



INDICE

EDITORIAL

Pensar la escuela. ¿Políticas educativas vs. P.E.I?
Clara Chaparro. Juan C. Orozco. Carmen A. Martínez

Aplicación de la propuesta sobre la construcción de pensamiento lectoescrito
Isabel Hernández, Dora Rubio, Raquel Latorre, Ammy de Parra y otros

Fiestas tradicionales e integración curricular y cultural
Carlos Miñana Blasco

La especialización en la enseñanza de las Ciencias Naturales :
En busca de nuestra identidad profesional
Berenice Larios de Rodríguez

El cuento de las Redes
Nicolás Buenaventura

Bases conceptuales de una experiencia pedagógica
Luis Alberto Martínez

La educación, la cultura y el medio ambiente pilares básicos del edificio humano
Erasmus Rodríguez Barreto

Proyecto anillito, un aporte a la didáctica de la matemática
Beatriz Espinosa, Bladimir Torres

La correspondencia interescolar: Circuito de vida
Leonor Rodríguez Valbuena

El agua nuestra vida
Luis Hemán Garcés

Manejo de títeres como ayuda didáctica
Clara Inés Roncería de Laverde

Proyecto "COFE". Marco referencial para la enseñanza del inglés
Docentes U. Nacional, U. Pedagógica, U. Javeriana, U. Andes

Fundamentar el currículo desde la perspectiva de género
Magnolia Aristizábal, Sonia Cadena, Luz A. García

Eduquemos para la vejez... Una experiencia con vigías de la salud
Aura Rosa Cabra

Un nuevo sistema educativo
Julio Fontán García

Etnoeducación afrocolombiana
Bernardo Orobio Riasco

¿Quién dijo botar millones en laboratorios?
Escuela Anexa San Venildo

La escuela y las relaciones sociales de producción
Jhon Jairo Zuluaga

Proyecto sobre desempeño cualitativo y vida escolar
Mario Lemos Castañeda



Nodos y Nudos

Volumen 1 - Número 2 – Mayo-Agosto 1996
Santafé de Bogotá, D. C., Colombia

RECTOR

ADOLFO RODRÍGUEZ BERNAL

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

HERNÁN VASQUEZ ROCHA

VICERRECTOR ACADÉMICO

MANUEL ERAZO PARGA

**PROYECTO RED DE CUALIFICACIÓN DE
EDUCADORES EN EJERCICIO RED – CEE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

COORDINACIÓN:

MARÍA DEL PILAR UNDA
ALBERTO MARTÍNEZ BOOM
CLARA INÉS CHAPARRO

DIRECTORA

CLARA INÉS CHAPARRO

CONSEJO EDITORIAL

MARÍA DEL PILAR UNDA
ALBERTO MARTÍNEZ BOOM
ANGELA MARÍA ROBLEDO
ELOISA VASCO
DINO SEGURA

COMITÉ DE REDACCIÓN

OLGA M. MENDEZ NUÑEZ
GLADYS PINZON TORRES
JUAN CARLOS OROZCO CRUZ

COLABORADORES

JORGE VALLEJO
HÉCTOR ESPINOZA

ASESOR EDITORIAL

ORINZON PERDOMO

ILUSTRACIONES

ALEJANDRO SANABRIA

PORTADA

Vestida de Ayer de Alejandro Sanabria
(detalle)

DIAGRAMACIÓN

GERMÁN ALVAREZ VARÓN

EDITOR

SYNTAGMA EDITORES
Calle 51 No. 7-57 – Tel. 2177159

Tarifa Postal Reducida No. 1619

Los artículos de éste número pueden reproducirse citando la fuente

Impreso en Colombia
ISSN: 0122-4328



EDITORIAL

Es innegable que durante la última década el magisterio colombiano ha venido avanzando en la consolidación de diversas dinámicas de innovación y reflexión de su práctica, que revierten en la definición de nuevos roles profesionales, en la conformación de grupos institucionales y en el reconocimiento de que la cualificación del maestro trasciende los cursos habituales y exige cada día de mayores espacios para la socialización.

