

LOS DIARIOS PERSONALES: UN TEJIDO ENTRE LA OTREDAD Y LA SUBJETIVIDAD INFANTIL A PARTIR DE LA RELACIÓN DIALÓGICA DE LA MEMORIA

Martínez Pacheco, Carlos Andrés ¹

RESUMEN

El presente texto propone el desarrollo de una experiencia de aula que relaciona el fortalecimiento de la competencia lectora y la producción escrita, así como la ampliación de procesos comunicativos a través de diálogos de saberes enmarcados en textos producidos en "Diarios personales" por infantes de cuarto y quinto de primaria. Sustenta la experiencia el valor y sentido del diálogo de saberes como acto comunicativo bajo la manifestación de las diferentes habilidades que enmarcan las competencias lingüísticas, sociológicas, culturales y que permiten interconexiones entre las experiencias surgidas a partir de contextos, imaginarios empíricos y formales del conocimiento en la dinámica que se halla permeada por la singularidad de la etapa infantil. Dicha relación de saberes es plasmada a través de una estrategia didáctica, metodológica como son los "Diarios personales", entendidos como un recurso textual y gráfico, en donde los infantes narran sus vivencias y percepciones sobre su experiencia interna a partir de sus cotidianidades, sus reflexiones con relación a los sucesos que tienen valor para ellos, con una carga emotiva, significativa en la interpretación de su mundo, de sus sueños y preocupaciones, generando el surgimiento de una memoria emergente que responde a procesos de identidad que articula el pasado con el presente como vínculo para la recuperación de la memoria colectiva, reconociendo al sujeto como eje individual, pero así mismo, como parte del entramado social, cultural e intersubjetivo. El reconocimiento individual y colectivo que desarrolla en los infantes la experiencia lectora, escrita de los diarios, enuncia y visibiliza una convivencia armónica, su protagonismo y empoderamiento social e histórico.

Palabras claves: Experiencia de aula, diarios personales, memoria, diálogo de saberes

PERSONAL DIARIES: A FABRIC BETWEEN OTHERNESS AND CHILDREN'S SUBJECTIVITY FROM THE DIALOGICAL RELATIONSHIP OF MEMORY

ABSTRACT

This article proposes the development of a classroom experience that relates the strengthening of reading competence and written production, as well as the expansion of communicative processes through dialogues of knowledge framed in texts produced in "Personal Diaries" by fourth and fourth grade infants. fifth grade. The experience is supported by the value and meaning of the dialogue of knowledge as a communicative act under the manifestation of the different abilities that frame the linguistic, sociological, and cultural competences and that allow interconnections between the experiences that arise from contexts, empirical and formal imaginaries of knowledge in the dynamic that is permeated by the singularity of the childhood stage. This relationship of knowledge is reflected through a didactic, methodological strategy such as "Personal Diaries", understood as a textual and graphic resource, where children narrate their experiences and perceptions about their internal experience from their daily lives, their reflections in relation to the events that have value for them, with an emotional charge, significant in the interpretation of their world, their dreams and concerns, generating the emergence of an emerging memory that responds to identity processes that articulate the past with the present as a link for the recovery of collective memory, recognizing the subject as an individual axis, but also as part of the social, cultural and intersubjective framework. The individual and collective recognition that the reading and writing experience of newspapers develops in infants, enunciates, and makes visible a harmonious coexistence, its protagonism and social and historical empowerment.

Keywords: Classroom experience, personal diaries, memory, dialogue of knowledge

¹ IED Carlos Albán Holguín; Red CHISUA (Colombia). E-mail deontopia@gmail.com

1. Introducción

Es indudable que en las dinámicas del aula se comprende el valor del lenguaje como eje de comunicación; sin embargo, muchos de sus procesos vinculantes a los tipos y modelos educativos, como el de corte tradicional, ha instrumentalizado su funcionalidad en aras de perseguir y encajar en planes de estudio, temáticas y mallas curriculares con metodologías transmisoras en contravía del acto socializador, identitario y de desarrollos formativos, expresivos y liberadores, siendo acción determinada, homogenizante, segregante, con alta carga de “violencia simbólica” en términos de Bourdieu; pegados a un circuito de procesos escolarizantes, de acumulación de información que tantas veces no toca el umbral de apropiación, transformación, aplicación y movilización del saber individual y colectivo; forjador de pensamientos, argumentos, emociones, simbolismo, entre otros.

