cubiertas, además, se encuentran aquejadas por innumerables males sociales... Lo anteriormente expuesto denota la importancia de la labor del Centro Educativo en este lugar...*”. De la misma forma, combate contra las hostilidades con recursos pedagógicos que tienden al desarrollo del aprendizaje significativo y la práctica de valores como “*la responsabilidad, el compromiso y el trabajo en equipo*”, virtudes que los educadores del movimiento deben cultivar en su tarea cotidiana. La postura de los educadores, convencidos de la trascendencia de su labor, refleja los valores y las creencias de los mismos en el escenario de la práctica: toda la planificación y el modo de actuar son producto de su manera de concebir la educación como el camino para la transformación social (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6; Vallone, 2005: 25),

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los movimientos orquestados para la contención y asistencia a los destinatarios de la educación. El narrador exhibe sus cualidades de estratega a un destinatario profesional de la educación capaz de observar los despliegues tácticos en pos de la transformación social.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la organización, la investigación-acción, las estrategias pedagógicas como recursos de batalla para el cambio del contexto desventajoso y desafiante.

1.4.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato configura la experiencia de innovación referente a las estrategias didácticas para procurar el aprendizaje significativo en el área de Matemática. Esta disposición de vicisitudes y logros inicia con la introducción de la “experiencia”, la narración de los antecedentes de la escuela y la descripción del contexto social, la identificación del problema, la planificación y ejecución del plan de mejora y las transformaciones dadas. Sigue una lógica narrativa de la presentación de una situación de carencia y del desafío a contrarrestarla, la explicación de las determinaciones y actuaciones para conseguir los objetivos propuestos y finalmente la resolución de las circunstancias iniciales, por lo tanto es la historia de la transformación del centro con un final feliz. Las conquistas son mencionadas, pero no son demostradas con algún instrumento evaluativo así como especifican los indicadores de medición de logros en su plan, lo que indica la primacía de la visión empírica de los hechos desde la afección de las sensaciones, los sentimientos, desde

la actitud afanosa de responder a las necesidades del entorno (Camblong y Fernández, 2011: 54).

Uno de los puntos que se resaltan en este marco operativo como estrategia discursiva es la presentación del contexto de carestía y la diligencia institucional para brindar alternativas de solución. En esta instancia estarían operando los principios de continuidad y de interacción Dewey (2004, 79); el primero hace visible las necesidades a ser atendidas desde una escala de valores que insiste en la responsabilidad, el compromiso y el derecho a aprender; el segundo, se explicita en la interacción entre ese contexto comunitario y el contexto escolar, entre los docentes para diseñar e implementar el plan de mejora, entre docentes y alumnos/as para lograr el aprendizaje significativo.

Otra estrategia es la descripción procesual de las acciones implementadas, operación que indica el ordenamiento de las actividades, la coherencia entre las partes y la coordinación entre los actores: “...Los docentes **notamos que...Lo que fue corroborado en la evaluación de Centros Educativos de Fe y Alegría...En consecuencia se llegó a la conformación del Equipo de Calidad Educativa...Y en base a un análisis del contexto, se determinó que...Mediante círculos de aprendizajes y jornadas de capacitación...adquirieron nuevas técnicas y estrategias para mejorar la enseñanza...En el Centro Niño Salvador del Mundo, en el Plan de Mejora, se adoptó como línea de acción...**”

De esta manera el escenario central donde ocurren estos hechos es la escuela y todas las acciones tienen lugar dentro de este ámbito (escena englobante); la experiencia de los actores educativos está formateada en un informe narrativo (escena genérica) que sigue orientaciones sobre los puntos a desarrollar. El relato se da en una escenografía profesoral donde los educadores enseñan o publican su trabajo respecto a la nueva práctica implementada.

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso que sigue los pasos de una planificación lógica, conforme con las dificultades reconocidas como prioridades. También, las estrategias pedagógicas son consideradas un mecanismo de transformación de la realidad.

1.5. ÁREA EDUCATIVA Nº 8 FE Y ALEGRÍA

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la presentación de las escuelas asociadas y su organización, la introducción breve de la experiencia educativa referente al plan aplicado durante el periodo 2013-2015; 2) una descripción breve del contexto socioeconómico en que viven las familias de la zona rural donde se asienta la escuela 3); el marco teórico del trabajo 4) la identificación del problema, la planificación, las acciones realizadas y 5) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonista a la comunidad educativa de Arroyito que implementa estrategias de organización para fortalecer la participación y promoción comunitaria.

La experiencia narrada tiene como escenario las escuelas asociadas donde se aplican actividades diversas relacionadas con la reflexión y toma de decisiones respecto a la marcha del centro y la comunidad.

La voz narradora alterna la tercera persona con la primera persona del plural.

1.5.1. Representación de los actores educativos del Área Educativa Nº 8 Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones	<p>El Área Educativa Nº 8 apuesta por una educación progresista, liberadora...</p> <p>El área educativa y los diferentes centros que la componen fueron estableciendo a lo largo de los años varios espacios de participación de la comunidad educativa en general...</p> <p>Consejo de Educación del Asentamiento Arroyito Fe y Alegría (CEAAFA)...conformado por representantes de padres de todas las escuelas... los directores de escuelas y también representante de estudiantes. ... reflexionar sobre el caminar de Fe y Alegría...</p> <p>Consejo de Directores del Área Educativa...conformado por los directores de las distintas escuelas... encargado de reflexionar, proponer, organizar, guiar, orientar según el ideario...</p> <p>El Equipo de Calidad...Cada centro educativo tiene su equipo de calidad, conformado por los docentes, el director, representante de padres, y de estudiantes. Es el equipo encargado de proyectar, orientar, acompañar la ejecución de los proyectos institucionales, planes de mejoras. Informar, consensuar, canalizar todas las informaciones y propuestas realizadas y compartidas en el Consejo de Directores.</p> <p>La Asociación Cooperadora Escolar (Padres y madres de familias) Acompañados muy de cerca por los/as directivos y docentes...</p> <p>Actores involucrados: Los actores involucrados en la elaboración, implementación, evaluación del proyecto son los/as Directivos, Docentes, estudiantes, padres y madres de familias de las diferentes instituciones educativas que componen el Área Educativa Nº 8 Fe y Alegría... También</p>
---	--

	actores sociales como: El gobernador departamental, La Coordinadora departamental, Los supervisores educativos. El intendente municipal, EL obispo de Concepción, Concejales municipales, departamentales, dirigentes sociales...
Caracterización	<p>Criterios de organización del Área Educativa.</p> <p>-La funcionalidad de la estructura organizativa a nivel de área educativa.</p> <p>El área educativa está organizada para que pueda funcionar correctamente...</p> <p>-El fomento de la autonomía.</p> <p>El trabajo en equipo, organizado y coordinado hace que la estructura organizativa fomente la autonomía, y como mencionábamos más arriba la funcionalidad como cuerpo, es decir no depende de una sola figura el funcionamiento del área educativa y los diferentes espacios. Esto propicia además el empoderamiento paulatino de los actores educativos</p> <p>-El trabajo articulado.</p> <p>El trabajo articulado se realiza entre las distintas instituciones y las comunidades mediante el Consejo de Educación del Asentamiento Arroyito Fe y Alegría...</p> <p>-La conformación de redes internas y externas.</p> <p>Otro criterio fundamental es la conformación de redes al interior del área educativa a través de los diferentes espacios de participación...</p> <p>-La conformación de pequeños equipos de trabajos.</p> <p>Estos pequeños equipos de trabajos se conforman a nivel institucional, están compuestas por el plantel docente, el director, los estudiantes, los padres; que articuladamente trabajan siempre teniendo en cuenta los proyectos institucionales o planes de mejora...</p> <p>-La reflexión pedagógica constante entre los distintos actores educativos.</p> <p>Se aprovecha todos los espacios para poder reflexionar sobre el quehacer educativo, esta actividad origina en los docentes la necesidad de ir mejorando constantemente su práctica...</p> <p>Todos los centros educativos demuestran apertura con y para la comunidad, buscan alianzas con diferentes instituciones, sectores, grupos para la proyección de una comunidad deseada de manera colectiva teniendo en cuenta los intereses comunes.</p> <p>...Ante el debilitamiento progresivo de las organizaciones sociales de la zona y en los momentos difíciles que le tocó vivir al Asentamiento Arroyito, las escuelas de Fe y Alegría se constituyeron en centros de contención, análisis, debate y búsqueda de estrategias para afrontar la situación y continuar con el proceso de desarrollo comunitario y zonal.</p> <p>...La resistencia sustentada en la unidad y la solidaridad de los/as pobladores/as...</p>
Tipo de narrador	<p>El Área Educativa N° 8 apuesta por una educación progresista, liberadora... Por eso, implementa un sistema de mejora de la calidad...</p> <p>El área educativa y los diferentes centros que la componen fueron estableciendo a lo largo de los años varios espacios de participación de la comunidad educativa en general...</p> <p>Para esta construcción tenemos en cuenta cuatro procesos fundamentales para una educación de calidad</p> <p>Estas instituciones juntas conforman lo que nosotros denominamos el Área Educativa N° 8...</p> <p>Como habíamos mencionado más arriba los elementos de la educación popular también constituyen las características propias del enfoque...</p>

En la presentación de la institución y su contexto se emplea el sintagma nominal “área educativa” para designar una agrupación de escuelas de la zona que funcionan en forma articulada. En ningún momento se hace referencia a un edificio concreto donde se imparte educación, sino que el “área educativa” se presenta como el ente organizado y diligente que actúa unánimemente.

El “área educativa” interviene en su contexto como un sujeto activo, responsable de las acciones enmarcadas dentro de su contorno organizativo; como tal define su postura ideológica que apunta al desarrollo de la persona, eje central de una educación democrática que defiende la libertad plena del individuo, su expresión propia, su incidencia directa en la problemática y en las soluciones posibles de su entorno. Además, se distingue por su evolución paulatina en el ejercicio de la participación ciudadana con el objeto de otorgar poder de intervención a sus miembros para cooperar eficazmente en el desarrollo comunitario. Es decir, existe un sentir colectivo que concentra fuerza, unión y acción; se hallan plenamente identificados con los principios de la educación popular que pretende la transformación social a partir de una educación liberadora:

***El Área Educativa Nº 8** apuesta por una **educación progresista, liberadora, una opción preferencial por el ser humano** como principal gestor de su historia...*

***El área educativa** y los diferentes **centros** que la componen **fueron estableciendo** a lo largo de los años **varios espacios de participación de la comunidad educativa en general** con el firme objetivo de lograr el empoderamiento de los diferentes actores educativos y sociales hacia la mejora en la calidad de la educación, el desarrollo comunitario, tendientes a una vida digna para todos/as los/las pobladores...*

En esta línea de la actuación colectiva, se detallan las diferentes unidades organizativas dentro del “área educativa” expresadas en sintagmas nominales que formulan la idea de conjunto: “**consejo de educación**”, “**consejo de directores**”, “**equipo de calidad**”, “**asociación cooperadora escolar** “. En estos espacios las funciones de estos grupos descubren el proceder democrático para la toma de decisiones: “**reflexionar**”, “**proponer**”, “**organizar**”, “**guiar**”, “**orientar**”, “**informar**”, “**consensuar**”, “**canalizar**”.

Por otro lado, podemos notar una diferencia entre la nominación de estas instancias grupales como “espacios de participación” (*El área educativa y los diferentes centros que la componen fueron estableciendo a lo largo de los años **varios espacios de participación de la comunidad educativa en general...***) y los “actores educativos” propiamente dichos designados individualmente (...“*Los actores involucrados en la elaboración, implementación, evaluación del proyecto son los/as **Directivos, Docentes, estudiantes, padres y madres de familias...***). Si bien se destinan aquellas esferas a la intervención ciudadana y a los

aportes recíprocos, los actores educativos en forma individual son los participantes de estos procesos, pues integran cada uno de los grupos nombrados en calidad de representantes. Tenemos entendido que los primeros funcionan permanentemente y los siguientes trabajaron puntualmente en el proyecto de mejora que fue sistematizado; de igual manera terminan actuando en igualdad de participación. Es importante mencionar la jerarquía establecida en el espacio escolar según los criterios de articulación, ya que todos los actores están comprometidos en una red de equipos de acuerdo a las especificidades requeridas para el funcionamiento colectivo:

*El área educativa está conformada por un **Director de área**, un **Vice Director** y **Coordinador Pedagógico** de la escuela centro y las escuelas asociadas. Cuenta con un **Consejo de Directores** conformados por los/as directores/as de cada centro, más los directivos del área educativa mencionada...*

*Es bueno destacar que cada **centro educativo** cuenta con:*

- *El **equipo directivo** (Director/a, docentes).*
- *El **Equipo de Educación**, de calidad conformado por el/la directora/a, los/as docentes de la institución, representante de estudiantes y un representante de padres, madres...*
- *La **Asociación Cooperadora Escolar** (Padres y madres de familias) Acompañados muy de cerca por los/as directivos y docentes.*

En otra distinción aparecen los “actores sociales” que son asociados con las funciones ejercidas en otro espacio de poder ajeno a la institución educativa: “...**El gobernador departamental, la coordinadora departamental, los supervisores educativos. el intendente municipal, el obispo de Concepción, concejales municipales, departamentales, dirigentes sociales...**”.

Es posible establecer dos semiosferas particulares (Lotman, 1996): la escolar (interna) y la comunitaria-regional (externa); en la primera existe una disposición jerárquica de las partes que conforman la asociación de escuelas; la misma se constituye en un espacio reglado por las normas de participación y la acción colectiva; en la segunda, se agrupan distintas entidades públicas representadas por los actores citados arriba; estos desempeñan la función directiva en las instituciones donde corresponden, sin embargo, pertenecen a esferas diferentes de la vida social (iglesia, educación, política), lo que para la escuela significa un todo externo y heterogéneo a la vez. Esta semiosfera externa incursiona en el sistema escolar, tal vez como apoyo a algunos proyectos educativos, de la misma forma el centro educativo complementa sus acciones a la de los organismos públicos cuando presentan y ejecutan propuestas para mejorar las condiciones de la comunidad:

Otro criterio fundamental es la conformación de redes al interior del área educativa a través de los diferentes espacios de participación (CEAAFA; Consejo de directores, Asambleas de docentes, Asambleas Escolares, Asociación Cooperadora Escolar) y **al exterior de la institución con las diferentes instituciones como: Puesto de Salud, El oratorio de la comunidad, las organizaciones sociales, las comisiones vecinales, de saneamiento...**) para poder articular conjuntamente acciones tendientes a la mejora de la calidad de vida.

Todos los centros educativos demuestran apertura con y para la comunidad...

En el escenario de la práctica rigen unos criterios de organización directamente asociados al modo de actuar de los grupos: *funcionalidad, autonomía, articulación, trabajo en equipo o redes, reflexión, formación, evaluación*. Es característica la gestión coordinada y participativa de los miembros de esta organización que dirige sus acciones no solo al interior del centro, sino que traspasa los límites de la escuela para llegar a las comunidades donde se asienta la institución. La formación mencionada equivale a los profesionales que ejercen su tarea pedagógica en las escuelas, sujetos que a su vez desarrollan su capacidad reflexiva al observar los aciertos y desaciertos de su práctica; sin embargo, las evaluaciones del proceso formativo son responsabilidad de todos, es decir, el desempeño de los educadores y su trabajo puede ser valorada por toda la comunidad, idea que significa la apertura institucional, la participación, el compromiso conjunto. También podemos apreciar la creencia de dotar a los educadores del potencial informativo y pedagógico para desempeñarse en su rol, un líder no puede carecer de los conocimientos básicos, actualizados y generales si desea orientar a otros. Finalmente, son los docentes quienes movilizan la vida escolar y la comunitaria. Podríamos preguntarnos, ¿a qué obedece tanta organización y trabajos en redes? La respuesta apunta al contexto regional, que señala la situación de abandono estatal y conflictos interinstitucionales en esta zona rural, según las denuncias de los propios actores. Entonces, nos atrevemos a deducir que la movilización colectiva es un modo de enfrentar la desidia, de resistir a las dificultades, de demostrar resiliencia ante los inconvenientes y sus efectos (...*La resiliencia ante la situación emergente, capacidad de revertir una situación negativa por otra positiva ante diferentes obstáculos, situaciones presentadas teniendo como base la unidad y la solidaridad...*). De esta manera, el relato de los docentes descubre la concepción respecto a la educación, sus destinatarios y las circunstancias en general (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6).

Por otro lado, el narrador se expresa mayoritariamente en tercera persona y en algunas ocasiones utiliza la primera persona del plural. Prácticamente todo el relato del rol protagónico de los equipos en sus diferentes niveles de participación, la presentación de la experiencia, la descripción del contexto, la planificación y ejecución de las acciones y los aprendizajes se realiza desde una mirada impersonal creando el efecto de objetividad en

sus versiones. La capacidad de brindar detalles de lo acontecido revela un locutor que conoce plenamente todo el movimiento escolar y extraescolar, por lo tanto se trata de un narrador que tomó parte activa de lo sucedido. Esta impersonalidad contribuye con la imagen de un narrador serio, formal, que pretende mostrar rasgos de verosimilitud en su configuración narrativa (*El Área Educativa N° 8 **apuesta** por una educación progresista, liberadora... Por eso, **implementa** un sistema de mejora de la calidad...*). Por lo tanto, se dirige a un alocutario que comparte estas características y que puede valorar el despliegue de las estrategias implementadas (Kerbrat-Orecchioni, citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 6).

En otro aspecto de la figura de este narrador objetivo, podemos añadir que, si bien borra la marca personal en su discurso, descubre a un locutor afectado por algunos conflictos surgidos en el contexto social y que forman parte de esta historia de la transformación:

*También fueron surgiendo otras situaciones en el contexto departamental y zonal tales como... Todo esto generó una **conmoción en la población en general**... el Área Educativa N° 8 y el Colegio Técnico Agropecuario "Augusto Roa Bastos" después de diferentes encuentros en Asambleas educativas **propusieron seguir luchando**... Ante el debilitamiento progresivo de las organizaciones sociales de la zona y en los **momentos difíciles** que **le tocó vivir** al Asentamiento Arroyito...*

Las pocas veces que narra en primera persona del plural lo hace para hablar en nombre de una colectividad exclusiva: los docentes, en su rol de planificadores del proceso de mejora. Es la voz que resuena como cuerpo operador de los cambios en el escenario de la práctica:

*Para esta construcción **tenemos** en cuenta cuatro procesos fundamentales para una educación de calidad*

*Estas instituciones juntas conforman **lo que nosotros denominamos** el Área Educativa N° 8...*

*Como **habíamos mencionado** más arriba los elementos de la educación popular también constituyen las características propias del enfoque...*

Se narra desde un presente que coincide con los acontecimientos actuales (**Actualmente se está cerrando** el 2º ciclo del Sistema de Mejora y se inicia del 3º ciclo con la autoevaluación del centro educativo...) y también en forma generalizada desde un presente histórico que designa acciones del pasado como si fueran actuales (*Por eso, **implementa** un sistema de mejora de la calidad...*). En otros casos se recurre al pretérito para puntualizar ciertos hechos que marcaron importancia en forma positiva (*El área educativa y los diferentes centros que la componen **fueron** estableciendo a lo largo de los*

años varios espacios de participación de la comunidad educativa en general...) o negativa (...Ante el debilitamiento progresivo de las organizaciones sociales de la zona y en los momentos difíciles que le tocó vivir al Asentamiento Arroyito, las escuelas de Fe y Alegría **se constituyeron** en centros de contención, análisis, debate...). Así, el locutor en un mismo relato establece la correlación temporal para enfatizar los cambios efectuados en el escenario de la práctica y dar a conocer su posicionamiento respecto a los hechos (Ricoeur, 1999: 342)

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- con la finalidad de brindar los detalles de las estrategias implementadas y los resultados logrados en ese proceso.

Finalmente, el *ethos* construido a través del discurso expone la imagen de los actores como líderes educativos comunitarios atentos a las necesidades de la población escolar o zonal. Así también, se erige el perfil organizativo, reflexivo y colectivo de los participantes. Sumado a esto, los profesionales protagonistas de los cambios disponen de los conocimientos y de las aptitudes para reflexionar sobre su realidad, planificar y ejecutar las estrategias pedagógicas para lograr las transformaciones.

1.5.2. Representación de la práctica del Área Educativa Nº 8 Fe y Alegría

Nominación de la práctica	El Título del proyecto ... Los actores involucrados en la elaboración, implementación, evaluación del proyecto son...
Contexto de la práctica	El Asentamiento se encuentra ubicado en un territorio que presenta diversa topografía ...tierras muy aptas para la agricultura y otros, de muy bajo nivel de fertilidad... Asentamiento Arroyito cuenta con 4.506 habitantes . La actividad económica más importante es la agricultura y la cría de animales ... También algunos de los pobladores se dedican a otras actividades laborales...comercios, carpintería ... Otra actividad laboral es la elaboración de carbón , está actividad conlleva la depredación de los bosques ... El área educativa está conformada por un Director de área, un Vice Director y Coordinador Pedagógico de la escuela centro y las escuelas asociadas. La relación entre los/as directivos es muy cercana y cálida , se enfatiza una comunicación horizontal ... En la última autoevaluación realizada a los diferentes centros educativos en el año 2011 ha arrojado resultados muy favorables en el proceso de interrelación con la comunidad educativa otras situaciones en el contexto departamental y zonal tales como:

	<p>.-La falta de presencia del estado. La aparición de grupos extremistas, guerrilleros que supuestamente están ligados a la zona, según la fuerza del orden y los medios de comunicación, creando desconfianza e inseguridad en la población.</p> <p>-La militarización de la zona y del departamento... El desprestigio de las instituciones educativas... ...las personas vivían en zozobra, con miedo,... algunas familias incluso vendieran sus tierras para salir de la comunidad...</p> <p>Área Educativa N° 8...propusieron seguir luchando, trabajando por la comunidad educativa en general...</p> <p>...Ante el debilitamiento progresivo de las organizaciones sociales de la zona y en los momentos difíciles que le tocó vivir al Asentamiento Arroyito, las escuelas de Fe y Alegría se constituyeron en centros de contención, análisis, debate y búsqueda de estrategias para afrontar la situación y continuar con el proceso de desarrollo comunitario y zonal.</p> <p>...La resistencia sustentada en la unidad y la solidaridad de los/as pobladores/as del Asentamiento Arroyito a las constantes acusaciones e improperios recibidos incluso desde las instituciones estatales, (Gobernación de Concepción, FTC) y medios de prensa. También a las adversidades climáticas.</p>
Acciones/Modo	<p>En la última autoevaluación realizada a los diferentes centros educativos en el año 2011 ha arrojado resultados muy favorables en el proceso de interrelación con la comunidad educativa... Estos resultados invitan a seguir apostando en el fortalecimiento de la interrelación comunitaria...</p> <p>ACCIONES REALIZADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional. -Asambleas institucionales y comunitarias para análisis, discusión, proyección y planificación de actividades. -Asambleas institucionales de evaluación a inicio – durante – final del año lectivo. -Asambleas internuclear, a nivel de Asentamiento en general para toma de decisiones y acciones a realizar frente a diferentes situaciones que vive la zona. (Mesa de trabajos intersectorial, formación de comisiones, movilizaciones, comunicados) -Asamblea permanente en las comunidades. -Renovación de diferentes Comisiones Escolares. (Consejo de directores, Equipo directivos y docentes, Equipo de calidad, Asociación Cooperadora Escolar, Consejos de grados) -Conformación de diferentes comisiones comunitarias. (Comisión de Saneamiento, Comisión de Oratorio, Comisión de Deportes, Comisión de Salud, Comisión Pro-camino, Comisión Vecinal) -Realización de diferentes actividades gracias al empoderamiento de los diferentes actores educativos... <p>Criterios de organización del Área Educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La funcionalidad de la estructura organizativa a nivel de área educativa. -El fomento de la autonomía. -El trabajo articulado... -La conformación de redes internas y externas. -La conformación de pequeños equipos de trabajos. -La reflexión pedagógica constante entre los distintos actores educativos. <p>En la interrelación comunitaria el Área Educativa N° 8 Fe y Alegría y el Colegio Técnico Agropecuario ha pasado por los niveles de relación de la escuela y comunidad tales como: desconocimiento, conocimiento, reconocimiento, acciones conjuntas eventuales y ocasionales, articulación y asociación comunitaria. Teniendo en cuenta estos niveles se puede afirmar que las escuelas y la comunidad se articulan y asocian construyendo una red de</p>

	apoyo y compromiso para la promoción... Se afianza la implementación de los elementos y características de la Educación Popular tales como: la participación, la organización, la planificación, la formación...
Valores ideológicos	El Área Educativa N° 8 apuesta por una educación progresista, liberadora, una opción preferencial por el ser humano como principal gestor de su historia, en un mañana que se construye colectivamente desde un presente que tiene en cuenta el pasado para no caer en errores y principalmente para poder mejorar. Se afianza la implementación de los elementos y características de la Educación Popular tales como: la participación, la organización, la planificación, la formación...

La práctica recibe el nombre de “proyecto” y alude al plan elaborado conjuntamente por los docentes para fortalecer la interrelación comunitaria; por lo tanto, la *práctica* es concebida desde un programa trazado para intervenir racional y procesualmente en la vida escolar y barrial, una especie de guía para todos los participantes de esta propuesta. La experiencia generada a partir de esta planificación e implementación se asocia a una serie de acciones intencionadas en busca de una comunidad consolidada, a las sensaciones y sentimientos de los sujetos frente a los desafíos del contexto (Camblong y Fernández, 2011: 54).

El sentido de esta experiencia surge del reconocimiento de las necesidades vividas por los pobladores de esta zona, relacionadas con el debilitamiento de las organizaciones sociales y la falta de una participación activa de los lugareños en su región. En la siguiente declaración con respecto al motivo del proyecto y su finalidad última podemos notar la presencia de algunos elementos de la educación popular como la intencionalidad transformadora, la participación y la organización, es decir, todas las características que deben ser fortalecidas mediante el proyecto. En estas intenciones observamos los principios de continuidad e interacción que rigen en la experiencia (Dewey, 2004: 79), por un lado, esta práctica es valiosa en la medida que toca la vida de los habitantes de esa comunidad y que muestra la aplicación de unas estrategias básicas para dar respuestas al ambiente desorganizado o debilitado, además modifica el presente teniendo en cuenta el pasado, siendo su dirección final el futuro visto como una promesa de estabilidad y mejora. La interrelación de los tiempos nos permite apreciar la movilidad de la mirada de los sujetos en referencia a lo que hacen, han vivido o pretenden alcanzar; activan la memoria semiótica para contrastar los acontecimientos y orientar su actuación posterior (Camblong y Fernández, 2011: 55).

*El Área Educativa N° 8 apuesta por una educación progresista, liberadora, una opción preferencial por el **ser humano** como principal **gestor de su historia, en un mañana** que se construye colectivamente **desde un presente que tiene en cuenta el pasado** para no caer en errores y principalmente **para poder mejorar**. Por eso, implementa un sistema de mejora de la calidad educativa...*

Como ya mencionamos, el contexto de la práctica es representado como un terreno bastante heterogéneo, con matices positivos y negativos. Entre los positivos, se indican la producción agroganadera y comercial con sus ventajas y desventajas; la organización de los educadores a nivel de zona y de escuela, el relacionamiento agradable entre los actores educativos y la fortaleza institucional, según la evaluación anterior, en cuanto a la apertura y la interrelación positiva con la comunidad, la solidaridad entre los pobladores de la zona. Entre las dificultades se señalan el problema ambiental a causa de la depredación de los bosques por necesidades económicas, el abandono estatal que trae como consecuencia la falta de servicios básicos (agua, salud, caminos, asistencia técnica, educación) y la aparición de grupos extremistas que crean inquietud en la población, el descrédito de las instituciones educativas a las que se atribuye el adoctrinamiento de menores para delinquir, la militarización de la región para contrarrestar a los guerrilleros, el debilitamiento de las acciones de los grupos sociales y la migración de los habitantes por temor a las circunstancias de violencia e inseguridad.

Estas circunstancias adversas inciden en la construcción de un imaginario de la práctica vista desde la “resistencia” de los docentes y pobladores en general: “...**las escuelas de Fe y Alegría se constituyeron en centros de contención, análisis, debate y búsqueda de estrategias para afrontar la situación** y continuar con el proceso de desarrollo comunitario y zonal...**la resistencia sustentada en la unidad y la solidaridad de los/as pobladores/as del Asentamiento Arroyito...**”

En otro momento del relato la práctica también es considerada un “viaje” riesgoso, tal vez una “aventura” en la que devienen peligros y al mismo tiempo esperanzas que permiten el avance:

*“**En este camino se presentan obstáculos, dificultades, mucha incertidumbre, pero justamente desde los obstáculos y las incertidumbres es que se va reflexionando, analizando constantemente el proceso que se lleva para que el rumbo sea con destino al norte** que todos desean “Una educación de Calidad, pertinente y Transformadora”. **No es una tarea fácil** teniendo en cuenta la sociedad actual, pero se puede decir que **todos juntos pueden...**”*

La incidencia de los docentes en la situación de carestía, percances, enfrentamientos, intimidaciones...justifica plenamente la actividad educativa de los centros

en la zona, pues el Movimiento de Educación Fe y Alegría dirige sus acciones al sector empobrecido y excluido para potenciar el desarrollo personal y la participación social de sus miembros.

Podemos distinguir que las semiosferas escolar y la externa al centro educativo actúan en constante tensión; la escuela por su parte reconoce en el contexto social un lenguaje extraño al promovido en la esfera educativa que busca la calidad de vida de sus destinatarios, basada en la participación, organización y reflexión. Sin embargo, el entorno adverso dificulta la vía para el logro de los objetivos, del equilibrio y del progreso. Entonces, el espacio institucional reordena su sistema (formación de equipos, estrategias pedagógicas, formación académica...) para incidir y transformar el otro lenguaje que suscita incertidumbres (Lotman, 1996:12; Camblong y Fernández, 2011: 106)

Las acciones llevadas a cabo en el escenario de las innovaciones pedagógicas inician con los resultados sobrevenidos de la evaluación practicada por la Federación de Fe y Alegría. En ella se reconoce como fortaleza el desempeño favorable de la institución en la vida comunitaria, y si bien esto es positivo, las nuevas circunstancias del entorno desatan la necesidad de vigorizar los lazos de unión y colaboración entre los miembros para hacer frente a las amenazas. Ante esta situación de angustia, desgaste, desconfianza, se emprende una serie de acciones colectivas (...**Elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional...Asambleas institucionales y comunitarias para análisis...Asambleas institucionales de evaluación...Asambleas internuclear, a nivel de Asentamiento en general...Asamblea permanente en las comunidades...Renovación de diferentes Comisiones Escolares...**) siguiendo los criterios del “área educativa” que sirven para reglamentar los procedimientos en cada espacio de participación (...**funcionalidad, autonomía, articulación, trabajo en equipo o redes, reflexión, formación, evaluación**). Es importante notar la confluencia de las miradas interna y externa al centro; los datos de la evaluación aportan certeza a los educadores de que su práctica va por buen camino, sin embargo, según la consideración de estos actores, los problemas surgidos les exige el fortalecimiento de las capacidades para actuar en forma conjunta. Entonces, tanto el conocimiento empírico como el científico son tenidos en cuenta para la nueva planificación. Si tenemos en cuenta las palabras de Shulman (citado en Gudmundsdottir, 1995: 6) sobre la importancia de los pensamientos del educador sobre el quehacer educativo, le daremos la razón porque los docentes son los que se convierten en los artífices de los cambios en el escenario escolar para direccionar los objetivos y las acciones en una situación particular.

El proyecto común sigue los pasos de la investigación-acción, que parte de la identificación del problema, el análisis del contexto, la planificación y ejecución y los aprendizajes logrados finalmente (...“En la última **autoevaluación** realizada a los diferentes centros educativos en el **año 2011 ha arrojado resultados muy favorables...**Identificación del problema: Ante todo esto la comunidad educativa en general ...**propusieron seguir...trabajando por la comunidad...**Acciones realizadas: **Elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional...** **LOGROS – TRANSFORMACIONES:** Capacidad organizativa y conciencia crítica de la mayoría de los pobladores del Asentamiento Arroyito...”). Con esto deducimos que todas las acciones son previamente analizadas e intencionadas y se maneja con seguridad las fases del sistema de *Fe y Alegría*. Se proyecta la imagen de una práctica razonada, real, conveniente.

El modo de actuar se resume en la organización, en la reflexión, en la planificación conjunta, en la participación, en la coherencia con los principios de la educación popular. El estilo de enseñanza que se construye en el discurso revela una práctica flexible al medio, calificada para el entorno, firme ante las adversidades (**Se afianza la implementación de los elementos y características de la Educación Popular** tales como: la participación, la organización, la planificación, la formación...).

De esta manera los valores ideológicos que intervienen en la práctica se relacionan con el concepto de que la escuela es un centro de transformación de la realidad social. Operan los criterios de la educación popular que pretende otorgar a sus destinatarios las herramientas necesarias para ser partícipes de su propia historia, que puedan construir nuevas estructuras sociales que permitan la participación de todos los miembros en consonancia con la democracia, que puedan actuar reflexivamente y con conocimiento de causa ante las circunstancias de injusticia (Fe y Alegría, 2003: 10). La educación también representa una “apuesta” entendida como una travesía o un desafío, una puesta en juego de elementos diversos que crean tensión en el escenario de la práctica:

*El Área Educativa N° 8 **apuesta por una educación progresista, liberadora, una opción preferencial por el ser humano como principal gestor de su historia, en un mañana que se construye colectivamente desde un presente que tiene en cuenta el pasado para no caer en errores y principalmente para poder mejorar.***

Rescatamos en este punto las ideas de Shulman (citado en Gudmundsdottir, 1995: 6) y Vallone (2005: 25) respecto a la postura que toma el educador respecto a la educación teniendo en cuenta sus creencias y valores: su tarea educativa será influenciada por aquellos aspectos, además se unen a esta esfera los conocimientos o posicionamientos que

circulan en el entorno. Por lo tanto, la actividad de los docentes de *Fe y Alegría* no son circunstanciales, sino intencionadas y obedecen a unos principios educativos.

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los pormenores de la experiencia. El narrador exhibe sus cualidades de estrategia resiliente a un destinatario profesional de la educación capaz de observar los despliegues tácticos en pos de la transformación social.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la participación de todos los actores de la comunidad escolar y regional, la organización de sus miembros que actúan articuladamente, la participación en diferentes espacios de reflexión, la resistencia a los infortunios.

1.5.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato es la configuración de las acciones realizadas por una comunidad que lucha por mantenerse unida ante las amenazas de un contexto hostil. Se inicia con la identificación del “área educativa” que es la agrupación de escuelas de la zona, organizada de tal manera a mantener una comunicación continua entre todas a través de los representantes. Esta es una estrategia discursiva que pretende proyectar la idea de unanimidad y coordinación.

En la portada de la presentación se exhibe el título del proyecto en forma bilingüe:

ÑAMOMBARETE OÑONDIVE JOAJU HA ÑOPYTYVÖ KOMUNIDA HÁICHA.

FORTALECIENDO JUNTOS LA PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA.

En este punto, podemos aportar algunos datos sobre el contexto lingüístico paraguayo: el guaraní es el idioma identificado especialmente con la zona rural, y el castellano es la lengua internacional, que sirve de medio, en este caso, para la comunicación de las ideas a destinatarios de diversas esferas del saber. Por otro lado, el guaraní aunque de uso mayoritario, ha sido históricamente relegado, minorizado por propios y extraños, ya que se argumenta la ineficacia del mismo en los tiempos modernos, asociándolo a la ignorancia y al retroceso. En el escenario de la nueva práctica del “Área educativa N° 8 Fe y Alegría” el uso del idioma nativo es estratégico porque se identifica con una comunidad guaraní hablante que se hace sentir con la lengua de resistencia del pueblo. Además, a este idioma se lo distingue como la lengua de cohesión nacional porque históricamente en las guerras que tuvo el Paraguay sirvió para unir al pueblo y despistar a los enemigos.

En la página siguiente se escribe una dedicatoria que reza así:

*“Dedicado a la comunidad educativa del Asentamiento Arroyito por la **resiliencia** para salir de tantas **adversidades** y **seguir luchando** en la búsqueda de una vida digna para todos los pobladores. **Adelante**”*

De esta manera, la dedicatoria como un género sirve para homenajear a una o varias personas, en este caso a los actores educativos de Arroyito, pero como estrategia discursiva expone una atmósfera de contienda donde la comunidad entera es víctima y heroína a la vez, por no haber desfallecido ante las desdichas.

Más adelante, se presenta un texto poético, sin autor conocido, que perteneció a la época de las Ligas Agrarias Campesinas titulado “*NA ORE MONGU’ÉI*” (“*No nos mueven*” [traducción literal propia], contextualmente se interpretaría como la fortaleza, la resistencia, la permanencia en el lugar, puesto que muchos migraron de la zona). La autoría anónima se relaciona con la pertenencia popular o la apropiación del texto por parte de toda la comunidad. A modo de información, según ABC Color (5/06/2012), periódico paraguayo, “Las Ligas Agrarias Cristianas eran organizaciones campesinas que buscaron elevar el nivel de vida en base a las cooperativas, el autoconsumo, la ayuda solidaria y la autonomía económica, política y social” y fueron perseguidos por el régimen stronista. De este modo, el poema seleccionado cumple la función de recuperar parte de la historia oscura del Paraguay para actualizarla en un contexto de persecución y lucha de la comunidad de Arroyito, que busca el desarrollo de la región mediante la organización social desde la educación popular.

Si bien estos textos no forman parte del relato en sí, conforman piezas importantes dentro de la obra completa porque añaden significados a la lucha social emprendida por los pobladores de esa comunidad. Aquí podemos acotar la postura de Bajtín (1982: 365) respecto a la “palabra ajena”, que se encuentra con la palabra propia del locutor para tejer un discurso polifónico; en este caso, se convoca otras voces para añadir fuerza a la idea de resistencia, ofrecida por los educadores de *Fe y Alegría*.

La disposición del relato sigue con la presentación de las agrupaciones que conforman el área educativa, el marco teórico que sustenta el proyecto, las acciones realizadas y los logros.

Como se observa, todas las acciones tienen lugar dentro del ámbito educativo (escena englobante) y el género que configura la historia es el informe narrativo (escena genérica) que despliega tanto la descripción del contexto como la narración del proceso. El relato se efectúa en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o publican su experiencia evidenciada en acciones, logros, aprendizajes surgidos

en el proceso de implementación de la mejora. La escenografía profesoral se permite rendir tributo a los luchadores y de ofrecer resistencia mediante la inserción de la poesía de contenido social (Maingueneau, 2010: 211).

Otra estrategia discursiva relacionada con la disposición del texto es la esquematización de los puntos a desarrollar. Se emplean títulos, subtítulos, enumeraciones, que despliegan ordenadamente los acontecimientos, donde cada parte está articulada a la otra. Esto habla de la capacidad de organización y de la claridad que posee el narrador en la conformación de la narrativa. En esa estructura aparece el marco teórico que detalla las referencias conceptuales que circunscriben la práctica, lo que revela la postura de los educadores respecto a la identificación con el movimiento educativo y al tipo de enseñanza que ofrecen, es decir, demuestran coherencia entre lo que exponen y lo que hacen.

1.6. COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO KAMBA REMBE DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la presentación de la experiencia educativa referente al plan aplicado; 2) los antecedentes del centro educativo y su situación actual, 3) la identificación del problema, la planificación, la ejecución y 5) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonista a la comunidad escolar de Kamba Rembe que implementa estrategias de producción agroganadera para la promoción comunitaria (Anexo Nº 7).

La experiencia narrada tiene como escenario el colegio técnico y las residencias de los estudiantes donde se aplican las actividades productivas.

La voz narradora se expresa mayoritariamente en tercera persona.

1.6.1. Actores educativos del Colegio Técnico Agropecuario Kamba Rembe de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones	<p>En cada sección hay un referente Técnico Capacitado, quien planifica, orienta las teorías y prácticas y evalúa los resultados de cada una de ella. Como referente principal de la Institución está el Equipo Directivo conformado por el Director de la Escuela Básica IPA, LA Directora del Colegio nivel medio BTA, el Coordinador Agropecuario y el Secretario de la Institución.</p> <p>Los responsables directos de la implementación y ejecución del Plan de Finca y Plan de Negocio están a cargo del Equipo Agro conformado por un Coordinador Agro más tres Ingeniero Agrónomo y un Licenciado en ciencias Ambientales encargados directo de las secciones productivas del Centro. Los educandos por su parte tienen la responsabilidad de hacer realidad sus planes. Los padres por su parte brindan apoyo y acompañamiento a sus hijos en momentos cruciales durante la realización del plan, cuando hay muchos trabajos o cuando el alumno afloja su trabajo...</p>
Caracterización	<p>La Institución busca convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER) donde todos los actores de la comunidad estén integrado en busca de alternativa de solución a varios de los problemas rurales que van presentándose con el correr de los tiempos.</p> <p>...el Centro de Desarrollo Rural busca una mejora de la calidad de vida mediante la mejora de la calidad educativa de los educandos y sus familiares...</p> <p>Los educandos vienen de distintas comunidades de la Colonia...</p> <p>Casi la totalidad de los aprendices son hijos de productores agropecuarios...</p> <p>Educandos Externos: son los alumnos de las comunidades más cercanas</p>

	<p>y Alumnos Internados: provenientes de comunidades más lejanos y de otros municipios...</p> <p>Los padres con el correr de los tiempos encuentran menos alternativas de producción... por lo tanto, envían a sus hijos a la Agropecuaria en busca de respuestas a sus necesidades básicas que en su mayoría es insatisfecha, no cuentan con huerta familiar, no priorizan los rubros de auto consumo y no planifican su finca ...los pobladores vienen experimentando experiencias bastante negativa en su producción agrícola y varios proyectos de producción que emplean sin tener resultado positivo ...y pone en marcha proyectos pequeños pero con gran resultado para la familia como la realización de huerta familiar, mejoramiento de pasturas y pequeñas infraestructuras de producción animal y la plantación de especies forestales.</p> <p>...el sistema de producción animal también en esa misma condiciones sin un sistema de cuidados y alimentación que les ofrezca mayor productividad e ingresos, en el área de la agricultura continúan con la misma práctica tradicional y los bosques destruidos sin ningún plan de reforestación. A eso se suma la falta de planificación en su producción, a corto, mediano y largo plazo...</p> <p>El plan de Finca se elabora con el acompañamiento del profesor encargado de la Asignatura Administración Rural, en este caso, les da las orientaciones necesaria de cómo se elabora un plan de producción que luego tendrá que ser ejecutado en la finca de la familia, una vez que los educandos presentan su plan y aprobada por el docente encargado de la materia, presenta al técnico encargado de hacer el acompañamiento y seguimiento de la ejecución del plan, en la finca familiar.</p>
Tipo de narrador	<p>...como institución nos enfocamos a fortalecer la producción en la finca familiar de los educandos...</p> <p>..La Institución busca convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER)...</p>

En la presentación de los antecedentes de la institución se cuenta que “**El Col. Tec. Agrop. Kamba Rembe está situada en la Colonia San José del Norte...**”; como podemos observar, se refiere al edificio físico con asentamiento en un lugar determinado. Más adelante, cambia la perspectiva y “**El Col. Tec. Agrop. Kamba Rembe ofrece una formación agropecuaria de calidad a los jóvenes de la zona...**”; el colegio representa al equipo directivo y docente encargado de impartir enseñanza técnica, entonces asume el rol de sujeto activo y personificado.

