

SEMBRANDO IDENTIDAD

Julia Galletti
Danisa Gil
Inés Ward

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Con el siguiente trabajo se pretende proponer, mediante el empleo en la currícula de una huerta escolar, un modo de incorporar diversas asignaturas en un proyecto a desarrollarse fuera del aula, legitimando así nuevas zonas de aprendizaje (reforzando conceptos a través de la postura de Vigotsky), la asimilación de normas socioculturales, formación de carácter, espacio de búsqueda y cuestionamiento; elementos que nutrirán a la formación de una postura crítica, individual y a su vez participativa socialmente, concientizando problemáticas, colaborando, pero principalmente generando siempre un interrogante, sea cual sea la situación a la que se vean expuestos los educandos. Sosteniendo así, los aportes de Carr y Kemmis, Freire y Giroux en pos de la liberación y resistencia a un sistema educativo corrompido por diversos intereses e ideologías políticas.

El escrito presentado se realizó en el marco de la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación.

Palabras clave: Curiosidad – Humanización - Pedagogía crítica – Identidad - Diseño industrial

Introducción

El presente trabajo se basa en una huerta, obra diseñada para su utilización dentro del ámbito escolar. El proyecto fue elaborado en el año 2016, en la Facultad de Bellas Artes de la ciudad de La Plata por Julia Galletti (una de las responsables de éste ensayo). La obra, de carácter inédito, consiste en un trabajo práctico realizado para

Taller de Diseño Industrial V, por lo que sólo ha sido expuesta a la evaluación de profesores y compañeros de clase. Se conforma por un sistema de elementos tridimensionales (maceteros, semillero y apoyos) que permite la apropiación de un espacio común, como es el patio de juegos, para expandir el área de trabajo fuera del aula. Está destinada a niños de primaria (6 a 12 años) y sus enseñantes, quienes irán aplicando contenidos acordes a cada edad. La totalidad de su composición es de plástico rotomoldeado habiendo dos variantes, una de material virgen y otra de material reciclado, los elementos de apoyo son de OSB¹. El programa Prohuerta², participe de la iniciativa, es el encargado de brindar los principales elementos de trabajo como lo son la variedad de semillas a cultivar y la tierra base.

La experiencia de labor en la huerta puede aportar tanto a la revalorización de la naturaleza, como al compromiso con una alimentación saludable; tomando como base que la problemática de tierras siempre ha sido un factor presente en América Latina, un bien tan codiciado por los hombres que no han dudado en explotarlo hasta agotar al máximo sus recursos; alimentos transgénicos, uso excesivo de pesticidas y fertilizantes, escasa o nula rotación de cultivos, son sólo algunos de los abusos que se practican en la actualidad. Por lo que se considera de vital importancia vincular a nivel académico dichas temáticas.



Imagen 1. Presentación del proyecto Huerta escolar (2016), Julia Galletti.

¹ Placas elaboradas a partir de viruta de madera, utilizando los desperdicios de otros procesos.

² El Programa ProHuerta, en vigencia hace 24 años, favorece la participación y la organización de las comunidades con las que trabaja, contribuye a que los integrantes de las mismas sean protagonistas de la gestión de los procesos de desarrollo local y territorial. Instruye y brinda elementos y herramientas para poder lograr autoabastecimiento alimentario.

¿Huerta como expresión artística?

Reconociendo lo crucial que es el arte a nivel socio-cultural, comenzamos a indagar ¿Qué es?, ¿Qué contenidos compete y cuáles no? Cada país posee diversidad de reglamentaciones dentro del área de la enseñanza, en Argentina cuando se habla de educación artística nos encontramos con lo siguiente:

La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos. (Resolución CFE N° 111/10 y Anexo, 2011, p. 6)

Por lo tanto, la huerta escolar se puede utilizar para innumerables actividades a nivel pedagógico, en este trabajo se analizará desde el punto de vista de la educación artística la práctica de la huerta como un posible paradigma que combine arte y ciencia.

