

INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Karen Monkman
Zaira Navarrete
Carlos Ornelas
(Coordinadores)



INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Karen Monkman
Zaira Navarrete
Carlos Ornelas
(Coordinadores)



Primera edición: septiembre 2021

Este libro fue sometido a un riguroso proceso de evaluación doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, y la segunda, en la evaluación de la obra conjunta por parte de dos reconocidos investigadores expertos en el campo, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Los dictámenes probatorios se encuentran en los archivos de la Coordinación de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada para su consulta.

Innovación e Inclusión en Educación: Políticas y estrategias de implementación

Karen Monkman • Zaira Navarrete Cazales • Carlos Ornelas
(Coordinadores)

Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2021.
400 páginas 17 x 23 cm.

I. Innovación, 2. Inclusión, 3. Educación, 4. Políticas, 5. Estrategias, 6. Implementación
I. Monkman, Karen. coord. II. Navarrete Cazales, Zaira, coord. III. Ornelas, Carlos coord.

- © Karen Monkman / Zaira Navarrete Cazales / Carlos Ornelas
- © Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- © Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V.

Derechos exclusivos de edición reservados para
Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin
autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera #130, int. 11, colonia San Rafael,
06470, Ciudad de México
Teléfono: 55 5097 20 70
arabellapyv@gmail.com
página. www.plazayvaldes.com.mx

Calle Murcia 2 Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com

ISBN: 978-607-8788-21-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN

Una mirada global a la Innovación e Inclusión en Educación <i>Carlos Ornelas, Zaira Navarrete, Karen Monkman</i>	13
---	----

II. INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Equidad e Inclusión: complejidad de innovaciones significativas y sustentables <i>Karen Monkman</i>	27
--	----

Construcción de conceptos como estrategia de Innovación para el desarrollo de competencias investigativas <i>Carolina Tapia Cortes y Sergio Augusto Cardona Torres</i>	47
---	----

Práctica educativa innovadora con tecnología digital integrada: la experiencia de la UnADM entre 2016 y 2018 <i>Luz Paola Acosta Ramírez</i>	65
---	----

La Nueva Escuela Chiapaneca (NECH). Un proyecto para construir el porvenir de nuestras escuelas <i>Tomás Miklos</i>	81
--	----

La formación continua en México (2013-2018). Reflexiones para la Innovación educativa <i>Catalina Olga Maya Alfaro</i>	99
---	----

Retos en la formación docente y directiva de Educación Básica frente a los desafíos que genera la Innovación educativa en el contexto actual en México <i>Juan Mario Martínez Jofre</i>	119
--	-----

Innovación, gestión, conocimiento y organizaciones educativas, relación indisoluble para el desarrollo social y bien común <i>Manuela Badillo Gaona y María de Lourdes Bonilla Barragán</i>	139
--	-----

Las competencias para la Innovación educativa desde la voz del profesorado universitario <i>Marcela Mastachi Pérez, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Araceli Huerta Chúa y Miriam Alejandre Espinosa</i>	163
Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico a partir de textos poéticos <i>Javier Teófilo Suárez Trejo</i>	181
Desarrollo de la comprensión lectora a través de actividades lúdicas cooperativas <i>Araceli Huerta Chúa, Estrella Thay-Lli Armenta Courtois, Marcela Mastachi Pérez y Ma. de los Ángeles Silva Mar</i>	203
La orientación didáctica tipo BOA en el apoyo a niños con problemas en el dictado <i>Ana María Iriberry Ajuria y Erika Egleontina Barrios González</i>	219
La Educación a Distancia para la Educación básica inicial: en vías del cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO <i>Zaira Navarrete Cazales, Franczy Yarmid Peralta Marín y Lorena Ocaña Pérez</i>	241
La planeación del cambio: experiencias de Innovación en la Educación media superior y superior <i>Marco Aurelio Navarro-Leal, Susana Boeta González, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Nancy Garza Estrada</i>	261
III. ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Formas convergentes de Inclusión y exclusión por motivos religiosos en Argentina, Brasil y México <i>Alejandro Ortiz Cirilo</i>	275
Innovar el concepto de Innovación. Políticas de Inclusión e Innovación educativa desde una perspectiva internacional <i>Hugo Rangel Torrijo</i>	295
La Educación superior en el Valle de México y el gran Buenos Aires. Una aproximación geoespacial	313
<i>Gustavo Mejía Pérez</i>	

Comparación de las representaciones sociales del proceso de Inclusión en estudiantes universitarios <i>Alondra Marina Álvarez Rebolledo, Eliseo Guajardo Ramos y Erika Egleontina Barrios González</i>	331
Innovación, Inclusión y TIC. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México <i>Zaira Navarrete Cazales, Paola Andrea López Hernández, Héctor Manuel Manzanilla Granados</i>	353
Investigación educativa en México: el saber y el poder <i>Carlos Ornelas</i>	371
Dictaminadores	391

Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico a partir de textos poéticos

Javier Teófilo Suárez Trejo¹

*“Parece más urgente inventar relaciones
posibles con los vecinos,
en el presente, que esperar días mejores.
Eso es todo,
pero ya es muchísimo”.*

*Nicolas Bourriaud
Estética Relacional*

Introducción

El proyecto LAVAPERÚ (Laboratorio de Vanguardia Pedagógica) es una propuesta educativa que ofrece a los docentes herramientas de las artes y las humanidades con el fin de desarrollar sus competencias pedagógicas y didácticas; este objetivo se lleva a cabo a través de la interpretación poética como estrategia para el diseño de una sesión de aprendizaje. LAVAPERU ha diseñado una metodología conformada por cinco constelaciones (lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe) que, a través de la interpretación colaborativa de poemas, fortalece las habilidades didáctico-pedagógicas de los docentes de nivel primario y secundario.

La premisa de la cuarta constelación es que el diseño de una sesión de aprendizaje es análogo a la interpretación poética; desde esta perspectiva, el docente se convierte en un diseñador poético que, por un lado, “produce relaciones con el mundo con la ayuda de signos, objetos, formas, gestos” y, por otro, “inventa recorridos personales a partir de los signos, imagina itinerarios y los señala con obras, acciones y proyectos y se emplea en

¹ Doctor en Lenguas y Literaturas Romances por la Universidad de Harvard, Pontificia Universidad Católica del Perú, jtsuarez@pucp.edu.pe

trazar líneas de pensamiento en el campo de los fenómenos sociales, culturales, mentales” (Nicolás Bourriaud 2009: 190). La aplicación de la propuesta del docente-como-poeta o docente-como-intérprete-poético² es el eje de este breve artículo que describe y analiza los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la región peruana de Ayacucho el 2016, en el cual los participantes diseñaron ciudades a partir de la interpretación de un texto del poeta peruano César Vallejo (1892-1938) como ejercicio de diseño didáctico-pedagógico.

El objetivo general del presente ensayo, entonces, es mostrar la utilidad de interpretación poética para el diseño de sesiones de aprendizaje eficientes y capaces de generar experiencias significativas en los estudiantes. El marco conceptual es el de la educación artística aplicada al diseño educativo para educación primaria y secundaria; en términos teóricos, la propuesta de Nicolás Bourriaud sobre el artista como diseñador de experiencias significativas a partir de su particular interpretación de los sentidos del mundo (“semionauta”) será de particular utilidad.

¿Por una pedagogía poética?