*La Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio Red-CEE configura un nuevo espacio de interlocución entre docentes y posibilita una forma **de ser maestro en colectivo** a partir de las confluencias y divergencias. Esto permite desarrollar proyectos comunes concitando diferentes estilos de trabajo y permitiendo el diálogo entre diversas concepciones, fortaleciendo desde los ámbitos donde labora el maestro la diversidad como elemento relevante en las nuevas prácticas culturales.*

En esta perspectiva el proyecto Red-CEE, como proyecto de investigación en el campo de la cualificación de maestros ha venido apoyando la conformación de nodos regionales mediante la realización de eventos, la difusión de boletines, el compartir experiencias y el acompañamiento a propuestas de los maestros. Estas acciones nutren permanentemente el campo de saberes que, alrededor del maestro como un sujeto de conocimiento y un profesional de la cultura, se ha venido elaborando en el equipo, en consonancia con otros grupos de investigación. Los nodos enlazan diversos grupos de maestros y proyectos institucionales para los cuales la cualificación constituye uno de sus propósitos centrales, a partir de intenciones comunes.

Uno de los desarrollos del proyecto es la creación de la revista NODOS Y NUDOS cuya intención es contribuir a la consolidación de la Red de Cualificación en la medida en que se fortalecen los niveles de escritura, sistematización, conceptualización y confrontación de las experiencias que vienen adelantando maestros o grupos de maestros de los distintos nodos.

*En este segundo número presentamos diversas experiencias las cuales esperamos que aporten al desarrollo de los trabajos de nuestros lectores y en la medida de lo posible los motiven a intercambiar sus puntos de vista con los autores que aquí se expresan, en ese sentido el **diREDtorio** se ofrece como un elemento relevante para la consolidación de una red viva de maestros que estamos seguros contribuirá a la creación de múltiples posibilidades culturales para nuestro país.*

PENSAR LA ESCUELA: POLÍTICAS EDUCATIVAS VS. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL?♦

Clara Inés Chaparro*
Juan Carlos Orozco**
Carmen Alicia Martínez R.***

En su libro «La Gran Bifurcación», al referirse a las características de la educación en la década de los 90 para responder a los retos de la sociedad global del siglo XXI, el científico y filósofo húngaro Ervin Laszlo¹ aboga por una educación holística que posibilite la integración de los últimos frutos del conocimiento contemporáneo, lo cual implica un replanteamiento de la institución escolar con miras a lograr en su interior una efectiva interrelación de los nuevos hallazgos de las ciencias y las tecnologías contemporáneas con los de las artes y los principales sistemas de creencias, así como a asegurar una real integración de la institución escolar con la sociedad en la que se encuentra inmersa.

Es bueno señalar cómo la crítica de Laszlo se dirige especialmente hacia las instituciones que la sociedad contemporánea considera más sobresalientes y cuyos logros constituyen a grandes rasgos los estándares reconocidos de calidad académica. Al respecto anota el autor:

«En general, mientras más prestigiosa es una escuela, más refleja e inculca las ideas y los valores de la sociedad que la coloca en su pedestal. Esto es un obstáculo importante en el intento de reformar las escuelas primarias y las universidades de élite.

«En estas augustas instituciones, la «tradición» tiende a ser valorada hasta el punto de restringir la visión y mediatizar la innovación. No es sorprendente que tales instituciones produzcan con frecuencia líderes dedicados a mantener el statu quo. Pero lo que nuestro mundo necesita no es un sistema educativo orientado hacia el mantenimiento del statu quo, ni torres de marfil de aprendizaje

♦ El presente artículo recoge las reflexiones que los autores realizaron para los programas de Especialización en Planeación y Gerencia de Proyectos de Desarrollo Educativo y Social. UPTC-CINDE y Especialización en Enseñanza de las Ciencias para el Nivel Básico de la Universidad Pedagógica Nacional.

* Profesora del Dpto. de Física de la U.P.N. Coinvestigadora del Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, Red CEE.

** Profesor del programa de Maestría en Docencia de la Física del Dpto. de Física de la U.P.N. Miembro del equipo editorial de esta Revista.

*** Profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad del Tolima.

¹ LASZLO, Ervin, «La Gran Bifurcación. Crisis y oportunidad: la anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma», Gedisa Editorial SA., Barcelona 1990, p.p.77 s.s.

*especializado, sino ambientes educativos flexibles y funcionales donde la gente, joven y vieja, pueda entrar en contacto con conceptos e ideas relevantes para su presente y para su futuro».*²

Estas apreciaciones resultan especialmente significativas frente a la dinámica que habrá de generar en nuestras escuelas las actuales políticas educativas y en particular el diseño, y posterior puesta en marcha, del Proyecto Educativo Institucional, consagrado por la Ley 115 de 1994 como el centro de actividad de la institución escolar y punto de partida para la construcción de los planes decenales municipales, regionales y nacional de educación.