En el caso del producto seleccionado el niño debe planificar la siembra, organizar los sectores, racionar las semillas, observar y responsabilizarse por el crecimiento de los cultivos, entre otras tareas. Cuando hablamos de niños debemos sumar un factor de gran importancia como lo es la imaginación en todo proceso creativo, en este caso, la huerta: “...absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.” (Vygotsky, 2000, p. 3)

Combinando contenidos teóricos, prácticos y permitiendo la abstracción del niño en su propio modo de explorar afirmamos la importancia del cultivo en sus primeras experiencias escolares, etapa donde se desarrolla el proceso de creación con mayor intensidad. Se produce una búsqueda constante tanto de sí mismo como del entorno que lo rodea “Si no fuera por la curiosidad no conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción” (Freire, 2003, p. 22) el potencial imaginario incrementa, no solo por estar el juego presente, sino también porque genera más experiencias vividas, por lo que mayores elementos de la realidad hacen que aumente su capacidad creadora. Es por esto que el diseño de la huerta plantea como eje el juego y la imaginación dentro de la realización de la actividad.



Imagen 2. Vinculación simbólica del producto con el juego (2016), Julia Galletti.

¿Por qué la huerta en la escuela?

Desde la pedagogía crítica se intenta siempre poner al alcance del educando contenidos que reflejen la realidad de la cultura propia, brindar herramientas que permitan descubrirse a uno mismo dentro de ella en comunión con los demás; después de todo somos seres sociales. Seres sociales con experiencias, saberes e intereses personales que nos permiten un análisis de la realidad de cada uno, pero también es necesario comprender otras realidades, desarrollar un sentido de empatía y a la vez de crítica.

Consideramos que este tipo de trabajo manual, proporciona cierta cercanía entre los diversos niños de la clase, sin importar amistades, contextos sociales, gustos o intereses particulares. Se reúnen en torno a un proyecto común, distendido (debido a su desarrollo fuera del aula) en contacto con la naturaleza misma, construyendo con las propias manos.

Bourdieu argumenta que los individuos de distintos grupos y clases sociales sufren procesos de socialización que no son procesos intelectuales solamente, sino que también son emocionales, sensoriales y físicos. El aprendizaje en este caso, está situado activamente en la vida práctica del cuerpo, de los sentidos y de las emociones. (Giroux, 1985, p. 20)



Imagen 3. Vista en perspectiva y vista superior de diversas disposiciones espaciales, fomentando el proceso socializador (2016), Julia Galletti.

Creemos en la aplicación de este tipo de proyectos a modo de resistencia. Tal como describe Giroux en sus teorías sociológicas de la educación, se puede hallar dentro de los planes de estudio hegemónicos posibilidades emancipatorias. Teniendo como responsabilidad la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones, elaborar un discurso, reconocerse como constructores y transformadores del mundo en el que viven “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad” (Freire, 2003, p. 10). La normativa de educación artística respalda los contenidos antes descritos, mediante el siguiente dictamen:

La Educación en la contemporaneidad globalizada necesita colocar el énfasis en el desarrollo autónomo del sujeto, favoreciendo

oportunidades para que cada persona construya críticamente, interpelando la realidad y sus modos de sentir, pensar y actuar. Así entendida, ella supone un proceso de construcción personal y cultural. (Resolución CFE N° 111/10 y Anexo, 2011, p. 15).

De la misma manera, como sujetos autónomos se debe comprender el compromiso que esto conlleva, la responsabilidad de las acciones y sus consecuencias, colocando al diálogo y la reflexión como herramientas troncales de la actividad. Contribuyendo así a la humanización de la educación.

En lo que atañe al producto, podemos visibilizar dentro del sistema elementos que contribuyen al desarrollo de diferentes capacidades en el alumno, algunas de carácter grupal, otras individual y otras en pareja, adquiriendo a su vez valores como el compartir, respetar tiempos, trabajar la paciencia y cooperatividad.