Tradicionalmente, el poeta ha sido maestro: recuérdese el origen de la tradición literaria occidental y encontramos a Homero, recordemos a los pedagogos incaicos y encontramos a los Amautas. Una de las carencias de la enseñanza en el Perú es que las carreras de educación se han visto reducidas a la transmisión de metodologías o didácticas, es decir, de técnicas para transmitir contenidos específicos. Sin embargo, lo que falta es una reflexión sobre la *experiencia* educativa que provoque un impacto teórico-práctico en los estudiantes; la falta de reflexión sobre el *sentido* de la enseñanza se manifiesta en la ausencia de propuestas pedagógicas *orgánicas* como obras de arte.

Esto genera un vacío entre las formas de la enseñanza y el sentido de esta, produciéndose una contradicción entre lo que los profesores hacen en clase y lo que los estudiantes experimentan como habitantes de ciudades contemporáneas: hipermóviles, digitales, líquidas. Mientras que las ciudades se les presentan como *laboratorios de experiencias*, el aula se reduce a un lugar de transmisión de conocimientos que ya no son privilegio del docente. Un ejemplo de este fenómeno es la bibliolatría que aún abunda en la enseñanza: la forma libro aún se considera la forma paradigmática del conocimiento cuando los

² Desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, y en consonancia con las propuestas de Harold Bloom sobre la creación poética, lo que define la praxis poética es la (mala)interpretación (misreading) que un poeta hace de la obra de otro para lograr dar forma a su yo, para materializar verbalmente su originalidad; de allí que todo acto de creación poética sea necesariamente un acto de (mala)interpretación poética. Aplicada esta teoría al quehacer docente, se llega a la sugerente propuesta de que la creación de una sesión de aprendizaje es tanto un acto de (mala)interpretación y creación que el docente lleva cabo, (mala) interpretación de todo aquello que conoce y, a partir de lo cual, surge la creación pedagógica que se materializaría en el diseño de una sesión de aprendizaje original. Sobre la teoría de la malinterpretación, véase Bloom 1973: 29-57.

estudiantes, o muchos de ellos, lo ven como un objeto del pasado. Sin duda, es importante que conozcan los libros, ya que algunos terminarán enamorándose de ellos, pero el punto es que el libro no es sino uno de los múltiples soportes a través de los cuales una actitud crítica puede desarrollarse en los estudiantes.

LAVAPERU es una respuesta poético-pedagógica concreta a esta vacío. El término poesía viene del griego *poiesis* que puede traducirse, siempre de modo aproximado, como *producción de una experiencia orgánica*. La experiencia poética es, en este sentido, *productiva* en tanto construye algo que antes no existía y *orgánica*, ya que lo producido expresa su sentido a través de una específica y dinámica configuración estética. De allí que la poesía sea una actividad eminentemente erótica pues, a diferencia de la crítica cuyo fin es analizar e identificar, la poesía produce sentidos que muestran, positiva o negativamente, una organicidad existencial personal y/o colectiva.

Las constelaciones de LAVAPERU: del diseño urbano al diseño pedagógico

Como se ha dicho, la pedagogía LAVAPERU se articula en torno a cinco constelaciones simultáneas y no progresivas. En lugar de los módulos o bloques, la constelación es una configuración que se caracteriza por sus variaciones infinitas. El modelo LAVAPERU se dibuja como el contacto e interacción constante de constelaciones que entre ellas se modifican constantemente y se deshacen y rehacen recíprocamente. Las 5 constelaciones son las siguientes: *lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe*; la cuarta de ellas, diseño, será el eje de esta breve presentación.

Los seres humanos somos incansables diseñadores: diseñamos nuestra rutina, nuestra dieta, nuestra manera de vestir, etc. Lamentablemente, el ritmo que la vida diaria nos impone (y del que, a veces por comodidad, no queremos salir) impide que tengamos el tiempo para diseñar(nos). En LAVAPERU, hemos rastreado tres problemas en el diseño de clases en el Perú: el primero de ellos es su excesivo e innecesario tecnicismo; para una sesión de 30 minutos, por ejemplo, se les pide a los estudiantes de educación un protocolo larguísimo y que muchas veces se hace a través de un *copy and paste* de guías de clases anteriores dejándoles a los futuros profesores muy poco espacio para la creatividad y la colaboración.

El segundo problema tiene que ver con la comodidad que los profesores pueden sentir frente a un manual que tenga muchas actividades y que sea norma del Ministerio de Educación en el Perú. Esta institución ha publicado, físicamente y online, las llamadas Rutas de aprendizaje³ que son guías complejas y bastante detalladas de lo que se debe hacer en las sesiones. Sin duda, este esfuerzo es invaluable, pero corre el riesgo de convertirse en un vademécum que los profesores siguen por cumplir con las normativas

³ <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/>

del Ministerio (para acceder a mejores puestos) o por comodidad: “si ya se tienen las clases casi hechas, ¿por qué no sólo aplicarlas?” es un pensamiento que ronda la cabeza de muchos estudiantes de educación y profesores en ejercicio (estas opiniones las hemos recogido en nuestro trabajo con profesores).

El tercer problema es el individualismo en el diseño de clases debido a la competencia para obtener una plaza y/o a la falta de hábitos colaborativos; la propuesta de laboratorios pedagógicos no está aún extendida entre los profesores. Dejamos como apunte que existe una figura, la del “supervisor del Ministerio”, que genera un miedo en los estudiantes de educación y profesores, ya que es quien realiza las evaluaciones de las clases y quien dictamina si las clases se adaptan o no a los requerimientos del Ministerio. El punto es que esta supervisión tiene como directrices el adaptarse a un modelo (y el temor de no poder hacerlo) y no la experimentación pedagógica y el trabajo colaborativo, con lo cual cualquier intento de una pedagogía creativa se hace difícil si es que no imposible.

Las pedagogías poéticas de LAVAPERU promueven *el diseño como estrategia formal-existencial*, es decir, como proceso vital que permite que (nos) construyamos personal y colectivamente constantemente y dentro de la comunidad que habitamos. Para que esto sea posible, en LAVAPERU, contamos con dos formas que buscan y desean que el profesor se convierta en un *semionauta estético-pedagógico*; en una variación de la propuesta de Bourriaud del artista como semionauta, nosotros, desde el Perú, consideramos que el pedagogo-poeta deber ser un semionauta, es decir, un agente cultural económico-político capaz de construir un itinerario poético-pedagógico lleno de sentidos que le permita reflexionar sobre su quehacer y compartirlo con sus pares y sus estudiantes. Se trata, en este sentido, de que el propio profesor o estudiante de educación elabore su *itinerario poético-pedagógico* como posibilidad de empoderamiento y calidad de su enseñanza.

La idea de producir itinerarios poético-pedagógicos entra en conjunción con la creación de laboratorios de vanguardia en las facultades de educación y en las escuelas a todo nivel (sin duda, esto requiere una inversión económica por parte de la institución, pero esta inversión es el segundo paso luego de un trabajo voluntario y continuado de estudiantes y profesores que sean capaces de demostrar con resultados que la existencia de un laboratorio es pertinente). No se trata de pedir apoyo solo porque “la educación es necesaria y gratuita”, sino de generar el reconocimiento de la comunidad y su deseo por la existencia de estos laboratorios que pueden tomar múltiples formas: grupos de trabajo, grupos artísticos, ludotecas, bibliotecas, laboratorios 2.0, jardines de cultivo autosustentable, etc., o todas simultáneamente. LAVAPERU promueve así la interconexión entre el diseño personal de clases y el trabajo colaborativo en laboratorios pedagógicos con el fin de construir itinerarios poético-pedagógicos capaces de renovar la educación y mejorar su calidad.