A propósito de este hecho, es bueno reiterar que en las prácticas educativas no sólo circulan relaciones con el conocimiento sino que se definen y propagan relaciones de poder que es necesario develar y analizar, en especial cuando se busca imprimir a tales prácticas un sentido de transformación de la realidad social.

De allí que abordar el estudio de las dimensiones ideológica y política de la educación es una tarea ineludible, en la medida en que los diferentes debates que las relaciones entre educación, política y democracia, la definición de proyectos culturales o los alcances de la educación como medio de intervención social para la transformación cultural constituyen tópicos de análisis a los cuales no puede abstraerse un profesional que ha comprometido sus acciones con el desarrollo educativo y social a nivel de su entorno local y regional.

¿Constituyen, pues, los PEI la mejor respuesta al deterioro de la institución educativa?

Este análisis deviene de especial importancia en una época en la cual, como lo señala Manuel Castells: *«nos encontramos en un proceso de transformación estructural en las sociedades avanzadas. Este hecho es consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica»*³, aspectos todos ellos que necesariamente deben verse reflejados en el rumbo de las acciones educativas de los próximos años y que, por lo tanto, empiezan a jugar desde ya un importante papel en la definición de políticas educativas. Frente a cuya formulación y puesta en acción se requiere tener en cuenta que este acelerado proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad, al

² Ibid, p.p. 80.

³ CASTELLS, Manuel, «Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional», en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 1994, p.p. 15

cual no podemos sustraernos, está generando también nuevos tipos de desigualdades⁴ desigualdades que se hacen más notorias en los contextos en que suelen desenvolverse las prácticas sociales y educativas de los maestros colombianos y las cuales terminan comprometiendo el sentido de las afirmaciones e intenciones como aquellas que por ejemplo ponen su acento en situar a la educación como eje de desarrollo humano, económico y social.

A propósito de este aspecto, es bueno recordar que la concepción de desarrollo no constituye una elaboración acabada y única sino que, por el contrario, se encuentra estrechamente vinculada con las orientaciones ideológicas y económicas que imperan en un determinado momento así como también depende de las relaciones de poder, de las condiciones geopolíticas y de las tensiones hegemónicas que caracterizan un tránsito dado de la historia.

Así, habría que reconocer que la actual política educativa no difiere sustancialmente del modelo explicitado por el gobierno anterior: El Plan de Apertura Educativa, mediante el cual «se puso en circulación categorías operativas como «servicio domiciliario», «subsidio a la demanda», «nomatización de la oferta», etc. tendientes a someter la educación a la lógica del mercado y la rentabilidad»⁵.

En efecto, los lineamientos y las acciones que han caracterizado el devenir de lo educativo en América Latina, y de manera particular en Colombia, durante la última década se inscriben en un contexto de globalización de la economía y universalización de la cultura en el que se plantean los procesos de apertura económica y de modernización del aparato productivo como el imperativo más relevante para las naciones contemporáneas y, por ende, como la empresa a la cual deben orientarse todos los esfuerzos y todas las acciones, en especial aquellas encaminadas a la formación de un capital humano altamente permeable a los rápidos cambios tecnológicos, con una gran capacidad para la adaptabilidad socio-cultural y, en lo posible, totalmente ajeno a las ideologías.

En esta perspectiva, las directrices que, tanto a nivel nacional como internacional se han venido explicitando durante los últimos años respecto a la educación apuntan, en especial, a generar las condiciones para asegurar una inserción pacífica de las sociedades y las naciones en ese universo contemporáneo dominado por la racionalidad técnico-instrumental el cual demanda un contexto socio-cultural cruzado por la racionalidad normativa⁶.

⁴ FLECHA, Ramón, «Las nuevas desigualdades educativas» en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 1994.

⁵ RODRÍGUEZ, Abel, et. al., «Ley General de Educación: Alcances y Perspectivas», Tercer Milenio-Fundación Social, Santafé de Bogotá 1994

⁶ LECHNER, Norbert., «La búsqueda de la comunidad perdida: Los retos de la Democracia en América Latina»,. Revista Fin de Siglo N^o 5, Cali 1993.