En la lista de los actores educativos se distinguen: “*Equipo Directivo (Director de la Escuela Básica IPA, La Directora del Colegio nivel medio BTA, el Coordinador Agropecuario y el Secretario de la Institución), Equipo Agro (Coordinador Agro más tres Ingeniero Agrónomo y un Licenciado en ciencias Ambientales), docentes, referente Técnico Capacitado, educandos, padres*”. Como podemos apreciar, existe una jerarquía establecida en la institución; los que encabezan la nominación son los directivos, quienes ejercen la autoridad en ese espacio. Por otro lado, el colegio está organizado en equipos, lo que nos da a entender que hay un trabajo colectivo, además todos ellos son profesionales y esto

habla de la aptitud de cada uno para el cargo, por lo tanto generan confianza en los destinatarios. Los educandos y los padres son los beneficiarios del servicio educativo.

Las funciones básicas de los profesionales se resumen en la dirección, la planificación y la orientación para la aplicación del proyecto. El Equipo Agro lidera el trabajo relacionado con la producción de la finca y cada sección productiva está a cargo de un técnico que “**planifica, orienta las teorías y prácticas y evalúa los resultados de cada una de ella**”. Los docentes por su parte acompañan la ejecución de los planes que sus propios alumnos diseñan como prueba de aplicación de sus conocimientos técnicos (...“**el seguimiento y acompañamiento harán los educadores de acuerdo al área que los educandos eligen implementar...**”). Los educandos tienen la tarea de demostrar sus aprendizajes a través de la planificación e implementación de sus diseños; los padres, de brindar apoyo a sus hijos en esta faena. De acuerdo a estas funciones podemos deducir la organización existente dentro de la institución educativa y el involucramiento de todos los actores educativos.

Precisamente, el modo de ser de estos actores se explicita en la distribución de las tareas para lograr un óptimo trabajo, no solo dentro del colegio sino en y con la comunidad. Esto se menciona en los objetivos de esta entidad:

La Institución busca convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER) donde todos los actores de la comunidad estén integrado en busca de alternativa de solución a varios de los problemas rurales que van presentándose con el correr de los tiempos.

...el Centro de Desarrollo Rural busca una mejora de la calidad de vida mediante la mejora de la calidad educativa de los educandos y sus familiares...

El empleo de un sujeto globalizador como *la institución o el Centro de Desarrollo Rural* descubre el propósito de los gestores educacionales que se representan en una sola voz, oficialmente. Y teniendo en cuenta la proyección del organismo, podemos derivar sus características de la siguiente manera: nucleador, en el sentido de atraer hacia sí a todos los actores para la búsqueda de respuestas a sus necesidades; tramitador, porque procura la mejora de la comunidad; asistente, porque colabora con los miembros en el proceso de alcanzar una mejor calidad de vida.

Los productores en general presentan la imagen de víctimas de la desidia estatal ya que se hallan abandonados, sin ayuda técnica, y sus cultivos no dejan ganancias (...**los pobladores vienen experimentando experiencias bastante negativa en su producción agrícola y varios proyectos de producción que emplean sin tener resultado positivo... el estado los abandona a sus suerte**). En este mismo contexto, los educandos y sus padres son representados en situación de carencia y falta de iniciativa (“*no cuentan con huerta*

familiar, no priorizan los rubros de auto consumo y no planifican su finca...”); por lo tanto, estos actores son desorganizados y pasivos. En otro punto, se menciona el carácter improductivo, tradicionalista y desactualizado de la práctica de las familias que integran el centro educativo:

*...el sistema de producción animal también en esa misma condiciones **sin un sistema de cuidados y alimentación que les ofrezca mayor productividad e ingresos**, en el área de la agricultura continúan con la misma **práctica tradicional** y los **bosques destruidos sin ningún plan de reforestación**. A eso se suma la **falta de planificación** en su producción, a corto, mediano y largo plazo...*

En síntesis, se encuentran desprovistos de los conocimientos técnicos para producir efectivamente. En contraste con los indicios de pobreza y pasividad de estos actores, podemos descubrir la valoración que hace el narrador desde su posición de docente de la técnica moderna y de la planificación de las acciones para el logro de un resultado productivo.

En oposición a esta dejadez, el centro se erige como una oportunidad para el cambio, y los destinatarios, como beneficiarios directos (*...**Los padres** con el correr de los tiempos encuentran menos alternativas de producción... por lo tanto, **envían a sus hijos a la Agropecuaria en busca de respuestas a sus necesidades básicas**...*). Así demuestra el potencial de *Fe y Alegría* para asistir a los más carenciados, principio que sustenta su labor en esa región. Se ocupa de la comunidad aplicando métodos sencillos que apuntan al sustento familiar y zonal (*...y pone en marcha proyectos pequeños pero con **gran resultado para la familia como la realización de huerta familiar, mejoramiento de pasturas y pequeñas infraestructuras de producción animal y la plantación de especies forestales**...*). De este modo deja claro su postura de beneficiar a la comunidad a partir de la enseñanza de técnicas útiles para el autoconsumo y el desarrollo social. La semiosfera escolar con toda su estructura y potencial es la promesa de oportunidades para una comunidad que adolece de técnicas y hábitos para la superación de sus dificultades (Lotman, 1996:12)

El narrador de las acciones y las cualidades expresadas relata mayoritariamente en tercera (*...**La Institución busca** convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER)... El plan de Finca **se elabora**...*). Podemos interpretar este acto referencial desde la impersonalidad como una ilusión de la objetividad creada por el narrador, aunque, por detrás de ese lenguaje imparcial, finalmente se manifiestan las acciones de sujetos individuales o colectivos, según la tarea que les corresponde en el espacio escolar (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110). Este narrador conoce considerablemente la situación del campo, de las familias y de la institución, por eso presenta detalles de las condiciones en

que se vive en la zona rural. La única vez que habla en primera persona plural, lo hace incluyéndose en el grupo de los docentes responsables de orientar la labor institucional, cual es desarrollar proyectos para consolidar la producción agrícola, sustento de las familias y de la región (...**como institución nos enfocamos** a fortalecer la producción en la finca familiar de los educandos...). El narrador se muestra ante su alocutario como la figura fidedigna que entiende, observa y advierte lo que sucede a su alrededor (*Este objetivo del Centro se ve **severamente afectado** ya que los pobladores vienen experimentando **experiencias bastante negativa** en su producción agrícola...les resulta **difícil** hacerlo realidad van **perdiendo esperanzas y confianza** entre ellos mismos... **La transferencia** de conocimientos colegio-finca se hace realidad y **esta a la vista de quien quiere ver...**), y en esta forma en que remarca los efectos de la problemática, considera que su receptor comprenda cabalmente las vicisitudes del campo y los esfuerzos de la institución educativa y crea en su palabra.*

El tiempo de narración es el presente, casi la totalidad del relato exhibe marcas de vigencia de las acciones, es decir, pareciera que todo lo que se cuenta permanece como una modalidad constante de las operaciones pedagógicas, como algo asumido y practicado de esa manera. (...Esto **se constata** en la práctica... Esto **posibilita** que se pueda implementar el acompañamiento directo...los educandos **presentan** su plan... Los padres por su parte **brindan** apoyo...Sin embargo, el uso del pretérito se da para referir hechos puntuales que pertenecen a la historia del centro como a las primeras gestiones para revisar la práctica y sus efectos (*Históricamente la educación media agropecuaria en Paraguay **fue** una educación formal en Escuelas Agrícolas...La colonia San José del Norte **fue legalizada** en el año 1991...en el 2.014 **se inscribieron** 75 educandos en el nivel medio...año 1.995 cuando **comenzó** la agropecuaria con énfasis en Practico Rural...Desde ese tiempo de la apertura del escolar básica ahora IPA, **han pasado** 20 años...El resultado que **arrojó** la evaluación...Como resultado **arrojó** la propuestas). De esta manera la narración exhibe marcas de diversos tiempos que juegan en la visibilidad de los cambios acaecidos en ese escenario (Ricoeur, 1999: 342)*

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil -presentando paso a paso las etapas vividas- a un destinatario que debería apreciar el sobreesfuerzo realizado en la situación de carencia desde los cambios en la planificación pedagógica para promover a la comunidad.

Para concluir, el *ethos* que se construye es el de docente “profesional técnico”, “gestor”, “asistente”, “líder comunitario”, que conoce y siente las necesidades de la comunidad, por eso diseña estrategias en forma conjunta con sus pares para asistir a la

población empobrecida. Proporciona las herramientas técnicas a sus destinatarios para enfrentar una situación de crisis rural e impulsa la participación de todos los miembros de la comunidad. La narración se presenta mayormente en tercera persona mediante la modalidad de enunciación asertiva para proyectar una imagen de narrador objetivo de la situación, y en primera persona del plural para significar el trabajo colectivo de la institución para los más desfavorecidos.

1.6.2. Representación de la práctica educativa del Colegio Técnico Agropecuario Kamba Rembe de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	Sabiendo esta realidad la propuesta de formación toma como fortalezas la realidad de las comunidades y pone en marcha proyectos pequeños... Los responsables directos de la implementación y ejecución del Plan de Finca y Plan de Negocio están a cargo del Equipo Agro...
Contexto de la práctica	Históricamente la educación media agropecuaria en Paraguay fue una educación formal en Escuelas Agrícolas con modalidad de internado masculino , donde los alumnos ingresaban para aprender una variedad de conocimientos técnicos que luego de egresar deberían plasmar... en la mayoría de los casos no ocurre, debido a que no se le involucra a la familia en el proceso de desarrollo de la unidad productiva familiar del alumno, y en el momento de que el egresado propone algunos cambios o introducir innovaciones técnicas productivas, no dispone de las condiciones ni recursos propicios... la demanda del mercado laboral por Bachilleres técnicos agropecuarios es cada vez más infimo... Actualmente... además de la modalidad de internado, también existe la modalidad de alumnos mixtos (alumnos y alumnas) y sin internado . Esto posibilita... acompañamiento directo con proyecto didácticos productivos ejecutados por los alumnos en sus respectivas fincas... ... los pobladores vienen experimentando experiencias bastante negativa en su producción agrícola... el estado los abandona a sus suerte...perdiendo esperanzas y confianza entre ellos mismos... Sabiendo esta realidad la propuesta de formación toma como fortalezas la realidad de las comunidades y pone en marcha proyectos pequeños pero con gran resultado para la familia...
Acciones/Modo	<u>Antes de la práctica</u> ...el sistema de producción animal también en esa misma condiciones sin un sistema de cuidados y alimentación que les ofrezca mayor productividad e ingresos , en el área de la agricultura continúan con la misma práctica tradicional y los bosques destruidos sin ningún plan de reforestación . A eso se suma la falta de planificación en su producción, a corto, mediano y largo plazo <u>Luego de la práctica</u> Sabiendo esta realidad la propuesta de formación... y pone en marcha proyectos pequeños pero con gran resultado para la familia como la realización de huerta familiar, mejoramiento de pasturas y pequeñas infraestructuras de producción animal y la plantación de especies forestales. ... se comenzó hacer una evaluación de resultados logrados a nivel institucional . Este resultado mirando solo el colegio es satisfactorio y luego se miro la incidencia del Centro en la comunidad mediante un diagnostico a los estudiantes y visitas esporádicas a egresados.

	<p>En este diagnostico y visita esporádica se pudo constatar que la finca familiar sigue igual que 20 años atrás...</p> <p>Como resultado arrojó las propuestas de que la incidencia o transferencia de conocimientos debe estar a la vista en las fincas de la familia, de ahí viene el planteamiento de que los educandos deben realizar un plan de finca y ejecutar con la familia en sus fincas, después de varias reuniones de los profesionales se llegó a la siguiente forma de trabajar...</p> <p>Los responsables directos de la implementación y ejecución del Plan de Finca y Plan de Negocio están a cargo del Equipo Agro conformado por un Coordinador Agro más tres Ingenieros Agrónomos y un Licenciado en ciencias Ambientales encargados directamente de las secciones productivas del Centro. Los educandos por su parte tienen la responsabilidad de hacer realidad sus planes. Los padres por su parte brindan apoyo y acompañamiento a sus hijos en momentos cruciales durante la realización del plan, cuando hay muchos trabajos o cuando el alumno afloja su trabajo</p> <p>Los beneficios son varios que se obtienen mediante la forma de trabajo implementado por el Centro:</p> <p>a- Mejora de la visión tanto de los educandos como de los padres ya que ahora plantean actividades de la finca a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>b- La transferencia de conocimientos colegio-finca se hace realidad y está a la vista de quien quiere ver.</p> <p>c- c-El aprendizaje se vuelve más fácil y significativa ya que aprenden haciendo.</p> <p>d- d-Los técnicos docentes se ven con mayor motivación ya que los resultados del trabajo son valorados.</p>
Valores ideológicos	<p>En vista de esta situación preocupante de la colonia, como institución nos enfocamos a fortalecer la producción en la finca familiar de los educandos...dando mayor énfasis a los intereses de producción de la familia.</p> <p>El fortalecimiento de la finca es realizado mediante plan de finca de los educandos que desean llevar o poner en práctica con la familia en su finca...</p> <p>La Institución busca convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER) donde todos los actores de la comunidad estén integrados en busca de alternativa de solución a varios de los problemas rurales que van presentándose con el correr de los tiempos...</p>

La nominación que recibe la práctica es **“propuesta de formación”, “proyecto”, “Plan”**; esto indica que la experiencia de enseñar se concibe como un proceso intencionado, metódico, que busca conseguir algunos objetivos precisos en el ambiente y en la vida de los participantes. Precisamente esto es lo que el Colegio Técnico Agropecuario Kamba Rembe pretende; desde un procedimiento racional y técnico enlaza acciones pensadas para toda la comunidad y procede en un espacio de limitaciones para lograr algún cambio ((Ruth Harf, citada en MEC, 1999). Estos ajustes que se intentan realizar en el escenario desfavorable, son los que otorgan el sentido de las ofertas educativas, pues si no hubiera crisis, probablemente las derivaciones serían distintas. Entonces, el medio social ejerce su influencia en la institución para la innovación pedagógica y esta incide en el reajuste de las condiciones del entorno considerado inoportuno o susceptible de

transformaciones. Percibimos la tensión recíproca ejercida por ambas semiosferas (social-escolar) (Lotman, 1996:12; Vallone, 2005:22) en el sentido de las adaptaciones que deben asumir cada parte, pero también observamos la complementariedad producida entre las esferas en cuestión, ya que existe una interdependencia: el colegio debe su presencia en el lugar porque ofrece una oportunidad de cambio, y la comunidad, se beneficia de las ofertas educativas.

El contexto educativo y del campo son críticos por igual. Se alude a una modalidad educativa formal (internado) destinada a instruir a jóvenes en la práctica agraria, que dicho sea, no ha logrado su cometido, porque los aprendices no plasman sus conocimientos en sus comunidades por falta de acompañamiento y de recursos económicos (...**luego de egresar deberían plasmar... en la mayoría de los casos no ocurre, debido a que no se le involucra a la familia en el proceso de desarrollo... el egresado propone algunos cambios o introducir innovaciones técnicas productivas, no dispone de las condiciones ni recursos propicios...**), por lo tanto terminan dedicándose a otros empleos; todas estas causas han influido en la poca demanda de este rubro educacional. Sin embargo, con el correr del tiempo se produjeron algunos cambios al introducirse la modalidad mixta (alumnos y alumnas) y sin internado, lo que posibilita una relación más cercana entre institución, estudiantes y familia. Aunque la escuela agrícola haya diversificado su modalidad para los alumnos externos e internados, la situación agropecuaria sigue en baja porque las técnicas agrónomas tradicionales fueron desplazadas por la producción técnica, mecanizada (...**Los padres con el correr de los tiempos encuentran menos alternativas de producción que no sea la producción técnicamente recomendada...**). En fin, los aspectos que la institución educativa en cuestión ve como debilidades son la práctica tradicional y la pasividad de las familias (...**no cuentan con huerta familiar, no priorizan los rubros de auto consumo y no planifican su finca...**). Aquí inicia el desafío para el colegio técnico Kamba Rembe.

Por lo tanto, las acciones desarrolladas en el marco de la transformación de la práctica parten de la reflexión sobre las necesidades del contexto, señaladas en una evaluación que el propio centro aplicó para conocer el impacto de la enseñanza en sus estudiantes y la comunidad. Si bien el trabajo del colegio resultó ventajoso a nivel de institucional, la fragilidad se encontraba en la poca incidencia al exterior de la escuela agrícola (...**se comenzó hacer una evaluación de resultados logrados a nivel institucional. Este resultado mirando solo el colegio es satisfactorio y luego se miro la incidencia del Centro en la comunidad mediante un diagnostico...**). Por tal razón, el objetivo del nuevo proyecto se centró en el desarrollo de la finca familiar, que constituye al estudiante como a sus padres en sujetos activos de la mejora (...**la propuesta de**

formación... y pone en marcha proyectos pequeños pero con gran resultado para la familia...). Este proceso de actuación se caracteriza por cumplir los pasos de la investigación-acción que inicia con la identificación de un problema (...**se comenzó hacer una evaluación...**), sigue con un plan operativo de solución (...*y pone en marcha proyectos pequeños...*) y culmina con la evaluación de los efectos de la intervención (...**Los beneficios son varios...**). Por lo tanto, el carácter de la práctica se torna más reflexivo porque se delibera acerca de las gestiones a realizar; consensuado, porque requiere de un trabajo en equipo; real, porque se tiene en cuenta las necesidades de los destinatarios; colectivo, porque inmiscuye a todos los actores en la búsqueda del bienestar; activo, porque implica movimiento, ejecución, verificación. En este aspecto podemos agregar que las acciones del centro (semiosfera escolar) trata de traspasar este espacio para llegar a otra esfera, que es la comunitaria, para incidir finalmente en esta (Lotman, 1996:12).

El modo de actuar refiere operatividad desde la experiencia directa y de los rasgos procesuales intelectuales. Los enunciados siguientes, que pertenecen a distintos monumentos de la ejecución del plan de mejora, así lo demuestran: “...**se comenzó hacer una evaluación...luego se miro la incidencia...se pudo constatar que...pone en marcha proyectos...los educandos como de los padres...ahora plantean actividades... los educandos deben realizar un plan de finca y ejecutar con la familia en sus fincas...El acompañamiento...queda a cargo del docente de Administración Rural quien en una reunión entrega las carpetas a los correspondientes profesionales para comenzar con el proceso de ejecución de los planes. La evaluación final se debe hacer otra vez en un encuentro...**”. Por un lado, los verbos indican acciones que remiten las ideas de una observación atenta de la realidad y la aplicación de conocimientos, tanto de parte de los docentes que siguen las fases de un plan como de los estudiantes que finalmente transfieren sus conocimientos técnicos. Por otro, lado podemos notar el carácter metódico de los agentes educativos para asegurar el desarrollo del proyecto. En resumen, la práctica se distingue por la acción, la coordinación, la reflexión conjunta y la actividad colectiva siempre desde el conocimiento técnico.

En los siguientes planteamientos como resultado del plan de mejora, observamos los sustentos teóricos de la práctica:

- a- *Mejora de la visión tanto de los educandos como de los padres ya que ahora plantean actividades de la finca a corto, mediano y largo plazo.*
- b- *El aprendizaje se vuelve más fácil y significativo ya que aprenden haciendo.*
- c- **La trasferencia de conocimientos colegio-finca se hace realidad** y está a la vista de quien quiere ver.

Estas actitudes de los destinatarios de la educación muestran el cambio sobrevenido a partir de un proyecto que promueve el “aprendizaje significativo” (Ausubel), que se construye con la apropiación de nuevos conocimientos sumados a los anteriores que el sujeto posee en su bagaje cultural, en un medio propicio para la adquisición y transferencia. Es preciso notar la dirección que toma la transmisión del conocimiento “**colegio-finca**”; con esto se demuestra que el centro educativo es el poseedor de la técnica, el que organiza la vida de sus educandos en torno a la ciencia y la experiencia. En el otro extremo se encuentran los beneficiarios de estos valores que reforman su visión sobre el trabajo, la producción, el modo de vivir.

De este modo, en el discurso de esta práctica innovadora operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular relacionados con “el impacto y la calidad de vida”, es decir, la utilización adecuada que los estudiantes y padres realizan de sus aprendizajes para desenvolverse en el ámbito económico, social, cultural (Fe y Alegría, 2003: 11). Los educadores están imbuidos por este enfoque educativo, por lo que sus operaciones pedagógicas van directamente relacionadas con los principios promovidos por el movimiento de educación popular. Entonces, podemos decir que las prácticas responden a los valores, creencias, conocimientos de los mismos educadores que se muestran convencidos de su labor (Vallone, 2005: 25).

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil las acciones llevadas a cabo para la práctica productiva en el campo. El narrador entonces exhibe sus cualidades de observador, interventor de la práctica, profesional técnico y conocedor experimentado de la situación agraria.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación colectiva, la coordinación, los conocimientos técnicos y el constructivismo.

1.6.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato configura la experiencia de la transformación de una comunidad rural que mejoró su producción agraria debido al acompañamiento del centro educativo que brindó las herramientas suficientes desde la técnica para optimizar sus recursos y práctica agroganadera. Esta narración inicia con una breve introducción histórica de las escuelas agrícolas en el Paraguay, su problemática y evolución. Luego se presenta los antecedentes del centro educativo y su organización actual, las dificultades en el ambiente rural actual y la

razón del proyecto educativo en la zona. Continúa con el proceso de identificación del problema, la planificación y los logros obtenidos. La disposición de estas partes de la narración constituye una estrategia discursiva que, mediante la contextualización histórica de la enseñanza en el campo, pretende llegar a la explicación de las ventajas y desventajas del centro educativo en la actualidad, de modo a argumentar las estrategias diseñadas para la intervención en esa realidad.

Por cierto, la representación del contexto campesino es bastante crítica, lo que permite a la escuela accionar como mediadora en estos conflictos para resolver, mediante la planificación estratégica y técnica, las prácticas consideradas tradicionales y poco funcionales, ya que los tiempos cambiaron y los modos de actuar también deben ajustarse.

En este aspecto se registra lo significativo, que según Bruner (1991: 61) es aquel hecho excepcional que sobresale entre otros acontecimientos. El centro propuso, implementó y logró la modificación de la rutina anterior de una comunidad pasiva (*...se pudo constatar que **la finca familiar sigue igual que 20 años atrás...***) y tradicionalista (*...continúan con la misma **práctica tradicional***); entonces, la organización, el trabajo en equipo, la utilización de conocimientos científicos y el acompañamiento derivó en el éxito de los participantes (*...Mejora de la visión tanto de **los educandos como de los padres ya que ahora plantean actividades...***). Así podemos constatar el paso de un paradigma educativo a otro. El contraste entre el desempeño anterior y posterior de los estudiantes y familias como signo de transformación, es la estrategia discursiva empleada para dar muestras de la evolución. También se exponen los efectos positivos de la nueva práctica en oposición a la anterior: *“ya que sin darse cuenta **ya comienzan a consumir verduras y frutas frescas...**Por otro lado también **la deserción de educandos va bajando con el tiempo, el ausentismo también y la confianza puesta de parte de los padres aumenta...**”*

Otra estrategia es la descripción procesual de las acciones implementadas, con esto se resalta la suma de actividades cumplidas por los docentes y su capacidad para orientar la tarea: *“Sabiedo esta realidad la propuesta de formación... **pone en marcha proyectos pequeños... luego se miro la incidencia del Centro en la comunidad... En este diagnostico y visitas esporádica se pudo constatar que...**”*

Por otro lado, la repetición es una estrategia corriente:

- La reiteración de acciones que indican observación de la realidad, permite representar una práctica conectada al contexto comunitario, examinada constantemente:

*“Este resultado **mirando** solo el colegio es satisfactorio y luego **se miro** la incidencia del Centro en la comunidad... luego **se miro** la incidencia del Centro en la comunidad...En este diagnostico y visitas esporádica **se pudo constatar** que la finca familiar sigue igual que 20 años atrás...Los argumentos de identificación esta **a la vista**...”*

- La insistencia en la “búsqueda” dar y recibir respuestas de parte de docentes y familias dibuja los rasgos de un ambiente en continuo movimiento, de nuevas aspiraciones y de una práctica adaptable al entorno :

*“el Centro de Desarrollo Rural **busca** una mejora de la calidad de vida...La Institución **busca** convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER)... envían a sus hijos a la Agropecuaria en **busca de** respuestas a sus necesidades básicas”*

- La frecuencia del uso de los términos “acompañamiento” u “orientación” delinear un proceso guiado y asiduo que se traducen en asistencia técnica, organización y *responsabilidad en la implementación del plan:*

*“La consecución del plan estará ligada al **acompañamiento** del profesor a los educandos quien realiza visitas periódicas a las familias **revisando** los avances de las metas...El plan de Finca se elabora con el **acompañamiento** del profesor encargado de la Asignatura Administración Rural, en este caso, les da las **orientaciones** necesaria...los educandos presentan su plan y aprobada por el docente encargado de la materia, presenta al técnico encargado de hacer el **acompañamiento** y **seguimiento**...”*

De esta manera los escenarios donde ocurren estos hechos son la escuela agrícola y la finca familiar, las acciones tienen lugar dentro de este ámbito escolar rural (escena englobante); la experiencia de los actores educativos está formateada en un informe narrativo (escena genérica) que desarrolla las fases del proyecto implementado. El relato se da en una escenografía profesoral donde los educadores enseñan o publican su trabajo respecto a la nueva práctica efectuada (Maingueneau, 2010: 211).

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso planificado que va dirigido a un contexto necesitado para su transformación. También permiten descubrir que esta práctica es tutelada, flexible al medio y estudiada.

1.7. ESCUELA MARÍA AUXILIADORA DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la ubicación del centro y su contexto 2) el escenario de la práctica 3) la identificación del problema, la planificación, la ejecución y 5) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonista a una docente y su grupo de alumnos/as que aplican estrategias de razonamiento lógico-matemático en forma innovadora.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela y el barrio donde los estudiantes ponen en práctica lo aprendido en el centro educativo.

La voz narradora se expresa mayoritariamente en tercera persona y algunas veces en primera persona del plural.

1.7.1. Representación de los actores educativos la Escuela María Auxiliadora de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones.	Está protagonizada por 20 niños de los cuales 10 son varones y 10 son mujeres y la Profesora Nancy Paola Hermosilla Palma... La profesora Paola Hermosilla luego de diagnosticar a los niños y niñas del segundo grado, propuso un proyecto interdisciplinario... ... la profesora propuso a los alumnos unas olimpiadas matemáticas... Cada grupo (<i>niños/as</i>) establecido tenía diversas actividades específicas a realizar en forma conjunta como ser: traer los materiales a trabajar, averiguar los precios de los productos... ...en este proceso se involucraron los padres, que ayudaron a verificar las fechas de vencimiento de los productos, facilitaron los productos de la casa...
Caracterización	La profesora Paola Hermosilla luego de diagnosticar a los niños y niñas del segundo grado, propuso un proyecto interdisciplinario... Esta actividad permitió a la profesora evaluar de manera sistémica los avances... ...se conformaron grupos mixtos, es decir, niños y niñas de manera colaborativa. En el rincón del almacén dramatizaban las compras de un almacén, donde uno hacía el papel de comprador y otro el del vendedor, cada uno respetando su turno , en cual ellos jugaban con los billetes y monedas realizados por ellos mismos, iban planteando situaciones problemáticas utilizando las operaciones de la adición, sustracción, multiplicación, unidades de medidas y de esa manera en forma conjunta con actividades cotidianas y del entorno, en forma de juegos, desarrollaban el razonamiento lógico matemático... Surgió así el proyecto áulico donde se involucraron todos los niños, niñas y los padres de los mismos...

Tipo de narrador	<p>El objetivo de nuestra sistematización es reflexionar sobre nuestra práctica... El propósito esta sistematización es compartir nuestra experiencia de estrategias de aula...</p> <p>Según los testimonios de los niños/as el proyecto gustó mucho, fue divertido de lo que podemos concluir que cuando se trabaja actividades de manera colaborativa es decir juntos, donde cada alumno tiene una tarea específica que realizar, la actividad se vuelve interesante y les parece divertida...</p> <p>...a la transformación de nuestros procesos de enseñar.</p>
------------------	--

En la presentación de la experiencia la escuela aparece primeramente en términos de lugar físico donde se desarrollan las actividades pedagógicas: *“El centro educativo María Auxiliadora de Fe y Alegría **se encuentra ubicada** en Caacupemí, ciudad de Areguá...”*. Más adelante, se exalta la organizacional institucional a través de expresiones como: *“El centro **cuenta con dos niveles educativos... con un total de 650 alumnos aproximadamente, 35 docentes y 300 familias... Cuenta con un Proyecto Educativo Institucional...**”*. Como podemos ver, “el centro” ahora es un sujeto activo que engloba a todos los integrantes del espacio escolar y se encuentra estructurado en niveles, por lo que se deduce su funcionamiento ordenado, jerarquizado. En la exposición, los alumnos ocupan el primer lugar, seguidamente los docentes y luego las familias; este orden podría relacionarse con la idea del protagonismo de los estudiantes y docentes en el plano pedagógico, y la inserción de las familias dentro de ese espacio de actividades.

Precisamente la experiencia educativa focaliza las acciones de los niños/as y una docente que innova sus prácticas en la enseñanza de matemáticas (*“**Está protagonizada por 20 niños de los cuales 10 son varones y 10 son mujeres y la Profesora Nancy...**”*). La maestra realiza funciones propias del cargo como el diagnóstico del grupo y la planificación de las operaciones didácticas (*...luego de **diagnosticar a los niños... propuso un proyecto interdisciplinario... propuso a los alumnos unas olimpiadas matemáticas...***). Los estudiantes trabajan en equipo y realizan actividades dinámicas de participación, de averiguación y de aplicación de la matemática en situaciones reales. Las familias adquieren un lugar en el proceso pedagógico en el sentido de acompañar a sus hijos en el desarrollo del proyecto, de contactar con los almacenes del barrio, de ayudar en la resolución de ciertas tareas de la asignatura en casa. En síntesis, los actores desempeñan un rol activo en el escenario de la propuesta: *los niños* presentan un perfil analítico porque resuelven problemas lógicos desde la reflexividad; productivo, porque implementan sus conocimientos en la cotidianeidad, además, se muestran asertivos con el trabajo grupal para cumplir las solicitudes. La *docente* manifiesta seguridad en el manejo de su área y promueve un clima educativo marcado por la participación y el aprendizaje significativo. Las familias, de igual manera, son contribuyentes del planteamiento escolar. De este modo, el centro educativo se

caracteriza por ofrecer un proyecto contextualizado a la comunidad, en coherencia con el cambio que desea promover en la enseñanza de la matemática.

El modo de ser o actuar de la docente se traduce en el trabajo procesual pedagógico: diagnóstico, reflexión, planificación, implementación y evaluación constante de su quehacer. Por lo tanto su proceder se basa en la coherencia con las necesidades del contexto, en la observación continua de los pasos implementados y en la reflexión sistemática de los sucesos (...luego de **diagnosticar** a los niños y niñas...**propuso un proyecto interdisciplinario**...*Esta actividad permitió a la profesora **evaluar de manera sistémica** los avances...*). Por otra parte, los estudiantes se desenvuelven en continuo movimiento colectivo visualizado en los verbos: “*dramatizaban...hacía...jugaban...iban planteando...desarrollaban...*” que explicitan el enfoque lúdico integrado a los ejercicios de cálculo y a la colaboración. Los padres actúan en el escenario exterior de la escuela, su aporte favorece la consecución de las actividades ideadas por los educadores. Así, interpretamos que el centro en la figura de la docente toma contacto con la realidad comunitaria mediante ejercicios cotidianos de matemática y de darle a esta un enfoque más práctico.

Por otro lado, el narrador de las acciones y las cualidades expresadas relata mayoritariamente en tercera persona y en algunos momentos en primera persona del plural. En el primer caso, lo hace para ofrecer los detalles de todo el proceso de la mejora, desde la presentación de la experiencia hasta la conclusión del trabajo establecido en el centro (*El tema que **se sistematiza es** la experiencia de innovación de la práctica de la enseñanza de las matemáticas...Para que los cambios **sean** permanentes, duraderos y consistentes en el tiempo **es necesario darle seguimiento...***); esta es la mirada de un observador del procedimiento implementado, y busca crear la ilusión objetiva sobre lo narrado. Es posible identificar el punto de vista de un narrador diestro en la cuestión educativa, por la organización de las acciones y de las referencias internas y externas al centro; sin embargo, no participa directamente de dichas intervenciones. Al hacerlo, se presenta ante su locutor como una persona experimentada y procura el convencimiento de aquel a través de las particularidades expuestas en el relato y sobre todo con las conclusiones extraídas de la experiencia (...**Es necesario un cambio de paradigma**...). En otro momento, utiliza la primera persona plural en dos puntos específicos: la presentación de la experiencia (...*El objetivo de **nuestra** sistematización es reflexionar sobre nuestra práctica...*) y la conclusión del trabajo (...*lo que **podemos** concluir que cuando se trabaja actividades de manera colaborativa.....a la transformación de **nuestros** procesos de enseñar...*). De este modo deja ver la apropiación con respecto al proyecto ejecutado y también de las derivaciones de

esta práctica. Se refleja una idea de colectividad mediante la inclusión de la voz propia a la del resto de la comunidad educativa con intenciones de revelar un trabajo conjunto o de apoyo a las iniciativas de la docente referida en el relato. De esta manera se implica en las actividades y se erige ante un locutor que debe entender la responsabilidad de su persona en la implementación de la mejora (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

El tiempo de la narración se configura desde un presente, cuando se presenta a la institución y a la experiencia como elementos de la realidad referida, y a los cambios resultantes del proyecto de mejora, como un proceso en curso y como posibilidad de permanencia; por lo tanto estos momentos del relato presentan un valor de vigencia. En pasado se narran las acciones acaecidas en la planificación e implementación del plan, como un proceso acabado. La disposición narrativa permite ubicar las dimensiones temporales que se conjugan según la intención de visibilizar los cambios en un tiempo en contraste con el otro (Ricoeur, 1999: 342).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los hechos en forma verosímil y procesual de todos los pasos ejecutados, así, el destinatario puede apreciar los cambios registrados en la visión de la enseñanza de la matemática desde un enfoque pluralista, lúdico y real.

Para concluir, el *ethos* que se construye es el de docente “innovador”, “observador”, “conocedor de su contexto”, “planificador”, que diseña estrategias en forma flexible para responder a la población necesitada. Proporciona las herramientas básicas a sus destinatarios para enfrentar una situación de análisis lógico-matemático y promueve la participación de todos los miembros de la comunidad. La narración se presenta mayormente en tercera persona mediante la modalidad de enunciación asertiva para proyectar una imagen de narrador objetivo de la situación, y en primera persona del plural para significar rasgos de identificación con la propuesta pedagógica innovadora.

1.7.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela María Auxiliadora de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	El tema que se sistematiza es la experiencia de innovación de la práctica de la enseñanza de las matemáticas... El propósito de esta sistematización es compartir nuestra experiencia de estrategias de aula...
Contexto de la práctica	Los niños - niñas y jóvenes provienen de familias ubicadas en dichos barrios, cuyo contexto es bastante complejo y pobre con diversas problemáticas de índole social, cultural, económica , como ser: la desintegración familiar, la falta de oportunidades de empleo, la mala alimentación, los malos hábitos como los vicios del alcoholismo, tabaquismo, drogas, delincuencia juvenil, entre otros múltiples problemas....
Acciones/Modo	<p>En este segundo ciclo de mejora del sistema de calidad de Fe y Alegría como resultado de la autoevaluación del centro se detectó un bajo rendimiento académico en el área de matemáticas... a partir de las reflexiones realizadas en el equipo de Calidad educativa con los resultados obtenidos y con el análisis de dichos resultados se elaboró un Plan de Mejora que contempla como su línea de acción la implementación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje de las matemáticas...</p> <p>Como una de las debilidades encontradas a nivel institucional, es justamente el bajo rendimiento académico en el área de Matemática, se propuso desarrollar el pensamiento lógico matemático a través de actividades lúdicas y de la vida cotidiana...</p> <p>La profesora Paola Hermosilla luego de diagnosticar a los niños y niñas del segundo grado, propuso un proyecto interdisciplinario...</p> <p>Surgió así el proyecto áulico donde se involucraron todos los niños, niñas y los padres de los mismos. Para la realización de las diversas actividades se conformaron grupos mixtos, es decir, niños y niñas de manera colaborativa. Cada grupo establecido tenía diversas actividades específicas a realizar en forma conjunta...</p> <p>En el rincón del almacén dramatizaban las compras de un almacén...cada uno respetando su turno, en cual ellos jugaban con los billetes y monedas ...iban planteando situaciones problemáticas ... de esa manera en forma conjunta con actividades cotidianas y del entorno, en forma de juegos, desarrollaban el razonamiento lógico matemático.</p> <p>En clases de Artes Plásticas prepararon billetes y ... crearon situaciones problemáticas en la lengua castellana y otras en guaraní de adición y sustracción... En la clase de informática, estos problemas escribieron en el programa Word, se corrigieron los trabajos entre todos...</p> <p>..Olimpiadas de matemática... Esto ayudó a reforzar los aprendizajes en grupo y a superar las dificultades ... juntos de manera colaborativa iban superando y animándose a la vez</p> <p>Esta actividad permitió a la profesora evaluar de manera sistémica los avances y retrocesos ... y proponer que entre los propios alumnos se vayan ayudando a mejorar</p> <p>...dicha metodología ayudaba a integrar y que facilita porque mantiene el interés de los alumnos a la vez es mucho más que copiar y resolver ejercicios del pizarrón...</p>
Valores ideológicos	<p>El objetivo de nuestra sistematización es reflexionar sobre nuestra práctica dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje a cerca de las estrategias de aula utilizadas en el área de matemática.</p> <p>El propósito esta sistematización es compartir nuestra experiencia de estrategias de aula y como se producen los aprendizajes colaborativos dentro de los proyectos áulicos</p> <p>Para el logro de los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes es necesario primero que haya una necesidad de cambio...Es necesario un</p>

	<p>convencimiento real de que es necesario un cambio en las estrategias y necesitan ser apoyados y acompañados por sus coordinadores y directivos. Necesitan la confianza de los padres, el apoyo de sus colegas. Es necesario un cambio de paradigma.</p> <p>...es necesario que se convierta en un estilo de trabajo, que se apropien de las estrategias, la enriquezcan y adapten a las necesidades de cada grupo, porque de lo contrario se convierte en una mera experiencia exitosa y no ayudaría a la transformación de nuestros procesos de enseñar.</p>
--	--

El nombre que recibe la práctica es “experiencia”: *“El tema que se sistematiza es la **experiencia de innovación de la práctica de la enseñanza de las matemáticas...El propósito de esta sistematización es compartir nuestra experiencia de estrategias de aula...**”*. De este modo “la práctica” es un objeto de investigación, y la sistematización, un método que ayuda a observar cercanamente lo que acontece. También se hace notar que la casualidad no tiene lugar, pues todos los actos son estructurados de una manera a producir un efecto previsto; por otro lado, esa experimentación está hilvanada con afecciones y sentimientos en el proceso de cambio didáctico, la experiencia se vive y se comparte. Además, podemos advertir que “la innovación de la práctica” es el elemento extraordinario que inicia el tejido narrativo y que es explicado mediante el desarrollo de la historia (Bruner, 1991: 61). La sistematización en el lenguaje del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría equivale a la recuperación de todo lo vivido, del ordenamiento de los hechos de interés y de la redacción de la experiencia. Entonces, el centro o los actores dirigen su atención al pasado para extraer lo significativo y luego se proyectan al futuro avizorado como el tiempo de la publicación de lo ocurrido, acontecimiento que coloca a la “experiencia” como un ejemplo digno de imitación en la posteridad (Dewey, 2004, 79; Camblong y Fernández, 2011: 55).

El contexto de la práctica se presenta como un escenario complicado porque emergen varias problemáticas de índole sociocultural y económica: pobreza, inseguridad, drama familiar, desempleo, etc. (*Los niños - niñas y jóvenes provienen de familias ubicadas en dichos barrios, cuyo **contexto es bastante complejo y pobre con diversas problemáticas de índole social, cultural, económica...***). La dificultad del medio posee una connotación en esta atmósfera, ya que el centro se debe al sector empobrecido y entonces orienta sus objetivos hacia la transformación de tales adversidades. Asimismo, la influencia negativa de este contexto en la práctica pedagógica es el motor que impulsa las innovaciones en el área de Matemática puntualmente, acompañado de otras tácticas que desarrollan capacidades comunicativas y de participación. La semiosfera escolar está sumergida en la semiosfera social y esta con todas sus tensiones influye en el sistema del centro educativo, pues finalmente son los docentes los que reúnen las herramientas

metodológicas para crear un ambiente diferente al descrito en la evaluación última; de la misma manera las acciones ejecutadas por la escuela logran un movimiento distinto en los estudiantes y familias en comparación a las antiguas prácticas; por tanto, ambas semiosferas ejercen mutuamente sus fuerzas y producto de ello son las innovaciones justificadas por los educadores (Lotman,1996:12). En definitiva, los contratiempos permiten construir un imaginario de la práctica vista desde la intervención activa mediante una metodología apropiada a las necesidades del entorno; el conocimiento del ambiente y de la asignatura, sumado a la flexibilidad pedagógica, conforma la fórmula que proporciona la posibilidad de realizar los cambios.

Las acciones que se llevan a cabo en este contexto parten de los resultados de una evaluación al centro educativo que revelaron debilidades en el área de Matemática. Es decir, el centro actúa en conexión con una instancia externa que señala los aspectos fuertes y débiles de la institución, a partir de allí esta se llama a reflexión para profundizar el estudio de la situación, entonces decide elaborar un plan de mejora que atienda las necesidades indicadas. Podemos observar el sistema en funcionamiento: la articulación Federación Internacional-centro educativo (*En este segundo ciclo de mejora del **sistema de calidad de Fe y Alegría...***); las fases cumplidas procesualmente: evaluación, reflexión, acción (*...**la autoevaluación del centro se detectó un bajo rendimiento académico en el área de matemáticas... a partir de las reflexiones realizadas en el equipo de Calidad educativa con los resultados obtenidos y con el análisis de dichos resultados se elaboró un Plan de Mejora...***); la comunicación entre docentes para el análisis y la toma de decisiones.

Ya a nivel áulico se registra otro proceso similar: la evaluación inicial al grupo de niños, la reflexión posterior, la propuesta de mejora, su implementación y los cambios esperados (*...**La profesora...luego de diagnosticar a los niños y niñas del segundo grado, propuso un proyecto interdisciplinario...Esto ayudó a reforzar los aprendizajes en grupo y a superar las dificultades...juntos de manera colaborativa iban superando y animándose a la vez.*** En el enfoque del trabajo se plantea una práctica interdisciplinaria para brindar conocimientos instrumentales y desarrollar habilidades en forma integral (*...**En clases de Artes Plásticas prepararon billetes y...crearon situaciones problemáticas en la lengua castellana y otras en guaraní de adición y sustracción... En la clase de informática, estos problemas escribieron en el programa Word...***); esto se constituye en un indicio de adecuación de la enseñanza-aprendizaje, de competencia profesional y de un especial interés puesto en el contexto de los destinatarios de la educación; por lo tanto estas acciones apuntan a un modelo creativo y dinámico para propiciar el aprendizaje significativo en coherencia con las necesidades emergentes.

El modo de actuar se resume en la organización del centro y de la práctica (...*Cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que se desprende del Plan Estratégico de Fe y Alegría Paraguay. Se delimitan las acciones a través del Plan Operativo Anual, teniendo en cuenta los procesos del SMC F y A*), en la reflexión continua sobre el proceder, en el enfoque integral de las áreas del saber, en la cooperación colectiva y en la actividad procesual de los pasos didácticos para el logro de unos objetivos trazados. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la planificación de las estrategias más adecuadas para maniobrar en una esfera considerada compleja por las múltiples dificultades presentes en el medio social.