La cuarta constelación de LAVAPERU se ha trabajado a partir del diseño de ciudades; diseñar una clase es análogo al diseño de una ciudad; la clase convertida en laboratorio de prácticas cívicas es una tarea urgente por parte de los pedagogos. La descripción que hace Freire de las buenas prácticas cívicas que deberían prevalecer en las ciudades es aplicable a las relaciones del aula. Como afirma el pedagogo brasileño, “el respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se tratan los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes. La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella” (Freire 2015: 19-30). Si hacemos el experimento de reemplazar la palabra ciudad por la palabra aula, tendremos una perspectiva de la sesión de aprendizaje que puede aprender mucho del diseño urbano.

Este artículo se enfoca en los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga (2016) y en el Instituto Superior Pedagógico Privado “El Nazareno” de Huanta (2015), ambas instituciones en la región de Ayacucho en Perú. Al principio del taller, cada participante tenía una copia del poema “La araña” (*Heraldos Negros*, 1919) de César Vallejo.

*Es una araña enorme que ya no anda;
una araña incolora, cuyo cuerpo,
una cabeza y un abdomen, sangra.
Hoy la he visto de cerca. Y con qué esfuerzo
hacia todos los flancos
sus pies innumerables alargaba.
Y he pensado en sus ojos invisibles,
los pilotos fatales de la araña.*

*Es una araña que temblaba fija
en un filo de piedra;
el abdomen a un lado,
y al otro la cabeza.*

Con tantos pies la pobre, y aún no puede

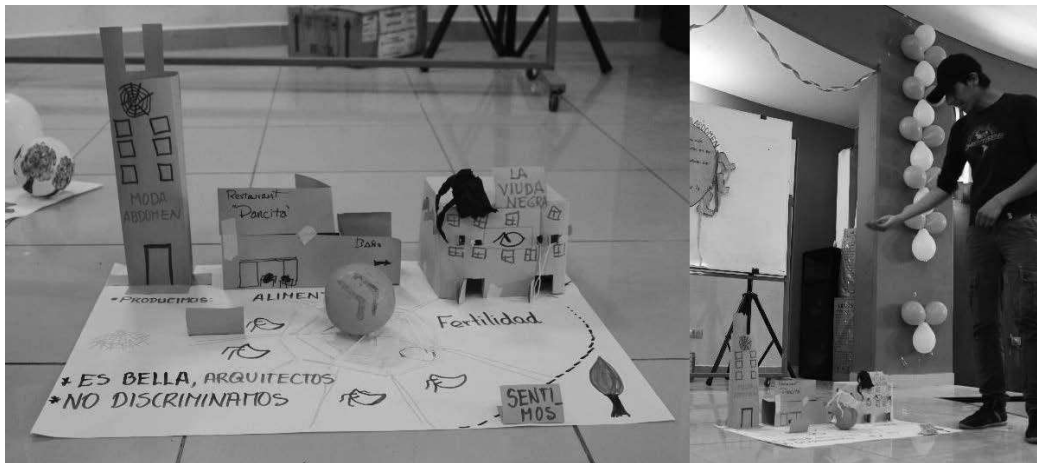
*resolverse. Y, al verla
atónita en tal trance,
hoy me ha dado qué pena esa viajera.*

*Es una araña enorme, a quien impide
el abdomen seguir a la cabeza.*

*Y he pensado en sus ojos
y en sus pies numerosos...*

¡Y me ha dado qué pena esa viajera!

Gráfico 1. Ciudad-abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2015



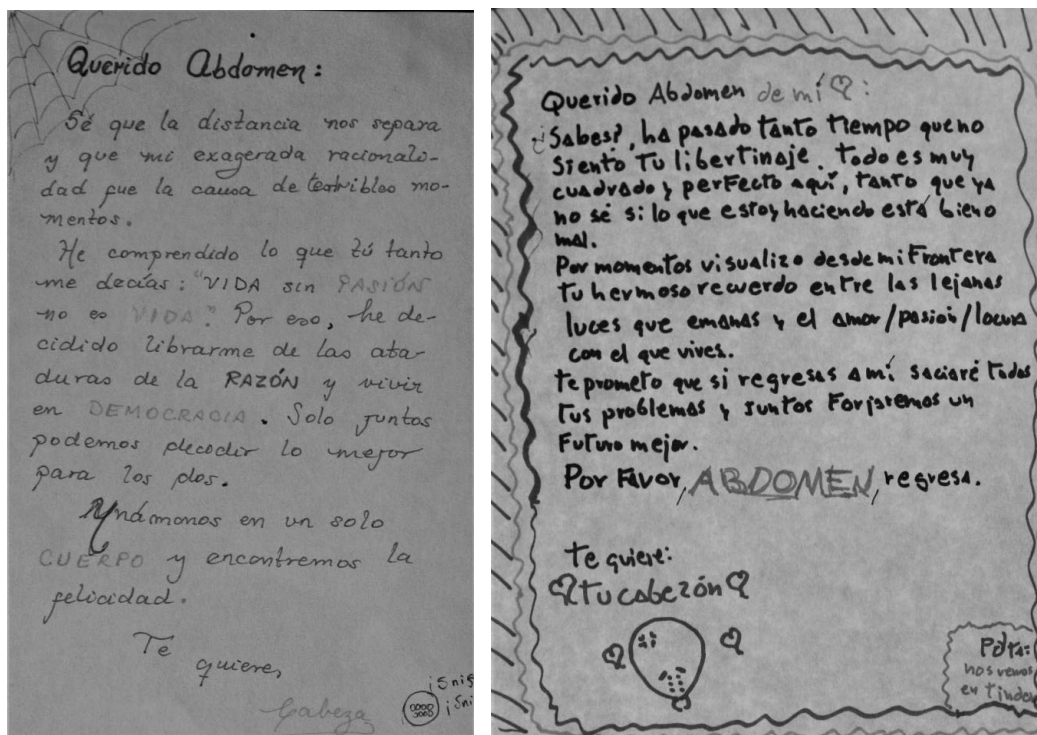
Fuente: Fotografía autoral.

En términos generales, el poema expresa el dolor de una araña cuyo cuerpo está dividido porque su cabeza quiere irse a la derecha y su abdomen desea irse a la izquierda. La sesión está dividida en tres partes. En primer lugar, y después de leer el poema, se les pidió a los participantes que formaran grupos. A la mitad de los grupos, se le pidió que diseñara ciudades habitadas solo por cabezas, mientras que la otra debía diseñar ciudades habitadas solo por abdomenes. Cada grupo debía poner un nombre a su ciudad y describir cómo serían la economía, el transporte, la educación y el arte en esas ciudades. En términos de materiales, la actividad constaba de dos partes: por un lado, en un papelógrafo o cartulina, los grupos debían de escribir cómo sería la ciudad a partir de las indicaciones que se les

habían dado; por otro lado, con múltiples materiales (cartón, lana, papel, etc.), debían construir un modelo en tercera dimensión de la ciudad. Este doble carácter de la actividad permite, justamente, que el diseño no se quede en el papel, sino que se construya la ciudad colaborativamente.

A continuación, cada grupo presentaba su ciudad a los demás grupos explicando su proceso de diseño, así como las dificultades de este. Una de las indicaciones de este ejercicio es que cada grupo expositor debía recibir dos críticas positivas y dos críticas negativas acerca de su ciudad. El objetivo de esta actividad es que los participantes aprendan la importancia de reconocer el trabajo de los compañeros, así como de criticar aquellos elementos que es posible mejorar. Frente a las críticas, el grupo expositor debía intentar responder las críticas con el fin de salvar su ciudad; si esto no era posible, el grupo aceptaría la crítica de buena gana. Un ejemplo de esto es el siguiente. Imagínese que el grupo expositor sea una ciudad-abdomen; el grupo diseña una ciudad con calles y no explica la forma que estas tendrán.