En definitiva, a la co-construcción de sujetos que se identifiquen en su carácter individual, pero, así mismo, que logren comprender su “yo” en comunicación con “otros”, generando en concreto la relación existente en su entramado sub e intersubjetivo y de alteridad.

Lenguaje-comunicación, que Vygotsky propuso como fuerza sociohistórica integral de afecto y cognición dentro de un mismo sistema relacional al sujeto en la producción y recreación de simbolismos que tienen un implícito socio-cultural. Lenguaje que este autor plantea como la estrecha relación entre lo simbólico y lo emocional, que se produce en la configuración subjetiva, que potencian relevantes desarrollos y recursos de la palabra en el sentido, movilidad del lenguaje como acto psicológico de la conciencia (1987;276)

Es necesario enfatizar que, tanto en un modelo educativo de corte tradicional como en otro de calado progresista, se reivindica la valía de lo comunicativo a través del lenguaje, sin embargo, los objetivos y proyecciones en la praxis, didáctica y metodología entre uno y otro.

En el circuito tradicional alojado en un modelo bancario, es el educador el portador del conocimiento y del conjunto de saberes disciplinares que deben ser depositados en sus educandos, receptados por estos, casi con estoicismo; inmersos en un concepto adultizado de quienes se conciben desprovistos y con limitados niveles de experiencia frente al saber que deben hallar en el sujeto-adulto revestido de tal poder.

Concepción expuesta con claridad por Freire como: “acto de transmisión de quién se juzga sabio a quienes se les juzga ignorantes” (Freire, 2005, p, 79).

En tal escenario el lenguaje se hace visible como un mecanismo para rendir lecciones y ofrecer contestaciones automatizadas a preguntas programadas, para respuestas casi igualmente programadas.

¡Así mismo, el diálogo entre pares de educandos al interior del aula se corta recurrentemente tras una orden de “silencio!!”, de “pongan atención!!” y con ella, las múltiples formas de las libertades expresivas que asfixian y disciplinan.

En tanto, la relación educador-educando media a través del discurso magistral, unidireccional del docente narrador y el actuar pasivo de su auditorio.

Al otro extremo, el modelo progresista se sirve del recurso del lenguaje como acto liberador comunicativo, como eje problematizante, transformador, reflexivo, extendiendo puentes entre la práctica, lo conceptual, lo vivencial; en pos de una educación sinérgica que promueva la creatividad, la curiosidad, la indagación guiada y autónoma que ofrezca la potencialidad en la “construcción del ser”, no desde la obediencia sino independiente, crítico y de autoconocimiento como propone Fromm, o, “un hombre nuevo, un hombre en estado de permanente formación y liberación” en términos de Freire.

Comprender por tanto el carácter articulador del lenguaje, su valor enunciativo a través de la palabra que emana de la función, psíquica, cognitiva, que se vincula a las experiencias de vida personal y social son- deben serlo-, un punto de inflexión, de referencia para las dinámicas y tensiones de una educación transformadora, no bancaria, no homogenizante, alienada y alienante.

Claro está que el desarrollo de las dinámicas educativas se ha dado en el seno de las estructuras de poder de la cultura y como consecuencia de ella, la organización de la vida social, pero, el sujeto se subjetiva en la búsqueda de una postura identitaria, tejida a través de sus propias representaciones, simbolismos, emociones, experiencias y creencias que trastocan su propia existencia en la relación con los otros y viceversa.

Es en este orden de ideas que el producto recogido de la experiencia de aula que plasma las narrativas infantiles en los diarios personales desarrollada en el colegio Carlos Albán Holguín, permea las múltiples representaciones de la alteridad en el vínculo de las diversas manifestaciones subjetivas, espontáneas del acto dialogante, imbricado en los discursos dados al interior del aula como fuera de ella, entre el educador y sus educandos como reconocimiento, empoderamiento de la comunicación activa a través de distintas tipologías del lenguaje (texto, imagen, música), mediados por lógicas temporalidades de edad e históricas, pero en permanente construcción del diálogo de saberes, posibilitados y emergidos de la exposición de las experiencias particulares, la interpretación del mundo interno, circundante y la recreación de sus memorias, en plena conexión consigo mismo y con los demás.