De esta manera los valores ideológicos que intervienen en la práctica se relacionan con el concepto de que la escuela es un centro de aprendizaje para estudiantes, familias y docentes al mismo tiempo, ya que en este espacio se produce un cambio paradigmático en la forma de enseñanza y aprendizaje (...*El objetivo de nuestra sistematización es reflexionar sobre nuestra práctica...*), basado en el análisis, en la observación de los procesos educativos y en el compromiso del educador para promover la renovación del estilo metodológico (...*Es necesario un convencimiento real de que es necesario un cambio en las estrategias...*), motivo que lleva finalmente a transformar a las personas en sus dimensiones cognitiva, afectiva y creativa. El docente es un protagonista en la modificación del procedimiento pedagógico, en la orientación a los más necesitados, en la construcción de una política institucional coherente con los fines deseados (...*es necesario que se convierta en un estilo de trabajo...*) y con la realidad circundante. Estas modalidades de acción derivan de los valores y creencias de los educadores respecto a la práctica y al sentido de la educación (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6),

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los cambios pedagógicos a nivel áulico para la enseñanza contextualizada de la matemática. El narrador exhibe sus conocimientos de profesional de la educación capaz de observar los procesos implementados para la transformación de la práctica y del contexto social.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la organización, la investigación-acción, las estrategias pedagógicas innovadoras como recursos que posibilitan el salto de un paradigma tradicional a uno constructivista.

1.7.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato configura la experiencia de innovación de las estrategias didácticas para la enseñanza de la matemática en forma significativa. La disposición de las partes de la narración se ordena de tal manera que refleja los procesos afrontados para conseguir los objetivos: presentación de la experiencia, ubicación del centro educativo, características del contexto, el escenario de la práctica, las acciones realizadas, las transformaciones y las consideraciones finales. La estrategia discursiva empleada para producir el efecto de orden y verosimilitud en el relato es la exposición de acciones consecutivas enlazadas a través de conectores como: **luego de diagnosticar a los niños y niñas... Surgió así el proyecto áulico...y de esa manera en forma conjunta con actividades cotidianas...**

La imagen construida del centro y de los actores educativos se presenta dentro del ámbito escolar (escena englobante), y como tal, la historia de los mismos se configura a partir de un informe narrativo (escena genérica) que incluye la descripción del centro y del contexto de la escuela, las estrategias aplicadas y las transformaciones logradas. El relato surge en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o comparten su experiencia sobre la innovación en la enseñanza de Matemática (Maingueneau, 2010: 211)

Lo significativo en este escenario está en el cambio de paradigma dado en la docente en cuanto a la metodología aplicada para el desarrollo del pensamiento lógico, es decir, el estilo activo, analítico, colaborativo y sobre todo real es el modelo a seguir para conseguir los resultados esperados. El relato refleja el relieve de este acontecimiento y puntualiza el giro hacia la innovación de la práctica (Bruner, 1991: 61); en este sentido las estrategias discursivas empleadas para demostrar estos cambios son:

- La contrastación entre el antes y el después de la innovación:

Antes: Se desarrollaban las clases de situaciones problemáticas con problemas planteados **en la pizarra**.

Después: Se plantearon a partir de las **vivencias cotidianas** de los alumnos.

- El énfasis en los sintagmas nominales y verbales que reflejan la tarea colectiva:

*Surgió así el proyecto áulico donde **se involucraron** todos los niños, niñas y los padres de los mismos. Para la realización de las diversas actividades se **conformaron grupos mixtos**. es decir, niños y niñas de **manera colaborativa**. Cada **grupo** establecido tenía diversas actividades específicas a realizar en **forma conjunta...**, en este proceso **se involucraron** los padres, que **ayudaron** a verificar las fechas de vencimiento de los productos...*

- La abundancia de verbos que denotan actividad continua:

Docente:

*...luego de **diagnosticar** a los niños y niñas...**propuso un proyecto interdisciplinario**...Esta actividad permitió a la profesora **evaluar de manera sistémica** los avances...*

Estudiantes:

*...**dramatizaban** las compras, **iban planteando** situaciones problemáticas, **prepararon** billetes, **crearon** situaciones problemáticas...*

- La repetición de términos para enfatizar la necesidad del cambio:

*Para el logro de los **cambios** en las prácticas pedagógicas de los docentes **es necesario** primero que haya una **necesidad de cambio**, porque aunque reciban formaciones **el cambio** de práctica no se da de manera automática. **Es necesario** un convencimiento real de que **es necesario un cambio** en las estrategias y necesitan ser apoyados y acompañados por sus coordinadores y directivos. **Necesitan** la confianza de los padres, el apoyo de sus colegas. **Es necesario** un cambio de paradigma.*

*Para que **los cambios** sean permanentes, duraderos y consistentes en el tiempo **es necesario** darle seguimiento al trabajo, analizar los resultados, las fortalezas, las debilidades que surgen en el proceso...*

- Los testimonios como prueba de la eficacia de la nueva práctica:

*...destacan los padres es la importancia del proyecto "porque le **sirve para la vida cotidiana**".*

*Algunos docentes (Cecilio Díaz, Rubén Delgado) de la institución que fueron consultados sobre este proyecto y manifestaron lo siguiente: "Es muy interesante porque se ve que **los alumnos lo realizan con mucho interés**, demuestran entusiasmo a la hora de ejecutar el proyecto y que es una **experiencia innovadora de enseñar las matemáticas**."*

1.8. ESCUELA MOISÉS BERTONI DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la explicación sobre la experiencia sistematizada 2) la identificación del problema a trabajar 3) los propósitos y las líneas de acción implementadas y 5) las transformaciones dadas luego de la implementación de la experiencia educativa.

La narración tiene como protagonista a los docentes y los alumnos/as del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica que aplican estrategias de investigación para desarrollar las habilidades de lectoescritura.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela donde los estudiantes ponen en práctica lo aprendido.

La voz narradora se expresa mayoritariamente en tercera persona y algunas veces en primera persona del plural.

1.8.1. Actores educativos la Escuela Moisés Bertoni de Fe y Alegría

<p>Identificación de los actores y sus funciones</p>	<p>Alumnos de tercer ciclo turno tarde total 37 del 7,8 y 9 grado varones 18, mujeres 19, involucra a los docentes catedráticos de las áreas de Ciencias Sociales, Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Salud, en total 3 docentes más el director de la institución...</p> <p>Las actividades a ser realizadas con los alumnos también se socializaron con los padres y referentes principales de la comunidad para que ellos puedan apoyar...</p> <p>Todos los docentes implementan estrategias en las cuales los/as alumnos/as toman protagonismos a partir de sus experiencias.</p> <p>...los alumnos fueron acompañados y guiados por los docentes catedráticos...</p>
<p>Caracterización</p>	<p>... pero en algunos aspectos hay dificultades que se deben mejorar: como la lectoescritura (confusión de una letra por otra, acentuación de las palabras), la interpretación y la comprensión lectora...</p> <p>A partir de la evaluación realizada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del centro educativo N°4.353 "Moisés Bertoni" ...</p> <p>Teniendo en cuenta esta realidad nos proponemos trabajar...</p> <p>Primeramente se realizó un taller de sensibilización con los docentes y directivos...</p> <p>Se eligió el tema a sistematizar, se realizó la planificación, la calendarización de las actividades...</p> <p>La referencia teórica previa fue la técnica de la investigación...</p> <p>...los alumnos relacionaron el tema con el contexto... También aplicaron los pasos prácticos, el estudio de campo para realizar sus investigaciones...</p> <p>Las actividades...se socializaron con los padres y referentes principales de la comunidad para que ellos puedan apoyar.</p> <p>Luego se formaron los grupos, se seleccionaron los temas, cada grupo elaboró un plan...</p> <p>...los alumnos fueron acompañados y guiados por los docentes catedráticos...</p> <p>Cada grupo presento su trabajo de investigación...</p>

Tipo de narrador	<p>Se busca crear el hábito de la investigación en los alumnos fomentando la lectura crítica...</p> <p>Teniendo en cuenta esta realidad nos proponemos trabajar implementando algunas innovaciones en nuestras prácticas educativas.</p> <p>Descubrimos que muchos de nuestros alumnos tienen capacidad suficiente para poder desarrollar este tipo de práctica.</p>
------------------	--

En la presentación de la escuela se emplea el sintagma nominal “centro educativo” y más adelante “institución” para referirse a la entidad formadora y al lugar donde se desarrollan las actividades formales: (*...A partir de la evaluación realizada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del **centro educativo** N°4.353 “Moisés Bertoni”...Se necesita fortalecer esta práctica en la **institución**...*)

Estos sintagmas aparecen en contadas ocasiones, sin embargo los actores educativos partícipes de la experiencia son nombrados individualmente en este orden: (*...**Alumnos de tercer ciclo** turno tarde total 37 del 7,8 y 9 grado varones 18, mujeres 19, involucra a los **docentes catedráticos** de las áreas de Ciencias Sociales, Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Salud, en total 3 docentes más el **director** de la institución...*). Advertimos la designación de los estudiantes en primer lugar, lo que demostraría la prioridad de los mismos en el escenario de la práctica, condición que el movimiento educativo promueve al ubicar a los alumnos como centro de todas las iniciativas de formación. En segundo orden están los docentes en su función de catedrático o de director.

La función que desempeñan los docentes es básicamente la tarea de diagnosticar, reflexionar, planificar, implementar y evaluar, es decir, llevar adelante todo el proceso estipulado para modificar el estilo de enseñanza y de aprendizaje; los educadores acompañan a los estudiantes a desarrollar hábitos de investigación científica (*...**Todos los docentes implementan estrategias**...*) Los alumnos se vuelven los beneficiarios de la práctica innovadora, son “guiados” por sus maestros en la implementación de procedimientos investigativos (*...**los alumnos fueron acompañados y guiados por los docentes catedráticos**...*) y finalmente son los que encarnan las reformas hechas en el escenario educativo mediante la demostración de sus habilidades y conocimientos (*...**los/as alumnos/as toman protagonismos a partir de sus experiencias**...*). Los padres y referentes comunitarios no poseen una intervención directa en el espacio escolar aunque están informados de la planificación; su rol más bien es apoyar las iniciativas de la escuela (*...Las actividades a ser realizadas con los alumnos también se socializaron con **los padres y referentes principales de la comunidad para que ellos puedan apoyar**...*).

En cuanto al modo de ser en esta nueva experiencia, los profesionales se muestran activos, atentos a las necesidades del contexto escolar, idóneos en el análisis de las dificultades pedagógicas y en la selección de las estrategias más apropiadas para conseguir los objetivos del proyecto (... **Teniendo en cuenta esta realidad nos proponemos trabajar...** se realizó la **planificación... Las actividades...se socializaron con los padres y referentes principales de la comunidad.....los alumnos fueron acompañados y guiados por los docentes catedráticos...**). Cumplen todos los pasos didácticos para emprender su misión: observan la realidad y distinguen las prioridades, planifican y ejecutan lo establecido, acompañan a los estudiantes en la tarea de adentrarse en los estudios intelectuales porque apuestan al desarrollo de la capacidad crítica mediante la lectura interpretativa. Los escolares por su parte, reflejan un perfil analista según aplican el método científico: "...los alumnos **relacionaron el tema con el contexto en donde viven, para poder profundizar mejor su aprendizaje. También aplicaron los pasos prácticos, el estudio de campo para realizar sus investigaciones teniendo en cuenta los temas y las estrategias pertinentes...**", situación que contrasta con el diagnóstico previo en el que el estudiante demostraba signos de bajo nivel de comprensión lectora y problemas para aplicar las reglas de la lengua escrita.

El narrador de esta experiencia se expresa mayormente en tercera persona y algunas veces en primera persona del plural. Todo el proceso de transformación de la práctica se halla narrado en tercera persona, desde un punto de vista objetivo y detallado que pretende proyectar credibilidad de las acciones ejecutadas y los resultados logrados desde este sistema de trabajo (...**Se busca crear el hábito de la investigación en los alumnos...**) De esta manera, se dibuja un alocutario conocedor del movimiento escolar que puede certificar la eficacia de este proceder pedagógico. La primera persona del plural se emplea para significar el propósito común de los docentes en la búsqueda del cambio (...**nos proponemos trabajar implementando algunas innovaciones en nuestras prácticas educativas...**) y para puntualizar los aprendizajes sobrevenidos de la experiencia (...**Descubrimos que muchos de nuestros alumnos...**); así, el narrador se incluye dentro de una colectividad que asume su autoría en los acontecimientos y descubre al mismo tiempo su capacidad de autocrítica y de aprendizaje continuo, además de proyectarse nuevos retos (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

El tiempo de la narración que prima es el pasado y sirve para configurar los hechos que han tenido lugar desde el inicio de la planificación y su posterior ejecución; es decir, la historia de la experiencia pertenece al pasado, esas acciones están codificadas como la memoria que guarda los acontecimientos significativos. El presente es el tiempo de los

aprendizajes, aquello que permanece en la actualidad y que se dirige a un futuro en busca del perfeccionamiento de la práctica. De esta manera el relato exhibe las marcas temporales de las modificaciones en la rutina pedagógica y contrasta los periodos para revelar las transformaciones (Ricoeur, 1999: 342)

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren los pasos convenidos para desarrollar el hábito de lectura investigativa y la aplicación del método científico en el entorno escolar, todo esto dirigido a un destinatario que pueda valorar el esfuerzo dedicado a la transformación de la visión y acción educativa para un desempeño crítico en la sociedad.

Para concluir, el *ethos* construido es el de un “líder”, un “innovador” de su práctica, un profesional “idóneo” en la materia, un “crítico” de su entorno, un “estratega” que diseña planes adecuados al contexto, un “guía” para sus alumnos, un educador cuya herramienta es la lectura y la investigación como modo de conocer la realidad. La narración se presenta mayormente en tercera persona mediante la modalidad de enunciación asertiva para proyectar una imagen de narrador objetivo de la situación, y en primera persona del plural para significar rasgos de participación colectiva en la implementación del plan de mejora.

1.8.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela Moisés Bertoni de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	Los momentos más importante de la experiencia son... Después de la práctica se pudo notar... Durante el proceso de este trabajo se fortalecieron valores grupales...
Contexto de la práctica	<u>Antes de la práctica:</u> A partir de la evaluación realizada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje... se obtuvo buenos resultados, pero en algunos aspectos hay dificultades que se deben mejorar: como la lectoescritura... y la comprensión lectora... Confusión de una letra por otra. Alumnos tímidos , callados, con temor a expresarse. Poca relación de confianza entre los docentes y alumnos. Falta de compañerismo , solidaridad y de superación entre los alumnos. <u>Después de la practica:</u> Después de la práctica se pudo notar en la presentación de los trabajos una mejor fluidez, comprensión sobre los temas que presentaban.
Acciones/Modo	A partir de la evaluación realizada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del centro educativo N°4.353 “Moisés Bertoni” ... Teniendo en cuenta esta realidad nos proponemos trabajar... Los momentos más importante de la experiencia son: -El taller de sensibilización realizado con los alumnos del 3° ciclo. -El momento de elección de los temas a ser investigado en los grupos, fundamentando la elección que realizaron.

	<p>-La presentación de los trabajos en borrador, en donde se notaba la confianza, el compañerismo entre el educando y educador. También la responsabilidad, pues cada grupo presentó su trabajo en el tiempo establecido para la corrección.</p> <p>-La presentación de las investigaciones realizadas por los alumnos.</p>
Valores ideológicos	<p><i>"La educación es un compromiso de todos los miembros de una comunidad"</i></p> <p>Descubrimos que muchos de nuestros alumnos tienen capacidad suficiente para poder desarrollar este tipo de práctica.</p> <p>...la investigación favorece la construcción de conocimientos... ...como docente uno debe fijarse metas, tener dinamismo, ganas y por sobre todo capacidad empática para poder llegar a nuestros alumnos.</p> <p>...debemos vivenciar experiencias significativas para nuestros alumnos y por sobre todo guiarles ...</p> <p>...todo es posible lograr si le ponemos ganas, sacrificio, amor...</p> <p>Debemos conocer bien el contexto sociocultural, económico, político y ambiental en donde está inmersa la institución...</p>

El procedimiento pedagógico recibe las siguientes nominaciones: "experiencia", "práctica", "proceso" (*...Los momentos más importante de **la experiencia** son...Después de **la práctica** se pudo notar...Durante **el proceso de este trabajo** se fortalecieron valores grupales...*). Podemos interpretar que la "práctica" es el modo de actuar de los docentes en una situación determinada, en este caso se refiere a la aplicación de estrategias que desarrollan la capacidad investigativa de los alumnos. En cambio, la experiencia es la sumatoria de las actividades y de las vivencias en el marco de ese tipo de práctica; esta además, es vista como un "proceso", un proceder sistemático que cumple con las fases de una planificación en búsqueda de la adquisición de destrezas y habilidades para leer críticamente la realidad. En este escenario, el plan diseñado es el eje que marca las pautas a realizar (*...Se inicio primeramente con la **planificación**...*), por lo que deducimos la organización plena de la institución y sus miembros en cuestiones pedagógicas. De este modo, la "experiencia" encierra significados polisémicos como la objetividad en los diseños y las afecciones de los actores en cuanto a la práctica de valores humanos, como el aprendizaje individual y colectivo dado en ese escenario escolar (Camblong y Fernández, 2011: 54),

El contexto de la práctica refiere la combinación de aspectos positivos y otros un tanto dificultosos en materia de enseñanza-aprendizaje, caracterizaciones que provienen de una evaluación al centro educativo en cuanto a su funcionamiento general; es importante notar que existe una mirada externa (Federación Internacional de Fe y Alegría) que aporta valoraciones sobre la marcha institucional, y otra mirada interna de los propios miembros que analizan su contexto y realizan intervenciones en él.

En la apreciación institucional, se registra un bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos/as y se hace hincapié en las actitudes que frenan el proceso de aprendizaje como la timidez y la relación distante entre docentes y estudiantes (...**hay dificultades que se deben mejorar: como la lectoescritura... y la comprensión lectora... Alumnos tímidos, callados, con temor a expresarse...Poca relación de confianza entre los docentes y alumnos...Falta de compañerismo, solidaridad y de superación entre los alumnos...**). Estas particularidades son los focos de atención y desafío, en el sentido de encontrar una forma eficaz que ayude a revertirlas. Así, la “práctica” se convierte en un mecanismo que puede cambiar rasgos no solo en la manera de enseñar sino también puede modificar actitudinalmente a los sujetos. Las esferas escolar y comunitaria se intersecan, se modifican, se entrelazan (Lotman, 1996:12)

Las acciones llevadas a cabo en este marco de transformación parten entonces de una estimación pedagógica y administrativa del centro, que exhibe las fortalezas y debilidades del mismo. La primera fase (evaluación) se constituye en la brújula de los actores para realizar los ajustes necesarios en su práctica. A partir de ella, se planifican las actividades y se dan dos procesos paralelos de modificaciones y observaciones: uno a nivel de plantel docente y otro a nivel de alumnado. El primero consiste en la reflexión de los educadores acerca de su praxis, acción que se lleva en forma conjunta para deliberar las delineaciones del plan y la forma de recuperar y analizar los aspectos principales de la experiencia:

Primeramente se realizó un taller de sensibilización con los docentes y directivos para poder comprender la importancia y la necesidad de sistematizar las experiencias...

Se eligió el tema a sistematizar, se realizó la planificación, la calendarización de las actividades para poder recabar todos los datos necesarios para el análisis, la interpretación y el rescate de los aprendizajes, conocimientos construidos mediante esta práctica.

El segundo, refiere las operaciones efectuadas por los estudiantes en su tarea investigativa:

Los momentos más importante de la experiencia son:

-El taller de sensibilización realizado con los alumnos del 3° ciclo.

-El momento de elección de los temas a ser investigado en los grupos, fundamentando la elección que realizaron.

-La presentación de los trabajos en borrador, en donde se notaba la confianza, el compañerismo entre el educando y educador. También la responsabilidad, pues cada grupo presentó su trabajo en el tiempo establecido para la corrección.

-La presentación de las investigaciones realizadas por los alumnos.

Podemos observar las intenciones que subyacen detrás de estas obras en relación con la innovación estratégica de la práctica docente y la importancia de dar protagonismo al

estudiante en la construcción de sus aprendizajes, ya que en primer término los docentes acceden a flexibilizar su manera de enseñar y proponen maniobras didácticas que conduzcan a los educandos hacia ejercicios intelectuales que los ayude a entender mejor el funcionamiento de su contexto cotidiano. Entonces, la intervención intencionalizada que aspira a transformar sujetos tímidos, pasivos y con dificultades para leer en sujetos activos y críticos de su entorno, erige un imaginario de la práctica concebido desde la técnica, las estrategias, los trabajos intelectuales para despertar al sujeto dormido o despojado de herramientas básicas para su desempeño en la vida. El centro es el responsable de otorgar luces a todos los miembros que ingresan en él y ejerce sobre ellos el poder de la transformación educativa en sus dimensiones cognitivas, psicológicas, sociales y culturales.

El modo de actuar se resume en la planificación, la reflexión, el trabajo procesual, en el acompañamiento docente-alumno. Este estilo de trabajo revela la observación continua a la que es sometida la práctica para visualizar los cambios esperados.

En el discurso de la transformación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en la innovación pedagógica, en el protagonismo de sus actores, en el compromiso social, en la adecuación del currículo teniendo en cuenta las necesidades del contexto. Por tal razón, el proyecto implementado se basó en un análisis previo de la realidad, congregó a los educadores en una tarea reflexiva para dinamizar la participación de los educandos, y se enfocó en el desarrollo de habilidades de lectura e investigación para dotar de herramientas intelectuales básicas a los escolares en el proceso de su aprendizaje. Así también se rescata la idea de que la educación es una responsabilidad colectiva que demanda deberes de parte de los sujetos: “...*como docente uno debe fijarse metas, tener dinamismo, ganas... debemos vivenciar experiencias significativas... Debemos conocer bien el contexto sociocultural, económico, político y ambiental en donde está inmersa la institución...*); por su parte los estudiantes: “... *toman protagonismos a partir de sus experiencias... Descubrimos que muchos de nuestros alumnos tienen capacidad suficiente para poder desarrollar este tipo de práctica... por sobre todo guiarles...*”; los padres y referentes de la comunidad: “...*para que ellos puedan apoyar...*”. Los principios de la educación popular modela la práctica de estos educadores y ellos a su vez a los destinatarios de sus acciones, así, los valores y los conocimientos influyen en la modalidad de la gestión educativa de estos actores (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6),

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil la planificación y ejecución de actividades dinámicas para adquirir hábitos de lectura crítica. El narrador entonces exhibe sus cualidades reflexivas sobre su práctica, estrategia profesional para diseñar las intervenciones en referencia a la investigación científica.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación, el diseño metodológico, la flexibilización de la táctica y la tutoría constante al educando.

1.8.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato es la configuración de las acciones realizadas por los educadores que idearon estrategias para instalar una cultura de investigación en el centro de modo a mejorar el aprendizaje de los educandos. Lo significativo es el mecanismo que introduce la nueva práctica y los logros alcanzados a través de ese estilo de enseñanza; el relato rescata este aspecto y lo pone en relieve mediante las estrategias discursivas (Bruner, 1991: 61).

Una de las estrategias discursivas empleadas para resaltar la innovación de la práctica en cuanto proceso investigativo es la organización de los datos en referencia a los procesos experimentados por docentes y educandos. En el primer proceso se describe los objetivos y acciones para tomar la práctica como objeto de análisis (...*Primeramente se realizó un **taller de sensibilización con los docentes y directivos** para poder comprender la importancia y la necesidad de sistematizar las experiencias...*), y en el segundo proceso se puntualizan las gestiones consecutivas de los estudiantes en su rol de investigadores (...*Los momentos más importante de la experiencia son: El **taller de sensibilización realizado con los alumnos del 3° ciclo**...*). Podemos notar que la instauración de la cultura investigativa abarca a los miembros protagonistas de la experiencia, por lo tanto actúan en coherencia con la propuesta institucional de reformar el estilo de enseñanza y aprendizaje.

Otra estrategia discursiva es la contrastación de las situaciones anteriores y posteriores a la práctica implementada, de manera a visualizar los cambios sobrevenidos a raíz de la planificación docente:

Antes se tenía dificultad en la lectoescritura (confusión de una letra por otra, acentuación de las palabras, fluidez de palabras), *la interpretación y la comprensión lectora. Después de la práctica se pudo notar en la presentación de los trabajos una mejor fluidez, comprensión sobre los temas que presentaban. En la elaboración y entrega de los trabajos se pudo notar que mejoraron bastante en la lectoescritura.*

Antes a los alumnos le costaba investigar, porque no sabían en qué consistía, cómo se hacía y para qué servía. ***Después de la práctica los mismos alumnos destacaron la técnica implementada, los pasos y en especial la importancia, porque ellos mismos se***

organizaban, preguntaban, anotaban, analizaban las informaciones para poder sacar conclusiones.

Antes los alumnos eran callados, tímidos, no querían presentar sus trabajos ante los compañeros. Después de la práctica los alumnos son más desenvueltos, pierden más el temor en presentarse ante sus compañeros.

Con estas comparaciones podemos deducir que la “práctica” es eficaz porque permite el progreso de los estudiantes, además de eso deja ver que la filosofía de *Fe* y *Alegría* rige los movimientos pedagógicos en cuanto a la formación del sujeto para transformar su vida y la sociedad a partir de la lectura de su contexto y de su protagonismo.

Otra estrategia es la metáfora de la construcción colectiva del proceso educativo mediante la expresión “granito de arena”:

*...La educación es compromiso de todos, en donde **cada uno de los actores de la educación deben de poner su parte o granito de arena** en busca de ir mejorando la calidad de la educación, esa calidad que se busca mejorar día tras día debe de ser claro, específico y pertinente...*

*...Que todo es posible lograr **si le ponemos ganas, sacrificio, amor y que de esa forma aportamos nuestro granito de arena** en pos de una mejor calidad de la educación y por ende la vida...*

El simbolismo del “granito de arena” está en la fuerza de lo pequeño en manos de diferentes personas que potencialmente pueden unirse para realizar un trabajo colectivo en beneficio de toda una comunidad; además, indica una disposición positiva a colaborar con el esfuerzo común. Por otro lado, señala que la educación es una obra progresiva, inacabada, constante, que necesita de la cooperación de todos para su consecución.

Finalmente, la experiencia fue significativa porque afectó fibras sensibles de los actores en el desarrollo de sus roles. Si bien, el plan apuesta por el perfeccionamiento de las técnicas investigativas, lo que se puede interpretar como un acto objetivo, la práctica culminó con otros tipos de aprendizaje:

Que la investigación favorece la construcción de conocimientos siendo los alumnos los principales protagonista de la misma.

*Que como docente uno debe fijarse metas, tener dinamismo, ganas y por sobre todo **capacidad empática** para poder llegar a nuestros alumnos.*

*Que debemos **vivenciar experiencias significativas** para nuestros alumnos y por sobre todo guiarles para que puedan fijarse metas y así puedan construir sus proyectos de vida.*

*Que **todo es posible lograr si le ponemos ganas, sacrificio, amor y que de esa forma aportamos nuestro granito de arena** en pos de una mejor calidad de la educación y por ende la vida.*

*Durante el proceso de este trabajo **se fortalecieron valores grupales** como el compañerismo, solidaridad, amistad, dignidad...
Esta actividad produjo un fuerte impacto en la institución, **todos los alumnos que realizaron la experiencias se sintieron importantes y valoraron muchísimo sus trabajos.***

Entonces, deducimos que lo significativo también está en la sensibilidad, la afección, los sentimientos de los protagonistas como prueba de que la práctica innovadora es positiva en la tarea de transformar la vida de sus destinatarios.

1.9. ESCUELA OÑONDIVE DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la presentación de la escuela y su contexto 2) la narración de las diferentes experiencias realizadas 3) la conclusión de la implementación de la mejora.

La narración tiene como protagonista a los docentes que acompañan a sus alumnos/as en sus dificultades psicoafectivas y pedagógicas ya que se encuentran en un ambiente social vulnerable.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela donde los estudiantes asisten y son asistidos emocional y pedagógicamente por los educadores.

La voz narradora alterna la tercera persona y la primera persona del plural.

1.9.1. Representación de los actores educativos la Escuela Oñondive de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones	<p>El trabajo recopilado trata de experiencias significativas, que los docentes en aula fueron concretando para mejorar el clima socio-afectivo de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.</p> <p>Los docentes fueron implementando distintas técnicas y por ende los resultados fueron diversos...</p> <p>Los niños o jóvenes que más acompañamiento necesitan son aquellos que manifiestan a través de su conducta, las múltiples carencias que traen consigo...</p>
Caracterización	<p>Los niños de este grupo son niños muy activos e inquietos...</p> <p>...la conducta de un alumno con carácter prepotente, desafiante, sin ganas de estudiar, agresivo y descuidado...</p> <p>... un adolescente que expresaba muchoa agresividad...</p> <p>... Estos alumnos en varias ocasiones ya no querían cooperar en la sala de clase para las tareas...</p> <p>... hay muchos niños carentes de comprensión, atención y amor de parte de sus familiares...</p> <p>La docente implementa en aula un proyecto de no exclusión a los más desfavorecidos...</p> <p>...mi labor como docente es la de acompañar más de cerca a los niños y niñas que presentan signos de carencia afectiva...</p> <p>...Inicié un proceso de acompañamiento al alumno, en dialogo con él...</p> <p>El trabajo conjunto escuela- familia en el acompañamiento a estudiantes con dificultad es fundamental...</p>

Tipo de narrador	<p>...en el centro de Oñondive de Fe y Alegría hemos mejorado en clima intersubjetivo...</p> <p>Muchas veces como institución educativa nos sentimos limitadas, sin saber muy bien qué hacer...</p> <p>...me llamó la atención la conducta de un alumno...</p> <p>Yo creo firmemente que para cambiar puntos de vista...</p> <p>Todos estos proyectos han fortalecido a los diferentes actores de la comunidad educativa...</p>
------------------	--

En la introducción del relato la institución se presenta como “escuela” o “centro educativo”: “*La **escuela** Básica Nº 3790 Privada Subvencionada Oñondive de Fe y Alegría, ubicada en el municipio de Luque... En las proximidades del **centro educativo** están ubicados aproximadamente diez asentamientos...*”; en estos ejemplos se designa al edificio donde se imparte educación, es un sitio físico. Más adelante, “centro educativo” adquiere otra connotación: “...*Ante esta situación social del lugar, **el centro educativo se ha propuesto trabajar** en el aspecto socio-afectivo...*”, es decir, se personifica y actúa a favor de los estudiantes, por lo tanto el plantel docente se halla representado en ese sujeto, ya que los que tienen poder de decisión sobre las tácticas metodológicas a diseñar o aplicar, son los educadores.

En la narración se especifica la participación de los niños o jóvenes y los docentes. La función de estos últimos se remite a la planificación y a la ejecución de mejoras en el aula para el grupo a su cargo (...*Los docentes fueron **implementando distintas técnicas**...*) El trabajo consiste en la implementación de estrategias que favorezcan el relacionamiento armónico entre los actores educativos. El papel básico que cumplen estos educadores se relaciona con el acompañamiento cercano a los alumnos/as en situación de vulnerabilidad. En este sentido, los maestros/as realizan un seguimiento a cada caso, por lo que los educandos se convierten en los beneficiarios de la tarea pedagógica, su rol es más bien pasivo, ya que recibe contención psicológica en el espacio escolar (...*Los niños o jóvenes **que más acompañamiento necesitan** son aquellos que manifiestan a través de su conducta...*)

El modo de ser de los docentes se refleja en la figura de un guía personalizado que intenta modificar la rebeldía o el desamparo de los educandos para encaminarlos hacia un cambio positivo en sus vidas. Pues, los destinatarios de la práctica manifiestan signos de agresividad, rebeldía, desinterés, como resultado de los diversos problemas familiares, la pobreza y otros factores negativos que inciden en ellos. Es importante notar que en las narraciones de los docentes, los alumnos son nombrados en forma indefinida o imprecisa (...*me llamó la atención la conducta de **un alumno**... a **algunos** no les gusta concentrarse en sus tareas... Tal es el **caso de NN** que tenía continuamente problemas de*

comportamiento...); entendemos que los docentes cumplen con la protección de estos menores al resguardar la identidad de los mismos, simultáneamente esta vaguedad permite generalizar la imagen del “alumno”, lo cual posibilita pensar en cualquier estudiante que comparte rasgos similares al descrito en el texto.

El docente es el que advierte toda la problemática que rodea al centro y sus actores, entonces toma decisiones para remediar la situación desde un plan que pretende brindar la asistencia moral o psicológica. Por lo tanto, el perfil del educador se sintetiza en el conocimiento de su realidad, en la vocación de servicio, en la asertividad para el desarrollo personal y académico del alumno, lo que demuestra la coherencia con las cualidades esperadas del maestro de Fe y Alegría.

El narrador de esta historia de acompañamiento al necesitado, se realiza tanto en tercera como en primera persona. Desde la perspectiva omnisciente se presenta al centro educativo, el contexto social, el modo y el motivo del plan de mejora y algunas narraciones de la experiencia (*...en el centro de Oñondive de Fe y Alegría **hemos mejorado** en clima intersubjetivo...el centro **elaboró** dentro de su plan de mejora una línea de acción...*). Con esto, el narrador crea una ilusión referencial al distanciar la mirada de los acontecimientos, descubriendo su capacidad de observación al proceso desarrollado; esto permite instaurar la imagen del alocutario que descifra los sucesos y los resultados de esa práctica (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

La primera persona del plural se utiliza con el fin de indicar el funcionamiento como equipo de trabajo y para asumir la identidad institucional, al mismo tiempo señala el sentir pesados colectivo que surge en el escenario dificultoso de la práctica: *“...Muchas veces como institución educativa **nos sentimos** limitadas, sin saber muy bien qué hacer...”*. La primera persona del singular se emplea para narrar la experiencia individual (*...**me** llamó la atención la conducta de un alumno...**Yo creo** firmemente que para cambiar puntos de vista...*) y con ello plasmar la instancia actuante que visibiliza todas las maniobras del educador en contacto directo con la cotidianeidad y sus complicaciones. Entonces, desde su afección, se dirige a un alocutario de quien se espera consideración o valoración por el desempeño pedagógico en un medio precario y hostil (Ídem).

El tiempo pasado y presente es fluctuante en la narración; la descripción del contexto social carente y amenazador posee plena vigencia desde el uso del presente junto al reconocimiento de los aprendizajes rescatados de la experiencia (*...Los niños de este grupo **son** niños muy activos e inquietos.....mi labor como docente **es** la de acompañar...**Es** por ello que después de cuatro años de trabajo constante...**decimos** que en el centro de*

Oñondive de Fe y Alegría hemos mejorado en clima intersubjetivo...). Sin embargo, los procesos realizados en término de seguimiento a los casos, se presenta en tiempo pasado como una acción concluida, parte de la memoria del centro educativo. Así, el relato configura los tiempos en un solo tejido para dejar ver el posicionamiento del locutor respecto a sus obras, tanto en el pretérito como en la actualidad (Benveniste, 2007: 183; Ricoeur, 1999: 342).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil las acciones de los docentes para contener la actitud impulsiva o despreocupada de los alumnos, de manera a brindarles afecto e interés en la lucha por evitar la deserción escolar y enseñarles a convivir con los otros.

Para concluir, el *ethos* que se construye es el de docente “promotor” del bien común, un “terapeuta” que busca estrategias para la contención emocional, un “guía” que encamina al estudiante por las sendas del diálogo y la tolerancia.

1.9.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela Oñondive de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	Experiencia significativa en aula... Aprendí algo con esta experiencia ... Es bueno destacar que en la experiencia narrada por el docente... A través de esta vivencia la docente aprendió que...
Contexto de la práctica	El contexto familiar y social es muy diverso, existen niños y adolescentes que viven solamente con sus abuelas, otros con la madre , incluso algunos viven solos porque sus padres han viajado a otros países en busca de trabajo. Cada vez son menos los niños y niñas que viven con un núcleo familiar compuesto por mamá y papá. Así mismo el entorno comunitario está muy avasallado por múltiples problemas, desempleo de los jóvenes y adultos, venta de drogas, violencia intrafamiliar y otros. Generalmente algunas familias se dedican a trabajos informales ... El problema detectado por el equipo de calidad del centro fue: “ La escasa práctica de los valores , el bajo nivel de tolerancia, respeto y violencia intrafamiliar”...
Acciones/Modo	El problema detectado por el equipo de calidad del centro fue: “La escasa práctica de los valores, el bajo nivel de tolerancia, respeto y violencia intrafamiliar”. Por este motivo el centro elaboro dentro de su plan de mejora una línea de acción... Dentro de esta línea de mejora se desarrollaron en el centro educativo varias tomas de decisiones como ser: “la escuela de padres, la formación en valores dentro del aula, la convivencia de los docentes, entre otros.” Todas estas decisiones dentro del deseo de mejorar el clima intersubjetivo dentro y fuera de la institución. En la conciencia de los educadores, estudiantes, padres y equipo directivo esta una educación integral , que desarrolla todas las dimensiones de la persona. En el transcurrir del año 2014, me llamó la atención la conducta de un alumno

	<p>con carácter prepotente,... Luego de conocer su historial de vida quedé asombrado... Inicie una serie de conversaciones informales con el adolescente,... Un año después con paciencia y esmero logré ver el cambio esperado...</p> <p>.... el docente, el mismo utilizó la técnica de “Historia de Vida”, para conocer y profundizar la realidad del estudiante.</p> <p>Otra herramienta válida para mejorar el clima en aula y favorecer el aprendizaje es el cambio del estudiante de turno, esto siempre partiendo de su realidad y en dialogo con los padres...</p> <p>...una experiencia bastante significativa es la de acompañamiento a los niños, en especial a aquellos que más lo necesitan...</p> <p>...un adolescente que expresaba mucha agresividad... comencé a hacerle un acompañamiento más de cerca, a través de las visitas y entrevistas a sus familiares, acompañamiento en aula como: dialogo... al transcurrir unos tiempos enseguida decayó, faltaba nuevamente a clases y dejo de ir al trabajo.</p> <p>Yo creo firmemente que para cambiar puntos de vista o ideas de una “Involucrar nuestros valores y nuestra posición ética” persona es necesario enseñar con justicia y afectividad.</p> <p>Estos alumnos en varias ocasiones ya no querían cooperar en la sala de clase para las tareas... Unas de las fortalezas que tuve (para con ellos) es la buena relación con sus familiares a través de las visitas y diálogos.... Mediante el proceso de acompañamiento a los alumnos conjuntamente con sus padres la situación de los niños en aula fue mejorando...</p> <p>Es importante trabajar bien de cerca con sus familiares e interiorizarse de las situaciones de sus padres y tener en cuenta el contexto sociopolítico...</p> <p>El acompañamiento, dialogo, respeto y por sobre todo gran dosis de paciencia por parte del docente, las familias y el equipo directivo son necesarios para lograr la transformación y permanencia de los estudiantes en el centro.</p> <p>...otro hecho significativo fue la escuela de padres los fines de semana, los espacios de merienda y compartir para el grupo de docentes, los talleres de formación para los adolescentes, los fines de semana encuentros de grupo juvenil entre otros.</p>
Valores ideológicos	<p>Es fundamental que cada docente implemente un diagnostico a sus estudiantes de manera integral, determine estrategias de acuerdo a la realidad del niño/a o adolescente.</p> <p>El acompañamiento, dialogo, respeto y por sobre todo gran dosis de paciencia por parte del docente, las familias y el equipo directivo son necesarios para lograr la transformación y permanencia de los estudiantes en el centro.</p>

La práctica recibe el nombre de “experiencia” o “vivencia”. Refiere los acontecimientos ocurridos en el periodo de aplicación de la mejora en el contexto barrial y escolar; los casos están relacionados con las conductas negativas manifestadas por los estudiantes, afectados por la problemática social y familiar. De ahí nacen los sentimientos de alegría por un logro o de tristeza por un fracaso, las impresiones positivas, negativas o contradictorias sobre algún hecho o situación personal.

La “experiencia” de este centro presenta matices diversos: expone informaciones sobre la actuación de los docentes en el marco de incidencia sobre la situación problemática (...**El trabajo recopilado trata de experiencias significativas, que los docentes en aula**

*fueron concretando para mejorar el clima socio-afectivo...), pero también despliega las afecciones de los protagonistas en la búsqueda de las transformaciones (...Un año después con paciencia y esmero logré ver el cambio esperado...). Por un lado, existe una intencionalidad verificada en el plan de la escuela para atender las necesidades detectadas (...Ante esta situación social del lugar, **el centro educativo se ha propuesto trabajar en el aspecto socio-afectivo, en especial con los estudiantes que requieran mayor atención ante los problemas de conducta...**), y por otro lado, surgen circunstancias que desestabilizan momentáneamente el curso planificado de las acciones (...**Me queda la gran incógnita qué más podemos realizar cuando se presentan este tipo de situaciones en la escuela...Muchas veces como institución educativa nos sentimos limitadas, sin saber muy bien qué hacer, como hacer y otras veces por miedo...**). La “experiencia” atraviesa la vida privada y comunitaria de los agentes, los aprendizajes individuales se dan en un intercambio con los otros, y finalmente los resultados son compartidos y tomados como una vivencia común de todos los participantes. De este modo, deducimos el carácter paradójico con que se presentan los hechos, las condiciones, los sujetos...y que colaboran con la configuración de un relato que capta la heterogeneidad de los sucesos (Camblong y Fernández, 2011: 52, 109,110).*

En el contexto de la práctica aparecen diversos problemas sociales, económicos y familiares que nutren la noción de un escenario bastante complicado para la tarea educativa. Esta problemática pertenece a un espacio externo al centro educativo y filtra sus influencias en el espacio escolar donde se interpreta que tales condiciones son una amenaza que reviste gravedad para todos los actores y pone en riesgo los ideales de una institución que busca la armonía, el diálogo, la participación, el crecimiento personal y académico de todos los miembros. Por lo tanto, hay dos semiosferas distintas y complementarias donde se manifiestan tensiones recíprocas: la escuela pretende incidir en la transformación de ese ambiente inestable, y la comunidad barrial se desenvuelve con otros códigos (violencia, falta de valores, abandono...). Por su parte, la institución educativa reúne sus esfuerzos explicitados en recursos humanos y metodológicos para intervenir en casos particulares de modo a cambiar aspectos seleccionados de una realidad múltiple. (Lotman, 1996:12).

Este contexto de carencias constituye el impulso que lleva al centro a estudiarlo, y a partir de allí proseguir con la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso. Estas acciones se resumen de esta manera:

El problema detectado por el equipo de calidad del centro...Por este motivo el centro elaboro dentro de su plan de mejora una línea de acción...Todas estas decisiones dentro del deseo de mejorar el clima intersubjetivo dentro y fuera de la institución.

*Dentro de dicha planificación en el segundo año, estaba ir mejorando paulatinamente la convivencia entre los estudiantes **y por último sistematizar** las experiencias realizadas por los docentes para el mejoramiento del clima intersubjetivo de la comunidad educativa...*

Podemos notar que existe una correlación entre cada uno de los pasos para llegar hasta la sistematización y la redacción del relato, por lo tanto, todos los movimientos se concretan siguiendo un objetivo. La práctica es ideada según las necesidades que el mismo centro puede calificar como imperioso, es decir, actúa autónomamente. Se construye un imaginario de la práctica desde la contextualización de las acciones y del intento de dar respuesta inmediata a las carencias del entorno, de un replanteo de las operaciones pedagógicas en relación con una condición básica de la vida comunitaria como lo es el relacionamiento intersubjetivo, y de un compromiso humano por ayudar al necesitado.