Gráfico 2. Cartas de la Cabeza al Abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional “San Cristóbal” de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2015



Fuente: Fotografía autoral.

Al finalizar la exposición, un miembro de otro grupo pregunta cómo una ciudad de solo abdómenes puede tener calles si estos son ciegos y no podrían moverse. Un primer impulso podría ser el de aceptar la crítica de forma pasiva, pero lo que esta actividad propone es defender la ciudad hasta que sea razonable y creativamente posible hacerlo (del mismo modo que un docente defendería una clase diseñada por él o ella). La respuesta que el grupo expositor podría dar es que la crítica se ha hecho desde la perspectiva de las cabezas, es decir, desde la perspectiva de seres que poseen ojos; pero que, en el caso de los abdómenes, la vista no es una condición *sine qua non* de la existencia de calles; de hecho, el desplazamiento de los abdómenes se hace a través de las vibraciones de aire que llegan a sus vellosidades y, en este sentido, el movimiento a través de las calles sería táctil, háptico, y no visual como en las ciudades de las cabezas. Este ejercicio de defensa creativa y razonable de la ciudad permite ejercitar las capacidades críticas y argumentativas de los participantes quienes han diseñado la ciudad con la finalidad de que funcione de manera óptima.

Finalizada esta sección de la actividad, se les pregunta a los participantes si les gustaría vivir en una ciudad de solo cabezas o de solo abdómenes (siempre haciendo énfasis en lo que podría sentir la araña del poema de Vallejo). Luego de hacer una ronda de respuestas rápidas, se le pide a cada participante que escriba una carta a la otra ciudad para que se encuentren luego de haberse separado y quizás proponiendo una unión o un trabajo colaborativo entre ciudades. Las cartas comienzan con “Querida Cabeza” o “Querido Abdomen” y culminan con “Tú Abdomen” o “Tú Cabeza”. Esta sección individual complementa la sección previa que se enfocaba en el trabajo colaborativo del docente; a pesar de ser un trabajo individual, y hasta íntimo, el proceso de escritura y composición de la carta exige pensar la necesidad de trabajar colaborativamente incluso con quien parece que se encuentra en las antípodas de nuestra forma de pensar y/o vivir.

La escritura, entonces, sirve para reflexionar sobre la necesidad del trabajo colectivo e interdisciplinario en cualquier proceso de diseño, sea este el de una ciudad o de una sesión de aprendizaje. El articulador del taller puede pedirle a cada participante que su carta tenga características específicas si es que necesita ejercitar ciertas habilidades en el proceso de escritura. Por ejemplo, en algunos de los talleres de LAVAPERÚ, se les ha pedido a los participantes que sus cartas estén compuestas en tetrasílabos, pentasílabos, hexasílabos, etc., con el fin de hacer conscientes a los participantes de que todo proceso de diseño se topa con límites y que la labor del diseñador requiere la capacidad de hacer lo mejor con los materiales que tiene a su disposición (que no siempre son los mejores). A continuación, se colocan los textos escritos por los participantes en el espacio donde se lleva a cabo el taller para que entre todos puedan leer el trabajo de los demás y comentarlo.

Al final de toda la actividad, se reflexiona con los participantes sobre la importancia del diseño para todo docente a partir de lo que se ha hecho. Asimismo, a través de una lluvia de ideas, se buscan analogías entre el diseño urbano y el diseño didáctico-pedagógico, de modo tal que los participantes puedan reconocer la importancia del diseño en todo el proceso de aprendizaje. El tallerista, en este punto, no es un maestro que dicta los conocimientos que los participantes deben poseer; lejos de esto, el tallerista se vuelve un articulador de los múltiples conocimientos que cada participante aporta a partir de la experiencia en el taller; el tallerista en LAVAPERÚ, en este sentido, articula estas diferencias conectándolas sutilmente cual una araña que, habiendo recuperado la unión de sus partes, comienza a tejer (diseñar) una experiencia pedagógica.

Análisis de la experiencia

Como se ha visto, el desarrollo de esta actividad no es sino la construcción de un itinerario pedagógico lleno de sentido para los participantes y que toma como pretexto la interpretación de un texto poético. En lugar de decirle a participante cómo interpretar artísticamente un poema (*instrucciones* didáctico-pedagógicas), el objetivo de esta actividad es construir colaborativamente la interpretación del poema (*experiencia* didáctico-pedagógica). Actividades de este tipo permiten que los participantes, en primer lugar, adquieran una mayor conciencia sobre la complejidad del diseño de una sesión de aprendizaje que se configura como una actividad cuyo éxito depende de múltiples actores y materiales; recuérdese que interconectar diseño urbano y análisis poético serían una estrategia estética o un itinerario de sentido (Bourriaud) para la adquisición de esta conciencia por parte del docente.

En segundo lugar, este tipo de actividades permite el reconocimiento de que el diseño pedagógico, de modo análogo al diseño urbano, es una actividad interdisciplinaria y colaborativa que no puede hacerse en solitario, sino que requiere la activa participación (las críticas y la defensa del diseño) de aquellos que están involucrados en el proceso educativo y exige la necesidad de llegar a acuerdos que beneficien a sus habitantes. En tercer lugar, actividades como esta afinan las habilidades de los docentes para la resolución colaborativa de conflictos, habilidad de suma importancia en el aula, ya que diseñar una ciudad siempre implica el encuentro de perspectivas distintas y hasta opuestas (cabezas versus abdómenes) para llevar a cabo un diseño funcional. Finalmente, la experiencia del desgarramiento o de la ruptura entre dos fenómenos que dan forma al proceso educativo, a saber, la parte racional (cabeza) y la parte emotiva (abdómenes) permite recordar que la educación debe promover tanto el deseo de los participantes por aprender-por-sí-mismos, así como el deseo de aprender-junto-con-el-otro.

Experiencias como esta buscan defamiliarizar⁴ las prácticas educativas que se mantienen confinadas a la esfera de la escritura y a la imagen del docente como dictador⁵ y/o facilitador. Se trata de ofrecer formas de lectura diversas y autorreflexivas que utilicen los aportes de las artes visuales, plásticas y performativas⁶ para la interpretación de interpretación de cualquier texto. Desde esta perspectiva, el significado que una sesión de aprendizaje puede ofrecer tanto al docente como a los estudiantes es análoga a la experiencia que producen las prácticas de arte contemporáneo en las cuales la distancia entre productor (docente) y receptor (estudiante) tiende a difuminarse gracias a una noción colaborativa de la producción de una obra de arte (sesión de aprendizaje).