2. Objetivo inicial de la experiencia

El punto de partida de la experiencia desarrollada al interior del aula definió como objetivo primordial intentar resolver la problemática evidenciada en los estudiantes de tercero a quinto de primaria del colegio oficial Carlos Albán Holguín localidad 7° (Bosa, Colombia), consistente en el precario desarrollo de las habilidades y competencias oral, lectoras y escritas para realizar, con grados de eficiencia, comparaciones, apropiar y desenvolver planteamientos, inferir y transferir conceptos concretos y concernientes al área de lenguaje, pero transversalmente a todas las demás áreas, destacando, además, que se hace visible en los diferentes niveles de básica primaria, pero similar en bachillerato; reflejados en los bajos resultados ofrecidos por los y las estudiantes durante los ejercicios expositivos, argumentales, de producción escrita, entre otros, que hacen parte de las dinámicas pertinentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que responden a las metas pedagógicas y curriculares propias del grado y de otros, como ya se mencionó en la institución educativa.

Ante tales circunstancias que rodean supuestos que relacionan tanto las prácticas pedagógicas, como la labor de desarrollo didáctico, metodológico de fundamentación y formativo desde los grados educativos iniciales, se formularon algunas propuestas que condujeron a considerar y proponer como eje articulador y de observación el fortalecimiento de las competencias lectoras y literarias como estrategia para disminuir en el grupo de estudiantes seleccionados las falencias y dificultades antes descritas.

Así mismo, se plantearon los primeros acercamientos a las preguntas estratégicas: ¿Cómo corregir los vacíos encontrados en el desarrollo de las competencias comunicativas manifiestas en los estudiantes de 3° a 5° grado?; ¿Qué recursos o herramientas didácticas y metodológicas son las más pertinentes para fortalecer la competencia lectora-literaria, como escrita en los estudiantes?

A partir de éstas, se comenzó a establecer un marco conceptual de análisis, que arrojará información relevante y concreta para abordar el tema de competencia lectora y literaria. Dicho rastreo documental orientó a establecer que la competencia lectora como literaria, son interdependientes y son eje vinculante entre una y otra, tomando como base los planteamientos de autores referenciados entre los que se destacan para el propósito de la indagación: Mijaíl Bajtín, Julia Kristeva o Antonio Mendoza, sobre intertextualidad y el papel fundamental que encierra para el fortalecimiento de la competencia lectora, pero así mismo coadyuba en el desarrollo de la competencia escrita paralelamente.

Así mismo se definió como eje articulador, en primera instancia, la narrativa biográfica desde una perspectiva histórica, y de producción literaria como eje o hilo conductor para la fase de intervención y de forma complementaria la creación por parte de cada estudiante de un diario personal o diario de vida, como subgénero de las biografías y auto biografías.

Cabe puntualizar que la ruta metodológica establecida como experiencia de aula pretende provocar en los estudiantes una intención dinámica, fundamentalmente de acercamiento a la lectura y escritura guiada y, así mismo, de manera libre y espontánea, de narrativas basadas en las experiencias y memorias de sujetos que desde diferentes escenarios han tenido diverso impacto universal pero, de igual forma, pone en consonancia la configuración de la vida particular de los estudiantes en donde a partir de sus recuerdos, de sus aventuras cotidianas, se vayan relacionando y explorando de una manera más natural, menos “academicista” en el ámbito escolar actividades para el fortalecimiento de su campo cognitivo, socioemocional y comunicativo.

Se hace menester destacar que la experiencia, aunque propone como punto de partida un fortalecimiento de competencias, tanto lectoras como escritas, en su proceso metodológico, fortaleció paralelamente las competencias en el grupo de educandos sociales, comunicativas, éticas, estéticas, axiológicas, de convivencia armónica y de sensibilización cultural y personal socio- históricas.

En consecuencia, se estableció como propósito una relación intertextual a partir de la lectura de un buen número de biografías de personajes con reconocimiento en campos como la política, la literatura, el arte, la ciencia, los deportes y el valor, sentido, desarrollo y significado de sus historias de vida, paralelamente con la personal, particular e intersubjetiva de los infantes.