El modo de actuar en estas circunstancias obedece a criterios metodológicos propios del movimiento educativo (reflexión-acción) y se circunscribe a una gestión basada en la creación de un ambiente que contribuya a la humanización y al fortalecimiento de la identidad personal, familiar y social. El relato no hace alusión a una explicación detallada de la “técnica” implementada para el logro de los resultados, más bien recurre al despliegue de la sensibilidad de sus actores para exponer hechos significativos desde un punto de vista particular.

De esta manera los valores ideológicos que intervienen en la práctica se relacionan con el concepto de que la escuela es un centro de formación humana y de transformación personal y social. Se alude a las virtudes como la paciencia, el esmero, la afectividad, el respeto, la tolerancia, etc. como elementos imprescindibles dentro de la “pedagogía del amor” que busca la realización plena del ser humano y su relacionamiento positivo con los demás.

*Es fundamental que cada docente implemente un **diagnostico a sus estudiantes** de manera **integral**, determine **estrategias de acuerdo a la realidad** del niño/a o adolescente...*

***El acompañamiento, dialogo, respeto** y por sobre todo gran dosis de **paciencia** por parte del docente, las familias y el equipo directivo son necesarios **para lograr la transformación y permanencia de los estudiantes** en el centro...*

La visión de los educadores respecto a la educación y la forma de dirigir sus acciones rige en su práctica, aquella es la condicionante del estilo de enseñanza impuesta a partir de la implementación de la mejora en el centro ((Vallone, 2005: 25)

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren las estrategias para la contención emocional de los educandos. El narrador-observador se muestra conocedor de los procesos educativos del centro y el narrador-protagonista recurre a su experiencia directa como estrategia que enfrenta las vicisitudes en el ambiente escolar. Ambos narradores se sitúan frente a un

destinatario profesional de la educación capaz de vislumbrar los despliegues tácticos en pos de la transformación social.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, las estrategias pedagógicas que refuerzan el acompañamiento y la vivencia de los valores humanos y cristianos como recursos para el cambio del contexto desventajoso.

1.9.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato configura la experiencia del acompañamiento a niños y jóvenes carentes de afecto en un contexto altamente complejo. La disposición de la narración se ordena en tres segmentos concatenados: introducción, desarrollo y conclusión. En la primera sección se presenta a la institución y su contexto social; en la segunda, las versiones narrativas de los docentes con respecto a su labor; en la tercera, los logros de la práctica.

De esta manera el escenario central donde ocurren estos hechos es la escuela y todas las acciones tienen lugar dentro de este ámbito (escena englobante); la experiencia de los actores educativos está formateada en un informe narrativo (escena genérica) que sigue orientaciones sobre los puntos a desarrollar. El relato se da en una escenografía profesoral donde los educadores enseñan o publican su trabajo respecto a la nueva práctica implementada (Maingueneau, 2010: 211).

En este marco, una estrategia discursiva empleada al inicio del relato es la descripción de la situación problemática que rodea al centro educativo como principio que demanda la acción de sus agentes para la solución o apaciguamiento del conflicto. De modo que el “problema” da pie a una serie de acontecimientos que culmina con la transformación del entorno (*...El contexto familiar y social es **muy diverso**... Así mismo el entorno comunitario está **muy avasallado por múltiples problemas**, desempleo de los jóvenes y adultos, venta de drogas, violencia intrafamiliar y otros...*). Los sintagmas nominales y adjetivales descubren la carga valorativa otorgada al medio donde tiene lugar las iniciativas emprendidas por la escuela.

En la configuración de los argumentos para incidir en el contexto adverso, se repiten continuamente los vocablos relacionados con la “necesidad” o la “carencia” de modo a reflejar el vacío que debe llenarse con las prácticas pedagógicas conciliadoras:

*...Los niños o jóvenes que más acompañamiento **necesitan** son aquellos que manifiestan a través de su conducta, las **múltiples carencias** que traen consigo...*

*...los niños y niñas que presentan signos de **carencia afectiva**...*

*...La **escasa** práctica de los valores, el **bajo** nivel de tolerancia, respeto y violencia intrafamiliar”...*

*...una experiencia bastante significativa es la de acompañamiento a los niños, en especial a aquellos **que más lo necesitan**...*

*...gran dosis de paciencia por parte del docente, las familias y el equipo directivo son **necesarios** para lograr la transformación...*

Otra estrategia discursiva desarrollada para demostrar la verosimilitud de la historia escolar es el testimonio de los mismos docentes en el despliegue del relato iniciado por una voz omnisciente (*...el docente, el mismo **utilizó** la técnica de “Historia de Vida”...*). La autodesignación en calidad de protagonista revela la autoría del plantel como signo del ejercicio docente, de su compromiso cumplido con la comunidad escolar. Además, la narración propia refuerza la evidencia de que los hechos referidos son ciertos y se dieron de esa manera (*...Luego de conocer su historial de vida **quedé** asombrado... **Inicié** una serie de conversaciones informales con el adolescente...*) (Sarlo, 2005: 67; Ricoeur, 2004: 212).

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso planificado para actuar desde la sensibilidad, el compromiso, el servicio, a favor de los desamparados. Las estrategias pedagógicas basadas en los valores humanos y cristianos son consideradas un mecanismo de transformación de la realidad.

1.10. ESCUELA PADRE JOSÉ MARÍA VÉLAZ DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la introducción de la experiencia sistematizada 2) la descripción del contexto social y escolar 3) la identificación del problema, las estrategias implementadas y 4) las transformaciones como resultado de la mejora.

La narración tiene como protagonista a la comunidad educativa que promueven acciones colectivas para mayor organización del centro y para el desarrollo comunitario.

La voz narradora se expresa mayoritariamente en tercera persona y algunas veces en primera persona del plural.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela donde los actores se encuentran para convenir pautas y realizar actividades conjuntas. Fe y Alegría hace eco de esta vivencia en su informe titulado “10 APORTES FUNDAMENTALES DE FE Y ALEGRÍA A LA EDUCACIÓN EN PARAGUAY” (2015) (Anexo N° 8).

1.10.1. Representación de los actores educativos la Escuela Padre José María Vélaz de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones.	<p>Equipo de Calidad: Se reúnen periódicamente para realizar el seguimiento a los proyectos...</p> <p>Docentes: Elaboran y ejecutan proyectos que permitan el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Directivos: impulsan el proceso de mejora en el centro.</p> <p>Estudiantes: Aportan ideas, sentimientos y sugerencias...</p> <p>Padres: Participan en las actividades propuestas por la institución...</p> <p>Referentes de la comunidad: participan en forma conjunta con la institución en la ejecución de los proyectos (Fiscalía, Comisaría, Puesto de Salud, Centro de Apoyo Escolar Hermanas de Cluny).</p> <p>Instituciones que apoyan al centro:</p> <p>Colegio Técnico Javier: Elaboran y ejecutan proyectos de integración y contención psicológica con los estudiantes del tercer ciclo a través del departamento psicológico y el equipo pastoral del centro.</p> <p>Fiscalía de Mariano Roque Alonso: Donan elementos precisos para el centro educativo en el marco del cumplimiento del aporte comunitario ...</p> <p>Las orientaciones sobre los ajustes del Plan de mejora fueron dadas por el enlace de federación Internacional Bernardo Acevedo.</p>
Caracterización	<p>El proceso de identificación del problema se realizó en dos instancias:</p> <p>El Equipo de calidad: docentes representantes de los niveles Inicial, Educación Escolar Básica (1° ciclo, 2° ciclo, 3° ciclo), y de Dirección (directora y coordinadora pedagógica).</p> <p>Así mismo...se había realizado el análisis de contexto...En este espacio participaron docentes, padres y madres de la comunidad educativa.</p> <p>A partir de la identificación del problema se ajusta en el año 2012, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el POA (Proyecto Operativo Anual) buscando lograr las metas propuestas en el plan de mejora siguiendo las siguientes líneas</p>

	<p>de acción... El acompañamiento al Plan de Mejora y a la sistematización es realizado entre los docentes y el Equipo de Calidad. Se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes ciclos en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes. ...en relación con la meta propuesta se pueden notar avances como: La corresponsabilidad: Cada uno de los involucrados cumple con los compromisos asumidos. La participación: Los/as docentes, alumnos/as y padres están motivados/as para participar en actividades emprendidas por la institución. El clima de trabajo: el trabajo compartido permite que el clima sea agradable para todos los involucrados. Este centro presta un importante servicio a una comunidad abandonada por el estado ya que el barrio ni siquiera aparece en mapas municipales como zona habitada. En la comunidad la mayoría de las familias poseen trabajos como: jornaleros, vendedores informales, pescadores, recicladores... esto conlleva a que los estudiantes asistan a la institución sin una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo para el aprendizaje... Existen casos de violencia intrafamiliar en donde los estudiantes son víctimas de maltratos físicos y psicológicos...</p>
Tipo de narrador	<p>A nivel comunidad no contamos con organizaciones que trabajen por las necesidades comunes de los pobladores... El problema se identificó mediante los resultados obtenidos tras las evaluaciones... Donde todos, quienes formamos parte de la comunidad educativa somos responsables del buen funcionamiento de la institución desde lo administrativo hasta aquello que aparentemente no corresponde a que sólo sea responsable una persona, sino todos somos parte del gran equipo de la escuela, (la cabeza sin cuerpo no funciona, y el cuerpo sin la cabeza igualmente)...</p>

En la presentación de la experiencia se emplea el sintagma nominal “centro educativo” o “escuela” para designar en primer lugar al edificio donde se realiza la acción educativa: “...*El **centro educativo** se encuentra asentada en la ciudad de Asunción...“Joajúpe Ikatu” (Unidos Podemos) se denomina la experiencia educativa desarrollada en la **Escuela Padre José María Vélaz de Fe y Alegría**, situada entre las calles...*”. Más adelante, los sintagmas “escuela” e “institución” introducen otra connotación y se señala un ente que funciona con un rasgo propio o que ejecuta acciones justificadas dentro de un contexto determinado:

- *La **escuela** en un principio fue muy **nómada, comenzó a funcionar en la Capilla...***

El centro no depende de un lugar fijo, sino que es un organismo que realiza sus funciones a pesar de no contar con predio propio.

- *La **institución cuenta** con un plantel docente capacitado y en permanente formación. **La institución tiene 10 años de funcionamiento. Está subvencionada por***

*el MEC en cuanto a rubros para docentes, kit escolar, merienda y almuerzo escolar **con quien tiene un convenio de cooperación** debido a que el movimiento busca una educación de calidad...*

Del mismo modo, este organismo posee personería jurídica para actuar como tal, además, como sujeto activo se relaciona con otros entes para articular esfuerzos.

A los miembros de la escuela se les nombra de la siguiente manera: “*Tiene 422 **alumnos/as** y en total 250 **familias**. Se atiende desde el nivel inicial (preescolar) hasta el tercer ciclo (novenno grado). La institución cuenta con un **plantel docente** capacitado y en permanente formación*”. Este orden de nominación es significativo porque permite ver la prioridad otorgada a los actores: los educandos y sus familias en primer lugar, y posteriormente, los responsables de hacer funcionar la institución educativa.

Estos actores educativos desempeñan una función específica dentro de la escuela, lo que es un indicador de una cultura de organización. En primer término el “equipo de calidad” es el encargado de orientar el proceso de mejora del centro; el plantel docente es el responsable de planificar y ejecutar los proyectos educativos; los directivos en su carácter de rectores institucionales deben promover acciones que se traduzcan en avances; los estudiantes y familias son los cooperadores que manifiestan sugerencias y participan de las tareas establecidas en la planificación escolar:

Equipo de Calidad: *Se reúnen periódicamente para **realizar el seguimiento a los proyectos...***

Docentes: ***Elaboran y ejecutan proyectos** que permitan el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa.*

Directivos: ***impulsan el proceso de mejora en el centro.***

Estudiantes: ***Aportan ideas, sentimientos y sugerencias...***

Padres: ***Participan en las actividades propuestas por la institución...***

En otro orden aparecen otros agentes externos a la institución que aportan su apoyo en forma de donaciones materiales o acompañamiento pedagógico para que el proyecto institucional se concrete:

Referentes de la comunidad: ***participan en forma conjunta con la institución en la ejecución de los proyectos** (Fiscalía, Comisaría, Puesto de Salud, Centro de Apoyo Escolar Hermanas de Cluny).*

Instituciones que apoyan al centro:

Colegio Técnico Javier: Elaboran y ejecutan proyectos de integración y contención psicológica con los estudiantes del tercer ciclo a través del departamento psicológico y el equipo pastoral del centro.

Fiscalía de Mariano Roque Alonso: Donan elementos precisos para el centro educativo en el marco del cumplimiento del aporte comunitario...

Las orientaciones sobre los ajustes del Plan de mejora fueron dadas por el enlace de federación Internacional Bernardo Acevedo.

De esta manera, podemos observar la estructura del organismo que funciona en forma sincronizada según una disposición interna del centro y otro sistema de entidades que articula sus esfuerzos en pos de un objetivo común.

Esta modalidad de trabajo es valorada por la misma institución educativa que se autocaracteriza como un centro de apoyo para el desarrollo comunitario en ausencia de las autoridades estatales que deberían atender las necesidades de la zona: “...**Este centro presta un importante servicio a una comunidad abandonada por el estado ya que el barrio ni siquiera aparece en mapas municipales como zona habitada**”

Por tal razón, el modo de ser de esta escuela se traduce en el amparo a las familias más necesitadas del barrio. En esta línea, los estudiantes y familias aparecen como víctimas de la pobreza y sus consecuencias negativas, ya que los mismos pertenecen a una franja social sin recursos que limita su progreso:

*En la comunidad la mayoría de las familias poseen trabajos como: jornaleros, vendedores informales, pescadores, recicladores... esto conlleva a que los estudiantes asistan a la institución sin una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo para el aprendizaje... Existen casos de violencia intrafamiliar en donde los estudiantes son víctimas de maltratos físicos y psicológicos.... Existen niños/as y jóvenes **impetuosos y desmotivados** hacia el estudio,*

Sin embargo, el centro educativo ejerce una fuerza modeladora que logra convertir el perfil disminuido de los educandos y familias en uno más positivo que demuestra motivación, cooperación y compromiso en el escenario de la práctica innovadora:

*...en relación con la meta propuesta **se pueden notar avances como:***

***La corresponsabilidad:** Cada uno de los involucrados cumple con los compromisos asumidos. **La participación:** Los/as docentes, alumnos/as y padres están motivados/as para participar en actividades emprendidas por la institución. **El clima de trabajo:** el trabajo compartido permite que el clima sea agradable para todos los involucrados.*

En referencia a los docentes podemos acotar que sobresale su rasgo activo, reflexivo, planificador, atento a las necesidades del contexto, promotor de la organización y la participación en los proyectos educativos comunitarios, es decir, los educadores buscan instalar un estilo de práctica democrática que insiste en la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa:

*Así mismo...se había realizado el análisis de contexto...En este espacio **participaron docentes, padres y madres** de la comunidad educativa.*

*A partir de la identificación del problema **se ajusta** en el año 2012, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el POA (Proyecto Operativo Anual) buscando lograr **las metas** propuestas en el plan de mejora siguiendo las siguientes **líneas de acción**...*

***El acompañamiento** al Plan de Mejora y a la sistematización es realizado entre **los docentes y el Equipo de Calidad**.*

***Se revisa el avance de la ejecución de los proyectos** en los diferentes ciclos **en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes**.*

El narrador de esta historia se expresa mayoritariamente en tercera persona como rasgo de imparcialidad para crear una ilusión de verosimilitud de las acciones referidas (*El problema **se identificó** mediante los resultados obtenidos tras las evaluaciones... Los acuerdos institucionales **han sido insertados** en el Proyecto Educativo Institucional...*). Prácticamente todo el proceso de los cambios realizados en la institución se narran desde el punto de vista omnisciente, lo que indica un manejo general de los datos y de la situación del centro educativo por parte del locutor. La utilización de la primera persona del plural se da en ciertos casos en los que se remarca la acción colectiva y la imagen de cuerpo colegiado:

*A nivel comunidad **no contamos** con organizaciones que trabajen por las necesidades comunes de los pobladores...*

*Donde **todos, quienes formamos parte** de la comunidad educativa **somos** responsables del buen funcionamiento de la institución desde lo administrativo hasta aquello que aparentemente no corresponde a que sólo sea responsable una persona, sino **todos somos parte** del gran equipo de la escuela...*

De esta forma el narrador se plantea como un conocedor de las causas mencionadas en el ámbito de la transformación y como un gestor comprometido con su labor ante un alocutario que se estima es un profesional de la educación, un evaluador de los procedimientos pedagógicos ((Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

El tiempo de la narración se divide en dos: el presente para indicar las acciones que poseen un valor vigente como es la experiencia educativa que tiene lugar en la vida institucional (*El aspecto innovador de esta experiencia **consiste** en la realización dentro del centro educativo de actividades que favorezcan la corresponsabilidad ...**Se revisa** el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes ciclos en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes...*); y el pasado para ubicar la historia de la creación de la escuela y algunas operaciones puntuales en el marco de la transformación de la práctica (*...se **había realizado** el análisis de contexto...En este espacio **participaron docentes, padres y madres** de la comunidad educativa...*). Entonces, el presente es el tiempo de los cambios positivos en la institución. De esta manera obtenemos el punto de

vista del narrador de acuerdo a la configuración temporal de los acontecimientos, pues permite ver qué sucesos indican los cambios en ese escenario de la práctica (Ricoeur (1999: 342)

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los pasos procurados para organizar y dar mayor participación a una comunidad relegada por sus autoridades comunales.

Finalmente, la imagen construida de los profesionales refleja un equipo organizado, analítico y que trabaja articuladamente con los miembros internos y externos al centro educativo; asimismo todos los actores mencionados proyectan signos de responsabilidad y participación en su entorno.

1.10.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela Padre José María Vélaz de Fe y Alegría

Nominación de la práctica	“Joajúpe Ikatu (Unidos Podemos) se denomina la experiencia educativa... El aspecto innovador de esta experiencia consiste en la realización...
Contexto de la práctica	(La institución) Está subvencionada por el MEC en cuanto a rubros para docentes, kit escolar, merienda y almuerzo escolar... ...la mayoría de las familias poseen trabajos como: jornaleros, vendedores informales ,...con una baja remuneración y un alto porcentaje de desempleadoslos estudiantes asistan a la institución sin una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo para el aprendizaje... Otros han desertado sin culminar sus estudios... Existen casos de violencia intrafamiliar en donde los estudiantes son víctimas de maltratos físicos y psicológicos a consecuencia de la adicción a las drogas, el alcoholismo de los tutores ... Existen niños/as y jóvenes impetuosos y desmotivados hacia el estudio... ... el centro educativo cuenta con el apoyo de sacerdotes Jesuitasvale destacar que muchas adolescentes llegan a ser madres ... En cada inicio de año escolar la población se ve afectada por la epidemia del dengue, la gripe, la influenza... A nivel comunidad no contamos con organizaciones que trabajen por las necesidades comunes de los pobladores... Sin embargo muchas familias cuentan con asistencia de almuerzo, apoyo psicológico y psicopedagógico... otras tienen asistencia por parte del Programa “Abrazo”, de la Secretaria de la Niñez y la Adolescencia.
Acciones/Modo	...la experiencia educativa... La cual surge a partir de las evaluaciones realizadas dentro del Sistema de Mejora de la Calidad... se percibía un trabajo desmembrado , cada docente presentaba y ejecutaba proyectos diferenciados. A partir de la identificación del problema se ajusta en el año 2012, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el POA (Proyecto Operativo Anual) buscando lograr las metas propuestas en el plan de mejora siguiendo las siguientes líneas de acción ...

	<p>...Equipo de Calidad Educativa realiza el seguimiento a través de observaciones. Se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes ciclos en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes... ¿Qué estrategias o acciones se deciden llevar a cabo para mejorar la situación detectada? Coordinación General entre todos los docentes y equipo directivo. Asamblea general de padres para cotejar sus apreciaciones... Evaluación y reflexión a partir de las opiniones y sugerencias de los padres. Análisis y elaboración del marco contextual de la comunidad. Distribución de responsabilidades atendiendo el perfil y la predisposición de los docentes, padres de familia y referentes de la comunidad. Elaboración e implementación de proyectos que favorezca el trabajo en equipo. De acuerdo con los indicadores establecidos en relación con la meta propuesta se pueden notar avances como...</p>
Valores ideológicos	<p>El argumento de la elección del problema...la necesidad de realizar actividades que favorezcan la corresponsabilidad entre el equipo directivo y plantel docente delegando responsabilidades, teniendo en cuenta el perfil, la experiencia y la buena predisposición de los mismos... ...Se entiende por actividades, aquellos eventos donde desde el equipo directivo y docente junto con los padres organizan a fin de fortalecer la integración, la valoración y el empoderamiento de toda la comunidad educativa. Trabajar en forma colegiada con todos los miembros de la comunidad educativa, donde todos, quienes formamos parte de la comunidad educativa somos responsables del buen funcionamiento de la institución...</p>

La práctica adquiere el nombre de “experiencia” en el sentido de una obra ideada para alcanzar unos objetivos propuestos previamente, de modo a producir unos efectos en la actuación de determinados actores. Por tal motivo, la experiencia se “desarrolla”, se “realiza”, posee un carácter procedimental que toma un tiempo para el curso de los acontecimientos:

*“Joajúpe Ikatu (Unidos Podemos) se denomina la **experiencia educativa desarrollada** en la Escuela Padre José María Vélaz de Fe y Alegría*

*El aspecto innovador de esta experiencia **consiste en la realización** dentro del centro educativo **de actividades que favorezcan la corresponsabilidad** entre el equipo directivo y plantel docente delegando responsabilidades, teniendo en cuenta el perfil, la experiencia y la buena predisposición de los mismos.*

Esta experiencia adquiere especial significación para el centro educativo porque responde a una debilidad detectada en materia de participación y responsabilidad compartida, por lo tanto su orientación a modificar parte de la realidad árida le otorga un valor agregado a los esfuerzos por instaurar otro estilo de vida. Esta práctica combina los elementos objetivos que caracterizan a los planes y los subjetivos como derivaciones de la implementación, el carácter individual y colectivo del aprendizaje expresados en los

testimonios de los actores, así es posible observar el matiz polisémico de esta noción denominada “experiencia” (Camblong y Fernández, 2011: 54),

El contexto de la práctica refiere una comunidad diversa donde pesan más las dificultades que las comodidades. Entre los mayores obstáculos se encuentran los problemas sociales, económicos y familiares, ya que la población no accede a suficientes recursos para su manutención, lo que ocasiona otras derivaciones a nivel personal, familiar y escolar:

*...la mayoría de las **familias** poseen trabajos como: **jornaleros, vendedores informales**,...con una **baja remuneración** y un alto porcentaje de **desempleados**.....los **estudiantes** asisten a la institución **sin una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo** para el aprendizaje...**Otros han desertado** sin culminar sus estudios...Existen casos de **violencia intrafamiliar** en donde los **estudiantes** son **víctimas de maltratos** físicos y psicológicos a consecuencia de la adicción a las drogas, el **alcoholismo de los tutores**...Existen **niños/as y jóvenes impetuosos y desmotivados** hacia el estudio... A nivel comunidad **no contamos con organizaciones** que trabajen por las necesidades comunes de los pobladores...*

Entre los aspectos positivos se subrayan la asistencia de otras instituciones que aportan recursos materiales o apoyo pedagógico:

*(La institución) **Está subvencionada por el MEC** en cuanto a rubros para docentes, kit escolar, merienda y almuerzo escolar...*

*...**el centro educativo cuenta con el apoyo de sacerdotes Jesuitas**...*

*Sin embargo **muchas familias cuentan con asistencia** de almuerzo, apoyo psicológico y psicopedagógico... otras tienen **asistencia** por parte del Programa “Abrazo”, de la Secretaría de la Niñez y la Adolescencia.*

En esta compleja problemática, la presencia del centro educativo cobra consistencia porque se constituye en el sostén de una comunidad carenciada y de esa manera cumple la misión del movimiento *Fe y Alegría* de velar por los más desfavorecidos de la sociedad. De ese modo el centro educativo y la comunidad interactúan, cada uno desde su peculiaridad, sus reglas, su desorden, etc., ambas semiosferas ejercen fuerza recíproca, lo que hace posible la movilización de los actores para realizar los ajustes en el entorno (Lotman, 1996:12)

Las acciones desarrolladas en el marco de la transformación de la práctica parten del análisis de los resultados de una evaluación practicada al centro desde la *Federación Internacional* que refiere la desarticulación de las gestiones en la escuela; esta puntualización externa también demuestra la formalidad de *Fe y Alegría* en su acompañamiento a los centros educativos miembros. Posteriormente, se focaliza el problema, se diseña un plan institucional, se ejecuta lo planificado y se somete el proceso efectuado a las revisiones continuas por parte de los diversos actores participantes.

...la experiencia educativa.... La cual surge a partir de las evaluaciones realizadas dentro del Sistema de Mejora de la Calidad... se percibía un trabajo desmembrado, cada docente presentaba y ejecutaba proyectos diferenciados.

A partir de la identificación del problema se ajusta en el año 2012, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el POA (Proyecto Operativo Anual) buscando lograr las metas propuestas en el plan de mejora siguiendo las siguientes líneas de acción...

...Equipo de Calidad Educativa realiza el seguimiento a través de observaciones.

Se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes ciclos en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes...

Distinguimos en estas acciones la consecución de los pasos didácticos que aplica un maestro en su labor: diagnóstico, planificación, ejecución y lectura de resultados, lo que indica una apropiación del sistema de mejora propuesto por *Fe y Alegría*. Las estrategias basadas en los consensos colectivos (*...Coordinación General entre todos los docentes y equipo directivo...Asamblea general de padres para cotejar sus apreciaciones...Evaluación y reflexión a partir de las opiniones y sugerencias de los padres...*), la organización de los equipos (*...Distribución de responsabilidades atendiendo el perfil y la predisposición de los docentes, padres de familia y referentes de la comunidad...*) y los detalles de verificación de la marcha institucional (*...De acuerdo con los indicadores establecidos en relación con la meta propuesta se pueden notar avances como...*), idean un imaginario de la práctica considerada como un proceso de acciones mancomunadas y formales para cosechar los resultados esperados.

El modo de actuar se resume en la coordinación, en la reflexión conjunta y en la actividad articulada entre los equipos internos y externos al centro. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la participación, en la organización y en la observación constante de las etapas del trabajo.

En el discurso de la innovación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en la “intencionalidad transformadora” que consiste en generar propuestas que propicien una vida digna a los sujetos empobrecidos. Precisamente, la escuela Vélaz fundamenta sus acciones en la corresponsabilidad y el trabajo colegiado de sus miembros para participar activamente de los cambios que se necesitan en el ambiente escolar y comunitario

El argumento de la elección del problema...la necesidad de realizar actividades que favorezcan la corresponsabilidad...

Se entiende por actividades, aquellos eventos donde desde el equipo directivo y docente junto con los padres organizan a fin de fortalecer la integración, la valoración y el empoderamiento de toda la comunidad educativa...

Trabajar en forma colegiada con todos los miembros de la comunidad educativa, donde todos, quienes formamos parte de la comunidad educativa somos responsables del buen funcionamiento de la institución...

La institución posee claridad del sentido de la práctica y pone en juego esos principios que guían este estilo de práctica. Al respecto Shulman (citado en Gudmundsdottir, 1995: 6) aporta que el pensamiento sobre el quehacer educativo afecta el modo de enseñar y actuar.

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil los movimientos de la escuela para favorecer el funcionamiento institucional con miras a la integración de todos los actores en la consecución de un proyecto de mejora comunitaria. El narrador entonces se muestra reflexivo, organizado, conocedor de su contexto y de la pedagogía popular.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación, la coordinación y el trabajo procesual.

1.10.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato es la síntesis de las innovaciones implementadas en el centro para asegurar su buen funcionamiento mediante espacios de diálogo y participación entre todos sus miembros. Inicia con la presentación de la experiencia donde se menciona explícitamente el carácter renovador de la práctica:

...El aspecto innovador de esta experiencia consiste en la realización...de actividades que favorezcan la corresponsabilidad entre el equipo directivo y plantel docente delegando responsabilidades, teniendo en cuenta el perfil, la experiencia y la buena predisposición de los mismos

Este “aspecto innovador” constituye la particularidad de la práctica y como tal, es captado por el relato; así se focaliza la atención sobre el mismo y se movilizan las estrategias discursivas para darle notoriedad (Bruner, 1991: 61)

Luego, se describe el contexto social, la situación del centro desde su creación hasta la actualidad, la identificación del problema, el desarrollo del plan y los logros obtenidos.

Como se observa, todas las acciones tienen lugar dentro del ámbito escolar (escena englobante) y el género que configura la historia es el informe narrativo (escena genérica) que despliega tanto la descripción como la narración desarrollada en una especie de

biografía del centro educativo y de las novedades registradas, además se incluyen testimonios de los diferentes actores que señalan los cambios acaecidos en la vida institucional. El relato se efectúa en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas comunican su experiencia evidenciada en acciones, logros, aprendizajes surgidos en el proceso de implementación de la práctica innovadora ((Maingueneau, 2010: 211).

Una forma de justificar la respuesta del centro a la comunidad escolar es la situación de carencia en la que se encuentran los destinatarios y el ineludible compromiso de la escuela. Para ello se remarcan las privaciones con vocablos como:

*...la mayoría de las familias...con una **baja remuneración** y un alto porcentaje de **desempleados**...*

*...los estudiantes asistan a la institución **sin** una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo para el aprendizaje...*

*Existen casos de violencia intrafamiliar en donde los estudiantes son **víctimas de maltratos físicos y psicológicos** a consecuencia de la adicción a las drogas, el alcoholismo de los tutores...*

*Existen niños/as y jóvenes **impetuosos y desmotivados** hacia el estudio...*

*En cada inicio de año escolar la población se ve **afectada** por la epidemia del dengue, la gripe, la influenza...*

*A nivel comunidad **no** contamos con organizaciones que trabajen por las necesidades comunes de los pobladores...*

Frente a esta escasez de medios y actitudes pasivas, surge la propuesta “*Joajúpe Ikatu*” (*Unidos Podemos*); la estrategia radica en proyectar un estado opuesto al vivido, es decir, si la debilidad es la desorganización y la desunión, entonces la expresión apelativa en guaraní se constituye en una arenga para la movilización colectiva; el idioma nativo es la lengua de uso mayoritario en los bañados de Asunción por lo que se entiende como una identificación con la cultura originaria, además, es común el uso del guaraní en las exhortaciones para las campañas sociales de invitan al cambio. Históricamente, por su uso estratégico en las guerras, se ha constituido en la lengua de cohesión nacional, así que, su empleo en el contexto de la innovación de la práctica posee un valor simbólico, debido a la mención de unidad entre los actores educativos para la transformación ansiada.

Otra estrategia discursiva es la contrastación del presente y el pasado con relación a la experiencia educativa desde las voces de sus participantes:

*“**Antes no teníamos grupos para la limpieza de los grados**, hace 5 años atrás y no venían los padres para limpiar o para ayudar cuando hay actividades para juntar dinero. Solo venían cuando sus hijos van a participar en bailes. **Ahora tenemos grupos**...”*

“Antes en los trabajos comunitarios los padres no venían a limpiar la escuela pero ahora veo que si vienen los sábados para hacer la limpieza. Entre compañeros/as trabajamos muy bien en grupos, nos organizamos súper bien con ayuda de la profe”

El testimonio se convierte en una evidencia de que lo referido aconteció porque existe un testigo que asume la responsabilidad de justificarlo. En este caso los testigos también son protagonistas, ya que actuaron para que el cambio se diera en su entorno (Sarlo, 2005: 67; Ricoeur, 2004: 212).

Por otro lado, otra estrategia para señalar la significatividad de la innovación es el cúmulo de expresiones relacionadas con las ideas de participación y organización:

...Equipo de Calidad Educativa realiza el seguimiento a través de observaciones.

Se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes ciclos en coordinaciones, reuniones de padres, consenso con estudiantes...

Coordinación General entre todos los docentes y equipo directivo.

Asamblea general de padres para cotejar sus apreciaciones...

Evaluación y reflexión a partir de las opiniones y sugerencias de los padres.

Análisis y elaboración del marco contextual de la comunidad.

Distribución de responsabilidades atendiendo el perfil y la predisposición de los docentes, padres de familia y referentes de la comunidad.

Elaboración e implementación de proyectos que favorezca el trabajo en equipo...

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso que se construye en forma conjunta, ya que los cambios provienen de la organización del equipo directivo y docente como regentes de las acciones dirigidas a una comunidad carenciada que finalmente obtuvo su espacio de participación e hizo posible algunas transformaciones.

1.11. ESCUELA SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la introducción de la experiencia sistematizada 2) la descripción del eje temático del proyecto 3) la identificación del problema a ser trabajado, la aplicación del proyecto y 4) las transformaciones como resultado de la mejora.

La narración tiene como protagonista a la comunidad escolar y los supervisores del Ministerio de Educación y Cultura que promueven estrategias de lectoescritura para mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela donde los actores implementan el proyecto de lectura y escritura.

La voz narradora intercala la tercera persona y la primera persona del plural.

1.11.1. Representación de los actores educativos la Escuela San Antonio de Fe y Alegría de Fe y Alegría

Identificación de los actores y sus funciones	<p>Para la aplicación de este proyecto se ha tenido en cuenta la participación de diversos actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Padres de familia del segundo grado y padres de familia del centro. *Estudiantes del 2º grado, grupo-clase 2013-2014. *Estudiantes del 3º ciclo y Nivel Medio. *Estudiantes de Formación docente del Instituto Superior de Educación, “Dr. Raúl Peña” en cuanto a la elaboración de los diferentes materiales didácticos. *Equipo directivo y docente del Centro. *Equipo Técnico de la Supervisión de la Zona- MEC. <p>El equipo Técnico de la Supervisión de la zona correspondiente al MEC, realiza monitoreo de los logros de cada etapa, y ha sido el impulsor de la aplicación de la experiencia, atendiendo que este programa se ha aplicado en forma experiencial...</p> <p>Los padres de familia del grado han sido, previamente a la implementación del proyecto “Leo, pienso y aprendo”, informados acerca de la metodología a ser aplicada... Además fueron consultados ya que para la ejecución del mencionado proyecto...</p>
Caracterización	<p>El centro ha realizado un análisis reflexivo en cuanto al abordaje de la lectoescritura...</p> <p>...se ha organizado con los estudiantes del 3º ciclo y nivel medio un mini proyecto donde ellos hacían los diseños...</p> <p>Además otra manera de participación de diferentes estudiantes es el apoyo a la docente en horario opuesto a su escolaridad...</p> <p>El equipo Técnico de la Supervisión de la zona correspondiente al MEC, realiza monitoreo de los logros de cada etapa, y ha sido el impulsor de la aplicación de la experiencia...</p> <p>El equipo de calidad del centro se planteaba durante el proceso de reflexión cuál era la causa... los estudiantes del centro al llegar al tercer ciclo presentaban una regresión en cuanto a sus procesos lingüísticos...</p>

	<p>El equipo docente y directivo durante la fase de reflexión se realizaba estas interrogantes...</p> <p>...el equipo escolar, docente, coordinadora pedagógica y equipo directivo, ha realizado ajustes a la propuesta...</p> <p>Algunas familias consideran que lo que ocurre en el centro es responsabilidad de los docentes...(antes de la práctica)</p> <p>La aceptación y confianza de los padres hacia la figura de la docente y del equipo escolar...(después de la práctica)</p> <p>La innovación para el centro educativo está dada en la participación de los actores...</p> <p>...la apertura del equipo docente para poder reflexionar a partir de la experiencia y mejorar las prácticas, desde una participación activa y cooperativa...</p>
Tipo de narrador	<p>Para el centro entonces se ha clarificado que la Articulación es la acción de enlazar y unir con flexibilidad, redescubrir en la práctica las interacciones...</p> <p>”, el Centro Educativo decide realizar la articulación de ambas propuestas</p> <p>A partir de este hecho, vemos la necesidad de buscar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los niños y niñas en el aspecto sociolingüístico.</p> <p>Sabemos que es una experiencia que se debe realizar con ciertas condiciones como...</p>

En la presentación de la experiencia se recurre a los sintagmas nominales “centro educativo” o “escuela” para designar el lugar físico donde se realiza la acción educativa (*La Escuela “San Antonio” de Fe y Alegría está situada en la localidad de Reducto... Cabe destacar que en las inmediaciones del **Centro educativo** se encuentran*), y luego se los asocia a la institución que actúa, piensa, observa...como un solo cuerpo, es decir, asume la función de un sujeto activo que opera en un contexto determinado (...*Para **el centro** entonces se ha clarificado que la Articulación es la acción de enlazar...La innovación para el **centro educativo** está dada en la participación de los actores...Desde la visión del **centro educativo...***).

Más adelante, se nominan los actores individuales o colectivos que participaron del proyecto educativo en este orden: padres de familia, estudiantes, equipo directivo y docente del centro y el equipo técnico de la Supervisión (Ministerio de Educación y Cultura - MEC). Es interesante la prioridad otorgada a la familia y a los estudiantes en esta presentación, pues la disposición descendente ubica a los docentes en un lugar posterior. Podríamos conjeturar que la estrategia obedece a la visión constructivista que sitúa a los alumnos/as como centro de la educación.

La función de los actores se estipula de la siguiente manera: el rol de la *familia* se circunscribe a la colaboración con el centro -en cuanto apoyo económico o realización de actividades puntuales dentro de la institución- y a la recepción de las informaciones sobre el

proyecto. Los *niños/as* se constituyen en los beneficiarios del proyecto y se habla de su rol activo y colaborativo; los *demás estudiantes* (del centro y de formación docente) apoyan la labor de los docentes en cuanto a preparación de materiales didácticos para los más pequeños. Los *educadores* del centro realizan ajustes a la propuesta educativa del MEC para contextualizarla a las necesidades de los infantes y reflexionan constantemente sobre su práctica. Los *técnicos del MEC* se encargan de monitorear el proceso de implementación del proyecto.

La lectura que podemos hacer desde las funciones puntualizadas es la articulación de las tareas entre los miembros del centro y la entidad externa; en esta coyuntura el docente juega un papel protagónico porque es el que se capacita para el efecto, planifica y ajusta los detalles para su aplicación, organiza a los demás miembros para la implementación del proyecto.

Podemos agregar que existe una modificación en el modo de ser de estos actores a partir de la experiencia vivida mediante el proyecto implementado. Algunas familias, aunque poseen una buena percepción del trabajo institucional, “...*consideran que lo que ocurre en el centro es responsabilidad de los docentes...*”, esta actitud distante es tenida en cuenta por el centro y la rectifica otorgando más información sobre la tarea educativa y más participación a los padres/madres (**Los padres de familia del grado han sido... informados acerca de la metodología a ser aplicada... Además fueron consultados... La aceptación y confianza de los padres hacia la figura de la docente y del equipo escolar**).

Los estudiantes, según la apreciación de los docentes, presentan dificultad en comprensión lectora, foco de atención del proyecto educativo; desde la nueva práctica se procura la estimulación de los niños/as en este aspecto además de desarrollar en ellos habilidades sociales como el compartir y la colaboración entre pares. De hecho, los estudiantes de los demás niveles educativos se muestran cooperativos con los docentes (...*Además otra manera de participación de diferentes estudiantes es el apoyo a la docente...*).

Los docentes del centro toman conciencia de su limitación en la aplicación de estrategias correspondientes al enfoque de la educación popular, se capacita y logra adecuar su práctica (...*El mismo equipo de calidad encontró que la falta de motivación para la aplicación de estrategias de aula eficientes y efectivas sumada a la poca claridad del enfoque que corresponde a la educación popular...En los meses que lleva implementándose la experiencia de articulación el equipo escolar, docente, coordinadora pedagógica y equipo directivo, ha realizado ajustes a la propuesta...*)

En este punto podemos concluir que los actores educativos se muestran abiertos a la propuesta de trabajo, especialmente los docentes que acceden a la oferta del MEC y concierta sus gestiones para actuar en forma cooperativa, finalmente los educadores son los promotores del cambio en la institución (*La aceptación y confianza de los padres hacia la figura de la docente y del equipo escolar, como promotores de una experiencia...*)

El narrador del relato se expresa mayoritariamente en tercera persona y en algunas ocasiones alterna el uso de la primera persona plural. Con el punto de vista impersonal crea una ilusión de objetividad de los hechos desde una mirada ciertamente distanciada, pero muy observadora e idónea con los datos que refiere sobre los procesos (...*Para el centro entonces **se ha clarificado** que la Articulación **es** la acción de enlazar y unir con flexibilidad, redescubrir en la práctica las interacciones...el Centro Educativo **decide** realizar la articulación de ambas propuestas...*). Con la utilización del “nosotros” se establece una posición que descubre la óptica de los educadores desde su actuación directa en el escenario de la nueva práctica, se percibe la exaltación del compromiso que exige un cambio en el estilo de enseñanza (...*A partir de este hecho, **vemos** la necesidad de buscar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los niños y niñas en el aspecto sociolingüístico...**Sabemos** que es una experiencia que se debe realizar con ciertas condiciones como...*). De esta manera, desde su postura de observador impersonal o equipo docente desafiado en su quehacer, establece una relación con su alocutario a quien se lo considera concededor de los aconteceres pedagógicos y quizá evaluador de las obras realizadas ((Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

La narración de los hechos se realiza mayormente en presente y algunos sucesos puntuales en pasado. El presente concede un matiz de permanencia o vigencia de las acciones realizadas durante la implementación del proyecto (...*Los procesos áulicos que **se realizan** en el centro... La innovación para el centro educativo **está** dada en la participación de los actores...*). En el pasado quedan las acciones acabadas, superadas, necesarias para el cambio de la práctica (*El mismo equipo de calidad **encontró** que la falta de motivación para la aplicación de estrategias de aula eficientes... el equipo escolar... **ha realizado** ajustes a la propuesta...*). De este modo, la dimensión temporal organizada de esa manera revela la visión del narrador respecto a los sucesos que poseen continuidad y aquellos que finalizaron, además permite visibilizar las transformaciones efectuadas (Benveniste, 2007: 183).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren la concertación de proposiciones educativas provenientes del MEC y de Fe y Alegría respectivamente, la organización del centro a partir de dicha proyección y los logros

obtenidos; de ese modo se delinea un destinatario que también conoce de educación y puede apreciar las innovaciones al respecto.

En síntesis, el *ethos* construido por los docentes revela la imagen de un líder reflexivo, flexible a las demandas del contexto, consciente de sus limitaciones, abierto al cambio, conciliador de propuestas, organizado y participativo. Son ellos los que determinan las necesidades del entorno escolar y los que intervienen en él.