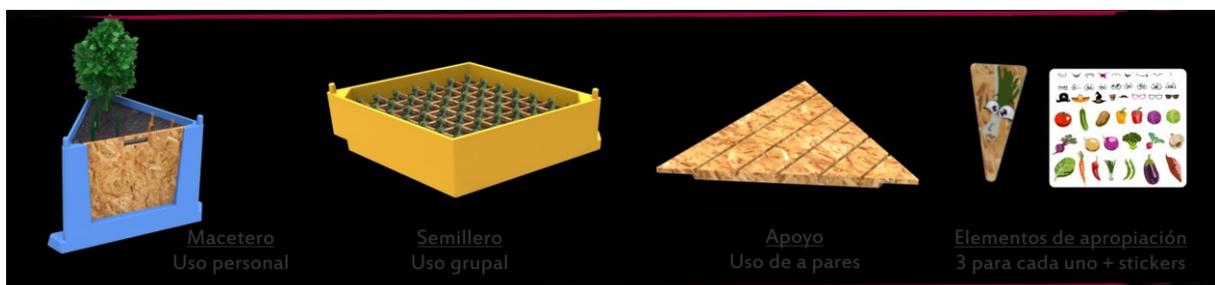


Imagen 4. Componentes del sistema, cada uno destinado a trabajar distintos valores en el niño (2016), Julia Galletti.

El respeto por la naturaleza se ve reflejado desde la materialidad que define a los componentes del sistema. Incluye como cierre de ciclo productivo el consumo, en el comedor escolar, de los vegetales obtenidos en la cosecha, tomando conciencia del esfuerzo que conlleva el resultado final y como contribuye a una buena alimentación.

Conocimiento y relación alumno - docente.

La intención de introducir un producto de éstas características dentro del marco escolar es generar un conocimiento basado en los intereses propios de los alumnos, donde puedan plantear cuestiones de la realidad y contar con la confianza para aplicar sus ideas y satisfacer sus necesidades, por ejemplo, relacionadas al trabajo manual de la huerta, a nivel artístico y creativo, respecto a la alimentación saludable o a las ciencias naturales, sólo mencionando algunas. Como apuntamos anteriormente, en los estudiantes no se logra sólo un conocimiento científico, la curiosidad es de vital importancia; de una manera más que clara queda expuesto en la teoría de los “intereses constitutivos de saberes” de Habermas:

(...) refleja su rechazo de cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual “puro” cuyo agente se halle en actitud “desinteresada”. El conocimiento nunca es producto de una “mente” ajena a las preocupaciones cotidianas: por lo contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. (Carr y Kemmis, 1998, p. 147).

Se puede afirmar que se aplica en la huerta un conocimiento constructivista, en donde el alumno construya saberes a través de su descubrimiento, experiencias con una posición activa, otorgando importancia a la personalidad del alumno y a las decisiones que éste tome.

El proyecto está pensado no solo para el trabajo individual sino también para el trabajo colectivo; en donde las actividades se realicen entre pares y gradualmente se pueda llegar a realizar por sí solo, Vygotsky define dicho concepto como zona de desarrollo próximo: “Este es el espacio adecuado para la instrucción, el área flexible de desarrollo próximo donde el niño/a progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto.” (Sacristán y Pérez Gómez, 1997, p. 8).

La construcción tanto del espacio como del saber se realiza desde el minuto cero en conjunto, entre todos los participantes del momento educativo.

De esta manera se pretende que el conocimiento logrado sea implementado en la vida cotidiana, donde usando como medio el trabajo de la huerta se incorporen ciertos valores como la cooperatividad.

Si bien en el diseño del producto se tiene en cuenta la resolución de muchos de los aspectos pedagógicos como el trabajo colectivo, la búsqueda de los intereses de los alumnos, o la exploración para realizar las actividades con autonomía y libertad, nos parece importante señalar el rol del docente para que se cumplan estos objetivos.

El docente debe jugar un papel de guía en la actividad, en cuanto a planificar, organizar y orientar las experiencias de aprendizaje “Al docente no le cabe transmitir el conocimiento, sólo le cabe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado.” (Freire, 2003, p. 27). Además, para que la huerta cumpla el fin mencionado, el educador tendría que tener la obligación de exponer ante los alumnos la realidad tal cual es, para hacerla objeto de análisis crítico, despertando cierta conciencia social “En función y respuesta a nuestra propia condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la

historias”(Freire, 2003, p. 30). Es decir, el educador debe tener la convicción de enseñar al alumno a conocer el mundo, en donde ellos son capaces de transformarlo; para ello el docente tiene el derecho de educatividad, “relación del docente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no es algo anodino o dejado heterónomamente, algo que le resulta ajeno e irrelevante.” (Wainszok, 2013, p. 30).