Entiéndase intersubjetividad para este propósito como el conjunto de significados compartidos, construidos por la gente, en este caso de los estudiantes, en sus interacciones y usado como recurso cotidiano para interpretar el sentido y significado de los elementos de la vida cultural y social.

Es necesario precisar en este espacio por qué la competencia intertextual permite un diálogo entre las narrativas de tipo biográfico con el desarrollo de la lectura y la escritura de forma guiada y autónoma dentro y fuera del aula, por tanto, se expone una argumentación al respecto:

La competencia intertextual como eje articulador y funcional para los propósitos de la experiencia de aula, a partir de los objetivos estratégicos propuestos e identificados en los antecedentes expuestos en el presente texto se define en términos generales como la capacidad, habilidad proyectada y cimentada a partir del desarrollo de la competencia literaria lectora y del intertexto lector, para poner en relación, en diálogo, en concordancia, como un tejido de voces (Barthes 1980), su acervo lector: obras de distintas épocas tendencias, tipologías; con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias; en términos de Humberto Eco (Eco, 1981).

Es decir, se evidencia la competencia intertextual en el lector, cuando éste establece asociaciones conscientes, pertinentes, plantea sus criterios y juicio de valor, genera estrategias lectoras entre las distintas obras literarias, plásticas, artísticas de distintas características lingüísticas y culturales permitiendo en él un diálogo tanto interno como

externo con la obra, sus imaginarios y entretejidos simbólicos (Durañona, García, & Otros, 2006).

La intertextualidad se vincula con la acción práctica, recae en el actuar competente del lector, es decir, del intertexto lector, pero permite así mismo, un valioso recurso para leer y relacionar hechos que encierran el ser, el conocimiento, la historia y las particularidades e imaginarios que dan valor y significado al individuo, a sus contextos y que hacen parte del tejido y acervo cultural del mundo interno y colectivo.

Es de anotar que hay una estrecha relación entre la lectura, la escritura y la oralidad, ya que una y otra capacidad, competencia y habilidad se surten de un sistema concreto alojado en el sistema lingüístico, en sus componentes gramaticales, morfosintácticos y convencionales que se usan como producto comunicativo y cultural.

Por lo tanto, para los intereses de la experiencia pedagógica de aula se formulan procesos y productos de tipo escrito, lector y oral en paralelo.

Sin embargo, la labor lectora rige como fundamento de los componentes tanto escrito, como oral, ya que siendo la lectura y escritura dos actividades diferentes en ejercicio formal y pragmático, distintas investigaciones han arrojado como resultado el hecho de que entre mayor acervo lector se logra mejor uso y dominio del lenguaje y utilización de los recursos del mismo al hablar y escribir.

3. Desarrollo de la experiencia

El proyecto parte de la relación entre lenguaje y contexto, como una posibilidad para los estudiantes de básica primaria (3° a 5° grado) de expresar sus sensaciones personales en cada uno de sus contextos, reflexiones, comentarios, pensamientos encadenados a su trasegar por ámbitos como la escuela, sus hogares, su familia, su barrio, su país, su mundo.

Se toma como punto de partida la lectura de biografías de personajes tanto de diferentes épocas, como de distintos contextos de vida: literatos, científicos, artistas, deportistas, líderes sociales y políticos, entre otros, propuestos por el docente, como por los estudiantes acorde con sus intereses.

Cabe anotar, que el recurso de la biografía, de leer un buen número de ellas, de realizar relatos en los diarios, tuvo como incentivo fundamental comprender el hecho de que todos los individuos, reconocidos, anónimos, tenemos algo que contar, algo que recordar, que compartir de nuestra vida como seres que tejen su existencia a partir de múltiples circunstancias, en otros términos, somos el resultado de una serie de variables individuales y colectivas que construyen un entramado particular de intersubjetividades que se relacionan dinámica y constantemente con los otros.

En tal escenario se genera, paulatinamente, el reconocimiento y el surgimiento de una memoria de carácter historiográfico, pero así mismo emergente, que responde a procesos de identidad, que articula el pasado con el presente como vínculo para la recuperación de su historia, de una memoria colectiva, reconociendo a otros y el “yo” del infante, como sujeto individual, pero de igual manera, como parte del tejido social, cultural, humano e intersubjetivo.