En este sentido, el significado artístico (pedagógico) se materializa “a través de compromisos interpretativos que son ellos mismos performativos en su intersubjetividad. La obra de arte, entonces, no se ve más como un objeto estático con una significación única y prescrita que se comunica sin problemas y sin defectos desde un productor hacia un espectador informado” (Jones y Stephenson 1999: 1). Por el contrario, este significado, convertido en experiencia colaborativa, se abre a la interpretación infinita de quienes participan en ella, valorándose el proceso de producción más que el resultado final y reconociendo “las formas en las cuales los circuitos de placer y deseo entran en juego en la compleja red de relaciones entre artistas, mecenas, coleccionistas y tanto espectadores especializados como no especializados” (1). Tomando como punto de partida una noción performativa del quehacer pedagógico (Suárez 2018), el proyecto LAVAPERÚ propone una experiencia relacional⁷ del aula en la cual los cuerpos que lo habiten sean parte

⁴ Para el formalista ruso Viktor Shklovski, defamiliarización o extrañamiento (ostranenie; остранение) se refiere a aquel modo de proceder en el lenguaje literario que busca dar una nueva perspectiva de la realidad cotidiana al presentarla en contextos diversos a los acostumbrados: “el propósito del arte es el de impartir la sensación de las cosas como son percibidas y no como son sabidas (o concebidas). La técnica del arte de ‘extrañar’ a los objetos, de hacer difíciles las formas, de incrementar la dificultad y magnitud de la percepción encuentra su razón en que el proceso de percepción no es estético como un fin en sí mismo y debe ser prolongado. El arte es una manera de experimentar la cualidad o esencia artística de un objeto; el objeto no es lo importante” (1991). El arte, en tal sentido, presenta a los objetos desde otra óptica, los arranca de su percepción automatizada y cotidiana. Aplicado al proceso educativo, actividades de este tipo buscan defamiliarizar al docente convirtiéndolo en diseñador urbano e intérprete poético de modo tal que pueda ver su quehacer desde otra perspectiva.

⁵ El habla cotidiana de los docentes limeños ha generalizado el uso del verbo “dictar” para describir la realización de una sesión de aprendizaje.

⁶ En términos generales, una performance se define como una experiencia estética en la que se combinan elementos de artes y campos diversos, como la música, la danza, el teatro y las artes plásticas; asimismo, se refiere a la actuación de un artista en ese tipo de experiencias.

⁷ Para Nicolas Bourriaud, una estética relacional da mayor importancia a las relaciones que se establecen entre y con los sujetos a quienes se dirige la dinámica artística que al propio objeto artístico. Se trata de “una forma de arte donde la intersubjetividad forma el sustrato y que toma por tema central el estar-juntos, el ‘encuentro’ entre espectador y obra, la elaboración colectiva del sentido” (2006: 14); desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, esta es la caracterización más apropiada de una sesión de aprendizaje. Este tipo de estética busca recuperar y reconstruir los lazos sociales a través de los diversos materiales artísticos (musicales, plásticos, performativos) en una sociedad que reduce a los sujetos a la condición de consumidores pasivos. En este sentido, la esencia de la práctica artística (y, para LAVAPERÚ, de la práctica docente)

afectiva y reflexiva de su construcción. El diseño urbano, entonces, se configura como una herramienta práctica para lograr este tipo de experiencias y, asimismo, sirve como ejemplo para la transformación del docente-facilitador en docente-participante.

Hoy es urgente transformar la imagen del docente como dador de conocimientos; en un contexto en el que la Internet ha democratizado, tanto con efectos positivos como negativos, el acceso a la información, quien desea enseñar debe convertirse en articulador de experiencias útiles que permitan a los estudiantes utilizar críticamente toda la información que tienen a su disposición. El gran rival del docente contemporáneo ya no es solo la ignorancia, sino sobre todo el aburrimiento y la falta de sentido que una sesión de clase tradicional puede significar para estudiantes cuya experiencia cotidiana más común, por lo menos en zonas urbanas, es ser bombardeados con todo tipo de información. En muchos casos, son las redes sociales y/o las plataformas digitales como Youtube o Netflix las que están gradualmente reemplazando a los docentes como garantes de conocimiento.

Frente a esta situación, LAVAPERÚ no censura o prohíbe el uso de la tecnología digital durante una sesión de aprendizaje, sino que ofrece a los estudiantes algo que esta (aún) no puede darles: interacción a través de *los cuerpos y los materiales* que habitan el espacio de aprendizaje. En este sentido, aplicar el diseño urbano al análisis de textos poéticos se configura como una forma de transformar radicalmente el rol del docente, pues, en lugar de erigirse como dador de conocimiento, reconoce que la interpretación es siempre “un ejercicio frágil, parcial y precario cuyo significado se negocia entre sujetos y a través del lenguaje, y que nunca puede estar totalmente asegurado: el sentido viene a ser entendido como un espacio negociado, en flujo y que depende de compromisos y contextos personales y sociales (...), que *se ejercita como una performance* entre artistas (creadores, intérpretes y espectadores de su propio trabajo) y espectadores (tanto profesionales como no especializados)” (1999: 2; énfasis mío).

Aplicados al quehacer pedagógico, la noción de performance como praxis eminentemente relacional (Bourriaud), convertiría al docente en participante y a los estudiantes en espectadores (2008), noción con la que Augusto Boal caracterizaba a los participantes de su propuesta de un teatro y una estética del oprimido y según la cual el espectador deja de lado su posición pasiva para configurarse como un actor que interpela, si lo considera conveniente y/o necesario, la propia puesta en escena. En tal sentido, el espect-actor (estudiante) participa en la construcción de la propuesta estética (la sesión de aprendizaje como obra de arte, como poema).

radicaría “en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte (o sesión de aprendizaje) encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista (o docente), un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito” (23).

Para Boal, el espect-actor es protagonista de tal propuesta que, a su vez, sería un laboratorio experimental que lo prepararía para su vida fuera del teatro (o del aula) ofreciéndole herramientas útiles para la toma de conciencia cívica y política. Mientras que el dramaturgo brasileño toma como punto de partida el género teatral, LAVAPERÚ utiliza una experiencia más cercana a las necesidades de la vida cotidiana, a saber, el diseño urbano, la construcción colaborativa de una ciudad. “Arañas vallejianas” se encuentra así en consonancia con la necesidad de transformar el arte en el mundo contemporáneo, ya que “parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores. Eso es todo, pero ya es muchísimo” (Bourriaud 2006: 54).

Conclusiones provisionales

Al final de la actividad, los grupos habían compartido las ciudades diseñadas y conversado sobre las ventajas y desventajas de vivir en ellas. ¿Qué había pasado en esta experiencia? A través del diseño colaborativo de una ciudad, los participantes habían interpretado un texto de uno de los poetas más importantes de las vanguardias latinoamericanas ejercitando, al mismo tiempo, habilidades muy útiles para el diseño de una sesión de clase.

En otras palabras, la interpretación poética había desencadenado el diseño urbano y, viceversa, el diseño urbano había materializado la interpretación poética. Actividades como esta muestran que la interpretación literaria y el diseño pedagógico no debe permanecer en las esferas de la escritura. Por el contrario, es urgente diversificar los modos de interpretación y diseño a través de estrategias intermediales y transmediales⁸, es decir, a través de herramientas que nos permitan reconocer que todo medio es un pretexto interpretativo (cocina, moda, diseño digital, arte corporal, diseño de políticas públicas, etc.), una oportunidad no solo para comprender textos, sino para producir nuevas formas interpretativas y didáctico-pedagógicas.