1.11.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela San Antonio de Fe y Alegría Fe y Alegría

Nominación de la práctica	<p>La experiencia que se va a sistematizar es la articulación de dos propuestas para la enseñanza de la lectoescritura...</p> <p>La experiencia fue seleccionada para la sistematización...</p>
Contexto de la práctica	<p>La comunidad cuenta con la Capilla San Antonio, que comparte el predio con la escuela, un puesto de salud, una cooperativa, una comisaría y el Hospital General Pediátrico "Niños de Acosta Ñu"...</p> <p>La población...tiene variadas ocupaciones para obtener sustento económico, en su mayoría son empleados de casas comerciales, panaderías, empresas de la zona, locales de expendio de comida al paso, con lo cual los estudiantes en su mayoría pasan bastante tiempo en compañía de sus hermanos mayores o al cuidado de algún familiar, por lo que sus necesidades son mayormente de carácter afectivo y cognitivo...</p> <p>...los estudiantes del centro al llegar al tercer ciclo presentaban una regresión en cuanto a sus procesos lingüísticos, notablemente los docentes catedráticos manifestaban que la mayor dificultad correspondía a las estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Algunas familias consideran que lo que ocurre en el centro es responsabilidad de los docentes, que por lo mismo su implicación es mínima.</p> <p>En relación a la toma de decisiones compartidas en este centro se intenta transparentar y universalizar los mismos de manera que las familias tengan mayor implicación.</p>
Acciones/Modo	<p>El problema identificado durante la fase de reflexión, contemplaba planificación y estrategias de aulas pocas adecuadas a la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes...</p> <p>Estas debilidades son enfrentadas a través de diversos tipos de proyectos de aula que si bien elaborados y ejecutados con las mejores intenciones...</p> <p>Debido a esta problemática se decide encarar esta situación de manera articulada y sostenida, teniendo como punto focal la experiencia de la propuesta</p> <p>El centro ha realizado un análisis reflexivo en cuanto al abordaje de la lectoescritura...</p> <p>A partir de este hecho, vemos la necesidad de buscar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los niños y niñas en el aspecto sociolingüístico.</p> <p>Para la aplicación de este proyecto se ha tenido en cuenta la participación de diversos actores...</p>

	<p>La innovación para el centro educativo está dada en la participación de los actores... ...en este centro se intenta transparentar y universalizar los mismos de manera que las familias tengan mayor implicación... ...el equipo escolar, docente, coordinadora pedagógica y equipo directivo, ha realizado ajustes a la propuesta, en el sentido de contextualizarla, enriquecerla con lo que ocurre en la comunidad... Otros factores de innovación para el centro fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ crear una nueva manera de apoyar a los jóvenes en el proceso de construcción de la ciudadanía, asumiendo su responsabilidad personal ante posibles conflictos ✓ La aceptación y confianza de los padres hacia la figura de la docente y del equipo escolar, como promotores de una experiencia ✓ Los cambios en la propia organización del centro en relación a poder acompañar e ir generando otros modos de acompañar y de estimular a la docente en sus procesos de enseñanza aprendizaje.
Valores ideológicos	<p>...se hallan los macro indicadores que se reflejan en las acciones propias del proyecto...enseñanza ajustada al nivel de partida y ritmo de los niños y niñas, participación activa, trabajo en equipo y cooperativo, reflexión metacognitiva, enseñanza orientada a la transferencia, proyectos temáticos y el uso de tics durante los procesos de construcción del conocimiento. La innovación para el centro educativo está dada en la participación de los actores, los procesos que se han generado al implementar la propuesta, y la acogida favorable de los padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad, promoviendo de esta forma experiencias de participación y liderazgo del compromiso social... A partir del análisis de los referentes teóricos de Educación Popular se fueron reorientando y ensayando líneas de trabajo, de manera a poder asegurar que cada niño y niña sea acompañado/a en su proceso.</p>

La práctica realizada se denomina “experiencia” y adquiere la connotación de un conjunto de acciones previamente planificadas al cual observar permanentemente para deducir sus derivaciones. Por eso la experiencia se “sistematiza”, lo que en el lenguaje de Fe y Alegría equivaldría a una interpretación crítica de los hechos (...**La experiencia** que se va a sistematizar es la articulación de dos propuestas para la enseñanza de la lectoescritura...**La experiencia** fue seleccionada para la sistematización ya que se desea indagar acerca del impacto que deja la implementación de estrategias pertenecientes al enfoque comunicativo...). También se utiliza el vocablo en el sentido de un resultado producido por el desarrollo de las diversas estrategias implementadas: “...*Debido a esta problemática se decide encarar esta situación de manera articulada y sostenida, teniendo como punto focal la **experiencia** de la propuesta...*”.

La experiencia como tal no solo abarca un cúmulo de informaciones técnicas sobre lo acontecido, sino las modificaciones dadas a partir de la vivencia del proceso efectuado. Así, encontramos los aprendizajes a nivel de cognición y de afección como:

*...En los meses que lleva implementándose **la experiencia** de articulación el equipo escolar...ha realizado **ajustes a la propuesta... una nueva manera de apoyar a los jóvenes** en el proceso de **construcción de la ciudadanía**, asumiendo su responsabilidad personal ante posibles conflictos... **oportunidades de descubrir el servicio a los otros** desde una **perspectiva humana y fraterna**, por medio de la expresión creativa y el trabajo social con los niños...*

En este sentido, la “experiencia” revela elementos significativos que los sujetos han descubierto de sí mismos y de los demás, han pasado por un proceso interno de adquisiciones novedosas y también han aprendido de/con los otros. Por lo tanto, experimentar pasa por una situación paradójica de la individualidad y del “contacto con la alteridad” (Camblong y Fernández, 2001: 52, 109,110).

El contexto de la práctica innovadora se presenta muy diverso; por un lado existen aspectos favorables como la ubicación del centro educativo, que se encuentra rodeado de otras instituciones públicas, lo que le permite contar con los servicios básicos (...*La comunidad cuenta con **la Capilla San Antonio, ...la escuela, un puesto de salud, una cooperativa, una comisaría y el Hospital...***). Además, la zona comercial donde se instala brinda oportunidades de trabajo a los pobladores (...*La **población...tiene variadas ocupaciones para obtener sustento económico...***). Sumado a esto, en el ambiente escolar, los docentes se muestran abiertos a las reformas pedagógicas y a comunicar las gestiones realizadas en la escuela (...*En relación a **la toma de decisiones compartidas** en este centro se intenta transparentar y universalizar los mismos **de manera que las familias tengan mayor implicación...***)

Por otro lado, lo desfavorable se descubre en las necesidades afectivas y cognitivas de los escolares, en el problema de la interpretación lectora, en la falta de apoyo de algunas familias para con el centro educativo, y principalmente las dificultades de los docentes para la aplicación de estrategias pedagógicas acordes con la educación popular:

*...los estudiantes en su mayoría pasan bastante tiempo en compañía de sus hermanos mayores o al cuidado de algún familiar, por lo que sus necesidades son mayormente de **carácter afectivo y cognitivo...***

*...los estudiantes del centro al llegar al tercer ciclo **presentaban una regresión en cuanto a sus procesos lingüísticos**, notablemente los docentes catedráticos manifestaban que la mayor **dificultad correspondía a las estrategias de comprensión lectora.***

*...**Algunas familias** consideran que lo que ocurre en **el centro es responsabilidad de los docentes**, que por lo mismo su **implicación es mínima...***

*...**planificación y estrategias de aulas pocas adecuadas a la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes...***

La sumatoria de estas necesidades lleva al plantel directivo y docente a la reflexión sobre su práctica y a determinar acciones para revertir las dificultades detectadas (...A partir de este hecho, **vemos la necesidad de buscar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los niños y niñas en el aspecto sociolingüístico...**). Así, se opta por la articulación de dos propuestas educativas para enseñar lectoescritura desde un enfoque comunicativo:

...Debido a esta problemática se decide encarar esta situación de manera articulada y sostenida, teniendo como punto focal la experiencia de la propuesta "Leo, pienso y aprendo" (MEC).

*La experiencia fue seleccionada para la sistematización ya que se desea indagar acerca del impacto que deja la implementación de estrategias pertenecientes **al enfoque comunicativo** (propuesta del Centro, que fue trabajada en años anteriores **desde Fe y Alegría Paraguay**, atendiendo a que estaba contemplada dentro de las líneas de acción de la Revista Pedagógica N° 23) **y el enfoque equilibrado (propuesta del MEC...**).*

La táctica de los educadores consiste en mirar el entorno y hallar una metodología que favorezca la incidencia positiva sobre ese contexto de necesidades; en este movimiento podemos distinguir cómo las reglas de un sistema (educativo) opera sobre otro sistema externo al suyo (entorno) para modificar algunos elementos (Lotman, (1996:12); la interrelación semiótica deviene en un proceso de cambios que termina denominándose "experiencia".

En el desarrollo de la propuesta priman la reflexión, los ajustes pedagógicos y la participación de los actores educativos, factores que llevan finalmente a los logros deseados:

***El centro ha realizado un análisis reflexivo** en cuanto al abordaje de la lectoescritura...Para la aplicación de este proyecto se ha tenido en cuenta la **participación de diversos actores...**La **innovación** para el centro educativo **está dada en la participación de los actores.....**en este centro se intenta transparentar y universalizar los mismos de manera que **las familias tengan mayor implicación.....el equipo escolar...ha realizado ajustes a la propuesta**, en el sentido de contextualizarla, enriquecerla con lo que ocurre en la comunidad...*

De esta manera, los docentes construyen un imaginario de la práctica considerada como un proceso participativo, democrático, innovador que requiere de continuas revisiones para asegurar los resultados positivos.

El modo de actuar se resume en la coordinación pedagógica entre docentes, ya que se menciona la reflexión llevada a cabo entre profesionales del centro y la participación de agentes externos a la escuela para implementar la propuesta educativa. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la colaboración de todos los miembros, en la organización de las acciones y en la observación constante de las etapas del trabajo.

En el discurso de la innovación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en la participación de todos los actores en el proceso de construcción de los aprendizajes:

La innovación para el centro educativo está dada en la participación de los actores, los procesos que se han generado al implementar la propuesta, y la acogida favorable de los padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad, promoviendo de esta forma experiencias de participación y liderazgo del compromiso social...

En la cuestión de la didáctica de la lectoescritura se enfatiza la importancia del ritmo de aprendizaje del niño/a y del acompañamiento cercano al educando, de la generación de trabajos colectivos y de la construcción del conocimiento para transferirlo a la realidad. Es decir, las ideas constructivistas son los pilares de la actuación profesional en el campo de la enseñanza. Los educadores se sumergen en el ambiente de este paradigma educativo y procuran entregar al estudiante herramientas para que las apliquen en su vida cotidiana; podemos observar cómo los principios del modelo educacional influyen la forma de actuar de los docentes y por ende en su práctica ((Vallone, 2005: 25).

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil la articulación de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura y los cambios generados en los actores a partir de la implementación de la práctica innovadora. El narrador entonces se muestra flexible, abierto, reflexivo, organizado, atento a las necesidades de su contexto.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación, la coordinación y el trabajo procesual.

1.11.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

El relato configura la experiencia sobre la innovación introducida en la enseñanza de la lectoescritura desde una conjunción de enfoques lingüísticos (comunicativo y equilibrado), propuesta derivada de dos perspectivas institucionales: de *Fe y Alegría* y del *Ministerio de Educación y Cultura* respectivamente.

La narración inicia con la presentación de la “experiencia” donde se explica la propuesta metodológica, sigue con la descripción del eje temático y su ubicación dentro del *Sistema de Mejora de Fe y Alegría*, el análisis del contexto comunitario y escolar, el proceso de identificación del problema, planificación y ejecución del proyecto, y finalmente mención de los logros.

La lógica narrativa expone una situación problemática que sirve de impulso a la búsqueda de alternativas pedagógicas para revertirla. La siguiente etapa contiene las acciones principales para producir un efecto positivo y diferente de lo acostumbrado, por último sobreviene el éxito. En este discurso, la práctica toma un carácter procesual cuyo efecto genera a su paso modificaciones en la organización institucional y en la actuación de los miembros. Precisamente, la novedad de este sistema de trabajo está en la implicación de los actores educativos, fruto del diseño experimental (...**La innovación para el centro educativo está dada en la participación de los actores**, los procesos que se han generado al implementar la propuesta, y la acogida favorable de los padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad, **promoviendo de esta forma experiencias de participación y liderazgo del compromiso social**...). Este aspecto de la práctica adquiere significatividad y como tal el relato lo traduce en la “experiencia significativa”, pues posee un carácter excepcional en el sentido que difiere de otras prácticas anteriores (Bruner, 1991: 61)

Para justificar la relevancia de la “participación” se recurren a los sintagmas nominales y verbales que expresan adhesión, reunión y actividades conjuntas:

*Debido a esta problemática se decide encarar esta situación **de manera articulada y sostenida**, teniendo como punto focal la experiencia de la propuesta...*

*Para la aplicación de este proyecto se ha tenido en cuenta la **participación de diversos actores**...*

*La innovación para el centro educativo está dada **en la participación de los actores**...*

*...en este centro se intenta transparentar y universalizar los mismos de manera que **las familias tengan mayor implicación**...*

*...**el equipo escolar**, docente, coordinadora pedagógica y **equipo directivo**, ha realizado ajustes a la propuesta...*

Por otro lado, otra estrategia discursiva que demuestra la complejidad del ejercicio realizado a nivel pedagógico es la recurrencia a los términos técnicos, hecho que significa la competencia profesional en el desempeño de sus funciones y la cientificidad del proceso ejecutado:

*Ambas **propuestas metodológicas** trabajan con el desarrollo de las **destrezas y habilidades lingüísticas** (escuchar, hablar, leer y escribir)...*

***El marco teórico de referencia** en el cual cada uno se apoya determina la intervención educativa...*

*En el **Sistema de Mejora de la Calidad Educativa** de Fe y Alegría, esta propuesta pedagógica se concibe desde **el Contenido Proceso de Enseñanza Aprendizaje**, en el **componente de Promoción de los Aprendizajes**, dentro del **aspecto Estrategias de aula**...*

*El problema identificado durante la **fase de reflexión** contemplaba **planificación y estrategias** de aulas pocas adecuadas a la realidad...*

***La línea de mejora** que se planteaba el centro...*

*El grupo clase fue en un principio organizado de acuerdo a los diferentes **niveles lingüísticos** que se iban detectando (No diferenciada del dibujo, **pre silábico, silábico, silábico alfabético y la alfabética**)...*

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso de acciones conjuntas que requiere procedimientos formales para su desarrollo, de esa manera se aseguraría la transformación de la realidad.

1.12. ESCUELA SAN VICENTE DE PAUL DE FE Y ALEGRÍA

Descripción general del relato.

El texto se estructura en las siguientes partes: 1) la presentación del contexto social y escolar 2) la descripción del problema detectado en el centro 3) la planificación y la aplicación del proyecto y 4) las transformaciones como resultado de la mejora.

La narración tiene como protagonista a los docentes y los estudiantes que se organizan en equipos de trabajo de modo a vivir procesos de liderazgo compartido.

La experiencia narrada tiene como escenario la escuela donde los actores implementan el proyecto de construcción de ciudadanía.

La voz narradora se expresa mayoritariamente en tercera persona y algunas veces en primera persona del plural.

1.12.1. Representación de los actores educativos de la Escuela San Vicente de Paul de Fe y Alegría

<p>Identificación de los actores y sus funciones.</p>	<p>Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo... ...como equipo de calidad del centro, hemos discriminado estos posibles resultados que pretendemos visualizar respecto al proceso de empoderamiento de los y las estudiantes... ...realizar propuestas diferentes de organización para dinamizar la participación, como equipo de calidad del centro...</p> <p>En esta experiencia para el desarrollo del empoderamiento estuvimos implicados desde la planificación y organización todos los docentes del primero y segundo ciclos...</p> <p>Una vez conformados los comités debían conversar y elegir un representante para ser el coordinador o coordinadora del grupo y proponer acciones de mejora a llevar a cabo desde sus comités...</p> <p>A partir de la conformación de los comités se realizaron encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente para compartir experiencias ...</p>
<p>Caracterización</p>	<p><i>Antes de la experiencia</i> ...muchas veces entre docentes no son todos los que colaboran... ...en cuanto a los padres y las madres no se percibía un apoyo de los mismos como primeros educadores de sus hijos e hijas y en la vida de la escuela... ...los estudiantes en cuanto a organización no se visualizaba autonomía, participación y liderazgo...</p> <p><i>Después de la práctica</i> Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo... En esta experiencia para el desarrollo del empoderamiento estuvimos implicados</p>

	<p>desde la planificación y organización todos los docentes del primero y segundo ciclos...</p> <p>Los comités nos han permitido realizar propuestas diferentes de organización para dinamizar la participación, como equipo de calidad del centro...</p> <p>En este proceso los educadores nos hemos sentido desafiados a cambiar a adaptarnos...</p> <p>Con esta experiencia los estudiantes se sintieron empoderados, importantes, responsables, autónomos, motivados para realizar y cumplir con sus responsabilidades específicas.</p> <p>A partir de la conformación de los comités se realizaron encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente...</p> <p>De ahí que pertenecer a un comité implica ser protagonista como estudiante en la vida de la escuela...</p> <p>...los alumnos y alumnas...expresaban sus avances y dificultades en cuanto a la participación y liderazgo...</p> <p>...los estudiantes se mostraban dinámicos y adoptaban roles de facilitadores o coordinadores de acciones...</p>
Tipo de narrador	<p>Se menciona la falta de política de la municipalidad...</p> <p>Se reconoce que la comunidad de San Vicente debe reactivar la comisión vecinal...</p> <p>Nuestro barrio San Vicente de Paúl...</p> <p>Nuestra escuela San Vicente de Paúl N° 3886 se halla ubicada...</p> <p>En los resultados de autoevaluación del centro y en el proceso de reflexión hemos detectado varias debilidades</p> <p>Los comités nos han permitido realizar propuestas diferentes de organización para dinamizar la participación, como equipo de calidad del centro...</p>

En el relato de la experiencia se utiliza el sintagma nominal “escuela” para designar el lugar físico donde se enseña: “...*Nuestra **escuela** San Vicente de Paúl N° 3886 **se halla ubicada** en la 5ª Cñía Yataity de Capiatá...*”. En otro momento de la narración se alude al “centro” como una entidad que actúa y se propone objetivos para lograr su cometido: “...*Por tanto el **Centro tiene como meta** en su plan de mejora una comunidad comprometida y apropiada de los principios de educación popular...*”. Podemos observar la variación registrada en la connotación del término que pasa de “local” fijo a un “sujeto personificado” que representa a sus miembros en régimen de actividad.

La nominación individualizada de los actores educativos se realiza de esta manera: “...*Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión entre **estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...** siendo nuestros principios pedagógicos la participación de todos los actores de la comunidad educativa: **alumnos, padres, docentes, vecinos...***”). En ambos ejemplos notamos la prioridad otorgada a estudiantes y familias en el orden de mención, lo que resulta un acto intencionado de reconocimiento de sus destinatarios como el principal objetivo de sus intervenciones pedagógicas. En segundo orden se encuentran los educadores que reciben a los primeros como responsables del funcionamiento de la institución.

La función de los docentes en el escenario de la nueva práctica es observar la realidad para detectar las necesidades, planificar y ejecutar planes que favorezcan la implicación de los actores educativos de modo a hacer realidad los principios de la Educación Popular; además, son los guías de los estudiantes en el proceso de construir un ambiente democrático:

*Los comités nos han permitido **realizar propuestas diferentes de organización para dinamizar la participación, como equipo de calidad del centro, hemos discriminado estos posibles resultados** que pretendemos visualizar respecto al proceso de empoderamiento de los y las estudiantes...*

*En esta experiencia para el desarrollo del empoderamiento estuvimos implicados desde la **planificación y organización todos los docentes del primero y segundo ciclos...***

*Pretendemos construir liderazgo democrático entre los estudiantes, **acompañados por los educadores y familia...***

Los estudiantes desempeñan un papel activo porque intervienen en diferentes espacios de reflexión y toma de decisiones junto a otros actores de la escuela; ejercen el rol de líderes de un comité específico, de gestores de actividades y proponentes de ideas:

*Para **detectar el problema** central se conformaron **grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...***

*Una vez conformados los **comités** debían conversar y **elegir un representante** para ser el coordinador o coordinadora del grupo y **proponer acciones de mejora** a llevar a cabo desde sus comités...*

*A partir de la conformación de los comités se realizaron **encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente** para compartir experiencias...*

De la misma forma, se hace notar la presencia de las familias en algunas situaciones de participación, aunque esto representa un avance teniendo en cuenta el bajo nivel de colaboración con la institución en años anteriores:

*Para **detectar el problema** central se conformaron **grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...***

***Se podría lograr más participación de las familias en la vida escolar** compartiendo los avances de los comités y organizar actividades que propicie su participación...*

En síntesis, la función de estos actores es proporcional a la organización institucional y a la participación generada desde el plan de mejora que insiste en la cooperación activa de todos ellos.

En este contexto de innovación, los actores muestran signos de cambio positivo en su modo de ser. Los docentes, anteriormente, manifestaban falta de cooperación con sus pares (...muchas veces **entre docentes no son todos los que colaboran...**), pero, con la

nueva modalidad de trabajo los mismos desarrollan habitualmente ejercicios de reflexión, planificación conjunta, monitoreo de actividades y acompañamiento a los estudiantes:

*Para **detectar el problema** central se conformaron grupos de reflexión...En esta experiencia para el desarrollo del empoderamiento **estuvimos implicados desde la planificación y organización todos los docentes del primero y segundo ciclos**...Los comités **nos han permitido realizar propuestas** diferentes de organización para dinamizar la participación...En este proceso **los educadores nos hemos sentido desafiados a cambiar a adaptarnos**...*

En igual situación, los estudiantes anteriormente se mostraban pasivos y dependientes de las autoridades educativas (...**los estudiantes en cuanto a organización no se visualizaba autonomía, participación y liderazgo**...); sin embargo, con la implementación del proyecto pasaron a ser protagonistas de un estilo educativo democrático, por eso enseñan sus habilidades de organizadores, gestores y sugeridores de nuevas ideas:

*Con esta experiencia **los estudiantes se sintieron empoderados, importantes, responsables, autónomos, motivados** para realizar y **cumplir con sus responsabilidades** específicas.*

*A partir de la conformación de los comités **se realizaron encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente**...*

*De ahí que **pertenecer a un comité implica ser protagonista como estudiante** en la vida de la escuela...*

*...**los alumnos y alumnas**...expresaban sus avances y dificultades en cuanto a la participación y liderazgo...*

*...**los estudiantes se mostraban dinámicos** y adoptaban roles de **facilitadores o coordinadores** de acciones...*

En cuanto a los padres, también se presenta un giro en su modo de actuar, pues anteriormente no acompañaban ni a sus hijos/as ni las propuestas institucionales (...**en cuanto a los padres y las madres no se percibía un apoyo de los mismos como primeros educadores de sus hijos e hijas y en la vida de la escuela**...); mas en el marco de la nueva gestión escolar, se aprecia más cercanía y participación (...**Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión** entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...)

Finalmente, la planificación docente marca las pautas para la actuación y modifica las maneras de comportamiento de los actores educativos.

El narrador de esta historia intercala el uso de la tercera persona y la primera persona del plural para dar cuentas de lo sucedido. En el primer caso, su imparcialidad crea una ilusión de verosimilitud de las acciones referidas (...**Se menciona la falta de política de la municipalidad**...**Se reconoce** que la comunidad de San Vicente debe reactivar la

comisión vecinal...) y una mirada observadora de las situaciones que rodean la escuela. Mientras que, la primera persona del plural refleja una implicación en los acontecimientos; por medio del posesivo “nuestro/a” indica la identificación plena con la institución y su realidad (...**Nuestro barrio San Vicente de Paúl...Nuestra escuela San Vicente de Paúl N° 3886 se halla ubicada...**), mediante los verbos se señala la actuación directa y conjunta de los educadores en el nuevo escenario de la práctica como cuerpo institucional (...*En los resultados de autoevaluación del centro y en el proceso de reflexión **hemos detectado** varias debilidades...Los comités **nos** han permitido realizar propuestas diferentes de organización...*).

De esta forma el narrador, ya sea desde un punto de vista omnisciente o protagonista, se plantea como un profesional entendido en la materia de la gestión democrática en el centro y como un gestor comprometido con su labor ante un alocutario que se estima competente en el ámbito educacional que puede evaluar los procedimientos pedagógicos aplicados (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

De la misma manera como intercala las personas gramaticales como narrador, también lo hace con los tiempos; es decir, combina el presente, el pasado y en algunos casos el futuro. El contexto cotidiano y las acciones asumidas como estilo de práctica institucional se expresan en presente como signo de vigencia de esas tareas (...*Generalmente los niños **manifiestan** que **hay** mucha violencia... los educadores **nos damos cuenta que logramos...***) Al pasado pertenece la historia de creación del centro, algunas acciones puntuales dentro del proceso de planificación y ejecución del trabajo y los logros (...***hemos detectado** varias debilidades... Cada comités **fue conformado... hemos constatado** avances...*). En el futuro se encuentran los ideales, los desafíos y otras metas propuestas (...***Podríamos lograr** más participación...*). La narración recupera la mirada del locutor respecto a su ubicación en el tiempo y a sus acciones ejecutadas en el escenario de la práctica; distingue la actualidad equivalente a la transformación y el pasado como la memoria que guarda todos los esfuerzos realizados para llegar al presente exitoso (Benveniste, 2007: 183; Ricoeur, 1999: 342)).

La narración presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que se refieren en forma verosímil las operaciones para organizar y dar mayor participación a una comunidad pasiva y dependiente.

Finalmente, *ethos* construido de los profesionales refleja un “equipo” organizado, participativo, democrático, activo; un “líder” que conoce las necesidades del contexto y acompaña a sus destinatarios al logro de los objetivos. La imagen proyectada de los

alumnos refleja unos líderes en potencia capaces de organizarse, participar, decir sus propias ideas.

1.12.2. Representación de la práctica educativa de la Escuela San Vicente de Paul de Fe y Alegría Fe y Alegría

Nominación de la práctica	Con esta experiencia los estudiantes se sintieron empoderados, importantes... Dicha experiencia se concreta en los espacios de conformación y Consejos de Grado de los Comités, en el aula a partir de la planeación de la enseñanza...
Contexto de la práctica	<p>Los pobladores de esta comunidad son muy solidarios entre sí...</p> <p>Existen niños que quedan solos en sus casas a cuidar a sus hermanos más pequeños, debido a que sus padres trabajan...</p> <p>La mayoría de las familias son de estrato social bajo...</p> <p>La mayor parte de la población del barrio San Vicente cuenta con agua potable. En casos de lluvia continua 1/3 de las viviendas se inundan por encontrarse cerca del arroyo Capiatá, también una debilidad la falta de servicios de recolección de basuras, a cargo de empresas privadas.</p> <p>Por otro lado la inseguridad que se vive por las noches ...</p> <p>Generalmente los niños manifiestan que hay mucha violencia entre vecinos como consecuencia del consumo de bebidas alcohólicas, se cuenta que circula droga en los barrios...</p> <p>Se menciona la falta de política de la municipalidad para impulsar un desarrollo sostenible...</p> <p>Se reconoce que la comunidad de San Vicente debe reactivar la comisión vecinal como una forma de facilitar la organización del barrio...</p> <p>Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo en los cuales se mencionaron que muchas veces entre docentes no son todos los que colaboran...</p> <p>...en cuanto a los padres y las madres no se percibía un apoyo de los mismos como primeros educadores de sus hijos e hijas y en la vida de la escuela...</p> <p>...los estudiantes en cuanto a organización no se visualizaba autonomía, participación y liderazgo...</p>
Acciones/ Modo	<p>En los resultados de autoevaluación del centro y en el proceso de reflexión hemos detectado varias debilidades, teniendo como problema central el bajo nivel de empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa...</p> <p>Para detectar el problema central se conformaron grupos de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...</p> <p>Ante esta realidad se planteó la necesidad de trabajar el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición...</p> <p>Por tanto el Centro tiene como meta en su plan de mejora una comunidad comprometida y apropiada de los principios de educación popular...</p> <p>Dicha experiencia se concreta en los espacios de conformación y Consejos de Grado de los Comités, en el aula...</p> <p>Cada comité fue conformado de acuerdo a criterios pre establecidos en el PEI según necesidades de la institución...</p> <p>Una vez conformados los comités debían conversar y elegir un representante para ser el coordinador o coordinadora del grupo...</p> <p>Luego se realizaron plenarias por comités y los coordinadores presentaron sus propuestas.</p> <p>A partir de la conformación de los comités se realizaron encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente...</p> <p>Con todo lo mencionado hemos constatado avances en liderazgo y empoderamiento de los alumnos/as con relación a años anteriores...</p>
Valores ideológicos	Ante esta realidad se planteó la necesidad de trabajar el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición, hombres y mujeres, en el enfoque de Educación Popular en cuanto la participación y liderazgo en el

Centro para mejorar el trabajo colectivo teniendo en cuenta que Educación Popular tiene como objetivo la transformación de la realidad , siendo nuestros principios pedagógicos...

La práctica recibe el nombre de “experiencia”: ... **Dicha experiencia** se concreta en los espacios de conformación y Consejos de Grado de los Comités, en el aula a partir de la planeación de la enseñanza... Desde este punto, interpretamos que la “experiencia” es una idea que toma forma en acciones precisas como producto de una programación. Así también, la misma desarrolla en los actores un efecto en sus emociones o afecciones porque permite la modificación de sus comportamientos en un escenario distinto, que facilita el relacionamiento y el liderazgo positivo: ...**Con esta experiencia** los estudiantes se sintieron empoderados, importantes... El otro aspecto de esta experiencia es la alusión a la congregación de los miembros para dinamizar las actividades escolares: ...**En esta experiencia** para el desarrollo del empoderamiento estuvimos implicados desde la planificación y organización todos los docentes... Entonces, concluimos que la noción de “experiencia” es heterogénea porque aglutina varias particularidades como el diseño intencionado de acciones, como las circunstancias afectivas que rodean al desarrollo de los sucesos y el conocimiento adquirido en el transcurso de los mismos (...**Con esta experiencia notamos que es necesario...**) (Camblong y Fernández, 2011: 52, 109,110).

El contexto de la práctica presenta matices diversos que combinan lo positivo y lo negativo del ambiente social. Entre las ventajas se menciona la solidaridad entre los miembros de la comunidad (...**Los pobladores** de esta comunidad son **muy solidarios** entre sí...), pero en contraste, abundan las dificultades de índole social, económica y familiar, así lo expresan estos enunciados:

Existen niños que quedan solos en sus casas a cuidar a sus hermanos más pequeños, debido a que sus padres trabajan...La mayoría de las familias son de estrato social bajo...La mayor parte de la población del barrio San Vicente cuenta con agua potable. En casos de lluvia continua 1/3 de las viviendas se inundan por encontrarse cerca del arroyo Capiatá, también una debilidad la falta de servicios de recolección de basuras, a cargo de empresas privadas....Por otro lado la inseguridad que se vive por las noches...Generalmente los niños manifiestan que hay mucha violencia entre vecinos como consecuencia del consumo de bebidas alcohólicas, se cuenta que circula droga en los barrios...Se menciona la falta de política de la municipalidad para impulsar un desarrollo sostenible...Se reconoce que la comunidad de San Vicente debe reactivar la comisión vecinal como una forma de facilitar la organización del barrio...

Ya en el contexto escolar se visualizan otras debilidades que hacen a la tarea educativa como la falta de participación de los miembros en el desarrollo de las actividades institucionales:

... muchas veces entre docentes no son todos los que colaboran...

*...en cuanto a **los padres y las madres no se percibía un apoyo** de los mismos como primeros educadores de sus hijos e hijas y en la vida de la escuela...*

*...**los estudiantes** en cuanto a organización **no se visualizaba autonomía, participación y liderazgo**...*

Por lo tanto, el contexto de la práctica también posee un carácter paradójico, no solamente por la multiplicidad de los matices, sino porque por un lado es un medio que obstaculiza el quehacer educativo, y por otro, es el principal motivo por el que la institución asienta sus bases, ya que los conflictos impulsan los movimientos de cambio en los planes escolares para resolver de alguna manera los enredos que obstruyen la construcción de una comunidad democrática y participativa. Ambas semiosferas se influyen recíprocamente y generan inquietudes, variaciones, tensiones, que permiten el flujo de acciones que se traducen en los cambios elogiados por los educadores (Lotman, 1996:12)

Por eso, las acciones desarrolladas en el marco de la transformación de la práctica parten de este entorno contradictorio (*...**En los resultados de autoevaluación del centro y en el proceso de reflexión** hemos detectado varias debilidades...**Para detectar el problema central** se conformaron grupos de reflexión...*). Prosigue con la planificación de las mejoras (*...**Ante esta realidad se planteó** la necesidad de trabajar **el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición**...**Por tanto el Centro tiene como meta en su plan** de mejora una comunidad comprometida y apropiada de los principios de educación popular...*), la ejecución de lo pactado (*...**Dicha experiencia se concreta en los espacios de conformación y Consejos de Grado de los Comités, en el aula**...*) y finalmente vienen los logros (*...**Con todo lo mencionado hemos constatado avances en liderazgo y empoderamiento de los alumnos/as** con relación a años anteriores...*)

Es posible seguir un hilo que conduce al recorrido de las fases propuestas por el *Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría*, maniobra que denota la concepción de la práctica como una actividad pensada, procesual, monitoreada, construida. Por tal razón, cada paso ejecutado obedece a una causa y a unos efectos intencionados:

***Cada comité fue conformado de acuerdo a criterios pre establecidos** en el PEI según necesidades de la institución...*

***Una vez conformados los comités** debían conversar y **elegir un representante** para ser el coordinador o coordinadora del grupo...*

***Luego se realizaron plenarios por comités** y los coordinadores presentaron sus propuestas...*

***A partir de la conformación de los comités se realizaron encuentros entre comités de diferentes grados con el equipo directivo y docente**...*

El relato enfatiza las acciones colectivas de sus miembros (*comités, plenarias, encuentros, conformación; implicados, coordinador; conversar, proponer...*), de esta manera, se construye un imaginario de la práctica considerada como un proceso de acciones coligadas, puntuales y consecuentes para cosechar los resultados esperados.

El modo de actuar se resume en la coordinación, en la reflexión conjunta, en la participación de los miembros y en la planificación técnica de los movimientos a ejecutar:

*...En los resultados de autoevaluación del centro y en el proceso de reflexión hemos detectado varias debilidades...Para **detectar el problema central** se conformaron grupos de reflexión...**Ante esta realidad se planteó** la necesidad de trabajar el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición... **el Centro tiene como meta en su plan de mejora**... Sobre un total de 124 estudiantes del centro **detectamos que el 20% de los alumnos, alumnas** que constituyen 25 son emprendedores porque sugieren, proponen y se desempeñan con autonomía... En **espacios de monitoreo** de los comités...*

En el discurso de la innovación de la práctica operan unos valores ideológicos propios de la Educación Popular sintetizados en la “intencionalidad transformadora” que consiste en generar propuestas que formen a los sujetos para actuar dinámicamente en su propio entorno oficiando de líderes responsables y comprometidos con su comunidad, que propician trabajos mancomunados para efectivizar los cambios en el ambiente escolar y comunitario.

*Ante esta realidad se planteó la necesidad de **trabajar el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición, hombres y mujeres, en el enfoque de Educación Popular en cuanto la participación y liderazgo** en el Centro para mejorar el trabajo colectivo teniendo en cuenta que Educación Popular tiene como objetivo la **transformación de la realidad**, siendo nuestros principios pedagógicos...*

Existe convencimiento de que esta es la manera de producir la evolución de los sujetos y de la sociedad entera, por lo tanto las acciones de los educadores están imbuidas de los principios de la educación popular, lo que determina el estilo de enseñanza en el centro (Shulman, citado en Gudmundsdottir, 1995: 6),

El relato de la transformación de la práctica presenta la modalidad de enunciación asertiva en la que se narra en forma verosímil las acciones emprendidas para congrega a los miembros de la escuela en la tarea de convertir la práctica inactiva y poco atractiva para sus destinatarios en una que apuesta por un enfoque colectivo, organizado y participativo. El narrador entonces se muestra conocedor de su contexto y de la pedagogía popular, observador de todo el proceso implementado, reflexivo, organizado y comprometido con su labor.

De esta manera la práctica transformadora se concibe desde la reflexión, la participación, la coordinación, el trabajo procesual y conjunto, la construcción de conocimientos y modos de operar en la sociedad.

1.12.3. Representación de lo significativo en la narración sobre la práctica.

La experiencia de innovación está configurada por el relato que resume las prácticas que favorecen el trabajo colectivo de los actores en general y el liderazgo de los jóvenes mediante la organización de comités con diferentes objetivos en el espacio escolar.

Todos los movimientos tienen lugar en la escuela (escena englobante) y el género que configura la historia es el informe narrativo (escena genérica) que despliega tanto la descripción como la narración desarrollada en una especie de biografía del centro educativo y de las novedades registradas, además se incluyen testimonios de los diferentes actores que señalan los cambios acaecidos en la vida institucional. El relato se efectúa en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas comunican su experiencia evidenciada en acciones, logros, aprendizajes surgidos en el proceso de implementación de la práctica innovadora (Maingueneau, 2010: 211)

La narración presenta un solo cuerpo que puntualiza los momentos del proceso seguido; la lógica de la misma descubre el inicio adverso de la situación, sus ajustes y el éxito como consecuencia de la intervención.

Una forma de justificar la injerencia del centro educativo en la problemática descrita es el compromiso asumido con los más necesitados, para ello se pone en relieve los puntos débiles de la comunidad (barrial y escolar), y frente a esto, la imperiosa obligación institucional de cambiar esa historia mediante las herramientas educativas explicitadas en una metodología innovadora y participativa. Así se instala el enfoque de la Educación Popular que reactiva a sus miembros en la organización y el compromiso.

Contexto social y escolar	Postura institucional
<p><i>La mayoría de las familias son de estrato social bajo... falta de servicios de recolección de basuras...Por otro lado la inseguridad...Se menciona la falta de política de la municipalidad para impulsar un desarrollo sostenible... la comunidad de San Vicente debe reactivar la comisión vecinal como una forma de facilitar la organización del barrio...</i></p>	<p><i>Ante esta realidad se planteó la necesidad de trabajar el empoderamiento de todos los actores en igualdad de condición, hombres y mujeres, en el enfoque de Educación Popular en cuanto la participación y liderazgo en el Centro para mejorar el trabajo colectivo teniendo en cuenta que Educación Popular tiene como objetivo la transformación de la realidad, siendo nuestros principios pedagógicos...</i></p>

<p>... muchas veces entre docentes no son todos los que colaboran...</p> <p>...en cuanto a los padres y las madres no se percibía un apoyo de los mismos como primeros educadores de sus hijos e hijas y en la vida de la escuela...</p> <p>...los estudiantes en cuanto a organización no se visualizaba autonomía...</p>	
--	--

Otra estrategia para realzar lo significativo de esta práctica es la puntualización de las acciones conjuntas emprendidas por los actores, explicitadas en sintagmas nominales y verbales que expresan la idea de “unión, congregación, reciprocidad”:

*...en el **proceso de reflexión** hemos detectado varias debilidades...**se conformaron grupos de reflexión** entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...Dicha experiencia se concreta en **los espacios de conformación** y **Consejos de Grado de los Comités, en el aula...**Una vez conformados los comités **debían conversar** y **elegir un representante** para ser el coordinador o coordinadora del grupo...Luego **se realizaron plenarios por comités** y los coordinadores presentaron sus propuestas...*

La visibilidad de los estudiantes en calidad de emprendedores es reveladora porque coloca a estos sujetos en una función activa que demuestra la eficacia de la planificación institucional:

*Las y los estudiantes **plantean y emprenden** acciones...**lideran** acciones promovidas en el centro...**colaboran** con autonomía...**participan** en acciones y **toman decisiones** guiados por otros/as...*

El empleo del lenguaje técnico de la pedagogía y las cifras que contienen un resultado cuantitativo de las acciones es una estrategia que coloca al educador en una postura idónea para ejercer su trabajo y para acompañar la tarea institucional, es un estrategia de la educación que busca el bien común:

*... la **planificación y organización** todos los docentes...los **ejes temáticos** de las mismas facilitan el abordaje de la participación y liderazgo durante el proceso..... puesta en marcha de **planes de mejora** del centro... de acuerdo a criterios pre establecidos en **el PEI.....**Por otro lado notamos más criticidad y fundamentación de ideas al **evaluar**, al sugerir algunos proyectos ante situaciones del centro...Con todo lo mencionado **hemos constatado avances** en liderazgo y empoderamiento de los alumnos/as...Sobre un total **de 124 estudiantes del centro detectamos que el 20%** de los alumnos, alumnas que constituyen 25 son emprendedores...*

El testimonio de los estudiantes y los docentes se emplea como un recurso de evidencia que respalda la verosimilitud del emprendimiento y su éxito. En este caso, priman los argumentos de los alumnos/as, quienes son los protagonistas. Los mismos brindan su

apreciación sobre lo ocurrido y dan su palabra de que aquello realmente significó una experiencia importante en su vida escolar (Sarlo, 2005: 67; Ricoeur, 2004: 212).

*...los **estudiantes** mencionaron cuanto sigue “**Según nuestra experiencia** todos los alumnos/as tuvieron la oportunidad de participar; nos organizamos en cada grado y acompañaban los profesores...*

*Por otro lado **los docentes** expresan cuanto sigue: “Por lo general las tomas de decisiones son por la incentivación de la profesora, son organizados por grupos de comités, siempre con **el acompañamiento de un líder o de la maestra**; de tal forma se sienten motivados, autónomos, responsables en los respectivos trabajos...*

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas descubren la postura asumida frente a la enseñanza vista como un proceso que se construye en forma conjunta, ya que los cambios provienen de la organización, propiciada y acompañada por la institución.

VI. ANCLAJES Y FUGAS DE LA INTERPRETACIÓN

En esta sección proponemos una síntesis del análisis realizado sobre los diferentes textos que conforman el corpus de la investigación. Para ello recurrimos a las observaciones detalladas en el apartado anterior en relación con los tres ejes orientadores: representación discursiva de los actores educativos, representación de la práctica educativa y la representación de lo significativo de la práctica profesional.

No está en nuestra intención agotar el estudio sobre los puntos planteados, sino resumir nuestro itinerario teórico y analítico, resaltando las semejanzas y diferencias, remarcando continuidades y contrastes entre las diversas interpretaciones emergentes en este recorrido por las sendas del discurso de los educadores de Fe y Alegría.

1. REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Para el estudio de la representación de los actores educativos tenemos en cuenta el uso de las palabras nominales de modo a identificar la nomenclatura que permite reconocerlos en el escenario de su práctica. También, observamos el orden de presentación de los mismos en el relato, sus funciones y su modo de ser. Por otro lado, revisamos las marcas personales, espaciales y temporales con que se manifiesta el narrador para obtener su punto de vista respecto a sí mismo y su alocutario. La sumatoria de estos rasgos posibilita analizar la imagen que proyecta el locutor a través de su escrito.

Para presentar la entidad educativa se emplean los sintagmas nominales: “centro educativo”, “escuela”, “colegio”, “institución”, “comunidad educativa”, “área educativa”. La connotación de las palabras varía de acuerdo a la referencia hecha al “local o lugar físico” donde se imparte educación o al sujeto agente que opera como un ente corporativo. Es decir, en el segundo caso, se señala al organismo que posee debilidades y es consciente de ello, que se moviliza para ofrecer alternativas de solución, que ejecuta acciones justificadas dentro de un contexto determinado y que engloba a todos los integrantes del centro en señal de unidad, descubriendo de ese modo, la función activa de los educadores para realizar trabajos mancomunados con sus destinatarios.

Lugar físico	Ente corporativo/sujeto agente
<i>El centro educativo...está ubicado en...</i>	<p>...como comunidad educativa nos tocó vivir...</p> <p>El Área Educativa Nº 8 apuesta por una educación progresista...</p> <p><i>El Col. Tec. Agrop. Kamba Rembe ofrece una formación...</i></p> <p>...el centro educativo se ha propuesto trabajar...</p> <p><i>La escuela en un principio fue muy nómada...</i></p> <p><i>Desde la visión del centro educativo...</i></p> <p><i>Por tanto el Centro tiene como meta...</i></p>

Los actores educativos son especificados en dos categorías, según pertenezcan al contexto escolar o sean agentes externos de la institución. En el primer caso son individualizados de la siguiente manera: *estudiantes/alumnos, docente/profesor(a)/maestro(a), catedrático(a) educador(a), técnicos, directivos, padres/madres, familias*. Los agentes externos son nominados de este modo: *voluntarios, gobernador, intendente, obispo, supervisores, concejales, supervisores(as), enlace nacional/internacional, representante de la Oficina Nacional*. Esta identificación de los actores permite visualizar la organización del centro educativo, su funcionamiento desde los roles que desempeñan cada uno de ellos y el vínculo con otras instituciones públicas y privadas.