En primera instancia los estudiantes personalizaron un cuaderno, lo adornaron según sus gustos, le colocaron algunas imágenes y nombre, tal como les gusta ser llamados; entendiendo que su diario sería un compañero más, como la sombra de sus pasos y de sus recuerdos, a partir de sus vivencias.

En los diarios los chicos depositaron de manera desprevenida, pero profunda y vivencialmente aspectos que hacen parte de sus imaginarios, de sus percepciones respecto a las relaciones consigo mismo y con su mundo; recreando pasajes de sus entornos cotidianos, de sus tensiones más mediatas, provocando un espacio que evidenció y produjo profundos estados de catarsis, un diálogo entre la relación contextual, simbólica, con su mundo interno y circundante.

Depositaron a través de sus narraciones situaciones muy personales, pero de igual manera, revelando su mirada sobre la vida como infantes, de los adultos con que coexisten, padres, maestros, familiares, vecinos.

De igual manera, hicieron análisis recurrentes desde el sustento de su edad de diversos hechos particulares, de vital significación y que les impactan como la violencia de su barrio, la pobreza, la marginalidad, las drogas, el consumo de alcohol, los barristas, la fortaleza y lucha de sus padres por sobrellevar la situación económica, la indolencia humana, la situación política del país, el producto de sus viajes, la charla con amigos, días de helado juego y sol; dedicaron escritos a su mascota, a la noche, la lluvia, entre otros temas que plasmaron de manera inocente, pero aguda y trascendente para sus vidas.

Cabe aquí puntualizar que, desafortunadamente, muchas de las prácticas pedagógicas en un sistema educativo e institucional de corte tradicional positivista, estéril en la articulación transversal en cuanto a lo disciplinar, ahoga el pensamiento dinámico y divergente de los estudiantes bajo un sistema de normas y contenidos, con criterios verticales, en post de una supuesta subordinación y orden dentro y fuera del aula.

En ese orden de ideas cabe preguntar ¿en la escuela cuántas veces nos inquieta como docentes, como directivos, como comunidad educativa preguntar por el estado anímico, por los sentimientos de nuestros alumnos, más que por los conceptos pretendidos, por las lecciones y tareas propuestas?; sin entender que la base del aprendizaje se desborda a partir de su proceso emocional, reflexionar que el “talón de Aquiles” del conocimiento se moviliza y cimenta a partir del desarrollo y enunciación de su mundo emocional.

Los agudos relatos de los infantes propuestos en sus diarios personales ofrecen la posibilidad de contemplar qué sucede en el mundo interno y externo de los alumnos, siendo un punto valioso de inflexión para el que hacer pedagógico, donde su actuar acerca de manera concreta la escuela a las necesidades de los estudiantes, para eliminar la premisa expuesta por Celestin Freinet que indicaba:

“Es en el trasegar del aula donde menos se conoce el potencial real de los alumnos”

Los diarios personales, la cartografía que emana de sus narraciones han permitido como maestro ir descubriendo cada vez más a los educandos en sus intereses, pensamientos, proyectos, sueños, dificultades en sus entramados y mediáticas alternativas de vida, pero también es un valioso puente para la relación entre pares, a partir de los espacios en que se hace lectura de los diarios, que incluye una ambientación del salón de clases con velas e incienso.

En estos espacios los chicos, sin ningún tipo de tensión, van pasando diario en mano a compartir sus experiencias, realizan la lectura y luego, si así lo desean, amplían a nivel narrativo aspectos de la aventura que leen; es en este momento donde según el interés, sus compañeros surgen preguntas, le aportan sus reflexiones sobre lo escuchado y se efectúa un intercambio experiencial, catártico y formativo en su dinámica para todos los asistentes.

Son muchas las circunstancias vividas a partir de los relatos, que pasan por lágrimas, por abrazos, por risas, por solidaridades frente al dolor, por acercamiento entre chicos que poco se relacionaban, por la comprensión de formas de ser, de actuar, puede puntualizarse que esta dinámica tiene un insumo en el campo terapéutico, pues pone de precedente la mirada como los niños y niñas enuncian, se relacionan y construyen una noción de realidad, de subjetividad, fuera y dentro de sí mismos en la conexión con los demás.