De hecho, y siempre regresando al poema de Vallejo, es posible especular que la existencia de ciudades-cabeza y ciudades-abdomenes tuvo como causa histórica una gran guerra que separó el cuerpo de la araña definitivamente. Nótese que la actividad propuesta, a diferencia del propio poema, imagina ya una rotura del cuerpo de la araña; el poema, cambio, muestra a un cuerpo desgarrándose o, metafóricamente, en estado de guerra civil. En este sentido, puede verse cuán lejos están tanto las ciudades-cabezas como las ciudades-abdomenes del ideal de ciudad educativa propuesta por Freire. Como recuerda el educador brasileño, “a veces, en algunas ciudades, siento un desacuerdo entre la cantidad de marcas

⁸ Lo transmedial tiene que ver con “el diseño y la implementación, gracias a la mezcla, hibridación y/o yuxtaposición de diversos medios, de un nuevo medio que ofrezca una nueva forma de habitar un espacio específico (las «instituciones nuevas» de las que hablara Arguedas). Piénsese, en este sentido, en Thomas Hirschhorn y su “Monumento a Gramsci”, un proyecto que cuestiona productivamente la idea de monumento a través del trabajo comunitario (el Bronx) que no solo visibiliza, sino que activa la obra de un filósofo como Antonio Gramsci” (Suárez 2018: 86).

que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No es que esté defendiendo el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan maldades, perversidades increíbles de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia. Mostrarlos a las generaciones más jóvenes también es tarea educativa de las ciudades. Pero no mostrarlos siempre como quien *se enorgullece de ellos*” (2015: 28).

En este sentido, uno podría imaginar una ciudad-cabeza llena de monumentos que inmortalizaran aquella guerra gracias a la cual sus habitantes se separaron de los eróticos y emotivos abdómenes; y, viceversa, no sería descabellado pensar una ciudad abdomen colmada de táctiles alto relieves en las plazas rememorando aquella victoria que los separó para siempre de las calculadoras y frías cabezas. Desde un punto de vista fisiológico, se ve cómo esta hipotética celebración de la ruptura, de la rotura del cuerpo, no hace sino festejar la amputación de quien es diferente en una ciudad que creemos que solo nos pertenece a nosotros; y esta actitud de rechazo a quien es diferente puede desplegarse a través de actitudes xenófobas frente a las olas de migrantes en un país extranjero, pero también en la indiferencia del docente frente a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes concretos; un docente que se rija solo por lo que pide un Ministerio de Educación o que haga de la teoría pedagógica el *summum bonum* de su praxis, no estaría sino llevando a cabo aquello que el yo poético de Vallejo no sabe cómo solucionar, a saber, la inminente ruptura del cuerpo y el aislamiento de una de las partes.

La segunda sección de esta sesión de aprendizaje (la escritura de las cartas), tiene como fin el reconocer que una experiencia de aprendizaje verdaderamente significativa exige el saber aprender de las experiencias de quien es diferente a nosotros a cualquier nivel, de allí que Freire afirme que “las ciudades educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de suecos, de estadounidenses, de brasileños, de africanos, de latinoamericanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención” (2015: 29-30). En este sentido, en una ciudad críticamente reunificada las cabezas ni las cabezas ni los abdómenes tendrían miedo de mostrarse como son, ya que saben que sus conocimientos y experiencias son fundamentales para el diseño de la ciudad y para la consecución de una ciudad democrática. Sin duda, la pedagogía es una herramienta poderosa para promover entre los estudiantes este deseo de conocer, de aprender de y de colaborar con aquellos que son diferentes a uno mismo para conseguir fines comunes que beneficien a la comunidad.

Esta forma de pedagógica-poética permite varias cosas: a) la interpretación, manipulación y producción creativa del poema de Vallejo, b) el recordar la relación entre arte y ciudad, y c) la experimentación del trabajo del artista como alguien que trabaja con

límites. Como se mencionó líneas más arriba, la noción de límites es vital para la pedagogías poéticas de LAVAPERÚ; esta idea se desprende de la obra de Antenor Orrego, filósofo peruano y reconocido maestro de César Vallejo, para quien el límite era parte estructurante del trabajo estético: el artista trabaja con límites, límites sociales, culturales, políticos, económicos o, más radicalmente aún, *límites materiales*: el límite del escultor es la materia con que da vida a su obra, el escultor no usa palabras o notas musicales, sino el mármol, el bronce o el material que quiera para producir una escultura.

En LAVAPERU, cuestionamos la idea del artista como creador inspirado (de la nada) y deseamos promover, sin negar la validez de la idea anterior, al *artista-pedagogo como constructor cuyos materiales y contextos históricos se erigen como los límites de su creación, pero no como límites que lo aprisionan sino como umbrales que le abren posibilidades creativas inesperadas*. En este sentido, por ejemplo, una de las técnicas de LAVAPERU, actualizando lo mejor de la tradición retórica (la copia de modelos) y de la poesía oral, es recrear un poema canónico usando algunas de sus formas como motivos recurrentes, de allí que, en lugar de pedirle al participante “creen un poema sobre el amor, inspírense o hagan volar la imaginación” (directivas que dejan al estudiante como un artista sin materiales), en LAVAPERU ofrecemos *poemas como materiales* que sean el umbral de creaciones más personales.

La principal conclusión obtenida de estas experiencias es que la práctica de la creación y la interpretación poéticas ofrece al docente herramientas para aplicar su creatividad con el fin de ofrecer experiencias significativas a sus estudiantes. En tal sentido, la importancia de la propuesta de LAVAPERÚ es que permite articular productivamente el trabajo de poetas, artistas y profesionales de la educación con el fin de proponer políticas de innovación educativa que incluyan a las artes no solo como una actividad extracurricular o no-formal, sino como componente orgánico de cualquier proceso de aprendizaje.

Esto último es de vital importancia porque en nuestros más de tres años de trabajo con docentes y artistas hemos visto que “el arte” sigue siendo visto como algo ornamental, como un apéndice que adorna la experiencia de aprendizaje; pero no se ve al arte como parte estructurante de esta experiencia. Consideramos que es necesario transformar radicalmente este prejuicio con respecto al arte, ya que de otro modo su potencial pedagógico quedará reducido a una mera función decorativa, ornamental.

Bibliografía

Bloom, Harold. Bloom. (1973). *Introducción y Clinamen o mala interpretación poéticas*. En La angustia de las influencias. Traducción de Francisco Rivera. Monte Ávila Editores.

- Boal, Augusto. (2008). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Boal, Augusto. (2006). *Aesthetics of the Oppressed*. Routledge.
- Bourriaud, Nicolas. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, Nicolas. (2009). *Formas de vida*. El arte moderno y la invención del sí. CENDEAC.
- Freire, Paulo. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, Paulo. (2015). *La educación permanente y las ciudades educativas*. En Política y educación. Siglo XXI.
- Jones, Amelia and Andrews Stephenson. (1999). *Performing the Body. Performing the Text*. Routledge.
- Shklovski, Victor. (1991). *El arte como artificio*. En Teoría de la literatura de los formalistas rusos (pp. 55-70). Siglo XXI.
- Suárez, Javier. (2018). *Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: el aula como lienzo*". En Política educativa, actores y pedagogía (pp. 321-332). Plaza y Valdés Editores.
- Vallejo, César. (1991). *Obra Completa*. Tomo I. Edición crítica, prólogo e índices de Ricardo González Vigil. Banco de Crédito del Perú.

Anexo 1

Sesión de aprendizaje LAVAPERÚ



Nombre del taller irrupción	:	ARAÑAS VALLEJIANAS (DISEÑO)
Período	:	2016-2018
Número de horas	:	3 HORAS
Articulador	:	JAVIER SUÁREZ
Organiza	:	LABORATORIO DE VANGUARDIA PEDAGÓGICA

Sumilla

La cuarta constelación de las pedagogías poéticas de LAVAPERU es DISEÑO y tiene como objetivos reconectar el quehacer educativo (aula) con el cívico (ciudad). Se trata de recordar que cada estudiante-ciudadano tiene el derecho y el deber de diseñarse a sí mismo y el espacio donde desea vivir, su comunidad. En este sentido, esta constelación se centra en el diseño de ciudades a partir de la interpretación de un texto poético, en este caso, “La araña” de César Vallejo.