El orden de presentación de los mismos posee oscilaciones dependiendo de la intención del narrador:

- *Estudiantes/alumnos(as), familias, docentes, equipo directivo*: el criterio obedecería al propósito de realzar la centralidad del alumno(a) y su familia como beneficiarios directos de la acción educativa.

- *Equipo directivo, docentes (coordinador, secretario, maestros de aula o catedráticos), estudiantes y familia*: el criterio de ubicación obedecería al propósito de ilustrar la jerarquía establecida en el centro educativo de acuerdo a la responsabilidad en la toma de decisiones.

La función que desempeñan los mismos en el escenario de la nueva práctica se resume mediante estos sintagmas verbales:

Directivos: *liderar, dirigir, coordinar, planificar, orientar, impulsar, acompañar, promover.*

Docentes: *coordinar, planificar, educar, asistir, implementar, innovar, reflexionar, evaluar, organizar, orientar.*

Estudiantes: *colaborar, acompañar, ser beneficiarios.*

Padres/madres: *colaborar, acompañar, ser beneficiarios.*

Enlaces: *acompañar, orientar.*

Los directivos son los encargados de liderar la institución y en última instancia decidir algunas cuestiones sobre el curso de las acciones implementadas en el centro. Sin embargo, no posee un rasgo autoritario, más bien aparece acompañando a los docentes y otros actores en su tarea educativa. Su función radica en representar a la escuela (o colegio), realizar trámites para vincularla con otras entidades públicas y/o privadas, efectuar un seguimiento al quehacer pedagógico y evaluar el desempeño de los educadores y del centro educativo. En el escenario de la nueva práctica participan de los espacios de reflexión y de la planificación de la mejora, coordinan acciones, es decir, son los impulsores del proyecto.

La función que desempeñan los docentes es básicamente diagnosticar una necesidad en el contexto escolar, reflexionar sobre esa debilidad, planificar e implementar las estrategias para revertir esa fragilidad, y evaluar el proceso realizado. Además, se convierten en los principales guías de los estudiantes en su tarea de aprendizaje.

Tanto los directivos como algunos docentes conforman también el *equipo de calidad* del centro educativo: su función es orientar el proceso de mejora en la institución, por lo tanto, el mayor peso del desarrollo del plan se halla a su cargo.

Los estudiantes son los beneficiarios directos del plan de mejora, por lo que son acompañados de cerca en los procedimientos pedagógicos. Su función es participar y colaborar en los emprendimientos escolares, demostrando un carácter activo en su proceder.

Igualmente las familias apoyan las iniciativas institucionales, a veces con un perfil más activo cuando son partícipes de reflexiones y de actividades que requieren de su presencia en la escuela, o tienen que acompañar las tareas en sus domicilios; otras veces actúan con un perfil más bajo cuando solamente reciben informaciones sobre las diligencias escolares.

Los enlaces de Fe y Alegría acompañan el proceso de implementación de la mejora en el centro desde una gestión externa. Asimismo, los demás actores de la comunidad educativa (*voluntarios, gobernador, intendente, obispo, supervisores, concejales, supervisores(as)*) proporcionan su apoyo al centro en momentos y actividades puntuales.

En general, la función de todos estos actores descubre la intencionalidad de la práctica que busca transformar una realidad desde el rol activo de cada uno de ellos. En este aspecto, se destaca el protagonismo de los educadores, sea en carácter de directivos o maestros(as) de aula/catedráticos, ya que son los promotores del cambio, los planificadores y los ejecutores de diferentes estrategias para modificar las particularidades designadas como una debilidad. Los estudiantes y familias son el principal centro de interés, a ellos se dirigen las acciones, por ellos se realizan los ajustes pedagógicos y se procura su desenvolvimiento dinámico y responsable dentro del nuevo escenario de la práctica.

El modo de ser de estos actores educativos sufre una variación a partir del desarrollo del plan de mejora en el centro. Existe en ellos una evolución marcada por la nueva propuesta que dinamiza el quehacer educativo.

En general, en la fase inicial del proceso, los actores educativos se encuentran en alguna situación desfavorable. Así, los destinatarios son descritos como víctimas de la pobreza y las consecuencias de esta en su vida personal, familiar y comunitaria. Los padres/madres o comunidad/barrio demuestran pasividad, signos de carencia económica y falta de iniciativa para la organización social. Igualmente, los educandos son afectados por la serie de necesidades que repercute en su aprendizaje. Entonces, a estos se los considera poco participativos, desmotivados, violentados, agresivos, sin iniciativa propia, desorganizados y con dificultades en lectoescritura y matemática, A nivel de docentes, se da una práctica desarticulada, descontextualizada y poco eficiente para lograr experiencias significativas; en otros casos hay inconvenientes en la interrelación y poca predisposición para cooperar entre colegas.

En cambio, en el escenario de la innovación estos aspectos mudan de tonalidad y aparecen signos más positivos. Comenzamos con los educadores, puesto que son los primeros en actuar para la modificación de la práctica educativa. Podemos destacar que los profesionales demuestran indicios de conciencia y reflexión sobre las debilidades de su trabajo y sobre el contexto escolar/ social desfavorable. Además, se actualizan y logran adquirir nuevas técnicas para aplicarlas en su tarea pedagógica, por lo tanto se encuentran capacitados o formados para el efecto. Planifican todas las actividades teniendo en cuenta el entorno inmediato, se muestran idóneos en la selección de estrategias para introducir los

ajustes didácticos y cumplen los pasos de la planeación. Desarrollan una educación integral: enseñan conocimientos, estrategias de socialización, organización y corresponsabilidad en las tareas. Acompañan a sus destinatarios en su proceso de aprendizaje y revisan constantemente el avance de sus acciones. Manifiestan un comportamiento activo y comprometido con su labor; las gestiones las llevan a cabo en forma coordinada, consensuada y participativa.

Los estudiantes son asistidos en sus necesidades psicológicas y pedagógicas. Tienen la oportunidad de participar en los espacios de reflexión y de organización de actividades escolares. Realizan ejercicios dinámicos de aplicación de sus conocimientos en el contexto donde viven: prácticas de lectoescritura, de investigación, de razonamiento lógico-matemático, de producción agronómica, de liderazgo, etc.

Igualmente las familias son tenidas en cuenta y los avances se dan más en algunos centros que procuran la inclusión de las mismas en las actividades escolares. Entonces, la participación de los padres/madres va desde la simple información sobre los procesos institucionales hasta la intervención en espacios de reflexión que ofrece el centro educativo.

En síntesis, la práctica innovadora de la institución promueve las transformaciones en el modo de ser de los diferentes actores, quienes asumen sus funciones activamente, en contraste a las experiencias anteriores.

La voz narrativa de esta historia de innovaciones educativas fluctúa en el uso de la tercera persona y la primera persona del plural.

El signo de impersonalidad se entiende como una mirada objetiva a los hechos acaecidos y como un índice de conocimiento detallado del proceso recorrido. Si bien, aparentemente se borran las marcas de subjetividad, esto no impide distinguir la figura del educador que revela su participación en el movimiento escolar, ya que demuestra seguridad en la exposición de todos los sucesos, como la situación de partida y de llegada, las dificultades y las fortalezas institucionales, además exhibe destrezas en el despliegue de las referencias: datos históricos, información general del centro, procedimientos pedagógicos, etc. Desde un punto de vista imparcial, omnisciente y minucioso pretende proyectar credibilidad de las acciones ejecutadas y los resultados logrados mediante este sistema de trabajo (Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

La utilización de la primera persona del plural se da en los casos en que se remarca la acción colectiva y la imagen de un cuerpo colegiado que agencia las alternativas para la solución de los problemas. Además, refleja una implicación directa en las circunstancias que

hacen a la práctica docente y a la intervención de la realidad. Por medio del “nosotros” asume una identidad institucional que le acredita realizar los ajustes necesarios en la enseñanza y organización para la injerencia en el contexto escolar o social (Ídem).

En ambos casos se proyecta la autoridad del educador/a basada en su experiencia, en su gestión comprometida, en su competencia de estrategia para adaptar su práctica a las condiciones del entorno y sus destinatarios.

Con esto deducimos que el narrador construye esa imagen mencionada al dirigirse a un alocutario que igualmente maneja y valora la práctica de los docentes en situación de riesgo, tal vez se conduce a un académico o a otro educador que conoce el ambiente escolar (Kerbrat-Orecchioni, citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 3, 6)

Este narrador también se sitúa en un tiempo para enunciar los acontecimientos (Benveniste 2007: 183; Ricoeur (1999: 342); así, se ubica en el presente para indicar la heterogeneidad del contexto cotidiano cuyas particularidades permanecen inalterables a los ojos del educador, pues muchas veces se siente imposibilitado de cambiar. También refiere las gestiones asumidas como un estilo de práctica habitual, así habla de las modificaciones en la organización escolar o en el enfoque pedagógico, que poseen plena vigencia al interior del centro educativo; asimismo, alude a las acciones que siguen en curso como los acuerdos o las actividades surgidas de los convenios. Con esto, se muestra el arraigo de las innovaciones, cambios sobrevenidos con los ajustes en la enseñanza. Por lo tanto, la actualidad es el tiempo identificado con las mejoras logradas en la institución.

Sin embargo, se narra en pasado cuando se expone el origen y el crecimiento de la institución mediante una breve biografía escolar; también cuando se nombran conflictos anteriores al proceso de la reforma pedagógica y que sirvieron de impulso para reajustar la práctica. Asimismo, el tiempo pretérito se usa para contar la historia de superación de las dificultades iniciales, esto es, el despliegue de los artificios narrativos que esbozan la manera de planificar, aplicar y evaluar las iniciativas escolares.

En algunos relatos, el narrador se proyecta a futuro para indicar el sentido de las operaciones educativas, es decir, forja movimientos que asegure la permanencia de la práctica actual como modelo de acciones posteriores, que sienta bases para una política institucional.

De este modo, el narrador desde la primera persona del singular o del plural se posiciona como un profesional experimentado con autoridad para hablar de su historia; configura su relato sobre los ejes temporales (pasado, presente, futuro) de manera a

visibilizar las acciones ejecutadas para el logro de las transformaciones, y desde esta perspectiva, se erige ante un alocutario academicista, pedagogo, educador, que conoce el ambiente escolar.

El narrador en su versión presenta una modalidad de enunciación asertiva en la que refiere los hechos en forma verosímil a este destinatario que debería apreciar el trabajo estratégico realizado en la situación carencia (Maingueneau, 1980: 2-4)

Definitivamente, los relatos evidencian el protagonismo de los educadores de *Fe y Alegría* en el contexto de la transformación de su práctica para dar respuesta al contexto donde funcionan como institución. El *ethos*, en el sentido de la construcción de la imagen que proyecta un sujeto a través de su palabra (Amossy, 2000: 3) emerge con una singularidad en cada narración de los docentes y se corresponde con el propósito de las prácticas ejecutadas con miras al entorno inmediato.

Así, obtenemos una multiplicidad de imágenes con diversos matices que podemos indicar de la siguiente manera:

Caacupemi: docentes “líderes”, “gestores”, “asistentes”, “protectores”, “colaboradores”, que diseñan estrategias en forma flexible y conjunta con sus pares para asistir a la población damnificada por la crecida del Rio Paraguay. Proporcionan las herramientas básicas (conocimiento, reflexión, contención) a sus destinatarios para enfrentar una situación de crisis sin descuidar la participación de todos los miembros de la comunidad.

Despertar: docentes “líderes”, “organizadores”, que diseñan en forma conjunta el plan para cambiar el estilo de liderazgo institucional, asumiendo un carácter democrático al proporcionar espacios de participación para todos los miembros y un carácter orientador en todo el proceso de implementación de la mejora.

Hogar de Jesús: un “equipo” organizado, analítico y que trabaja articuladamente, pues son los que disponen de los conocimientos y de las aptitudes para la reflexión del contexto, la planificación de las estrategias para el desarrollo de la lectoescritura y la ejecución de las innovaciones educativas. Es un equipo que funciona desde el discernimiento, la organización y las acciones procesuales cooperativas.

Niño Salvador del Mundo: “líderes” reflexivos, preocupados por sus destinatarios y su entorno, metódicos en su planificación. Son ellos los que conocen las necesidades de los estudiantes y familias, y en consecuencia deciden y ofrecen la propuesta para la adquisición y construcción de conocimientos matemáticos, además del desarrollo de la autonomía.

Actúan a favor de los desprotegidos y consideran su tarea muy importante en medio de tantas adversidades.

Área Educativa Nº 8: “líderes educativos comunitarios” atentos a las necesidades de la población escolar o zonal. Así también, se exhibe el perfil organizativo, reflexivo y colectivo de los participantes. Sumado a esto, los profesionales protagonistas de los cambios disponen de los conocimientos y de las aptitudes para reflexionar sobre su realidad, planificar y ejecutar las estrategias pedagógicas para resistir ante las adversidades del entorno y lograr las transformaciones.

Kamba Rembe: docentes “profesionales técnicos” de la agricultura, “gestores”, “asistentes”, “líderes comunitarios”, que conocen y sienten las necesidades de la comunidad, por eso diseñan estrategias en forma conjunta con sus pares para asistir a la población rural empobrecida. Proporcionan las herramientas técnicas a sus destinatarios para enfrentar una situación de crisis agroganadera e impulsan la participación de todos los miembros de la comunidad.

María Auxiliadora: docente “innovador”, “observador”, “conocedor de su contexto”, “planificador”, que diseña estrategias en forma flexible para responder a la necesidad de los alumnos/as. Proporciona las herramientas básicas a sus destinatarios para enfrentar situaciones de análisis lógico-matemático en la vida cotidiana y promueve la participación de todos los miembros de la comunidad.

Moisés Bertoni: “líderes”, “innovadores” de su práctica, profesionales “idóneos”, “críticos” de su entorno, “estrategas” que diseñan planes adecuados al contexto, “guía” para sus alumnos, son educadores cuya herramienta es la lectura y la investigación como forma de conocer la realidad.

Oñondive: docentes “promotores” del bien común, “terapeutas” que buscan estrategias para la contención emocional del educando, “guías” que encaminan al estudiante por las sendas del diálogo y la tolerancia.

Padre José María Vélaz: un “equipo” organizado, analítico y que trabaja articuladamente con los miembros internos y externos al centro educativo para lograr un trabajo colegiado; asimismo todos los actores mencionados proyectan signos de responsabilidad y participación en su entorno.

San Antonio: un “líder” reflexivo, flexible a las demandas del contexto, consciente de sus limitaciones, abierto al cambio, conciliador de propuestas educativas para el desarrollo

de la lectoescritura, organizado y participativo. Son ellos los que determinan las necesidades del entorno escolar y los que intervienen en él.

San Vicente de Paul: un “equipo” organizado, participativo, democrático, activo, guía; un “líder” que conoce las debilidades en la construcción de liderazgo ciudadano y que acompaña a sus estudiantes al logro de los objetivos. La imagen proyectada de los alumnos refleja unos “líderes” en potencia, capaces de organizarse, participar, decir sus propias ideas.

En general, el *ethos* construido de los docentes en el relato presenta a estos actores en un papel muy activo. Conocen el medio donde se desenvuelven como profesionales, son capaces de maniobrar conjuntamente para dar respuesta a las necesidades de su entorno, se comprometen con sus destinatarios, aplican conocimientos técnicos y empíricos para desarrollar las habilidades de sus estudiantes y/o la comunidad, flexibilizan sus acciones de acuerdo a las circunstancias que surgen, reflexionan constantemente sobre su quehacer, procuran instalar la democracia participativa para enfrentar las adversidades.

2. REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Para el estudio de la representación de la práctica educativa tenemos en cuenta la nominación de la experiencia narrada y la connotación que adquiere la misma. También, observamos el contexto en el que se desarrolla la práctica, las acciones ejecutadas, el modo de implementación y los valores ideológicos que sustentan las operaciones. Por otro lado, revisamos la modalidad de enunciación para obtener el punto de vista respecto a la práctica. La sumatoria de estos rasgos posibilita analizar el imaginario de la práctica construida por el locutor a través de su escrito.

La práctica adquiere diversas nominaciones como “experiencia”, “plan”, “sistema de talleres”, “proceso educativo”, “modalidad”, “plan de mejora”, “proyecto”, “propuesta de formación”, “vivencia”, “práctica”.

La práctica denominada frecuentemente “experiencia” posee estas connotaciones para los actores:

- ...todas las acciones educativas que tuvieron lugar durante el periodo de inundación y que significó la mudanza a otro lugar físico, la adaptación de la forma

de enseñanza y una organización institucional ajustada a las circunstancias de emergencia... (CAACUPEMI).

- ...la nueva práctica implementada en la institución, reconocimiento de una debilidad y proyección de cambio... (DESPERTAR).

- ...las estrategias implementadas en el curso del plan de mejora de la calidad educativa... (HOGAR DE JESÚS).

- ...un procedimiento estructurado con miras a generar crecimiento en los actores participantes... (NIÑO SALVADOR DEL MUNDO).

- ...la actuación de los docentes en el marco de incidencia sobre la situación problemática...despliega las afecciones de los protagonistas en la búsqueda de las transformaciones...intencionalidad verificada en el plan de la escuela...circunstancias que desestabilizan momentáneamente el curso planificado de las acciones...la vida privada y comunitaria de los agentes, los aprendizajes individuales se dan en un intercambio con los otros...(OÑONDIVE).

- ...una obra ideada para alcanzar unos objetivos propuestos previamente, de modo a producir unos efectos en la actuación de determinados actores. Por tal motivo, la experiencia se “desarrolla”, se “realiza”, posee un carácter procedimental... (PADRE VELAZ).

- ...conjunto de acciones previamente planificadas al cual observar permanentemente para deducir sus derivaciones...un resultado producido por el desarrollo de las diversas estrategias implementadas...(SAN ANTONIO).

- ...es una idea que toma forma en acciones precisas como producto de una programación. Así también, la misma desarrolla en los actores un efecto en sus emociones o afecciones porque permite la modificación de sus comportamientos en un escenario distinto, que facilita el relacionamiento y el liderazgo positivo... (SAN VICENTE).

- ...la experiencia es la sumatoria de las actividades y de las vivencias en el marco de ese tipo de práctica; esta además, es vista como un “proceso”, un proceder sistemático que cumple con las fases de una planificación en búsqueda de la adquisición de destrezas y habilidades para leer críticamente la realidad (MOISES BERTONI).

Coincidentemente, podemos destacar el carácter intencionado y procedimental de un plan con miras a ser aplicado en un contexto determinado para producir ciertos efectos en los destinatarios y en el entorno. En el desarrollo de estos propósitos delineados, surgen reacciones correspondientes a la dimensión afectiva, ya que al generar e implementar las

propuestas se modifican estructuras organizativas, pensamientos, emociones...entonces, las acciones adquieren sentido porque aluden a la experiencia propia o cercana al sujeto que participa de este escenario y se ve envuelto por las circunstancias que lo rodean. En este sentido, la concepción de “experiencia” estaría muy cerca de lo que Fe y Alegría define como *...una forma de conocimiento que se produce y está probada en la práctica...las experiencias son procesos vitales en permanente movimiento vivido por personas concretas. Como tal entrelazan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social... (Ortiz y Soto, 2014: 28)*. Nos da a entender que es un resultado que se engendra a partir de las acciones realizadas en la vida cotidiana y aglutina tanto la razón como los sentimientos.

En otro orden, también aparecen los sintagmas “proceso educativo”, “proyecto”, “propuesta de formación”, “proyecto”, “plan”, “práctica”, que indican también el quehacer o la vivencia:

- El “**proceso educativo**” alude al desarrollo de las diferentes actividades realizadas en el contexto de emergencia, tanto a la enseñanza y aprendizaje en los talleres llevados a cabo en los refugios, como a la asistencia de servicios básicos para las familias. (CAACUPEMI).
- “**proyecto**” refiere al plan elaborado conjuntamente por los docentes para fortalecer la interrelación comunitaria; por lo tanto, la práctica es concebida desde un programa trazado para intervenir racional y procesualmente en la vida escolar y comunitaria, una especie de guía para todos los participantes de esta propuesta (AREA 8).
- “**propuesta de formación**”, “**proyecto**”, “**plan**”; esto indica que la experiencia de enseñar se concibe como un proceso intencionado, meticulado, que busca conseguir algunos objetivos precisos en el ambiente y en la vida de los participantes. (/KAMBA REMBE).
- “**la práctica**” es un objeto de investigación, y la sistematización, un método que ayuda a observar cercanamente lo que acontece. También se hace notar que la casualidad no tiene lugar, pues todos los actos son estructurados de una manera a producir un efecto previsto; por otro lado, esa experimentación está hilvanada con afecciones y sentimientos en el proceso de cambio didáctico, la experiencia se vive y se comparte (MARIA AUXILIADORA).
- la “**práctica**” es el modo de actuar de los docentes en una situación determinada, en este caso se refiere a la aplicación de estrategias que desarrollan la capacidad investigativa de los alumnos (MOISÉS BERTONI)

Igualmente, coinciden algunos puntos de vista en relación con la planificación de las estrategias para intervenir en un contexto determinado con un objetivo preestablecido.

Aunque, algunos lo consideran como un proceso observable, sometido a revisiones y reflexiones continuas.

Notamos que existe una equivalencia entre el significado de “experiencia”, “práctica” y “plan/proyecto”, cual es el procedimiento de organizar las intenciones, ajustadas a unos criterios de carencias y/o dificultades. En este sentido, la concepción corresponde al concepto de “práctica”, ideado por el movimiento *Fe y Alegría*, que la define como “...una acción de carácter intencional, donde entran en juego concepciones, percepciones, y sentimientos... (Ortiz y Soto, 2014: 28).

En otro aspecto podemos añadir que la línea divisoria entre la “práctica” y la “experiencia” propuesta por *Fe y Alegría*, se muestra difusa para los educadores, puesto que en ambas concepciones están presentes la objetividad y subjetividad; los docentes más bien se inclinan hacia la visión de las acciones razonadas e intencionadas, aunque en el relato percibimos los puntos de vista personales.

De esta manera, podemos concluir que la noción de “experiencia” que poseen estos educadores, es muy compleja y finalmente le dan diferentes nominaciones. Por un lado está el aspecto polisémico; hay centros educativos que la conciben como un programa de acciones dispuestas para su implementación, otros añaden las afecciones que resultan del proceso de estas ejecuciones, otros lo ven como la derivación de todas las intervenciones realizadas, es decir, aprendizajes construidos; pero, todos coinciden en la intencionalidad de estas tareas (Camblong y Fernández, 2011: 54).

De todas maneras la “experiencia” cobra sentido porque se sustenta en una problemática real que demanda la atención de los educadores y estos responden en forma objetiva, con una estrategia metodológica, aunque no puedan prever todas las casualidades en el proceso; por otro lado, todo lo que acontezca en ese escenario toca la vida individual y colectiva. La experiencia se diseña, se ajusta, se vive, se observa, se siente... y se cuenta (Camblong y Fernández, 2011: 52, 109,110).

En la narración, el contexto de la práctica es generalmente adverso, está marcado por los problemas sociales, económicos y pedagógicos. Esta situación de carencia tiene un sentido para la actividad educativa de los centros, pues *el Movimiento de Educación Fe y Alegría* dirige sus acciones a los sectores empobrecidos y excluidos para potenciar el desarrollo personal y la participación social.

Por otro lado, la adversidad juega un papel importante en el escenario de la práctica, porque es el elemento propulsor del cambio de las estrategias pedagógicas. Así, los educadores, impulsados por las necesidades demandantes del entorno, se disponen al

diagnóstico de la situación, posteriormente planifican y despliegan las tácticas consideradas más adecuadas para la resolución de los inconvenientes. De esta manera, el centro educativo procura la incidencia en el sector donde se encuentra asentado.

Teniendo en cuenta los aportes de Lotman (1996:12), podemos distinguir dos semiosferas en constante tensión: el espacio comunitario/social y el espacio escolar. Por un lado, el ambiente social ejerce su influencia, mayormente negativa, en el espacio escolar, porque según la lectura de los educadores, las diferentes carencias del entorno frenan el proceso de aprendizaje de los educandos. Así, la violencia, las drogas, la inseguridad, el ausentismo, la desmotivación, la desorganización, la falta de recursos materiales y de diálogo...son códigos pertenecientes al contexto comunitario que obstaculizan el desarrollo integral de las personas.

En respuesta a esta situación, los conocimientos, los métodos, la actitud positiva para el cambio, son las herramientas con las cuales cuenta el educador para su tarea educativa, y de esa manera, hace frente a las complicaciones mediante la planificación, las estrategias de enseñanza, el acompañamiento a los alumnos/as, el trabajo conjunto. En la esfera escolar se da un reordenamiento de los elementos del sistema institucional para accionar ventajosamente en un escenario hostil.

Entonces, la escuela es presentada como el espacio ideal para crecer, ya que brinda contención y conocimientos, establece normas y promueve valores que contribuyen con la formación humana. Contrariamente, el ambiente externo es caótico, peligroso, adverso. Aunque en el interior del centro también se presentan desventajas, estas son susceptibles de adaptaciones, sin embargo, la esfera social es difícil de modificar.

En el relato, las estrategias educativas logran cumplir su cometido. Se demuestran signos de transformaciones en los actores y en su entorno, por tanto, podemos decir que la institución logra incidir en un sistema diferente al suyo. Aquí aparece la “fuerza” ejercida por la escuela sobre el contexto en el cual se halla inmersa. De esta manera, las tensiones son recíprocas, porque las adversidades interfieren en el proceso educativo y este logra innovar muchos aspectos del espacio externo desventajoso.

Finalmente, existe una interacción constante entre las esferas en cuestión; esta interdependencia se da porque la institución debe su presencia en el sector desfavorecido según los principios de la educación popular y a la vez se convierte en la oportunidad de realización para sus destinatarios; del otro lado, la comunidad con toda su problemática, se beneficia con la propuesta educativa.

Por eso, las acciones desarrolladas en el marco de la transformación de la práctica parten de este entorno contradictorio. Básicamente, el proceso inicia con el reconocimiento de una debilidad en el contexto escolar, diagnóstico proveído por la Federación Internacional de Fe y Alegría mediante una autoevaluación del centro en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa; en algunos casos, la reflexión sobre el contexto se realiza autónomamente por la contingencia del momento. Los educadores someten los resultados a un análisis e identifican el problema a tomar en cuenta en el plan de mejora. Planifican y ejecutan las acciones para lograr los cambios esperados y finalmente evalúan sus avances o aprendizajes.

Estas acciones obedecen al diseño del Sistema de Mejora que se basa fundamentalmente en los procedimientos de la investigación-acción, mediante la cual los propios educadores realizan los estudios sobre su práctica profesional desde su cotidianeidad (Lawrence Stenhouse, citado en Cendales y Mariño, 2003: 27; Federación Internacional de Fe y Alegría, 2009: 69).

El modo de resolver las necesidades detectadas cobra singularidad en cada centro educativo, dependiendo de los propósitos del plan de mejora:

- El modo de resolver las vicisitudes se encuentra en los diálogos, los consensos y el trabajo conjunto entre todos los involucrados en la aventura de zanzar las vicisitudes por la crecida del Río Paraguay (CAACUPEMI).
- Las acciones se dan en plural, en forma procesual, constante, meditada para lograr un estilo de liderazgo compartido en el centro (DESPERTAR).
- Las acciones se caracterizan por la coordinación, la reflexión conjunta y la actividad articulada para aplicar estrategias de lectoescritura. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la comunicación, la colaboración y la observación constante de los pasos (HOGAR DE JESÚS).
- El modo de actuar se resume en la organización, en la reflexión conjunta y en la actividad procesual para enseñar Matemática en forma lúdica. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la planificación de las estrategias más adecuadas para maniobrar en una esfera calificada como especialmente difícil por los factores que operan en contra de una cultura de estudio (NIÑO SALVADOR DEL MUNDO)
- Las características de su actuación se resumen en la organización, en la reflexión, en la planificación conjunta, en la participación, en la coherencia con los principios de la educación popular para fortalecer la organización comunitaria. El estilo de enseñanza que se construye en el discurso revela una práctica flexible al medio, calificada para el entorno desfavorable, firme ante las adversidades (AREA EDUCATIVA N° 8).
- El modo de actuar refiere operatividad desde la experiencia directa y de los rasgos procesuales intelectuales. Se realiza una observación atenta de la zona rural y la aplicación de conocimientos, tanto de parte de los docentes que siguen las fases de un plan como de los estudiantes que finalmente transfieren sus conocimientos técnicos sobre agricultura. En resumen, la práctica se distingue por la acción, la

coordinación, la reflexión conjunta y la actividad colectiva siempre desde el conocimiento técnico (KAMBA REMBE).

- La actuación se resume en la organización del centro y de la práctica, en la reflexión continua sobre el proceder, en el enfoque integral de las áreas del saber, en la cooperación colectiva y en la actividad procesual para el aprendizaje de Matemática. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la planificación de las estrategias más adecuadas para maniobrar en una esfera considerada compleja por las múltiples dificultades presentes en el medio social (MARIA AUXILIADORA).

- La práctica se resume en la planificación, la reflexión, el trabajo procesual, en el acompañamiento docente-alumno para desarrollar una investigación educativa. Este estilo de trabajo revela la observación continua a la que es sometida la práctica para visualizar los cambios esperados (MOISES BERTONI).

- La actuación obedece a criterios metodológicos propios del movimiento educativo (reflexión-acción) y se circunscribe a una gestión basada en la creación de un ambiente que contribuya a la humanización y al fortalecimiento de la identidad personal, familiar y social. Se recurre a técnicas de acompañamiento personalizado al educando; el narrador despliega la sensibilidad de los actores para exponer hechos significativos desde un punto de vista particular (OÑONDIVE).

- La práctica se resume en la coordinación, en la reflexión conjunta y en la actividad articulada entre los equipos internos y externos al centro para lograr un trabajo colegiado en el centro. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la participación, en la organización y en la observación constante de las etapas del proceso (PADRE VELAZ).

- El modo de actuar se resume en la coordinación pedagógica entre docentes, en la reflexión llevada a cabo entre profesionales del centro y la participación de agentes externos a la escuela para implementar la enseñanza de la lectoescritura desde dos enfoques educativos. Este estilo de enseñanza proyecta una imagen basada en la colaboración de todos los miembros, en la organización de las acciones y en la observación constante de las etapas del trabajo (SAN ANTONIO).

- Las acciones se caracterizan por la coordinación, la reflexión conjunta, la participación de los miembros y la planificación técnica de los movimientos a ejecutar para construir liderazgo con los estudiantes (SAN VICENTE DE PAUL).

En definitiva, priman las acciones consensuadas, colectivas, organizadas, procesuales, participativas y contextualizadas. Este estilo de gestión educativa construye un imaginario de la práctica considerada como un proceso, un camino, un continuo movimiento en la búsqueda de las alternativas adecuadas a las necesidades del contexto, que por cierto se presenta cambiante, heterogéneo, complicado. El modo de enfrentar las adversidades es la unidad de todos los miembros, la congregación para sumar fuerzas, los acuerdos colectivos, el trabajo mancomunado, los ajustes continuos de las estrategias, la revisión del quehacer educativo. Finalmente, percibimos la gestión que recupera el diálogo y la reflexión en la construcción de una educación democrática.

En el relato de estos acontecimientos también emerge la tendencia ideológica de los educadores. Al respecto, Shulman sostiene que el pensamiento de los educadores sobre la educación en general, sobre su práctica, sus destinatarios, influye en las adecuaciones que ellos realicen en su estilo de enseñanza. Estas creencias sobre el quehacer, aplicadas según la época y el contexto, conducen su modo de actuación, por lo que ninguno de sus movimientos es neutral, sino intencionado (citado en Gudmundsdottir, 1995: 6). Además, el educador está expuesto a diferentes posturas y conocimientos que circulan en su entorno, por lo que su labor también puede modificarse (Vallone, 2005: 25)

Los valores ideológicos que sostienen la práctica de los educadores de *FE Y ALEGRÍA* pueden enumerarse así:

- ...la centralidad de la persona (CAACUPEMI)
- ...el sueño de la transformación (DESPERTAR)
- ... generación de un pensamiento reflexivo y crítico, con capacidad para la incidencia política y la transformación social... (HOGAR DE JESUS)
- ...La escuela como espacio de transformación social (NIÑO SALVADOR)
- ...ser partícipes de su propia historia, que puedan construir nuevas estructuras sociales que permitan la participación de todos los miembros en consonancia con la democracia, que puedan actuar reflexivamente y con conocimiento de causa ante las circunstancias de injusticia (AREA EDUCATIVA N° 8)
- ...la "calidad de vida", es decir, la utilización adecuada que los estudiantes y padres realizan de sus aprendizajes para desenvolverse en el ámbito económico, social, cultura (KAMBA REMBE)
- ...la escuela es un centro de aprendizaje para estudiantes, familias y docentes al mismo tiempo, ya que en este espacio se produce un cambio paradigmático en la forma de enseñanza y aprendizaje, basado en el análisis, en la observación de los procesos educativos y en el compromiso del educador para promover la renovación del estilo metodológico (MARIA AUXILIADORA)
- ...la innovación pedagógica, el protagonismo de sus actores, el compromiso social, la adecuación del currículo teniendo en cuenta las necesidades del contexto (MOISES BERTONI)
- ...la escuela es un centro de formación humana y de transformación personal y social. Se alude a las virtudes como la paciencia, el esmero, la afectividad, el respeto, la tolerancia, etc. como elementos imprescindibles dentro de la "pedagogía del amor" que busca la realización plena del ser humano y su relacionamiento positivo con los demás (OÑONDIVE)
- ...la "intencionalidad transformadora" que consiste en generar propuestas que propicien una vida digna a los sujetos empobrecidos. Precisamente, la escuela Vélaz fundamenta sus acciones en la corresponsabilidad y el trabajo colegiado de sus miembros para participar activamente de los cambios que se necesitan en el ambiente escolar y comunitario (PADRE VELAZ)
- ...en la participación de todos los actores en el proceso de construcción de los aprendizajes (SAN ANTONIO)

- ...generar propuestas que formen a los sujetos para actuar dinámicamente en su propio entorno oficiando de líderes responsables y comprometidos con su comunidad, que propician trabajos mancomunados para efectivizar los cambios en el ambiente escolar y comunitario (SAN VICENTE DE PAUL).

En síntesis, las ideas que movilizan y sostienen la gestión de los educadores de *Fe y Alegría* son el valor de la persona en todas sus dimensiones y la importancia de la formación humana; la transformación social mediante el pensamiento crítico, la reflexión, la organización y la participación activa dentro de la sociedad; la innovación pedagógica y la contextualización de las prácticas educativas para generar la construcción de los conocimientos y el aprendizaje significativo; desarrollar el sentido de compromiso social y el trabajo colectivo. Todos estos matices colaboran con la construcción de un imaginario de una sociedad educada integralmente, reformada, participativa, defensora de la democracia y de una escuela modelo de gestión colegiada, constructivista, implicada en la realidad de sus destinatarios, centro de formación y de transformación personal y social.

Por otro lado, el narrador de cada historia se sirve de la lengua escrita para influir en su alocutario y para ello administra un “aparato de funciones” que le permite comunicar su postura con respecto a su enunciación, puede expresar ideas en forma declarativa, interrogativa, imperativa, etc. (Benveniste, 2007:183; Maingueneau, 1980: 2-4).

En el relato de estos educadores con respecto a los cambios su práctica pedagógica presenta la modalidad de enunciación asertiva, en la que se refieren en forma verosímil los movimientos de los actores educativos en la prosecución de sus planes de mejora, con miras a establecer una diferencia en el accionar mediante la modificación de un paradigma educativo tradicional, descontextualizado, ineficaz, a uno contextualizado, dinámico y significativo. La modalidad se corresponde con el propósito de referir los acontecimientos ocurridos en este proceso de innovaciones.

3. REPRESENTACIÓN DE LO SIGNIFICATIVO EN LA NARRACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Cuando recreamos una experiencia cotidiana aparece la acotación de las acciones consideradas habituales o extraordinarias. Así, la narración se hace cargo de ordenar los múltiples sucesos en un lenguaje más comprensible para el receptor del relato.

Entendemos por “significativo” aquel hecho “excepcional” que sobresale en el continuo de casos usuales, es decir, aquel que marca la diferencia en el conjunto de elementos ordinarios (Bruner, 1991: 61). Podemos distinguir la “experiencia significativa” de la que no lo es mediante los valores que le proporcionamos a esa vivencia, pues por alguna razón esa situación nos modifica y nos indica cómo actuar en el futuro; de la misma manera como ese evento ejerce su influencia en nosotros, también respondemos desde nuestros conocimientos o actitudes a ese contexto apelativo. Entre los factores que intervienen para calificar a una experiencia como beneficiosa o perjudicial podemos considerar al sujeto mismo y su modo de actuación ante las circunstancias (Dewey, 2004, 79).

Entonces, teniendo en cuenta esas ideas, podemos decir que los relatos de los educadores de *Fe y Alegría* tienen su origen en una “experiencia significativa”, por lo tanto sus narraciones configuran los acontecimientos de modo a exaltar aquellas razones que llevaron a los actores educativos a emprender la búsqueda de las soluciones a necesidades específicas de su contexto escolar o comunitario.

La configuración narrativa expone la secuencia de los hechos en términos de introducción de la innovación de la práctica, la descripción del contexto escolar y comunitario, la identificación del problema, la reflexión en torno a esa dificultad, la planificación y ejecución de las estrategias de mejora y finalmente, la distinción de los logros.

En síntesis, cada relato es la historia de la transformación de la práctica educativa de los centros de *Fe y Alegría*, pues presenta los principales pasos que se dieron en la tarea de generar cambios positivos en el escenario escolar.

Por tanto, las acciones de la escuela/colegio o comunidad y de los actores individuales se desarrollan dentro del ámbito educativo (escena englobante), y como tal, la historia de los mismos se configura a partir de un informe narrativo (escena genérica) que incluye la biografía de la institución y en algunos casos los testimonios de los docentes, estudiantes y/o padres/madres participantes. El relato surge en una escenografía profesoral donde los educadores protagonistas enseñan o publican su experiencia evidenciada en

operaciones estratégicas, logros, aprendizajes surgidos en el proceso de implementación de la práctica innovadora.

Lo significativo en cada exposición es la “modificación” introducida en el estilo de enseñanza o en el estilo de la gestión del centro educativo. Así, tenemos diferentes perspectivas que califican de “significativa” a la experiencia narrada:

- Una experiencia contingente: la inundación del Banco San Miguel y el desplazamiento de la escuela a otro sitio. Lo “significativo” se encuentra en la capacidad de aprovechar las circunstancias adversas para convertirlas en aprendizajes de vida, en la maleabilidad del equipo directivo y docente para tomar decisiones adecuadas al contexto de las necesidades (CAACUPEMI).
- Lo significativo radica en el análisis de las causas de los conflictos en la institución y la solución orquestada a partir de una proyección colectiva para instalar un estilo de liderazgo colegiado (DESPERTAR)
- Las innovaciones implementadas en el proceso de la mejora educativa. Se menciona explícitamente que: “...*El **aspecto innovador**... consiste en la coordinación entre los docentes del centro para la implementación de proyectos de aula y para la aplicación de estrategias de lectoescritura en las disciplinas en todos los ciclos académicos...*”. (HOGAR DE JESÚS)
- La experiencia de innovación referente a las estrategias didácticas para procurar el aprendizaje significativo en el área de Matemática (NIÑO SALVADOR DEL MUNDO)
- Las acciones realizadas por una comunidad que lucha por mantenerse unida ante las amenazas de un contexto hostil (presencia de guerrilla y militares en la zona, abandono estatal, migración, amenazas, miedos, desmotivación, problema ambiental, etc.) (ÁREA EDUCATIVA N° 8).
- La transformación de una comunidad rural que mejoró su producción agraria debido al acompañamiento del centro educativo que brindó las herramientas suficientes desde la técnica para optimizar sus recursos y práctica agroganadera (KAMBA RÉMBE).
- Lo significativo en este escenario está en el cambio de paradigma dado en la docente en cuanto a la metodología aplicada para el desarrollo del pensamiento lógico, es decir, el estilo activo, analítico, colaborativo y sobre todo real es el modelo a seguir para conseguir los resultados esperados (MARÍA AUXILIADORA).
- Las acciones realizadas por los educadores que idearon estrategias para instalar una cultura de investigación en el centro de modo a mejorar el aprendizaje de los educandos (MOISÉS BERTONI).
- La experiencia del acompañamiento y contención a niños y jóvenes carentes de afecto en un contexto altamente complejo y amenazador (OÑONDIVE).

- Las innovaciones implementadas en el centro para asegurar su buen funcionamiento mediante espacios de diálogo y participación entre todos sus miembros (PADRE VELAZ).
- La innovación introducida en la enseñanza de la lectoescritura desde una conjunción de enfoques lingüísticos (comunicativo y equilibrado), propuesta derivada de dos perspectivas institucionales: de Fe y Alegría y del Ministerio de Educación y Cultura respectivamente (SAN ANTONIO).
- Las prácticas que favorecen el trabajo colectivo de los actores en general y el liderazgo de los jóvenes mediante la organización de comités con diferentes objetivos en el espacio escolar (SAN VICENTE).

Finalmente, el punto resaltante que surge como “significativo” es la innovación de estrategias pedagógicas para hacer frente a un contexto de necesidades imperantes. Esta “innovación” implicó la adaptación o la flexibilidad de los educadores en un escenario múltiple, diverso, heterogéneo y casi siempre adverso. La “excepción” en cada caso está signada por la instalación de una modalidad que no se registraba antes o quizá existía en forma atenuada. La significatividad de estos hechos se presenta como un proceso finalizado, es decir, es el resultado de las acciones emprendidas, y al mismo tiempo, cobran fuerza en el presente como un dispositivo que se aloja en la cultura del centro educativo. También, la figura del educador protagonista creativo y las operaciones estratégicas de su parte colaboran en la configuración de “lo extraordinario” en el escenario de la práctica.

Para construir y exponer “lo significativo” en la narración, se emplean las estrategias discursivas, entendidas como un mecanismo por el cual un sujeto selecciona recursos lingüísticos y no lingüísticos, para comunicar eficazmente su idea al lector y lograr un fin determinado (Salvio Menéndez, 2000: 219; Perelman y Olbrechts-Tyteca, citados en Sal Paz y Maldonado, 2009).

En este caso, el narrador de cada historia de la innovación de la práctica utiliza más bien recursos lingüísticos, y en algunos casos fotografías o gráficos (no lingüísticos) para evidenciar los sucesos o los resultados.