El conocimiento va a estar elaborado entre el docente y el alumno llegando a un consenso entre ambos. En donde el estudiante posee un autogobierno según sus intereses, teniendo la libertad de descubrir o cuestionar lo que le rodea, pero a su vez el docente debe imponer límites para así lograr una negociación. “Es preciso defender el derecho que tiene el niño de preguntar, de satisfacer su curiosidad, pero al mismo tiempo decirle que hay momentos para preguntar y momentos para abstenerse, lo que en ética definimos “asumir los límites de la libertad”, sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad.” (Freire, 2003, p. 39).

Podemos mencionar también al docente en rol de alumno, donde la diversidad de experiencias, preguntas y resultados nutren su ser con nuevas formas de afrontar situaciones antes desconocidas, “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2003, p. 40).

Por último, consideramos de gran importancia el hecho de que cada alumno se apropie e identifique con su espacio de trabajo, por lo cual cada niño tendrá en su poder tres elementos de madera que permitirán no solo reconocer que cultivo ha sido sembrado, sino también plasmar el estilo propio de cada uno mediante la plancha de stickers que también reciben.

Conclusión

Finalizando este análisis sobre la huerta escolar a partir de la pedagogía crítica, podemos señalar algunas conclusiones como cierre de lo desarrollado.

El proceso de aprendizaje que propone este proyecto, es a través de estrategias que integran actividades promotoras de situaciones que faciliten a los alumnos no solo a conocer los procesos de la ciencia sino también a incorporar nuevos aprendizajes a su vida cotidiana. La construcción del producto hace que los alumnos salgan de las aulas, vivan otras experiencias. Sus movimientos no se ven restringidos, la estructura y el intercambio entre participantes se ve modificada al no contar con elementos como el pizarrón y los pupitres, distendiendo el desarrollo de la clase y permitiendo un vínculo más fluido.

La metodología de carácter artístico, busca que la producción del conocimiento sea en libertad, sin las exigencias o presiones a las que se ven sometidos los estudiantes dentro del aula, donde deben respetar ciertas formalidades inherentes a dicho espacio de clases.

Podemos rescatar que el diseño de este sistema de huerta se diferencia de lo que es el trabajo de huerta tradicional, favoreciendo a las escuelas que se encuentran dentro de las grandes ciudades y no cuentan con un espacio para realizarlo, ya que por lo general disponen de patios de cemento o baldosa y no de tierra.

Surgieron también nuevas preguntas, que nos llevan a reflexiones que enriquecen aún más el trabajo; ¿Hay un objetivo final? ¿Es necesario contar con un ambiente distendido? ¿Un modo específico de evaluar? Freire nos brinda un poco de luz al respecto:

Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros. Nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades, pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana. Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino. (Freire, 2003, p. 47).

Siguiendo con la línea de pensamiento planteada por Freire podemos determinar que es de primordial importancia el desarrollo del sujeto utilizando la huerta como herramienta para concluir con su proceso de construcción identitaria, sin necesidad de llegar a un objetivo final para evaluar; a su vez no se puede indicar que con el simple hecho de encontrarse en el exterior cualquier experiencia va a ser plenamente educativa, pero en la medida en que se reivindique el rol docente como pilar fundamental de la educación de nuestros niños y el mismo cuente con las capacidades necesarias, será capaz de sacar mayor provecho de sus clases con recursos alternativos y generadores de interés como puede ser la huerta escolar.



Imagen 5. Emplazamientos en colegios que no cuentan con espacios verdes (2016), Julia Galletti.

Bibliografía

Carr W., Kemmis S. (1988). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En Teoría crítica de la enseñanza (pp. 141- 166). Barcelona. Martínez Roca.

Freire P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Argentina.

Freire P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. (1997). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.

Giroux, H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, N° 44, pp. 36-65. México. Editorial Era.

Resolución CFE N° 111/10 y Anexo. (2011). Modalidad Educación Artística. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Vygotsky L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Ediciones Alcal.

Wainsztok C., Durán M., López Cardona D., Ouviaña H., Imen P. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Buenos Aires, C. C. de la Cooperación.