Por ello, entender al estudiante como interlocutor válido, como acto de co-participación, es ofrecer la garantía de expresar la fuerza de su voz, de sus ideas; aspectos que tantas veces son ignorados en escenarios como el aula de clase, el hogar, es relevante, no sólo en campos como el pedagógico, sino en el desarrollo social y cultural y político, que debe ser analizado e incluido como vínculo de toda relación comunicativa y humana en una sociedad que margina, excluye, victimiza, desde la indiferencia, el egoísmo, la indolencia, especialmente al infante, al joven, desde el comportamiento y sesgo del mundo determinado, recreado y ofrecido por el adulto.

Considero que la experiencia del proyecto investigativo que se desarrolla en el colegio Carlos Albán Holguín, en la sede C de primaria, en Bosa San José, articula mucho de lo pretendido en los procesos pedagógicos, desde su óptica liberadora, menos bancaria, como lo propuso Freire en los objetivos de la Pedagogía Autónoma, en donde el ser se redescubre, se reconfigura, a partir de sus tejidos comunicativos, experienciales, conceptuales, contextuales, recreando imaginarios culturales y

personales dentro de una convivencia que debe acercar y hacer florecer cada vez más, el sentido de vida, de ciudadanía, de protagonismo infantil, en y para la restitución, fortalecimiento de su autoestima, de sus derechos, de su valor como ser contextual, su dignidad y como testimonio de vida.

4. Discusión, impacto y resultados

Los procesos históricos sociales y culturales han situado en diferentes épocas la postura y localización de lo educativo y lo pedagógico entre las tensiones de relación alojadas entre el saber, el individuo y sus procesos de aprendizaje-enseñanza.

Ha pasado por privilegiar el “saber”, incluso por encima de los intereses, habilidades y capacidades concretas de los estudiantes como sujetos; donde sus mecanismos se dieron a través de la disciplina vertical, la pretendida construcción del conocimiento que demandaba capacidades de retención memorística y de la invisibilidad individual, sustituida por la intención de homogeneidad masificada del colectivo, fundamentada en un enfoque positivista de corte escolástico.

Paulatinamente, el aporte a la educación de distintas disciplinas y ciencias humanas han en sus apuestas flexibilizado la localización formativa, situando como eje fundamental al alumno, en contraposición al enfoque positivista, ya mencionado, donde el conocimiento no debe ser una transmisión unilateral, exclusiva del maestro y el adulto, que se considera con el “saber” para los infantes y jóvenes que no lo tienen, como lo propuso en muchos de sus planteamientos Paulo Freire.

Por lo tanto, por lo menos en términos formales de las políticas educativas en su propuesta actual filosófica y pragmática (criterio debatible), ha derivado a la formación del desarrollo global, integral del sujeto educativo, mediante los pilares propuestos por Jacques Delors en su informe presentado a la Unesco en 1996, como fines de la educación: “aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir”

Cabe anotar que, si bien es cierto, como se mencionó en las líneas anteriores, que desde un supuesto epistemológico la educación actual sitúa al estudiante como centro del proceso educativo y formativo, mucha de las dinámicas en los contextos del infante y el joven siguen preponderando la visión, sesgo e imaginarios sociales, culturales e institucionales, entre ellos la familia, del mundo adulto céntrico.

Son incomprensibles las nociones subjetivas, la otredad y alteridad en las infancias, al igual que en los jóvenes, en sus múltiples manifestaciones de heterogeneidad intersubjetiva que van mucho más allá de las estructuras idealizadas, interpretadas conceptualmente, acogidas tantas veces con estigmatización estéril por la cosmovisión adulta e institucional que les ha encasillado en lógicas visibles de focalización social, cultural, política, de poder, en el que, desde luego, están inmersas la escuela y la familia como parte de la mencionada tipología institucional.

Por tanto, para lograr un desarrollo de la autonomía formativa pretendida que sea eje vinculante entre los supuestos de los objetivos establecidos en las políticas educativas y la praxis pedagógica, es necesario pasar de un nivel puramente instruccional a uno de mayor versatilidad, que fortalezca un conjunto de valores, de conceptos y procesos del pensamiento que influyen en los estudiantes como sujetos de forma estratégica.