En el caso particular de Colombia, por ejemplo, el trabajo desarrollado por la Misión de Ciencia y Tecnología apuntaba precisamente a subrayar las condiciones y sugerir las estrategias necesarias para un proceso de modernización alrededor del cual se transformasen la infraestructura y la mentalidad productivas con miras a asegurar óptimos niveles de competitividad en los ámbitos de generación, comercialización e intercambio de bienes y servicios, dentro de los parámetros de los organismos económicos internacionales y en respuesta a las crecientes demandas de expansión de las transnacionales. *En este sentido, podría afirmarse que la Misión de Ciencia y Tecnología destaca el papel de la educación en la perspectiva de afianzar la racionalidad técnico-instrumental y de preparar una sociedad culturalmente habilitada para asumir la dinámica del consumo.*

En relación con el desarrollo de la racionalidad normativa, ésta se plantea a partir del presupuesto según el cual el imperativo de la modernización exige como correlato el imperativo de la modernidad⁷. En la medida en que no se puede renunciar a la modernización, so pena de vemos confinados al subdesarrollo, se hace imprescindible acceder a una racionalidad político-normativa que asegure mediante la construcción de un apropiado marco de restricciones y necesidades, mediante la consolidación de una mínima cultura de base apropiadamente homogeneizada, las dinámicas sociales que la modernización requiere⁸: democracia instrumental, políticas globales de educación básica, disminución del gasto público en especial en lo correspondiente a la inversión social, fortalecimiento de los mecanismos de control de la sociedad civil, dedicación preferencial de la investigación y de la educación superior a los problemas directamente relacionados con el sector productivo, asunción de modelos gerenciales de alta eficiencia empresarial en la dirección del Estado, entre otros. De este propósito busca ocuparse especialmente el proceso que se inicia con el trabajo de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

Estos breves comentarios nos permiten, de paso, sostener que la promulgación de una determinada política en educación no está exenta de finalidades ideológicas concretas que se han de traducir en acciones que afectan de una manera u otra a todos los actores sociales que participan de la dinámica educativa. En efecto, dependiendo del modelo de desarrollo que se adopte en relación con la educación y la cultura, se harán los correspondientes énfasis y se dedicarán los esfuerzos pertinentes para que la sociedad civil se adapte a dicho modelo. En vista de ello, por ejemplo, resulta de especial interés analizar la forma en que, en los distintos niveles y en las diferentes instituciones que conforman la sociedad civil, se asuman las políticas educativas, se considere el papel que en la actualidad juegan los medios de comunicación y los grupos económicos en consonancia con la pretensión de afianzar una sociedad dispuesta al consumismo.

⁷ En este contexto se presenta, por ejemplo, el documento de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

⁸ LECHNER, N., op. cit., p.p. 6-7.

Así y acorde con la instrumentalización y comercialización del conocimiento, actualmente el énfasis se hace en el desarrollo de una capacidad de manejo ágil y eficiente de la información para generar nuevos procesos. En este ejercicio se pierde la posibilidad de avizorar proyectos alternativos y nuevos órdenes para la sociedad; se deja de lado la construcción de espacios para un ejercicio pleno de la razón; y se desecha, de paso, la utopía de un mundo mejor; en esta perspectiva se produce una clara deshumanización de la cultura:

«Porque en este mundo, donde el conocimiento ha llegado a constituirse en el valor de cambio más importante 'Nosotros no tenemos ni libertad ni conocimiento; lo único que tenemos es una nueva esclavitud construida sobre nuevos prejuicios'⁹. Una esclavitud que se traduce en la enajenación de comunidades enteras en pro de un reconocimiento efímero: situar a uno de los miembros de la sociedad en un lugar destacado dentro de una comunidad de expertos; exportar cerebros destinados a resolver problemas que en muy poco responden á los conflictos reales de la comunidad; crear escuelas de genios sacrificando de paso su condición humana. Legitimando con todo ello la tiranía de los expertos sobre la sociedad quienes, confesando una fe ciega en las bondades de la cultura científico-tecnológica, trazan subrepticamente los rumbos de las sociedades y distraen la opinión pública con discursos esotéricos que venden bajo las más extrañas y veleidosas apariencias»¹⁰.