Diseñar es una experiencia creativa e interdisciplinaria (innovación y encuentro de saberes) que permite construir colectivamente modelos del espacio donde deseamos vivir. Históricamente, las vanguardias artísticas de las primeras décadas del siglo XX (el Futurismo, por ejemplo) anhelaban transformar todos los aspectos de su existencia: la literatura, la música, las ciudades. Es en este sentido que el poeta se convertía en diseñador tanto de sí mismo como de su comunidad.

De allí que el objetivo central de esta constelación sea proporcionar al participante las herramientas necesarias para que se convierta en un diseñador poético de sí mismo y de los espacios que habita con otros seres, diseñador que sea capaz de equilibrar lo placentero y lo funcional (estética).

Objetivos

- Interpretar textos poéticos a través de medios que no sean sólo escritos.
- Diseñar colectivamente ciudades utópicas y distópicas a partir de un texto poético.
- Producir textos literarios que promuevan prácticas cívicas.
- Reconocer la importancia del diseño como forma de transformar colectivamente los espacios donde habitamos (casa, aula, ciudad, país).

Constelación: Diseño

Calentamiento • Cuerpos enredados (10 minutos)

El primer calentamiento tiene como objetivo el reconocimiento del propio cuerpo del participante, de los cuerpos que lo rodean y de las diversas formas de interactuar. En primer lugar, se les pide a los

participantes que diseñen con su cuerpo tres movimientos y que los practiquen varias veces para que puedan reproducirlos. A continuación, se les pide que busquen una pareja y que se tomen de las manos. La primera parte de la actividad consiste en que uno de los miembros de la pareja, y siempre tomados de las manos, haga sus tres movimientos y que el otro miembro solamente siga con su cuerpo los movimientos del otro cuerpo. A continuación, se repite este proceso, pero al revés: el que hizo los movimientos ahora los sigue y el que siguió ahora hace los movimientos. La segunda parte de la actividad consiste en que, nuevamente tomados de las manos y sin soltarse, cada uno de los miembros de la pareja haga sus movimientos sin pensar en el otro, es decir, sin seguirlo sino solamente pensando en su cuerpo. Es importante que todo esto se haga sin hablar; se les puede preguntar a los participantes qué harían si sienten dolor al hacer la actividad. Luego de escuchar sus respuestas, se les dice que es importante responder al dolor con una acción del cuerpo sin hablar (siempre sin soltarse). La tercera actividad consiste en dividir a los participantes en dos grupos (seis miembros cada uno) y repetir la segunda actividad. Finalmente, se les pide a todos los participantes que se tomen de la mano y que, velozmente, repitan la segunda actividad, pero sólo con un movimiento (también se les puede pedir que se introduzcan aleatoriamente en los agujeros formados entre dos personas tomadas de la mano) y que, luego de hacerlo o intentar hacerlo, se queden inmóviles y se miren por unos diez segundos. Estarán enredados.

- **Di lo que quieras en 5 segundos y haz una pregunta (10 minutos)**

En esta actividad, los participantes se ponen en círculo. Cada uno de ellos dirá lo que quiera en cinco segundos y le hará una pregunta al participante de al lado. Se harán dos o tres rondas de esta actividad. El objetivo de esta actividad es preparar a los participantes para el trabajo de diseño colectivo a través de la defamiliarización de las prácticas docentes de los participantes. Se trata de crear relatos sin sentido lógico y establecer conexiones inesperadas, es decir, no se busca “armar un relato” sino producir relaciones creativas entre los participantes. Por ejemplo, el primer participante dice “El lunes me comí un camión que se fue a la luna para convertirse en presidente de las ostras. ¿Te gustan las ostras?” El segundo participante continúa:

“Las ostras han sido siempre amigas de las zapatillas con cinco bocas que no me dejan en paz durante las noches porque me piden mucho dinero para ir al hospital. ¿Cuándo fuiste al hospital por última vez?” Para que el ejercicio funcione bien debe ser veloz para que se sienta la adrenalina y el cansancio que produce la defamiliarización. Una sugerencia para que los participantes logren hacer el ejercicio es decirles que pueden cerrar los ojos o mirar algún objeto que los ayude a hacer las conexiones. Dependiendo del tiempo, el articulador puede generar (o pedir) variaciones de este calentamiento. Una de ellas es hacer la última ronda ya no con relaciones no lógicas sino armando un relato creativo. Para este momento, los participantes reconocerán la importancia de cuestionar las tradicionales prácticas docentes (por ejemplo, ser siempre lógico y ordenado, ser el que habla más, tener todo controlado, etc.). Este proceso es vital para poder rediseñar nuestras prácticas no solo docentes (aula, colegio) sino también cívicas (ciudad, país).

- **¿Qué hemos hecho? (10 minutos)**

Se les hace la pregunta a los participantes que están sentados en círculo. Recuérdese que la regla es que un participante puede participar por segunda vez solo si todos han participado. Luego de que todos han participado, se abre la conversación. Es importante que si alguien no quiere participar se le anime a hacerlo mirándolo con el rabillo del ojo, ofreciéndole una sonrisa y/o mirada amistosa, abrazándolo, etc. El objetivo principal del “¿Qué hemos hecho?” es que sean los participantes (y no el articulador) los que expresen lo que han aprendido a través de una conversación donde todos pueden, deben y quieren participar. El articulador se convierte, entonces, en un médium, es decir, en alguien cuya utilidad es conectar los conocimientos de los participantes e intervenir cuando alguno de los objetivos no aparezca en la conversación. Es importante, además, que el articulador conecte las ideas que surgen en el diálogo con el trabajo concreto de los participantes (docentes y/o artistas). Se recomienda que después de cada actividad se pida un aplauso colectivo.

Manipulación • ¡Diseña tu lectura! (15 minutos)

Esta actividad consiste en ofrecerle al participante la posibilidad de interpretar un poema a través de múltiples medios (no sólo el escrito). Se les pide a los participantes que diseñen una variación de lectura. Al diseñar esta variación, el participante convierte la “lectura” en interpretación, ya que para diseñarla debe interpretar el poema (en el doble sentido de performar una pieza musical y de comprender un texto). El articulador da un ejemplo de una forma de lectura: lee solamente los sustantivos del poema. Luego de leerlo un par de veces, les pregunta a los participantes: ¿Cuál es mi variación de lectura? Los participantes responderán que ha leído sólo los sustantivos. Entonces, se les dice que las variaciones son infinitas (por ejemplo, se puede leer el poema al revés, cantarlo y/o actuarlo, producir variaciones numéricas: leer solo los versos impares, etc.). Luego de esta demostración, se les da unos 10 minutos para que diseñen su lectura y se les dice que cada uno deberá “leer” su variación y que los demás deberán adivinarla. A continuación, se pide voluntarios para la lectura: cada participante lee su variación un par de veces (una más si es una variación difícil) para que lo demás puedan adivinarla. Esta actividad puede hacerse con todo el grupo o en dos grupos de seis dependiendo de la disponibilidad de tiempo. Después de leer las variaciones, se pregunta a los participantes: ¿Qué es lo que más o menos les gustó del poema? ¿Por qué? Una variante de esta última actividad es que escriban la respuesta (máximo 5 líneas) en fichas de colores y luego las pongan en el suelo de modo que puedan leer colectivamente las interpretaciones de todos.