En ello, juega un papel relevante la deontología profesional que plantea retos y responsabilidades, que se otorgan derivadas de la reflexión del poder y los límites de la formación educativa y su repercusión conceptual, comunicativa, emocional, social, intelectual, que sientan las bases de los educandos como sujetos en todos los niveles formativos.

De igual manera, dentro de la acción pedagógica, es fundamental el reconocimiento y favorecimiento de lo metacognitivo como acción consciente y reflexiva sobre el propio proceso del pensamiento y el desarrollo de las múltiples inteligencias alojadas en el capital estudiantil, y que se organiza como red integral e interrelacionada; son, por tanto, simbiosis sustanciales que logran la configuración del potencial individual y colectivo, que así mismo fundamentan los roles de la estructura educativa en el circuito formativo para la labor de enseñanza-aprendizaje.

Al estimular nociones y relaciones contextuales que circundan su realidad e intersubjetividad, el estudiante se hace más consciente sobre su propio proceso de pensamiento se logra conexiones que fundamentan una mayor capacidad de auto regulación en los procesos de aprendizaje, control, regulación de mecanismos cognitivos, expresivos, comunicativos, de alteridad, que intervienen en que un sujeto recabe, evalúe, produzca información y en definitiva aprenda.

En los infantes de básica primaria, objeto de esta investigación, fue evidente que cruzan de manera natural la posibilidad de ir pasando con la práctica de un pensamiento puramente intuitivo, a un pensamiento causal y estructural. En etapas posteriores y a partir de cierto “entrenamiento” se logrará un pensamiento de tipo deductivo y a otros más complejos de tipo deductivo-hipotético, que constituye un pensamiento de nivel crítico, regulador y reflexivo.

En efecto, diversos estudios han demostrado que los infantes y, en general, los individuos, en diferentes edades, aprenden haciendo predicciones y experimentando continuamente, realizando inferencias y deducciones sobre su actuar y también sobre las acciones de otros, tal como lo plantea Melina Furman (2016).

De esa manera, el infante va obteniendo evidencias que los va ayudando a aprender explorando relaciones causales y poniendo a prueba distintas ideas de cómo funciona el mundo, en términos de Alison Gopnik (1997)

Es en ese sentido que debe entenderse el rol activo del estudiante, el potencial que debe detonar y movilizar la acción pedagógica erradicando las prácticas y estructuras

que pretenden un actuar de homogeneidad, segregado, alienante, en las aulas dentro y fuera de ellas, para la activación de los desarrollos particulares del aprendizaje autónomo, colaborativo.

En ello, surge el docente como mediador para promover metodologías que deben desarrollarse para oxigenar la relación enseñanza-aprendizaje-conocimiento y así lograr las metas propuestas del ámbito curricular, transversal y en definitiva educativo.

Es inminente por parte del docente reflexionar continuamente, diversificar, actualizar, ajustar cambios en la dinámica y prácticas educativas de forma interdisciplinar; aunar esfuerzos con los medios y recursos existentes alojados en el componente triádico: estudiante-familia-institución, para alcanzar los retos y demandas sentidas por parte de sus alumnos, las instituciones y la sociedad.

Se hace menester en concreto que la labor docente, tanto como el sentido de la institución educativa, se conviertan, como plantea Argemiro Pulido, en acto concreto, en un eje de articulación y, a partir de ello, emanen preocupación por integrar “el mundo de la vida de los niños, su mundo de significaciones interiores con el mundo de la cultura universal” (Pulido, 2001, p 35).

Referencias

- Eco, U. (1981). Lector in Fabula. *La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Freire, P (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Ed. Alertes
- Freire, P (1999). *La educación en la ciudad*. México. Ed. Siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Furman, M (2016) *Educación de mentes curiosas: La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Santillana
- Gopnik, A (1997) *Words, Thoughts, and Theories*. Cambridge, MA. MIT Press
- Pulido, A (2001) *Lectura, escritura y autonomía*. Serie Innovaciones 3. IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá. Ed. Antropos Ltda.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. En R. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1 (pp. 43-287) New York, USA: Plenum Press