Las estrategias discursivas son diversas en cada relato, pero existe unos procedimientos comunes. Para ilustrar estas operaciones recurrimos solo a algunos ejemplos (*los resaltados son propios*):

- La lógica de la narración: *carencia, unión o reflexión, propuesta de solución y éxitos*; todos los relatos cuentan una historia exitosa, por lo tanto deducimos que “lo significativo” en este caso guarda relación con los logros:

*...aprovechando estas limitaciones fuimos aplicando el sistema de talleres por ciclo resultando **con mayor fortaleza la unidad, solidaridad y el aprendizaje colectivo** de alumnos, docentes y padres... (Los subrayados son propios) (CAACUPEMI)*

*La experiencia que se está llevando a cabo...**responde a una necesidad del centro educativo** la cual focaliza su debilidad... En este proceso de construcción se llamó al plantel docente **a una reflexión profunda acerca de la importancia del involucramiento de todos los miembros** de la comunidad educativa...Acompañando el proceso de construcción... **fueron tomadas decisiones en conjunto** con padres de familias, docentes y el equipo de oficina nacional...Durante todo el proceso **fue instalándose como cultura institucional** la formación del consejo de padres... (DESPERTAR)*

*El mencionado **problema fue constatado mediante la última evaluación** del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFYA) implementada por la Federación Internacional de Fe y Alegría.....esta experiencia se focaliza en **revertir las debilidades detectadas en materia de comprensión lectora y producción de textos** de los/as alumnos/as del centro...**Se iniciaron encuentros de reflexión sobre la realidad institucional** para buscar explicaciones y soluciones... (HOGAR DE JESÚS).*

- La remarcación de los detalles negativos del contexto de la práctica para significar el escenario difícil de la práctica, la presencia de los centros en sectores empobrecidos de acuerdo a los principios de la educación popular, la creatividad del educador en la injerencia del entorno adverso:

*...El contexto familiar y social es **muy diverso**... Así mismo el entorno comunitario está **muy avasallado por múltiples problemas**, desempleo de los jóvenes y adultos, venta de drogas, violencia intrafamiliar y otros... (OÑONDIVE).*

*...la mayoría de las familias...con una **baja remuneración** y un alto porcentaje de **desempleados**...los estudiantes asistan a la institución **sin** una adecuada alimentación, vestimenta y materiales de trabajo para el aprendizaje...Existen casos de violencia intrafamiliar en donde los estudiantes son **víctimas de maltratos físicos y psicológicos** a consecuencia de la adicción a las drogas, el alcoholismo de los tutores...Existen niños/as y jóvenes **impetuosos y desmotivados** hacia el estudio... (PADRE VELAZ).*

*...los estudiantes en su mayoría **pasan bastante tiempo en compañía de sus hermanos mayores o al cuidado de algún familiar**, por lo que **sus necesidades** son mayormente de **carácter afectivo y cognitivo**...*

*...los estudiantes del centro al llegar al tercer ciclo **presentaban una regresión en cuanto a sus procesos lingüísticos**, notablemente los docentes catedráticos manifestaban que la mayor **difficultad correspondía a las estrategias de comprensión lectora**...**Algunas familias** consideran que lo que ocurre en el centro es **responsabilidad de los docentes**, que por lo mismo su **implicación es mínima**.....**planificación y estrategias de aulas pocas adecuadas a la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes**...(SAN ANTONIO)*

- El contraste entre el antes y el después de la práctica innovadora para visibilizar la transformación teniendo en cuenta las estrategias pedagógicas implementadas:

*...se pudo constatar que **la finca familiar sigue igual que 20 años atrás...**)...continúan con la misma **práctica tradicional...** **Mejora de la visión** tanto de los educandos como de los padres ya que **ahora plantean actividades...** “ya que sin darse cuenta **ya comienzan a consumir verduras y frutas frescas...** Por otro lado también **la deserción de educandos va bajando** con el tiempo, el ausentismo también y **la confianza** puesta de parte de los padres **aumenta...**” (KAMBA REMBE).*

Antes: Se desarrollaban las clases de situaciones problemáticas con problemas planteados **en la pizarra.**

Después: Se plantearon a partir de las **vivencias cotidianas** de los alumnos (MARÍA AUXILIADORA).

Antes se tenía dificultad en la lectoescritura (confusión de una letra por otra, acentuación de las palabras, fluidez de palabras), la interpretación y la comprensión lectora. **Después de la práctica se pudo notar** en la presentación de los trabajos una **mejor fluidez, comprensión sobre los temas** que presentaban. En la elaboración y entrega de los trabajos **se pudo notar que mejoraron** bastante en la lectoescritura (MOISES BERTONI)

- La idea de “proceso”, “búsqueda” o “movimiento” continuo como característica de la práctica educativa, es decir, el aspecto cíclico de los procedimientos para conseguir la transformación:

En este proceso de construcción se llamó al plantel docente a una reflexión profunda acerca de la importancia del involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa...**Acompañando el proceso de construcción...** fueron tomadas decisiones en conjunto con padres de familias, docentes y el equipo de oficina nacional...**Durante todo el proceso fue instalándose** como cultura institucional la formación del consejo de padres...**Se van implementando varias actividades** que pretenden lograr el acercamiento y la integración de las familias al centro...(DESPERTAR).

...el centro educativo está situado en **una zona de inundación...** uno de los **grandes desafíos** del cual el plantel docente se apropió fue el de “**Surcando el Río para fortalecer los Sueños Educativos**”.....las aguas del río Paraguay...una vez que este avanza, comienza un **nuevo camino y una nueva historia...**(CAACUPEMI).

La Institución busca convertirse en un Centro de Desarrollo Rural (CEDER) donde todos los actores de la comunidad estén integrado **en busca de alternativa de solución a varios de los problemas rurales** que van presentándose con el correr de los tiempos.....el **Centro de Desarrollo Rural busca una mejora de la calidad** de vida mediante la mejora de la calidad educativa de los educandos y sus familiares... (KAMBA REMBE).

- La noción de “colectividad” en la construcción de una comunidad educativa organizada, participativa y unida:

...en el **proceso de reflexión** hemos detectado varias debilidades...**se conformaron grupos** de reflexión entre estudiantes, familias, docentes y equipo directivo...Dicha experiencia se concreta en **los espacios de conformación** y **Consejos de Grado de los Comités, en el aula**...Una vez conformados los comités **debían conversar** y **elegir un representante** para ser el coordinador o coordinadora del grupo...Luego **se realizaron plenarios por comités** y los coordinadores presentaron sus propuestas... (SAN VICENTE).

...**Elaboración participativa** del Proyecto Educativo Institucional...**Asambleas institucionales y comunitarias** para análisis...**Asambleas institucionales** de evaluación...**Asambleas internuclear**, a nivel de Asentamiento en general...**Asamblea permanente** en las comunidades...Renovación de diferentes **Comisiones Escolares**... (ÁREA EDUCATIVA N° 8)

Surgió así el proyecto áulico donde **se involucraron** todos los niños, niñas y los padres de los mismos. Para la realización de las diversas actividades se **conformaron grupos mixtos**.es decir, niños y niñas de **manera colaborativa**. Cada **grupo** establecido tenía diversas actividades específicas a realizar en **forma conjunta**..., en este proceso **se involucraron** los padres, que **ayudaron** a verificar las fechas de vencimiento de los productos...(MARÍA AUXILIADORA)

...La educación es compromiso de todos, en donde **cada uno de los actores de la educación deben de poner su parte o granito de arena** en busca de ir mejorando la calidad de la educación, esa calidad que se busca mejorar día tras día debe de ser claro, específico y pertinente...(MOISÉS BERTONI)

En otros casos se introduce las “voces ajenas” en carácter de testimonio para justificar los cambios surgidos a través de la experiencia significativa; los argumentos de los testigos y protagonistas en general, evidencian el aspecto positivo de la práctica, por lo tanto su inserción en el relato es intencional de modo a crear el efecto de certidumbre, garantía, eficacia de las intervenciones pedagógicas:

...**los estudiantes** mencionaron cuanto sigue “**Según nuestra experiencia** todos los alumnos/as tuvieron la oportunidad de participar; nos organizamos en cada grado y acompañaban los profesores...

Por otro lado **los docentes** expresan cuanto sigue: “Por lo general las tomas de decisiones son por la incentivación de la profesora, son organizados por grupos de comités, siempre con **el acompañamiento de un líder o de la maestra**; de tal forma se sienten motivados, autónomos, responsables en los respectivos trabajos...(SAN VICENTE).

...destacan **los padres** es la importancia del proyecto “porque le **sirve para la vida cotidiana**”.

Algunos docentes (Cecilio Díaz, Rubén Delgado) de la institución que fueron consultados sobre este proyecto y manifestaron lo siguiente:” Es muy interesante porque se ve que **los alumnos lo realizan con mucho interés**, demuestran entusiasmo a la hora de ejecutar el proyecto y que es una **experiencia innovadora de enseñar las matemáticas**.” (MARÍA AUXILIADORA).

“Yo creo que el proyecto en sí es muy bueno para ellos (los niños) para que lean y entiendan lo que lean, porque eso es muy difícil para las criaturas.” (Madre de un niño del 2º grado)

Pero ahora yo veo que la enseñanza en cuarto, quinto y sexto está más estricta. Porque veo que la profesora les enseña a sus alumnos y les explica. Son más estrictos y los alumnos aprenden más, conocen más, están más motivados, tienen más interés”. (Estudiante de noveno grado, tercer ciclo). (HOGAR DE JESÚS).

Otro modo de introducir la “palabra ajena” es la inclusión de un texto en la dedicatoria del trabajo escrito; en este caso la poesía se relaciona con una situación de lucha que enfrenta una comunidad (Área Educativa N° 8):

NA ORE MONGU´ÉI

*Na, na, na ore mongu´éi (bis)
Ku tajy máta ka´aguýpe guáicha
Na ore mongu´éi.*

(...)

Escrito en tiempos de las Ligas Agrarias Campesinas

Finalmente, las estrategias discursivas utilizadas en los diferentes relatos descubren la postura asumida frente a la enseñanza considerada como un proceso que sigue los pasos de la investigación, con el afán de observar y reflexionar sobre cada situación presentada.

Por otro lado, los detalles de los resultados expresados en la lógica de carencia/desequilibrio-acción-transformación, el contraste entre el pasado y el presente de la práctica, el énfasis en la noción de “proceso” y “colectividad”, más los testimonios de los actores educativos develan las características del actuar de los educadores y su forma de intervenir en el contexto escolar o comunitario. De este modo, las estrategias discursivas delinear el *ethos* de educador y su proceder.

Las estrategias discursivas fortalecen la idea de que hacer educación es un esfuerzo continuo y progresivo. En este camino es necesario planificar las acciones aunque se presenten situaciones contingentes, reflexionar sobre el quehacer educativo para tomar conciencia respecto a los avances o retrocesos, ajustar las estrategias según lo exija el contexto y proponer actividades dinámicas y significativas. Además, este proceso se consigue mediante la organización y la participación de todos los actores educativos.

VII. CONCLUSIÓN

El recorrido teórico y analítico se sustenta en la importancia de la narrativa como mecanismo configurador de la experiencia cotidiana de la escolaridad y como forma de representación de ese mundo educativo. Este cierre pretende resumir las interpretaciones heterogéneas derivadas del análisis de los diferentes textos narrativos que constituyen el corpus del trabajo. Sin embargo, también abre un sinfín de posibilidades para enmarcar otras tareas investigativas desde distintos deslindes conceptuales y metodológicos.

En este trabajo analizamos la representación discursiva del educador de *Fe y Alegría-Paraguay* y su práctica en un contexto de narración sobre las innovaciones introducidas en los procesos pedagógicos que conforman su experiencia profesional.

Las preguntas iniciales que orientaron la investigación se centran en cómo se representa a los actores educativos involucrados en la transformación de la práctica educativa, en los modos de descripción de un imaginario relacionado con esa praxis, y en qué estrategias discursivas configuran esa experiencia para otorgar sentido a la narración. En este cierre, pretendemos sintetizar las diversas interpretaciones a partir de los aportes teóricos que acompañaron esta exploración y resumir nuestra tarea analítica resaltando las principales regularidades y variaciones encontradas en nuestra reflexión sobre el corpus examinado.

Ya en nuestro recorrido por las diferentes sendas teóricas, nos percatamos que la narración ofrece múltiples posibilidades para escudriñar los aspectos referidos en los cuestionamientos iniciales, ya que es un mecanismo de representación discursiva, un interpretante de la cultura, una trama que contiene las marcas de subjetividad del narrador, y además, permite comprender el sentido de las experiencias narradas.

Este proceso mimético-ficcional no es muy simple, y su desentrañamiento tampoco resulta totalmente transparente. La narración es una acción compleja mediante la cual configuramos nuestro mundo, argumentamos una forma de ver esa realidad para buscar la adhesión de nuestros receptores y al mismo tiempo re describimos e interpretamos las circunstancias narradas (García, 2004:219). El relato deslinda nuestra percepción sobre lo que nos rodea, nos constituye, nos impresiona, nos limita, nos influencia, etc., además descubre nuestras actitudes, valores y creencias sobre ese mundo que referimos, es decir, simultáneamente reseñamos nuestra versión de los hechos y manifestamos nuestra cosmovisión.

Por otro lado, realizamos todo esto a través del lenguaje; rehacemos simbólicamente una realidad mediante procesos de selección y ordenamiento de los factores que suponemos son importantes en nuestra recreación de la vida (Goodman, citado en García, 2004: 218). Somos “signos vivientes” (Peirce, 1894, párr. 8), por lo tanto concedemos significado a todo aquello que hace a nuestro mundo; pensamos en signos y nos expresamos a través de signos, así construimos nuestra narración mediada por las palabras y como tal el relato se torna en el interpretante de las acciones expuestas en la trama (Fernández, 2014: 26).

El signo es un objeto material que posee un significado, es parte de una realidad y al mismo tiempo la refracta; la palabra como signo está vinculada a procesos de producción de significados en la interactividad humana. La narración como manifestación verbal es un dispositivo que comprende y refleja las situaciones vividas, (Voloshinov, 1976: 20, 24), pero además, esta actividad imbuida de simbolismo e influida por la cultura, se socializa (Bruner, citado en Ruiz, 2010), no acaba en el texto, sino en el lector o receptor, pues esta intersección otorga sentido al acto de narrar (Ricoeur, 2006: 15).

En el relato afloran huellas de subjetividad e identidad, construidas en forma procesual y dinámica. El sujeto expone su condición humana mediante sus pensamientos y sentimientos, personales y colectivos, en un contexto determinado (Ricoeur, 1999: 340; 2006: 19). Estas huellas se imprimen en su discurso mediante la coordenada de referencias de persona, de espacio y de tiempo (Benveniste, 2007: 174), además de la actitud del locutor respecto a lo que enuncia. En este proceso, se edifica la imagen del locutor/narrador mediante el uso de la palabra y la activación de géneros discursivos (Maingueneau, 1980; 2010: 211). Asimismo, el lenguaje también dota de otros recursos argumentativos al locutor para influir en su alocutario (Kerbrat-Orecchioni, citada en Koren, R. y Amossy R., 2002: 6; Amossy, citada en Bettendorff, 2011: 109-110).

En este sentido, en la cultura contemporánea, cobran preeminencia las narrativas biográficas que modelizan la subjetividad, tanto en el campo de las ciencias sociales como en los medios de comunicación, por citar dos ámbitos recurrentes (Arfuch, 2002; 2005:13). Esta práctica también atañe al ambiente educativo donde los actores hacen uso del relato para enseñar, aprender, interactuar (Gudmundsdottir, citado en McEwan y Egan, 1995: 6); además refieren un mundo diverso en el que se interrelacionan sujetos, reglas, creencias, valores, objetivos, etc. (Vallone, 2005:13), es decir, la semiosfera escolar (Lotman, 1996:12) se presenta como un sistema complejo donde cada elemento ejerce influencia y se conecta

al otro, donde el sentido y las significaciones fluyen provocando múltiples interpretaciones, a veces contrapuestas (Camblong y Fernández, 2011: 104).

En la recreación de esta realidad heterogénea, aparece algún aspecto que sobresale por su carácter llamativo o extraño (Dewey, 2004: 87; Bruner, 1991: 61), entonces, este acontecimiento da pie al desarrollo de la narración como el mecanismo que vuelve comprensible las situaciones significativas para el narrador.

En el intento de explicar “lo significativo”, el narrador recurre a las estrategias discursivas que apoyen su idea, su versión de la realidad, sus argumentos. Esta producción discursiva se da según las intenciones del locutor, las necesidades comunicativas y el contexto social, cultural, político, etc., que influyen en su realización (Salvio Menéndez, 2000: 219; Perelman y Olbrechts-Tyteca, citados en Sal Paz y Maldonado, 2009).

Desde la perspectiva de estos enfoques teóricos, podemos conjeturar que los relatos de los educadores de *Fe y Alegría-Paraguay*, se convierten en una práctica “semiótica” porque “significan” el modo en que viven, sienten, actúan, experimentan los episodios de la historia de las innovaciones educativas en un contexto complejo de la mejora de la calidad educativa en sus respectivos centros y/o comunidades. Existe un cúmulo de acciones, afecciones, aprendizajes particulares y plurales, materializados en el discurso narrativo que visibiliza la tarea de los mismos dentro de un sistema codificado en acción y reflexión, desde las coordenadas del sujeto, el espacio y el tiempo, en una situación determinada.

De este modo, los textos analizados configuran e interpretan los **caracteres** de los actores educativos y las relaciones que establecen a partir de las funciones específicas que cada uno de ellos desempeña. En general, existe un antes y un después de la nueva práctica. En la etapa anterior, los partícipes de esta historia se encuentran en condiciones desventajosas por la pobreza y sus consecuencias; sin embargo, en el escenario de las innovaciones, asumen un rol activo, producto de una modificación en el estilo de enseñanza y de gestión escolar acordada entre los educadores de cada institución y los otros miembros de la comunidad educativa. De este modo, la práctica diseñada y aplicada incide en la forma de actuar de los sujetos singulares y colectivos. En consecuencia, deducimos que hay una relación entre el modo de ser y de actuar, si anteriormente presentaban rasgos de pasividad o apatía porque las condiciones del centro o comunidad favorecían esta forma de ser, ahora que la escuela se halla renovada en ciertos aspectos, el desempeño también cambia; por eso decimos que habitualmente, el contexto escolar o comunitario condiciona el modo de ser y actuar de las personas. En el caso del educador en su nuevo papel debe observar,

asistir, remediar, planificar, implementar, evaluar...las diversas circunstancias que se dan en su ambiente, es decir, es la figura que mueve las piezas para generar dinamismo; en ese orden, los demás participantes son impelidos por los docentes a realizar actividades diferentes, novedosas, comprometidas, que los lleva a desenvolverse diligentemente. Como tal, el centro educativo con su práctica influye en la transformación de sus actores.

Los relatos configuran la **imagen** de estos actores como unos seres forjados por la eventualidad y el plan de actuación, por el estancamiento y el cambio, por la inestabilidad y el orden, en un ambiente complejo y hasta contradictorio. Los educadores son los responsables de estirar y aflojar los hilos que conducen hacia la transformación personal, pedagógica y social. Los recursos lingüísticos que construyen el *ethos* de los docentes alegan rasgos de organización, reflexión, acompañamiento, liderazgo, participación, entre otros. Los destinatarios son presentados en carácter de beneficiarios de la práctica pedagógica y como sujetos más colaboradores. Entonces, el perfil delineado del educador cobra protagonismo ya que se erige como el competente para lidiar con la problemática del entorno, el conciliador en las situaciones contingentes, el guía que se preocupa y ocupa de la comunidad, el que llama a un compromiso social para combatir los inconvenientes, el que lidera el trabajo conjunto; finalmente, en la nueva etapa del centro, la figura de los protagonistas lleva a bosquejar un imaginario de los participantes como personas democráticas que obran colectivamente en su afán de sobrellevar o superar las dificultades de su tiempo y de su espacio.

De esta manera, el **ethos** es una construcción compleja que implica tanto las huellas de subjetividad en el discurso como los aspectos sociales e históricos. Se establece en un escenario sicosocial donde interactúan lo individual y lo plural, el sujeto que enuncia y a quien se enuncia.

Por su parte, el **narrador** de estos relatos se atribuye una autoridad basada en el conocimiento de la historia del centro educativo, en la observación directa de los acontecimientos o en la participación plena del proceso de transformación de la práctica. Intercala la primera y la tercera persona; cuando asume un punto de vista imparcial y borra las marcas de subjetividad, proyecta la noción de objetividad acerca de lo narrado, seguridad en la exposición de los hechos y verosimilitud en la acción narrativa. Cuando se expresa en la primera persona recurre a su propia experiencia y a la de otros para esbozar la figura colectiva que interviene en el espacio comunitario; aglutina en un “nosotros” la instancia que actúa concretamente en la historia de las dificultades y las superaciones. De

esa manera se sumerge en el escenario sociocultural y pedagógico para rescatar las gestiones resaltantes y proyectarse como artífice de las operaciones que permitieron los avances en materia de metas u objetivos. El narrador habla en nombre de una colectividad que activa fuertemente en el espacio escolar. De ambas formas, desde la omnisciencia o la subjetividad, el narrador capta los saberes, las creencias, los hábitos, las novedades...que circulan en el medio donde la práctica se desarrolla y exalta su destreza en la narración de los detalles y de la manera que tuvieron lugar los distintos episodios.

El relato en su forma personal o impersonal demanda un acto de fe en lo narrado por sus protagonistas o testigos. Por un lado, el narrador da crédito de lo que cuenta y por otro, el receptor igualmente debe hacerlo si quiere ser partícipe de ese mundo representado. Podemos conjeturar que el objetivo de esta narración es “hacer saber y creer” qué, cómo, cuándo, dónde, por qué...se dio esta historia de las innovaciones pedagógicas en las escuelas, ya que el lenguaje la recrea de esa manera exponiendo a los protagonistas como incentivadores de las transformaciones, que despliegan sus estrategias en un escenario difícil que necesita ser renovado. Al mismo tiempo, el alocutario surge como aquella figura que interpreta este mundo escolar heterogéneo, con sus luces y sus sombras, equivalente a un académico o educador que posee conocimientos sobre este tipo de prácticas. Debemos acotar que las experiencias de los centros educativos fueron presentadas a un público que congrega a docentes, directivos, representantes de instituciones estatales y privadas de la sociedad civil; por lo tanto las narrativas de experiencia hacen eco en receptores que saben de educación.

Según esta narrativa, la escuela puede entenderse como un **espacio** diverso donde confluyen distintas miradas: la de los propios docentes acerca de su entorno inmediato, la de la *Federación Internacional de Fe y Alegría* en calidad de monitora de los procesos pedagógicos, la perspectiva de los padres y alumnos a través de sus testimonios, opiniones o sugerencias. En este escenario también participan otros actores externos a la escuela que tienen su propia cosmovisión o están influidos por su medio, por lo que el relato también refigura el contexto sociocomunitario, donde se asientan diferentes conflictos, puntos de vista, creencias, valores, etc. Por lo tanto, la práctica profesional se da en un ambiente bastante complejo donde la tensión y las modificaciones juegan recíprocamente en ambos espacios; así, los apremios de la esfera comunitaria o barrial traspasan los lindes y llega al centro educativo, que a su vez interpreta este código inminente y lo traduce en el despliegue de maniobras para reestructurar la organización escolar y las estrategias pedagógicas, de modo a incidir nuevamente en el dominio interior y exterior.

La referencia **espacial** instala un vínculo territorial y a partir de allí se manifiesta el sentido de pertenencia a la institución (...nuestra escuela...como equipo de calidad del centro...), los límites entre la escuela y el barrio (...según comentario de estudiantes y docentes de ese barrio...nuestro barrio...), la movilización espacial por emergencia natural o migración por razones político-sociales (*el centro educativo está situado en una zona de inundación,... esta situación ocasionó que algunas familias incluso vendieran sus tierras para salir de la comunidad) desde el sentir de sus protagonistas.*

Las narraciones de los educadores **rememoran** los hechos que movilizaron sus decisiones, sus acciones, sus dificultades en el transcurso de la ejecución de los proyectos y los logros obtenidos; de esta manera le dan significado a su práctica cotidiana y a la manera de hacer educación incidiendo en sus respectivos contextos.

La narración de las experiencias educativas vincula el **pasado con la actualidad** en un escenario dificultoso y a veces paradójico.

La experiencia **del tiempo** en el relato posee diferentes perspectivas: para algunos centros es cíclico, como ejemplo Caacupemi, porque la contingencia de la inundación se repite cada año y el desplazamiento del centro también; María Auxiliadora y Área Educativa N° 8 inician su segundo o tercer ciclo de mejora. Para otros, el tiempo transcurre en forma lineal desde un pasado hacia el presente, ya que comienzan narrando el origen de la escuela, el inicio del proceso de mejora que se registra con la autoevaluación del centro y luego continúan hacia la actualidad, periodo cuando adviene el crecimiento demográfico o edilicio, la resolución de los problemas y los avances esperados. Algunos se proyectan hacia el futuro queriendo instalar el estilo de práctica actual como política institucional o apostando a nuevos retos.

El narrador se instala en un presente para interpretar la práctica educativa. Así establece un contraste entre un antes y un ahora para denotar los cambios. El tiempo se desplaza linealmente hacia la meta del proyecto una vez iniciada la planificación e implementación de las acciones, finalmente se dan los progresos deseados. El narrador refiere la observación continua de su práctica para reflexionar acerca de ella, lo que indica la simultaneidad de las operaciones de ejecución y análisis. Por otro lado, el tiempo institucional va ligado al año lectivo y a la escuela como espacio. Es en el centro educativo y durante el año escolar, donde y cuando se dan estas experiencias significativas.

De esta manera, podemos apreciar que el relato es un mecanismo de **representación** discursiva ya que dispone los acontecimientos dados en un **tiempo y espacio** determinado, desde un **punto de vista narrativo** característico; asimismo,

construye la **imagen** del educador competente en el desempeño de sus funciones en la esfera de la vida cotidiana y de su práctica experiencial, es decir, manifiesta un “saber hacer” del docente.

La narrativa también **representa los modos** de hacer educación y la concepción de esta labor desde la perspectiva de sus protagonistas. Por ende, descubre un “saber acerca del hacer y del saber” pedagógico.

En general, la **práctica** se concibe como una “experiencia” que abarca todo lo sucedido en el periodo de revisión, reflexión, acción y evaluación de las acciones implementadas. Se la expone en su carácter procedimental e intencionado, es decir, una intervención razonada para producir un efecto en el contexto, aunque también se ponen en relieve los puntos de vista personales, las emociones, las pasiones, los aprendizajes cognitivos o afectivos. Por lo tanto, la experiencia conjuga lo objetivo y lo subjetivo, posee aspectos paradójicos y polisémicos, desde su nominación (*experiencia, práctica, proyecto, plan...*) hasta la vivencia y las derivaciones de la misma. No existe una demarcación taxativa entre la “práctica” y la “experiencia”, ambas pueden significar nociones similares. Sin embargo, es posible acotar que la narración presenta un modo de “hacer con el saber” emanado de la experiencia.

La narrativa interpreta esta realidad diversa y la vuelve “comunicable” mediante la disposición de sus elementos en cierto orden que encauza la comprensión del lector. Asimismo, la trama construye significados y otorga sentido a la experiencia. En este caso, las diferentes experiencias de los centros educativos adquieren sentido en el intento de responder a las necesidades del contexto escolar y/o comunitario, de modo a restablecer la inestabilidad detectada como situación problemática.

Precisamente, el **contexto socioeconómico** como espacio en continuo movimiento y cargado de controversias, es el impulsor en la búsqueda de las soluciones por parte de la institución educativa. Se establece entonces una interrelación entre la demanda y la respuesta del centro. Este entorno señala las limitaciones y al mismo tiempo representa el desafío a superar. Es el que ciñe al centro en su misión educadora y el que lo moviliza en su quehacer formativo y directivo.

La escuela intenta influir en el medio donde se inserta y desea estabilizarlo mediante la formación académica y humana, sin embargo se dan tensiones continuas ya que los códigos son diferentes: desorganización, inseguridad, pasividad equivalen a la representación de la sociedad, y el orden, la contención, la oportunidad corresponden a la representación de la escuela.

Los docentes consideran la escuela como el espacio central de la vida comunitaria, es el lugar donde se realizan y de donde provienen las transformaciones. Por eso, la comunidad es atraída hacia el centro educativo. Este, es el observador de la realidad externa e interna, son los educadores los que notan las necesidades de sus destinatarios y planifican para enmendar las situaciones de carencia o debilidad.

La escuela establece un límite entre su dominio y la comunidad más amplia, pero en ese contorno ocurren cambios, tensiones, acercamientos y mezclas. Hay centros que plantean una continuidad en el sentido de abrirse, buscar y relacionarse con otras organizaciones sociales, sin embargo, hay otros que diseñan sus estrategias para aplicarlas en el seno escolar considerando que los efectos se extenderán al vasto contexto; si no puede incidir completamente fuera de su circunscripción, entonces focaliza un aspecto y trata de cambiarlo. La institución escolar da muestras de acercamiento a la comunidad, ya que no actúa separadamente sino en y junto a ella.

Finalmente podemos decir que se instituye una dialéctica entre ambos espacios en el sentido de una influencia mutua de carencia/atención, de cambios internos/externos. Se complementan en el origen y desarrollo de la experiencia pedagógica. Las acciones más bien se dan en la escuela y cada una con su experiencia refractan un conjunto complejo de experiencias de *Fe y Alegría*.

La manera de encaminar la educación en los centros refleja el carácter pragmático de los procedimientos aplicables en la vida cotidiana; la condición procesual de la enseñanza (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación); la tendencia contextual, la práctica adaptada al entorno; la intención de modificar los aspectos señalados como imperiosos; la flexibilidad para adecuar las tácticas pedagógicas; la construcción colectiva que fomenta la participación y la responsabilidad; la originalidad en cada operación, ya que no se copian recetas, sino se crea una propuesta para ensayar la solución.

El desafío y el trabajo conjunto son elementos que desatan el movimiento de las acciones y que dan sentido a la construcción de una democracia educativa. Los estudiantes y sus familias constituyen el “otro” a quien contener, orientar, enseñar; esta “comprensión” del problema se entiende como un mecanismo de traducción de los signos de la “otra esfera” y en incesante movimiento semiótico se funda el proceso de encuentro, diálogo, acuerdos, participación plural. Con este estilo de enseñanza, los educadores pretenden instaurar un modo de ser y actuar, crear unos hábitos que aseguren las transformaciones; esto genera reestructuraciones, tensiones y aprendizajes porque se ponen en juego

diferentes maneras de pensar, creer, valorar tanto de parte de los educadores como de otros actores.

El relato como interpretante de la realidad escolar, enfoca los **valores** ideológicos de los actores respecto a la educación. Entre esos saberes y creencias que transitan en ese espacio y tiempo, el narrador deja ver que los educadores operan desde la razón mediante los procesos didácticos y los conocimientos técnicos, aunque también lo hacen movidos por la solidaridad, el servicio, el compromiso, la intención de transformar el entorno inmediato. Se postula una educación a partir de lo heterogéneo, lo contingente, lo necesario, lo emergente, lo real, lo contextual, es decir, se proyecta un escenario móvil e intercultural.

La narrativa va ligada a las experiencias cotidianas y refleja **los valores** vividos por los actores educativos en su espacio (cooperación, solidaridad, participación...) y la forma de hacer educación en los contextos carenciados. Estos relatos constituyen el precedente de un registro de experiencias significativas en Fe y Alegría, por lo tanto son el soporte de la memoria colectiva de los centros educativos.

El educador vive su experiencia pedagógica como un proceso de cambios en medio de la diversidad, por eso su práctica permite idear un **imaginario** relacionado con la construcción permanente, el movimiento, la búsqueda, la integración y la integralidad, la transformación personal y social, la participación activa

La relación entre la **narración y la experiencia significativa** de los docentes se materializa en el despliegue de una historia de innovaciones que vincula espacio escolar o barrial y el tiempo fluctuante, entre presente y pasado, presente y futuro.

El carácter experiencial de la narrativa exhibe aspectos paradójicos como la rutina del centro educativo y el surgimiento de una situación dificultosa, elemento extraordinario que sacude y moviliza a la escuela; la vivencia sentida como un proceso institucional propio, pero que al mismo tiempo se comparte con la generalidad.

Las **estrategias discursivas**, que permiten proyectar la significatividad de la experiencia, consisten en primer lugar en la disposición de los acontecimientos en tres puntos específicos: la etapa de crisis, las acciones diseñadas y la superación de los riesgos; esta ordenación nos conduce a la representación del “éxito”, idea asociada con la “experiencia significativa”. En segundo lugar, se contrasta el pasado de carencias y los logros del presente para indicar la efectividad de la práctica. En tercer lugar, las estrategias discursivas refuerzan el valor del trabajo mancomunado entre los agentes educativos como ventaja para los avances registrados.

El **género discursivo** que formatea la experiencia es el pedagógico, expresado en un informe narrativo que combina la descripción o la explicación de las situaciones problemáticas o los motivos de los aciertos. Mediante este género se destaca la modalidad del trabajo educativo como propuesta válida y factible de replicar. El locutor enseña su labor empírica aunque razonada a un alocutario equivalente en profesionalismo. Esto posibilita comprender el contexto de la producción del relato asociado a la difusión que realiza un movimiento educativo en carácter de aportes de experiencias de calidad a la sociedad paraguaya.

De esta forma el relato trama los hilos de una experiencia que rescata las peripecias de los partícipes en busca de los cambios y que certifica la eficacia del *Sistema de Mejora de la Calidad Educativa* en la transformación social.

La vuelta al “sujeto vivencial” revela la postura institucional del movimiento educativo que ve en la práctica narrativa la posibilidad de otorgar “voz” a los miembros de una comunidad que actúan desde y en su contexto, capaz de escribir su propia historia en cuanto a su desempeño pedagógico, político y social. Además, este carácter experiencial del relato descubre los matices cotidianos de la escuela y de sus contornos, los hábitos y las novedades de los que se compone, elementos que delinear la figura de los centros educativos de Fe y Alegría como la de sus actores.

Así también, las narraciones se presentan como el acceso al conocimiento de la vida escolar, puesto que encierra los saberes de una comunidad que repiensa su forma de hacer educación. En otras palabras, el relato enseña a enseñar desde la experiencia y desde los métodos reflexivos en un ambiente complejo y cambiante.

La subjetividad y la identidad se asoman en estos relatos que recrean las experiencias únicas de los protagonistas, quienes construyen un “mundo posible de transformaciones”, lo cual revela una concepción de sí mismos como seres abiertos a la alternancia y comprometidos con esa finalidad. Podemos concluir que la narrativa establece el sentido de la configuración e interpretación de las prácticas semióticas de la vida escolar cotidiana. El relato de los educadores de Fe y Alegría se enmarca dentro del terreno de la recuperación de la experiencia pedagógica significativa, la comunicación de sus descubrimientos y la comprensión de su travesía.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. Corpus

1.1. Constelación de fuentes narrativas.

Informes finales de las sistematizaciones de experiencias significativas del periodo 2011-2015:

ÁREA EDUCATIVA Nº 8 FE Y ALEGRÍA. *“Ñamombarete oñondive joaju ha ñopytyvo komunida háicha- Fortaleciendo juntos la participación y organización comunitaria”*. Horqueta. Departamento de Concepción. Paraguay.

CENTRO EDUCATIVO HOGAR DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA. *“Articulando nuestras prácticas de lectoescritura en la escuela”*. Mariano Roque Alonso. Departamento Central. Paraguay.

CENTRO EDUCATIVO MARÍA AUXILIADORA DE FE Y ALEGRÍA. *“Experiencia de innovación de la práctica de la enseñanza de las matemáticas”*. Areguá. Departamento Central. Paraguay.

COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO KAMBA REMBE DE FE Y ALEGRÍA. *“Proyectos productivos: Extensión a finca del educando”*. San José del Norte. Departamento de San Pedro. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA Nº 4.355 “MOISÉS BERTONI” DE FE Y ALEGRÍA. Horqueta. Departamento de Concepción. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA Nº 7269 PADRE JOSÉ MARÍA VÉLAZ DE FE Y ALEGRÍA. *“Joajúpe Ikatu (Unidos Podemos)”*. Asunción. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA Nº 3.790 PRIVADA SUBVENCIONADA OÑONDIVE DE FE Y ALEGRÍA. *“Técnicas para mejorar la relación socio-afectiva de los niños, niñas y adolescentes con peligro de deserción, discriminación y consumo de estupefacientes”*. Luque. Departamento Central. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA Nº 4178 PRIVADA SUBVENCIONADA SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA. *“¡Juntos aprendemos a decir y a escribir nuestra propia palabra!”*. San Lorenzo. Departamento Central. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA Nº 6038 PRIVADA SUBVENCIONADA CAACUPEMI DE FE Y ALEGRÍA. *“Surcando el Río para fortalecer los Sueños Educativos”*. Bañado Norte de Asunción. Departamento Central. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA PRIVADA SUBVENCIONADA Nº 4.731 DESPERTAR DE FE Y ALEGRÍA. *“Innovando estrategias para construir una Escuela Colegiada y Participativa”*. Mariano Roque Alonso. Departamento Central. Paraguay.

ESCUELA BÁSICA. Nº 3528 PRIVADA SUBVENCIONADA NIÑO SALVADOR DEL MUNDO DE FE Y ALEGRÍA. *“Implementación de estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas”*. Areguá. Departamento Central. Paraguay.

ESCUELA Nº 3886 SAN VICENTE DE PAUL DE FE Y ALEGRÍA. *“Empoderamiento de estudiantes en un centro educativo”*. Capiatá. Departamento Central. Paraguay.

1.2. Fuentes documentales

CENDALES, LOA Y GERMÁN MARIÑO. (2003). *Aprender a investigar, investigando*. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2011). *Historia*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org.py/web/quienes-somos/historia/>. Consultado el: 30-08-2016.

FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2015). *10 aportes fundamentales de Fe y Alegría a la educación en Paraguay*. Asunción: AGR Servicios Gráficos. Disponible en: http://www.feyalegria.org/boletin/bimages2015/web/InformeFeyAlegría_Final.pdf. Consultado el: 25-09-2016.

FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2015). *Fe y Alegría presentó resultados de Calidad en Educación Popular*. Disponible en: <http://www.feyalegria.org.py/web/fe-y-alegría-presento-resultados-de-calidad-en-educacion-popular/> Consultado el: 17-09-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2015). *Experiencias de Calidad*. Programa de Acción Pública FIFYA. Editorial Kimpres S.A.S.

FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. (2015). *Foro Educativo "Experiencias de calidad en Educación popular"*. Boletín N° 8. Versión en español. Disponible en: http://www.feyalegria.org/boletin/bSeptiembre2015_sp.html. Consultado el: 29-09-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2003). *La Federación Internacional de Fe y Alegría. La identidad de Fe y Alegría*. Biblioteca base. Agosto de 2003. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/InformacionInstitucional_FederacionInternacionaldeFeyAlegría_mayo_2003.pdf. Consultado el: 30-08-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2009). *El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la Educación Popular*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/archivos/file/SistemaMejoraCalidadFyA.pdf>. Consultado el: 30-08-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2015) *Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad. APORTES DESDE FE Y ALEGRÍA*. Bogotá: Federación Internacional Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/archivos/file/EvaluacionyMejoraEducativa.pdf>. Consultado en: 14-07-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Dónde estamos*. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/es/donde-estamos-new>. Consultado el: 30-08-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Historia*. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/la-historia>. Consultado el: 30-08-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Ideario*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/ideario>. Consultado el: 30-08-2016

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Mejora de la calidad educativa. Quiénes somos*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://calidad.feyalegria.org/quienes-somos-smc>. Consulta: 2-09-2016

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Qué es Fe y Alegría*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/que-es-fe-y-alegria>. Consultado el: 30-08-2016.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2016). *Quiénes somos*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos>. Consultado el: 30-08-2016.

JESUITAS DEL PARAGUAY. *Conocer nuestra historia, es conocer nuestra procedencia*. Disponible en: http://jesuitas.org.py/?page_id=1546. Consultado el: 15-10-16.

JESUITAS DEL PARAGUAY. *Historia*. Disponible en: http://jesuitas.org.py/?page_id=1546. Consultado el: 15-10-16

JESUITAS DEL PARAGUAY. *Reducciones jesuíticas*. Disponible en: http://jesuitas.org.py/?page_id=1546. Consultado el: 15-10-16

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC). (1999) *Planeamiento didáctico. Cuestionamientos y estrategias. Módulo para capacitación docente*. Asunción.

MONTIEL, RAFAEL (2012). *Ligas Agrarias Cristianas buscaron la autonomía económica, política y social* en ABC Color. 5/06/2012. Disponible en: <http://www.abc.com.py/>. Consultado el: 27-08-2016.

ORTIZ, MARIELSA Y MARÍA CRISTINA SOTO (2014). *Capacidades básicas para la sistematización*. Sesión 1. Módulo 2. Federación Internacional de Fe y Alegría.

PÉREZ ESCLARÍN, ANTONIO. (1992). *Padre José María Vélaz. Fundador de Fe y Alegría*. Caracas: Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/>. Consultado el: 14-07-2016.

PÉREZ ESCLARÍN, ANTONIO. (2003). *La educación popular y su pedagogía*. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

PORTAL GUARANÍ (2011). *Museo virtual de la memoria y verdad sobre el stronismo*. Recorrido temático: Sector Iglesia. Disponible en: http://www.portalguarani.com/detalles_museos_otras_detalles.php?id=84&id_otras=276. Consultado el: 15-10-16.

REVISTA INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. (2004). *Calidad de la educación popular*. Nº 5. Año 2004. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/FyA5_6786.pdf. Consultado el: 30-08-2016.

RIVEROS, ELIZABETH. (2013). *Promoción y evaluación de los aprendizajes en la Educación Popular*. Guía Didáctica. Sesiones 2 y 3. Colombia: Federación Internacional de Fe y Alegría.

ROA BASTOS, AUGUSTO. "Bartomeu Meliá entrevista a Augusto Roa Bastos". Entrevistador: Bartomeu Meliá. Revista Acción. Agosto de 1996. Pág. 21. En Barreto de Ramírez, María Isabel y Ela Salazar (2000). *Lectura y Comunicación*. Educación Escolar Básica. Noveno grado. Asunción: Ediciones y Arte.

TELESCA, IGNACIO (2013). *De los Colegios a las Universidades: Los jesuitas en el ámbito de la educación superior*. Paraguay-ISEHF. Disponible en: <http://www.isehf.edu.py/wp-content/uploads/2013/03/Historia-Isehf.pdf>. Consultado el: 15-10-16.

VERA ABED, CARLOS (19/08/2014). "Sobre la Compañía de Jesús en el Paraguay". En Diario ABC Color. Asunción, Paraguay. Disponible en: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/sobre-la-compania-de-jesus-en-el-paraguay-1277230.html>. Consultado el 15-10-16.

2. Fuentes teóricas

AMES, CECILIA (2002). *Los comentarios del Señor Julio Cesar. La escritura de la historia como práctica política*. Homo Sapiens Ediciones.

AMOSSY, RUTH (2000). *La argumentación en el discurso. El ethos oratorio o la puesta en escena del orador*. Extracto de "La argumentación en el discurso". Traducción Estela Kallay. P. 2-8.

ARFUCH, LEONOR (2002 a) "El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea". Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Disponible en: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/desaparecidos_arfuch.pdf. Consultado el: a/05/2016.

----- (10/11/2002 b) "Vivir y narrar: la pasión biográfica". En *La Nación*. Argentina. Disponible en: <https://www.fce.com.ar/ar/prensa>. Consultado el: 1/05/16.

----- (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Compilado por Leonor Arfuch - 2a ed - Buenos Aires: Prometeo Libros. Disponible en: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/Libro-Identidades. Consultado el: 1/05/16.

BAJTÍN, MIJAÍL. (1999) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI. (ECV). Disponible en: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>. Consultado el 25-04-16.

BENJAMIN, Walter (1936). *El narrador*. Trad. Roberto Blatt. Madrid: Editorial Taurus. Disponible en: http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/benjamin/benjamin_el_narrador.pdf. Consultado el: 17/07/2015.

BENVENISTE, ÉMILE (2004), *Problemas de Lingüística General, tomo II (PLG II)*. México, Siglo XXI.

BENVENISTE, Émile (2007), *Problemas de Lingüística General, tomo I (PLG I)*. México, Siglo XXI.

BETTENDORFF, PAULINA A (2011). Reseña de *La présentation de soi. Ethos et identité verbale* de Amossy, Ruth (2010) en Revista RÉTOR 1(1), pp. 104-112, 2011. Disponible en: <http://www.revistaretor.org/pdf/Revista-R%C3%A9tor-Bettendorff.pdf>. Consultado el: 25-06-2016.