• **Ciudades-cabeza, ciudades-abdomen (30 minutos)**

Luego de las variaciones de lectura, se divide a los participantes en dos grupos de seis (o en cuatro grupos de tres) y se les dice que un grupo (o dos) será una ciudad-cabeza y el otro (o los otros dos) será una ciudad-abdomen. La idea de esta actividad es diseñar una ciudad solamente habitada o por cabezas o por abdómenes. Es importante recordarles a los participantes que deben ser ciudades de cabezas y abdómenes de araña y no de seres humanos (aunque es claro que habrá relaciones con nuestras ciudades y sus problemas). Cuando los

grupos ya estén organizados, se les da a los participantes las siguientes indicaciones (se puede hacer de modo oral, tener un handout o utilizar una presentación en PPT o Prezi):

- a. En un papelote, se escribirá con plumones gruesos de colores el nombre de la ciudad y se describirán en una línea o dos los siguientes aspectos de ella:
 1. Gobierno e ideología.
 2. Educación y arte.
 3. Economía e industria.
 4. Transporte.
 5. Sexo y reproducción.
- b. En una cartulina (como punto de partida), se diseñará la ciudad. Se podrá dibujarla, construirla con todos los materiales que se tengan a la mano (papeles, cartulinas, cartones, colores, témperas, hilos, cabellos, saliva, etc.) y podrá ser plano o en 3D. No hay límites para el diseño siempre y cuando se haga en el tiempo asignado. *Es muy importante controlar el tiempo en esta actividad, ya que hay una tendencia a querer terminar la ciudad cuando lo importante es el proceso del diseño. Es importante enfatizar al inicio de la actividad que lo que se busca (o lo que se evaluará) es el proceso y no tanto el producto final (sin dar a entender que este último no importa).*

Cada uno de los grupos, colocará su papelote y su diseño de ciudad en las paredes del espacio. El articulador asignará un espacio a cada grupo intentando que los trabajos grupales llenen el espacio (una manera de hacer esto es asignar a cada grupo una esquina: si son cuatro grupos, cada uno tendrá una esquina). Cuando los trabajos estén colocados en las paredes, cada grupo expondrá las características de la ciudad y su diseño (pueden exponer todos los miembros del grupo, aunque se recomienda que solo lo hagan dos representantes). Se pedirá que los otros grupos hagan 1) una pregunta crítica (algo que no les quede claro de la ciudad o alguna contradicción que encuentren en el diseño) y 2) un comentario propositivo (qué elemento les parece bueno y cómo mejorarlo).

- **¿Qué hemos hecho? (15 minutos)**

Producción • Carta entre ciudades (20 minutos)

Se les pide a los participantes que escriban una carta a la otra ciudad (si fueron ciudad-abdomen, escribirán una carta a la ciudad-cabeza) pidiéndole que regrese (o que no regrese) según lo que consideren necesario para la supervivencia de la araña. La plantilla de la carta es la siguiente: comienza con “Querida Cabeza” o “Querido Abdomen” y termina con “Tu Abdomen” o “Tu cabeza”. En esta actividad, el articulador tiene la posibilidad de pedir a los participantes que escriban las cartas con una forma específica. Por ejemplo, se puede pedir a cada participante que haga una carta con versos bisílabos, tetrasílabos, octosílabos, endecasílabos, alejandrinos de modo tal que, al exhibir y compartir las cartas, los participantes produzcan diversas formas métricas. Las cartas se escribirán en diversos tipos de papel y de plumones. Es importante que cada participante pueda escoger el tipo de papel y plumón para expresar su mensaje. Luego de escribir las cartas individualmente, se les pide a los participantes que las peguen en un espacio que se haya destinado para ese fin. Mientras van terminando, se les dice que 1) lean el trabajo de los demás, 2) observen y tomen apuntes sobre las diferencias de contenido (¿cuál es la relación que cada participante establece con la ciudad a la que se dirige?) y de forma (¿qué tipo de versos utilizan? ¿cómo influye esto en el modo de comunicar el mensaje?). Asimismo, se les pide que, si ven un error ortográfico, un verso que no entienden o uno que les gusta mucho en la composición de los otros participantes, 3) le escriban un comentario. Esta actividad permite que los participantes experimenten el aula como espacio de expresión cívica (compartir las cartas sobre ciudades), intercambio (tomar apuntes sobre contenido y forma) e intervención (corregir gentilmente y comentar los textos).

- **¿Qué hemos hecho? (10 minutos)**

Innovación e Inclusión en Educación:
Políticas y estrategias de implementación
se terminó de imprimir en septiembre 2021.

El tiraje consta de 1,000 ejemplares.

La educación como bien público requiere de innovaciones para impulsar la inclusión de segmentos sociales, de los desiguales y de temas en la enseñanza. Las políticas educativas internacionales y nacionales que imperan en la actualidad hacen alusión a la atención de la búsqueda de la inclusión educativa que permita brindar una atención integral de manera equitativa a todos los educandos a partir de estrategias innovadoras que generen cambios. De allí las dos vertientes paraguas de este volumen: Innovación e inclusión. El foco es el diseño de las políticas educativas y las estrategias consecuentes para su ejecución.

El libro *Innovación e Inclusión en Educación: políticas y estrategias de implementación*, contiene dos nudos temáticos y conceptuales: I. Innovación e Inclusión en Educación, y II. Estudios comparados sobre Innovación e Inclusión Educativa. La mayor parte de los capítulos que se presentan en el primer nudo temático brega con innovaciones y comparaciones que favorecen el cambio en la educación; no hubo caso de alteraciones organizativas o pedagógicas que en lugar de mostrar progreso fueran disruptivas. Sin embargo, no se abandona el pensamiento crítico; también se documentan problemas y rezagos. Lo mismo con las relaciones de la segunda parte; se presentan casos que muestran que es posible tener éxito en programas y proyectos de inclusión, aunque también hay que vencer obstáculos y enfrentar desafíos considerables. El instrumental de la educación comparada, tanto para casos domésticos como para cotejos internacionales provee la envoltura conceptual del repertorio de estudios. El campo de la educación comparada e internacional tiene mucho que aportar. En la Sociedad Mexicana de Educación Comparada continuaremos con los esfuerzos.

Participan en este libro: Alejandro Ortiz Cirilo, Alondra Marina Álvarez Rebolledo, Ana María Iriberry Ajuria, Araceli Huerta Chua, Carolina Tapia Cortes, Olga Maya Alfaro, Eliseo Guajardo Ramos, Erika Egleontina Barrios González, Estrella Thay-Ili Armenta Courtois, Francly Yarmid Peralta Marín, Gustavo Mejía Pérez, Héctor Manzanilla Granados, Hugo Rangel Torrijo, Javier Suárez Trejo, Jeny Haideé Espinosa Barajas, Carlos Ornelas, Juan Mario Martínez Jofre, Karen Monkman, Lorena Ocaña Pérez, Luz Paola Acosta Ramírez, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Manuela Badillo Gaona, Marcela Mastachi Pérez, Marco Aurelio Navarro Leal, María de Lourdes Bonilla Barragán, Miriam Alejandre Espinosa, Nancy Garza Estrada, Paola Andrea López Hernández, Tomás Miklos, Sergio Augusto Cardona Torres, Susana Boeta González, Zaira Navarrete Cazales.

Para
más
información
consulta:



www.somec.mx



<https://www.facebook.com/somec.mx>



<https://twitter.com/EduComparada>



presidencia.somec@gmail.com



presidencia@somec.mx

ISBN: 978-607-8788-21-7



9 786078 788217