BOLÍVAR, A (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Consultado el: 1/05/2016.

BRUNER, JEROME. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza. 153 pp.

----- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Trad. Luciano Padilla López. Argentina: Fondo Económico de Cultura Argentina.

CAAMAÑO, CARMEN.(s.a) *Artículo y conferencia: La narrativa en la enseñanza*. Disponible en: <http://www.camaradelibro.com.uy>. Consultado el: 1-05-16.

CABO, CARINA C. (s.a) *Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/1389Cabo.pdf>. Consultado el: 1-05-16.

CAMBLONG, ANA Y FERNÁNDEZ F. (2011). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

CEBRELLI, ALEJANDRA Y ARANCIBIA, VÍCTOR (2005) “Un acercamiento al problema de las prácticas, los discursos y las representaciones. Sobre héroes, futbol y otras iconografías pasionales” en Representaciones sociales. Modos de mirar y de hacer. Salta: CEPIHA.CIUNSa; (2008) “Acerca del espesor temporal de las representaciones como categoría para historizar las producciones mediáticas”, en XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Rosario: UNR, ISSN

CHUMACEIRO, IRMA (2005). *Las metáforas políticas en el discurso de dos líderes venezolanos: Hugo Chávez y Enrique Mendoza*. Universidad Central de Venezuela en ALED Revista Latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 4 (2).

DE ARNOUX, ELVIRA NARVAJA. (2013) *Las fronteras políticas: “socialismo del siglo XXI” y capitalismo en la profundización del proceso venezolano (Hugo Chávez, 2004-2008)* en la Rivada. Edición semestral. Volumen 1. Número 1. . Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/publicaciones/las-fronteras-politicas-Arnoux.pdf>. Consultado el: 10/09/2016.

DE RAMÍREZ AGUIRRE, RUBIELA (2012) *Pensamiento narrativo y educación. Artículos arbitrados*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela: EDUCERE • Año 16, N° 53 • 83 – 92. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35759/1/articulo9.pdf>. Consultado el: 1-05-16.

DEWEY, J. (2004 [1938]): *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

FAIRCLOUGH, NORMAN (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades*. Trad. Elsa Ghio. Discurso & Sociedad, Vol 2(1). Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html). Consultado el: 1/05/16.

FAIRSTEIN, GABRIELA A. (s.a). *Reseña de "La Fábrica de Historias: Derecho, literatura, vida" de Bruner, Jerome*. Propuesta educativa/28. 116-121. Disponible en: www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/libros/17.pdf. Consultado el: 1-05-16.

FERNÁNDEZ, FROILÁN (2014). *Variaciones narrativas en la frontera. El relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero*. Tesis. Universidad Nacional de Misiones.

FERNÁNDEZ, FROILÁN. (2012). "Dinámica del relato en semiosferas escolares" en Camblong, A.-Fernández, F. *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1. Dinámicas de la significación y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. 21-101.

FERRO, ROBERTO (1998). *La ficción. Un caso de sonambulismo teórico*. Buenos Aires: Biblos.

FLOYD MERRELL (s.a) "Charles Peirce y sus signos", en Signos en Rotación, Año III, n° 181. : Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion3.html>. Consultado el: 4/06/2016.

GALLUCCI, MARÍA JOSÉ (2005). *Argumentación y funciones estratégicas en el discurso político venezolano: el cierre de campaña del referéndum revocatorio presidencial en ALED* Revista Latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 5 (2) 2005.

GARCÍA, MARCELINO. (2004). *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

GARCÍA, MARCELINO. (2006). *Comunicación/Educación. Teoría y práctica*. Colección: Cuadernos de cátedra. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

GILL ANN Y KAREN WHEDBEE. (s.a) "Retórica". Trad. Perla Wagner. Cap. 6. En Teun A. van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Compilador. Serie CLADEMA. Editorial Gedisa.

GREIMAS ALGIRDAS JULIUS. (1989). *El contrato de veridicción y Saber y creer: un solo universo cognitivo en Del sentido II*. Madrid: Gredos.

GUDMUNSDOTTIR, SIGRUN. (1995). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Comp. Hunter McEwan y Kieran Egan. Trad. Ofelia Castillo. Buenos Aires. Amorrortu editores S. A. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf. Consultado el: 1-05-16.

JODELET, DENISE. (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Ediciones Paidós. Disponible en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>. Consultado el: 25-06-2016.

KOREN, R. Y AMOSSY R. (2002). "Nueva retórica y lingüística del discurso". Après Perelman. Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques? L'argumentation dans les

sciences du langage, Paris, L'Harmattan, pp 153-172. Traducción de Nicolás Bermudez (marzo de 2007). Pág. 1-13

LARA-SALCEDO, LUZ MARINA. (2010). *Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida civil*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Volumen 2. Número 4. Bogotá. Pág. 357-370. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3518/2610>. Consultado el: 25-06-2016.

LAVANDERA, BEATRIZ (1985). "Decir y Aludir: Una propuesta metodológica". En *Filología*, XX, 2. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso". Buenos Aires.

LOJO, MARÍA ROSA (8/12/2002). "En torno a la subjetividad. El espacio biográfico" en *La Nación*. Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://www.fce.com.ar/ar/prensa/detalle.aspx?idNota=86>. Consultado el: 1/05/16.

LOTMAN M., IURI. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Trad. Desiderio Navarro y Manuel Cáceres. Madrid: Ediciones Cátedra.

MAINGUENEAU, D. (1980) *Introducción a los métodos de Análisis del Discurso. Las modalidades*. Buenos Aires: Hachette. Disponible en: http://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/maingueneau_modalidades.pdf. Consultado el: 25-06-2016

MAINGUENEAU, D. (2010). *El enunciador encarnado. La problemática del ethos*. Traducción: Ramón Alvarado. Versión 24. UAM. México. Pág. 203-225. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-502-7189ibk.pdf. Consultado el: 25-06-2016.

MEDINA AUDELO, RICARDO. (2011) "Imaginario sociodiscursivo en la Inmigración de Catalunya: Propuesta para la Gestión de la Diversidad". Tesis. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51515/trma.pdf?sequence=1> Consultado el 25-06-2016.

MENÉNDEZ, SALVIO MARTÍN. (2000) *Recursos y estrategias discursivas. Selección y dependencia de los procesos en el discurso sobre la propaganda del SIDA*. Revista Argentina de Lingüística. Disponible en: <http://www.cricyt.edu.ar/ral/vols/v16/menendez.pdf>. Consultado el: 25-06-2016

MENENDEZ, SALVIO MARTÍN. (s.a) *Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia*. Universidad Nacional de Mar del Plata- Universidad de Buenos Aires- CONICET. Proyecto de investigación UBACYT F060 *La historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Un enfoque discursivo*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Menendez-Salvio-Martin.pdf>. Consultado el: 22-06-2016.

MENÉNDEZ, SALVIO MARTÍN. (s.a) *El discurso del libro de texto: un enfoque pragmático-discursivo*. Actas XIII Congreso AIH (Tomo III). Universidad de Buenos Aires en Revista Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf>. Consultado el: 7-10-16.

MOZEJKO, DANUTA. (2002). *Producción discursiva: diversidad de sujetos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

PARODI, GIOVANNI. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf. Consultado el: 10-07-16.

PEIRCE CHARLES. (1878). *Cómo esclarecer nuestras ideas*. Traducción castellana y notas de José Vericat. Disponible en: www.unav.es. Consultado el: 7-03-2016.

PEIRCE CHARLES. (1893). *El icono, el índice y el símbolo*. Traducción castellana de Sara Barrena (2005). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/lconoIndiceSimbolo.html>. Consultado el: 4-06-16

PEIRCE CHARLES. (1894)¿ *Qué es un signo?* Traducción castellana de Uxía Rivas (1999) Disponible en: www.unav.es. Consultado el: 7-03-2016.

REALE, ANALIA Y VITALE ALEJANDRA (1995). *La argumentación una aproximación retórico-discursiva*. Colección Cuadernos de lectura N° 3. Buenos Aires: Editorial Ars.

RICOEUR, PAUL. (1999). “*La identidad narrativa*” y “*La función narrativa y la experiencia humana del tiempo*” en *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós. Disponible en: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>. Consultado el: 7-03-2016.

----- (2000) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica* en *Documentos*. Pág. 189-207. Disponible en: www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898. Consultado el: 7-03-2016.

----- (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. 1º ed. en español. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Traducción del francés: José Luis Pastoriza Rozas en *ÁGORA* (2006), Vol. 25, nº 2: 9-22.). Disponible en: <http://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>. Consultado el: 7-03-2016.

RIVAS FLORES, JOSÉ IGNACIO Y DAVID HERRERA PASTOR (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Disponible en <http://www.octaedro.com/pdf/16038.pdf> Consultado el: 1-05-16.

RIZO GARCÍA, MARTA (2004). Reseña de *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* de Arfuch, Leonor. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLVI, núm. 190, pp. 232-238. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42119014>. Consultado el: 1/05/16.

RUIZ, ALFREDO (27/05/2010). “*Contarse a sí mismo*” en *Página 12*. Psicología “El pensamiento narrativo”. Argentina. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-146404-2010-05-27.html>. Consultado el 4-04-2016

SAL PAZ, JULIO C. Y SILVIA D. MALDONADO (2009). *Estrategias discursivas: un abordaje terminológico*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermin.html>. Consultado en: 22-06-2016.

SARLO, BEATRIZ. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo*. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

VALLONE, MIGUEL G. (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>. Consultado el: 1-05-16

VAN DIJK, TEUN A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Serie CLADEMA. Editorial Gedisa.

VOLOSHINOV, VALENTÍN. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Nueva Visión. (SIFL).

WODAK, RUTH. (2003). “*El enfoque histórico del discurso*” en Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis del discurso*. Trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Serie CLADEMA. Barcelona: Editorial Gedisa. Disponible en: <http://Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf>. Consultado el: 10/09/16.

3. Diccionarios

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2016). Madrid. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=GxPofZ8>. Consultado el: 22-06-16.

XIX. ANEXOS

ANEXO N° 1

Fe y Alegría presentó resultados de Calidad en Educación Popular

sep 29, 2015 | Escrito por Javier en Noticias | Comentarios desactivados



Se desarrolló el Foro Educativo “**Experiencias de Calidad en Educación Popular**” que mostró los resultados e impactos generados en el marco de la implementación del **Sistema de Mejora de la Calidad Educativa y la Formación a Educadores Populares** a través de la Propuesta del Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR) y la Red de Escuelas y Colegios de Fe y Alegría Paraguay.-

Además se realizó la presentación de la Campaña Institucional “**Ñamombe’u Fe y Alegría**” que busca la visibilización de los trabajos realizados por la organización en el país desde el año 1993.-

Se contó con números artísticos de alumnos de diferentes centros educativos de Fe y Alegría.

El Foro se realizó en el local de PRODEPA, en Eusebio Ayala Kilómetro 4,5, Asunción y contó con la presencia de alumnos y directivos de las escuelas de Fe y Alegría, autoridades nacionales, internacionales y de la sociedad civil.

Extraído de: FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2015) *Fe y Alegría presentó resultados de Calidad en Educación Popular*. Disponible en: <http://www.feyalegria.org.py/web/fe-y-alegria-presento-resultados-de-calidad-en-educacion-popular/>

ANEXO N° 2



Boletín N 98 - Versión en Español. Septiembre 2015

Foro Educativo "Experiencias de calidad en Educación popular"



Fe y Alegría Paraguay presentó recientemente los resultados e impactos generados en el marco de la implementación del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa y la Formación a Educadores Populares, a través de la Propuesta del Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR) y la Red de Escuelas y Colegios de Fe y Alegría Paraguay.

En el evento se encontraron alumnos(as), directivos(os), con autoridades nacionales, internacionales y de la sociedad civil. De manera muy especial se contó con la participación del Coordinador General de la Federación P. Ignacio Suñol, S.J. Finalmente en el foro se presentó el documento *"10 aportes fundamentales de Fe y Alegría a la Educación en Paraguay"*. Descargue [AQUI](#) el documento. [Vea las fotos del evento](#)

Extraído de: FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. (2015). *Foro Educativo "Experiencias de calidad en Educación popular"*. Boletín N° 8. Versión en español. Disponible en: http://www.feyalegria.org/boletin/bSeptiembre2015_sp.html.

ANEXO Nº 3

Fragmentos de los textos sobre las experiencias significativas

ESCUELA BÁSICA Nº 6038 PRIVADA SUBVENCIONADA CAACUPEMI DE FE Y ALEGRÍA	ESCUELA BÁSICA PRIVADA SUBVENCIONADA Nº 4.731 DESPERTAR DE FE Y ALEGRÍA
<p>Introducción</p> <p>El centro educativo Caacupemi, está ubicado en una de la franja de mayor pobreza del país el Bañado Norte de Asunción , Banco San Miguel, posee una ubicación geográfica en contacto con mucha naturaleza, está rodeado de fuentes de aguas, La Bahía de Asunción, Laguna Pyta, Río Paraguay ; motivo por el cual en el año 2014 ha tenido que pasar por la mayor prueba que como comunidad educativa nos toco vivir, superar obstáculos impensables, sortear barreras impenetrables a la posibilidad del esfuerzo humano y como profesional de la educación buscando asegurar el proceso educativo de los/as niños/as adolescentes ; adecuando el curriculum y el sistema educativo a la necesidad de los/as niños/as adolescentes que debían cambiar por completo su realidad educativa y su contexto de convivencia diaria; acompañar y decidir en diálogo permanente con los padres sobre la situación escolar y más que ello sobre la cotidianidad de su propio existir. Fortalecidos en un equipo humano con espíritu de servicio y capacidad de adecuar el proceso educativo de clases rutinarias o horas aisladas a espacios de diálogos y de talleres por ciclo; y bajo la luz de decisiones compartidas que tiene sus inicios en sesiones de conversación entre directivos del Bañado Norte, representantes de oficina nacional y supervisiones del MEC de la zona para delimitación de un plan de contingencia que asegure un proceso de salvaguardar lo educativo pero también la existencia misma buscando cumplir con los derechos básicos vivienda, alimentación, recreación y educación .</p> <p>Uno de los grandes desafíos del cual el plantel docente se apropió fue el de “Surcando el Río para fortalecer los Sueños Educativos”, la decisión de conformar grupos de docentes y directivos para acompañar, reguardar y asegurar la continuidad del proceso educativo y dar clases en refugios (la Estructura de la escuela albergo a 10 familias y 17 alumnos) barcasas aisladas al centro educativo dos veces por semana, usando como movilidad una canoa es la experiencia que se desea sistematizar (...)</p>	<p>INFORME FINAL DE LA SISTEMATIZACIÓN</p> <p>Nombre de la sistematización: “Innovando estrategias para construir una Escuela Colegiada y Participativa”</p> <p>Nombre del Centro Educativo: Despertar de Fe y Alegría</p> <p>Descripción introductoria:</p> <p>La experiencia que se está llevando a cabo tiene lugar en la Escuela Básica Privada Subvencionada Nº 4.731 Despertar de Fe y Alegría.</p> <p>La misma responde a una necesidad del centro educativo la cual focaliza su debilidad en las dimensiones de Participación- Comunicación, enmarcada como debilidad, según todos los actores evaluados de la comunidad educativa y del contexto, la cual se vio afectada por el Estilo de Liderazgo implementado en la institución y Disminución de matriculados en el centro educativo.</p> <p>Antecedente:La Escuela Despertar surge como respuesta a la necesidad escolar de la comunidad del barrio San Luis de la ciudad de Mariano Roque Alonso. Un grupo de padres junto con la profesora Mirta Ríos recurrieron al movimiento Fe y Alegría para solicitar el apoyo para la creación de una escuela en la zona. Es así como la escuela soñada dio sus primeros pasos e inició sus clases en el local de la capilla “Tupasy Asunción” el 14 de junio de 1993, hasta el Tercer grado, con 30 alumnos y tres docentes aproximadamente. Fue inaugurada el 15 de junio de 1993 con la denominación “Esc. Gda. Nº 14.008 Despertar de Fe y Alegría”El 30 de diciembre de 1993, la Asociación Fe y Alegría adquiere el terreno donde actualmente se encuentra la institución, desde entonces comienzan a construirse las primeras aulas, con el apoyo económico de la AECID (cooperación española), siendo la directora fundadora la Prof. Mirtha Antonia Ríos Arguello.</p> <p>La institución denominada en la actualidad como Escuela Básica Privada Subvencionada Nº 4.731 Despertar de Fe y Alegría se encuentra situada (...) en el barrio San Luis- Fracción La Querencia- de la ciudad de Mariano Roque Alonso- Departamento Central- Paraguay, a 15 Km. de la ciudad de Asunción (...)</p>

<p>CENTRO EDUCATIVO HOGAR DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA.</p>	<p>ESCUELA BÁSICA. Nº 3528 PRIVADA SUBVENCIONADA NIÑO SALVADOR DEL MUNDO DE FE Y ALEGRÍA</p>
<p>“Articulando nuestras prácticas de lectoescritura”</p> <p>1. Introducción</p> <p>“Articulando nuestras prácticas de lectoescritura en la escuela” se denomina la experiencia educativa desarrollada en el Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría, situado en el municipio de Mariano Roque Alonso, Paraguay. Su propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura comprensiva y producción escrita, a fin de que esto contribuya a la generación de un pensamiento reflexivo y crítico, con capacidad para la incidencia política y la transformación social.</p> <p>De manera específica, esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas en materia de comprensión lectora y producción de textos de los/as alumnos/as del centro, que suman 887 niños/as y jóvenes, distribuidos en los niveles Inicial, Primer Ciclo, Segundo Ciclo, Tercer Ciclo y Educación Media. Dicho problema - vinculado a limitaciones propias de un contexto comunitario vulnerable- fue revelado mediante la evaluación aplicada por la Federación Internacional de Fe y Alegría, en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa (SMCFyA) en el 2011.</p> <p>El aspecto innovador de esta experiencia consiste en la coordinación entre los docentes del centro para la implementación de proyectos de aula y para la aplicación de estrategias de lectoescritura en las disciplinas en todos los ciclos académicos. Anteriormente, en la institución se registraba una práctica pedagógica desarticulada, no estaban consensuados los criterios para la enseñanza de lectoescritura y los proyectos de aula no tenían continuidad entre un grado y otro. Esta situación tenía repercusiones negativas en el aprendizaje de los/as alumnos/as.</p> <p>A fin de medir los resultados de la implementación de esta experiencia han sido establecidos indicadores referentes a las actividades del doble eje enseñanza- aprendizaje. A pesar de que la experiencia es reciente –ha sido aplicada en apenas dos periodos escolares- las fuentes de verificación muestran que se han registrado mejoras en relación con la enseñanza respecto a la implementación coordinada de proyectos de aula que enfatizan la lectura inferencial y la escritura contextualizada. También se han registrado logros en el aprendizaje de los/as estudiantes, los que se traducen en su capacidad de aplicar estrategias de lectura y escritura y por ende en mejorar sus habilidades de lectura comprensiva y producción escrita.</p> <p>Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional del centro y sea un aporte para una educación de calidad, que contribuirá a mejorar la calidad de vida de las personas y a transformar la sociedad (...)</p>	<p>Breve descripción introductoria</p> <p>Nuestro plan de mejora tiene como meta: a fines del año 2014 e inicios del año 2015, el 70% de los docentes implementan variadas estrategias de aula para fortalecer sus prácticas pedagógicas. Y el 50% de los estudiantes mejoran significativamente sus aprendizajes en las áreas de matemáticas y lengua castellana.</p> <p>Para esto, desde el año 2013 y durante todo el 2014 se está realizando jornadas zonales con los docentes (Luque – Aragua) de actualización permanente en la implementación de nuevas estrategias de aula en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de matemática. Por ser una problemática común de las escuelas de Fe y Alegría de la zona.</p> <p>En la institución se está implementando el uso de la ludoteca para desarrollar diversas capacidades del área de matemática, a través de actividades lúdicas (barajas, banquero, ajedrez, dama, ábaco y juegos hechos de materiales reutilizables).</p> <p>Además, la utilización de las tecnologías (computadoras – celulares) como herramienta de apoyo pedagógico. La realización de la primera Feria Pedagógica de Matemáticas, donde los estudiantes del 3º ciclo presentan, a los alumnos de 1º y 2º ciclos, variados juegos pedagógicos, resaltando qué se aprende con ellos, estos son: el sapito saltarín, el caracol calculador, el billar matemático, la ruleta, bingo de multiplicaciones, el rompecabezas de multiplicaciones, juego de escobas, dama, ajedrez y otros.</p> <p>De este modo los alumnos del 3º ciclo construyen sus aprendizajes, y luego, comparten sus experiencias, y enseñan a sus compañeros más pequeños y éstos aprenden con mucho entusiasmo de dichas actividades (...)</p>

ÁREA EDUCATIVA Nº 8 FE Y ALEGRÍA	COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO KAMBA REMBE DE FE Y ALEGRÍA.
<p>INTERRELACIÓN CON LA COMUNIDAD</p> <p>1. IDENTIFICACIÓN</p> <p>1.1- Institución/es: Área Educativa Nº 8 Fe y Alegría de la Región Educativa Nº 4 del distrito de Horqueta, departamento de Concepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela Básica Nº 2840 “Monseñor Aníbal Maricevich” del Asentamiento Núcleo 3 Arroyito. - Escuela Básica Nº 4352 “Santa Catalina” del Asentamiento Núcleo 4 Arroyito. - Escuela Básica Nº 4353 “Moisés Bertoni” del Asentamiento Núcleo 6 Arroyito. - Escuela Básica Nº 4354 “San Roque González de Santa Cruz” del Asentamiento Núcleo 2 Arroyito. - Escuela Básica Nº 4355 “Sagrada Familia” del Asentamiento Núcleo 5 Arroyito. - Escuela Básica Nº 4947 “Virgen de Caacupé” del Asentamiento Alemán Cue. <p>Componente de la gran familia de Fe y Alegría en zona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colegio Técnico Agropecuario “Augusto Roa Bastos” del Asentamiento Núcleo 3 Arroyito. <p>1.2- Localidad: Asentamiento Arroyito, distrito de Horqueta, departamento de Concepción.</p> <p>1.3- Responsables: Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia del Área Educativa y del Colegio Técnico Agropecuario.</p> <p>1.4- Años: 2013, 2014 y 2015.</p> <p>2. ASPECTOS GENERALES</p> <p>2.1- Introducción: El Área Educativa Nº 8 apuesta por una educación progresista, liberadora, una opción preferencial por el ser humano como principal gestor de su historia, en un mañana que se construye colectivamente desde un presente que tiene en cuenta el pasado para no caer en errores y principalmente para poder mejorar. <i>Por eso, implementa un sistema de mejora de la calidad educativa, con cuatro fases principales: La evaluación – Reflexión – Planificación-Implementación y la sistematización basados transversalmente con principios bien claros como: la eficacia</i></p>	<p>Presentación de la experiencia. Históricamente la educación media agropecuaria en Paraguay fue una educación formal en Escuelas Agrícolas con modalidad de internado masculino, donde los alumnos ingresaban para aprender una variedad de conocimientos técnicos que luego de egresar deberían plasmar y ser evidenciados con cambios significativos en el modelo de producción de sus respectivas fincas familiares y lugares donde son contratados como asalariados. Esto se constata en la práctica, ya que en la mayoría de los casos no ocurre, debido a que no se le involucra a la familia en el proceso de desarrollo de la unidad productiva familiar del alumno, y en el momento de que el egresado propone algunos cambios o introducir innovaciones técnicas productivas, no dispone de las condiciones ni recursos propicios que disponía en su formación en la escuela, ni se le brinda el respaldo familiar que se necesita para llevar adelante el proceso; además de este problema, se suma que la demanda del mercado laboral por Bachilleres técnicos agropecuarios es cada vez más ínfimo, por lo mencionado hace que en muchos casos se dediquen luego de egresados a actividades no agropecuarias, no teniendo impacto significativo su formación técnica.</p> <p>Actualmente en la educación técnica agropecuaria, además de la modalidad de internado, también existe la modalidad de alumnos mixtos (alumnos y alumnas) y sin internado. Esto posibilita que se pueda implementar el acompañamiento directo con proyecto didácticos productivos ejecutados por los alumnos en sus respectivas fincas familiares en horarios no escolares, posibilitando de esta manera ampliar el proceso de acompañamiento y seguimiento de los proyectos educativos que son implementado en los Centros Educativos.</p>

pero con equidad, la pertinencia pero con una gran participación, la eficiencia pero con el desarrollo de la creatividad, la innovación pero para la transformación, impacto tendientes a mejorar la calidad de vida, es decir el buen vivir. Para esta construcción tenemos en cuenta cuatro procesos fundamentales para una educación de calidad: Gestión administrativa, el proceso de enseñanza aprendizaje, el ejercicio y la construcción de la ciudadanía y la interrelación comunitaria, que tienen como condiciones fundamentales la socialización, participación, formación, articulación, organización, seguimiento y acompañamiento. En este camino se presentan obstáculos, dificultades, mucha incertidumbre, pero justamente desde los obstáculos y las incertidumbres es que se va reflexionando, analizando constantemente el proceso que se lleva para que el rumbo sea con destino al norte que todos desean “Una educación de Calidad, pertinente y Transformadora”. No es una tarea fácil teniendo en cuenta la sociedad actual, pero se puede decir que todos juntos pueden. Actualmente se está cerrando el 2º ciclo del Sistema de Mejora y se inicia del 3º ciclo con la autoevaluación del centro educativo. El área educativa y los diferentes centros que la componen fueron estableciendo a lo largo de los años varios espacios de participación de la comunidad educativa en general con el firme objetivo de lograr el empoderamiento de los diferentes actores educativos y sociales hacia la mejora en la calidad de la educación, el desarrollo comunitario, tendientes a una vida digna para todos/as los/las pobladores

Antecedentes

El Col. Tec. Agrop. Kamba Rembe está situada en la Colonia San José del Norte del Distrito Gral. Francisco Isidoro Resquín distante a unos 45km de la cabecera Distrital y unos 240km de la Capital del País, Asunción.

La colonia San José del Norte fue legalizada en el año 1991 con una superficie de 5130has para 513 familias con una superficie de 10 has por familia, los pobladores son inminentemente productor primario agropecuario.

El Col. Tec. Agrop. Kamba Rembe ofrece una formación agropecuaria de calidad a los jóvenes de la zona interesados en esta orientación, en el 2014 se inscribieron 75 educandos en el nivel medio Bachillerato Técnico Agropecuario (BTA) y 60 en el nivel secundario Iniciación Profesional Agropecuario (IPA). La orientación agropecuaria a parte de las materias generales, se divide en secciones productivas como: **Producción Animal (Ganado Mayor y Ganado Menor), Frutisilvicultura, Agricultura, Horticultura y Maquinarias Agropecuarias y Equipos e Implementos;** estas secciones actúan como soporte de práctica a la teoría. En cada sección hay un referente Técnico Capacitado,

<p>CENTRO EDUCATIVO MARÍA AUXILIADORA DE FE Y ALEGRÍA EXPERIENCIA EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA FE Y ALEGRÍA</p>	<p>ESCUELA BÁSICA N° 4.355 “MOISÉS BERTONI” DE FE Y ALEGRÍA</p>
<p>FECHA: 03-08-2015 PAIS: Paraguay CENTRO: María Auxiliadora Fe y Alegría.</p> <p>La experiencia que se sistematiza en este centro es la implementación de una estrategia de aprendizaje utilizada en el primer ciclo, en el área de matemáticas, para mejorar el razonamiento lógico matemático y los aprendizajes colaborativos.</p> <p>UBICACIÓN DEL CENTRO El centro educativo María Auxiliadora de Fe y Alegría se encuentra ubicada en Caacupemí, ciudad de Areguá, Departamento Central, distante unos 18 Km, al Este de Asunción, Paraguay. Ubicada en el barrio de su mismo nombre. Está rodeado varios asentamientos “Ara Pyahu”, “Ñanderogará” y Belén entre otros, el barrio María Auxiliadora, San Miguel, la Villa Solidaridad II y otras urbanizaciones aledañas.</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Los niños - niñas y jóvenes provienen de familias ubicadas en dichos barrios, cuyo contexto es bastante complejo y pobre con diversas problemáticas de índole social, cultural, económica ,como ser: la desintegración familiar, la falta de oportunidades de empleo, la mala alimentación, los malos hábitos como los vicios del alcoholismo, tabaquismo, drogas, delincuencia juvenil, entre otros múltiples problemas.</p>	<p>Centro: Escuela Básica N° 4.355 “Moisés Bertoni” de Fe y Alegría Ubicación: Asentamiento Núcleo 6 Arroyito. Distrito de Horqueta. Departamento: Concepción. País: Paraguay.</p> <p>TEMA: (PROCESOS O RESULTADOS) ➤ Objetivos de la sistematización: Construir conocimientos mediante la reflexión sobre la práctica realizada para poder mejorar la calidad educativa. ➤ Proceso: Primeramente se realizó un taller de sensibilización con los docentes y directivos para poder comprender la importancia y la necesidad de sistematizar las experiencias que se van desarrollando en el centro. Se eligió el tema a sistematizar, se realizó la planificación, la calendarización de las actividades para poder recabar todos los datos necesarios para el análisis, la interpretación y el rescate de los aprendizajes, conocimientos construidos mediante esta práctica. ➤ Resultados: -Fortalecimiento del trabajo en grupo: cada grupo se organizan de acuerdo a sus posibilidades y recaban todo los datos necesarios para luego poder compartir nuevamente en grupo y ahí poder analizar, interpretar y poder ver si responde a los objetivos de la investigación. -Mayor interés de los alumnos para el trabajo en equipo, buscar informaciones y propiciar que los demás integrantes del grupo puedan cooperar. -La responsabilidad, la preparación de cada uno de los integrantes de cada grupo para presentar su trabajo y defender la investigación realizada. -Pulcritud y creatividad en la elaboración y presentación de los trabajos. -La construcción de conocimientos a partir de la experiencia de la investigación. -Aprendieron y afianzaron el proceso de la investigación, aplicando los pasos, se dieron cuenta de que es una herramienta para afianzar sus conocimientos.</p>

<p>ESCUELA BÁSICA N° 3.790 PRIVADA SUBVENCIONADA OÑONDIVE DE FE Y ALEGRÍA</p>	<p>ESCUELA BÁSICA N° 7269 PADRE JOSÉ MARÍA VÉLAZ DE FE Y ALEGRÍA</p>
<p>1. Introducción</p> <p>“Técnicas para mejorar la relación socio-afectiva en aula de los niños, niñas y adolescentes con peligro de deserción, discriminación y consumo de estupefaciente.”</p> <p>La escuela Básica N° 3790 Privada Subvencionada Oñondive de Fe y Alegría, ubicada en el municipio de Luque, departamento Central, Paraguay, en la compañía 10° Cañada Garay, Fracción Loma Verde. El centro está en la zona pedagógica periurbana de Fe y Alegría, conjuntamente con los centros “Virgen de Caacupé”, “Niño Salvador” y “María Auxiliadora”.</p> <p>En las proximidades del centro educativo están ubicados aproximadamente diez asentamientos, cada uno con 30 a 40 familias, un gran número de los estudiantes de la escuela proceden de los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 y 21 de abril - 12 de junio - Villa Trinidad - Las Avellanas - Villa Oñondive - Fracción Finca - La Victoria <p>El contexto familiar y social es muy diverso, existen niños y adolescentes que viven solamente con sus abuelas, otros con la madre, incluso algunos viven solos porque sus padres han viajado a otros países en busca de trabajo. Cada vez son menos los niños y niñas que viven con un núcleo familiar compuesto por mamá y papá. Así mismo el entorno comunitario está muy avasallado por múltiples problemas, desempleo de los jóvenes y adultos, venta de drogas, violencia intrafamiliar y otros.</p> <p>Generalmente algunas familias se dedican a trabajos informales que no llegan a ser remunerados justamente; con un salario mínimo para cubrir sus necesidades básicas. Entre estas actividades podemos citar: la albañilería, la costura, las ventas informales, etc.</p> <p>Ante esta situación social del lugar, el centro educativo se ha propuesto trabajar en el aspecto socio-afectivo, en especial con los estudiantes que requieran mayor atención ante los problemas de conductas</p>	<p>Joajúpe Ikatu</p> <p>1. Introducción</p> <p>“Joajúpe Ikatu (Unidos Podemos) se denomina la experiencia educativa desarrollada en la Escuela Padre José María VélaZ de Fe y Alegría, situada entre las calles Avda. Primer Presidente y Dr. Carlos Fiebrig, barrio María Auxiliadora del distrito Santísima Trinidad Bañado Norte, municipio de Asunción, Paraguay. La cual surge a partir de las evaluaciones realizadas dentro del Sistema de Mejora de la Calidad desde la Federación Internacional y el Plan Estratégico Institucional de Fe y Alegría Paraguay en donde los docentes, estudiantes y los referentes comunitarios ubicaron al centro educativo por debajo de los centros del mismo contexto y el total de centros de Fe y Alegría. Además se percibía un trabajo desmembrado, cada docente presentaba y ejecutaba proyectos diferenciados. No se visualizaba un trabajo en conjunto.</p> <p>El aspecto innovador de esta experiencia consiste en la realización dentro del centro educativo de actividades que favorezcan la corresponsabilidad entre el equipo directivo y plantel docente delegando responsabilidades, teniendo en cuenta el perfil, la experiencia y la buena predisposición de los mismos.</p> <p>Teniendo como resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • El empoderamiento del plantel docente y administrativo en todas las actividades emprendidas por la institución. • Apropiación e involucramiento de las familias en las actividades organizadas por la comunidad educativa. • Entrega y corresponsabilidad en cuanto a las dificultades que atraviesa la comunidad a la cual brindamos servicio (inundaciones periódicas, problemática de la franja costera), seguimiento y acompañamiento a estudiantes con problemas familiares que afectan su escolaridad. • Trabajo conjunto con otras instituciones que brindan servicio a

que se han ido presentando durante los periodos del 2011 al 2015.

El problema detectado por el equipo de calidad del centro fue: "La escasa práctica de los valores, el bajo nivel de tolerancia, respeto y violencia intrafamiliar". Por este motivo el centro elaboro dentro de su plan de mejora una línea de acción "Mejorar el nivel de convivencia entre los alumnos.

Lograr concienciar a las familias sobre la importancia de una buena atención que necesitan sus hijos para su desarrollo personal."

Dentro de esta línea de mejora se desarrollaron en el centro educativo varias tomas de decisiones como ser:"la escuela de padres, la formación en valores dentro del aula, la convivencia de los docentes, entre otros." Todas estas decisiones dentro del deseo de mejorar el clima intersubjetivo dentro y fuera de la institución.

El trabajo recopilado trata de experiencias significativas, que los docentes en aula fueron concretando para mejorar el clima socio-afectivo de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Los docentes fueron implementando distintas técnicas y por ende los resultados fueron diversos, en cada caso se nombra los problemas y resultados trabajados con los niños, niñas y adolescentes.

En la conciencia de los educadores, estudiantes, padres y equipo directivo esta una educación integral, que desarrolla todas las dimensiones de la persona. "Educamos no sólo en nuestro cerebro, sino también con el corazón, las manos, la mirada, las acciones...Por ello, cuando hablamos de la necesidad de formación del educador para mejorar las prácticas educativas, estamos asumiendo que esta formación implica la construcción de su persona, la reflexión, revisión y comprensión de su ser, afectividad, valores y actitudes."(Convivir con los otros y la naturaleza, pág. 9)

la comunidad como el dispensario médico Perpetuo Socorro, la comisaría, la fiscalía, centro de apoyo escolar San José de Cluny (servicio de vacunación, talleres, apoyo a niños y niñas con limitaciones en su aprendizaje, seguimientos de casos denunciados por abuso sexual y violencia doméstica)

- Desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes en eventos organizados por la institución, que permitan la apreciación de sus padres y/ o tutores visualizando el trabajo conjunto con los docentes de ciclo.

<p>ESCUELA BÁSICA Nº 4178 PRIVADA SUBVENCIONADA SAN ANTONIO DE FE Y ALEGRÍA</p>	<p>ESCUELA Nº 3886 SAN VICENTE DE PAUL DE FE Y ALEGRÍA</p>
<p>Escuela Básica Nº 4178 Privada Subvencionada “San Antonio” de Fe y Alegría. Paraguay-Departamento Central, Ciudad San Lorenzo-Barrio Reducto.</p> <p>“¡Juntos aprendemos a decir y a escribir nuestra propia palabra!”</p> <p>I. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA</p> <p>La experiencia que se va a sistematizar es la articulación de dos propuestas para la enseñanza de la lectoescritura en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica, una de Fe y Alegría y otra del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.</p> <p>Ambas propuestas metodológicas trabajan con el desarrollo de las destrezas y habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), focalizando el 2do grado, ya que esta articulación se ha iniciado en el año 2013, cuando el grupo clase se encontraba cursando el 1er grado.</p> <p>En el marco de la implementación del Plan de mejora de la Escuela San Antonio y dando respuesta a la invitación del MEC, aplicar el Proyecto “Leo, pienso y aprendo”, el Centro Educativo decide realizar la articulación de ambas propuestas atendiendo que la metodología del proyecto MEC responde a los principios de la educación popular.</p> <p>El marco teórico de referencia en el cual cada uno se apoya determina la intervención educativa, en esa línea nuestra opción se basa en los presupuestos constructivistas que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Título: Empoderamiento de estudiantes en un centro educativo <p>Nuestro barrio San Vicente de Paúl se fue poblando con familias que provenían de la cercanía de Asunción a partir del año 1986 debido a la crecida del Río Paraguay que provocaba inundación en su comunidad.</p> <p>Nuestra escuela San Vicente de Paúl Nº 3886 se halla ubicada en la 5ª Cñía Yataity de Capiatá, perteneciente al Movimiento de Fe y Alegría, fue fundada en el año 1995 por un grupo de madres impulsada por una religiosa de la Congregación Vicentina Hna Clara (+) quienes gestionaron la creación de la Escuela.</p> <p>A raíz de la necesidad de contar en la comunidad con un Centro Educativo que congregue a niños en edad escolar que no estaban escolarizados y a otros que se iban a Escuelas muy lejanas.</p> <p>La mayoría de los alumnos provienen del barrio San Vicente de Paúl, aunque no tenemos datos precisos de la cantidad de habitantes de esta comunidad.</p> <p>Los pobladores de esta comunidad son muy solidarios entre sí, se ayudan mutuamente especialmente ante necesidades tales como fallecimiento, enfermedad, necesidades de mantenimiento de la capilla.</p> <p>La mayoría de los hogares están integrados de 5 a 11 miembros, quienes viven en una misma casa, siendo el parentesco hijos, hijas, primos, abuelos y tíos. Una minoría vive solo con papá y mamá.</p>

conciben:

- ✓ la inteligencia, que se modifica y enriquece por reestructuración;
- ✓ el aprendizaje escolar, como proceso de construcción de conocimientos;
- ✓ la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción, guía y estimuladora del proceso individual considerando la diversidad y fomentando la autonomía.

El concepto de articulación es un elemento que ha sido reflexionado por el equipo de calidad del centro, ya que nos planteamos dudas en cuanto a: ¿qué consideramos como articulación, ¿de qué articulación hablamos?, ¿a nivel teórico-metodológico?, ¿a nivel de procesos administrativos? ¿a nivel técnico-pedagógico? ¿Como una articulación de las estrategias de enseñanza y de los modelos didácticos?

ANEXO Nº 4



Actualmente Fe y Alegría está presente en 12 Departamentos de Paraguay: San Pedro, Canindeyu, Cordillera, Concepción, Caaguazu, Itapúa, Misiones, Amambay, Alto Paraná, Presidente Hayes, Central y Guairá.

Extraído de: FE Y ALEGRÍA PARAGUAY Jarovia ha javy'a. *Memoria institucional (2015)*
Disponible en: <http://www.feyalegria.org.py/web/wp-content/uploads/2011/05/0009.jpg>.

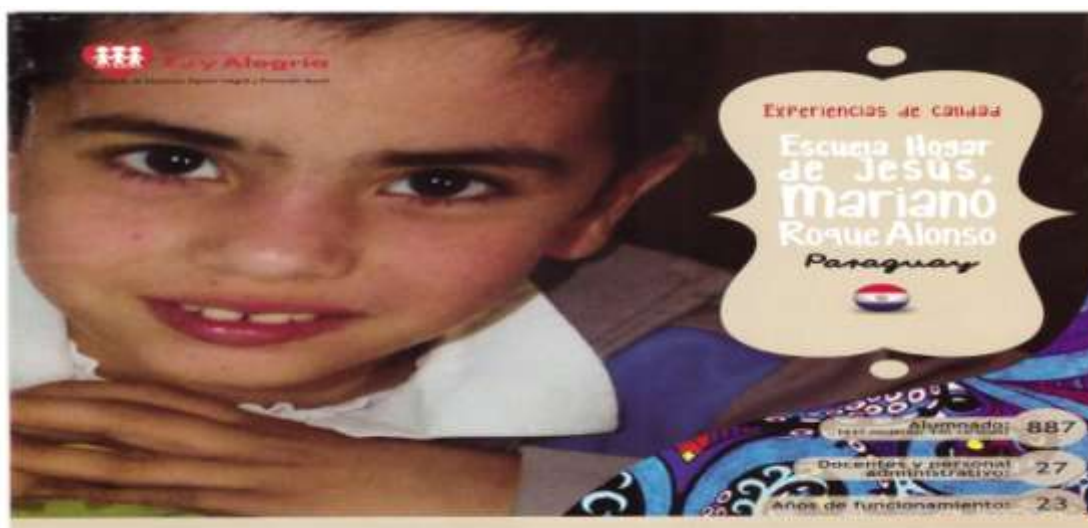
ANEXO Nº 5



Entrevista a Selva Miranda, directora de la Escuela Caacupemi del Bañado Norte (Asunción-Paraguay), sobre la experiencia educativa (2014-2015).

Extraído de: FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2015). *10 aportes fundamentales de Fe y Alegría a la educación en Paraguay*. Asunción: AGR Servicios Gráficos. Disponible en: http://www.feyalegria.org/boletin/bimages2015/web/InformeFeyAlegría_Final.pdf.

ANEXO N° 6



Experiencia educativa del Centro Educativo Hogar de Jesús de Mariano Roque Alonso.

Extraído de: FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2015). *Experiencias de Calidad*. Programa de Acción Pública FIFYA. Editorial Kimpres S.A.S.

ANEXO Nº 7



PROGRAMAS Y SERVICIOS EDUCATIVOS

Escuelas Agropecuarias

Los centros agropecuarios brindan a las personas oportunidad para una formación integral mediante programas de educación formal, no formal e informal. Fomenta el emprendedurismo sin desarraigarse de su medio. Actualmente, funcionan tres escuelas agropecuarias en San Pedro, Concepción y Caaguazú.



Escuela Agrícola	Ubicación	Total
Augusto Roa Bastos	Arroyito	84
Kamba Rembe	San Pedro	77
Sta María de la Providencia	San Joaquín	310
TOTAL 3 CENTROS		471

Memoria Institucional 2015 

Extraído de: FE Y ALEGRÍA PARAGUAY Jarovia ha javy'a. *Memoria institucional (2015)* Disponible en: <http://www.feyalegria.org.py/web/wp-content/uploads/2011/05/0009.jpg>

ANEXO N° 8



Resultados de la experiencia educativa de la Escuela Padre José María Vélaz del Bañado Norte (Asunción-Paraguay).

Extraído de: FE Y ALEGRÍA PARAGUAY. (2015). *10 aportes fundamentales de Fe y Alegría a la educación en Paraguay*. Asunción: AGR Servicios Gráficos. Disponible en: http://www.feyalegria.org/boletin/bimages2015/web/InformeFeyAlegría_Final.pdf.