En contraste, el análisis de estas relaciones a la luz de consideraciones sobre el desarrollo cultural y humano que propenden por un posicionamiento de los actores sociales como productores de cultura, agentes de transformación social y gestores de su propio desarrollo, llevan a plantear interesantes cuestionamientos alrededor de las relaciones entre el Estado, la Sociedad Civil y el Sistema Educativo. Entre tales cuestionamientos podrían citarse: ¿Qué tipos de mecanismos debe generar la Sociedad Civil para incidir decisivamente en la orientación de la educación y la cultura? ¿Qué modelo educativo resulta más pertinente para favorecer procesos de desarrollo social y bienestar humano?, ¿Qué papel debe jugar el Estado para asegurar la prestación del servicio educativo y el acceso de la población al mismo?

Estos interrogantes resultan de especial pertinencia, máxime cuando las políticas educativas que se han venido divulgando en los últimos años asumen como punto de partida la necesidad de la perspectiva científico-tecnológica como motor de desarrollo. Ahora bien, es innegable que, en virtud de las tendencias e imposiciones globales, la ciencia y la tecnología deben ser incentivadas como actividades que, en la medida en que se desenvuelven, contribuyen al desarrollo

⁹ FEYERABEND, Paul K., «Por qué no Platón?», Editorial Tecnos S.A., Madrid 1985, pp. 186.

¹⁰ Ayala M. M., et al « Conocimiento, Escuela y Poder. Reflexiones en torno a la democracia en el escenario de un nuevo orden social », mimeo, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá, 1994.

cultural y, posiblemente, al mejor estar de la sociedad, pero ello no con menoscabo de otras dimensiones de la cultura, a costa de otras formas de conocimiento y de otras opciones históricas. En este sentido se hace necesario advertir sobre el peligro que prefigura el estrecho vínculo entre Ciencia y Estado que, a manera de concordato en las postrimerías del siglo, instituye el conocimiento científico como doctrina oficial y coloca a las instituciones educativas a su entero servicio.

LAS POSIBILIDADES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Debido a los grandes conflictos que atraviesa nuestra sociedad colombiana, se ha hecho más patente la percepción de un gran deterioro de todas sus instituciones. El sistema educativo formal, y el estatal en particular, no escapan a este juicio. Sin embargo, la sociedad torna su mirada hacia él en la búsqueda de soluciones.

Se asume que una de las causas del deterioro de la educación pública es su carencia de propósitos e ideales claros que posibiliten un clima adecuado para dinamizar el desarrollo de cada colegio o institución en particular. Como estrategia para superar esta carencia de ideales, el Estado colombiano ha adoptado la figura de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a ser desarrollados por las instituciones escolares. Vale la pena anotar que dicha idea se había comenzado a desarrollar de manera autónoma en muchas instituciones antes que se le diera carácter de obligatoria mediante la ley.

Este carácter de obligatoriedad hace urgente un estudio muy cuidadoso de los PEI a la luz de las siguientes consideraciones.

La Constitución Nacional adopta los principios de la democracia participativa como los orientadores de la vida nacional y, en ese contexto, plantea la formación de ciudadanos democráticos como propósito prioritario de la educación. Tal concepción de democracia implica garantizar que la dirección y acción institucionales reposen en la existencia de múltiples actores y concepciones que se expresen libremente.

Por otro lado, la idea misma de «Proyecto Educativo Institucional» pareciera implicar que, en una institución particular, una definición de rumbos, objetivos y perfiles comunes -aunque fuera adoptada mediante «consenso»-, impediría la expresión del disenso y podría conducir a adoptar tal proyecto como definitivo y último. Es decir, pareciera que los PEI estuvieran en contravía con el ejercicio de la democracia al interior de las instituciones educativas.

¿Constituyen, pues, los PEI la mejor respuesta al deterioro de la institución educativa?, ¿A qué aspectos específicos se deben referir los PEI, sino se trata de homogeneizar la institución, eliminando de paso el ejercicio de la democracia al interior de ella?, ¿Qué rol estarían desempeñando actualmente los docentes y demás actores de la institución frente a los PEI?

En efecto, habida cuenta de la subvaloración social de unas instituciones frente a la supervaloración de otras, siempre se halla presente el riesgo de la adaptación acrítica o la desmedida imitación de modelos institucionales «foráneos»¹¹ como la forma más inmediata de resolver el problema que la construcción del PEI impone a la comunidad escolar. Pero éste es apenas uno de los riesgos -probablemente no el más importante- a ser resuelto por cada una de las instituciones escolares en su tránsito a la concreción de una nueva imagen de escuela, proceso en el cual las nociones mismas de comunidad y actividad escolares tienen que ser redefinidas en la medida en que el protagonismo que se demanda a la escuela como agente de dinamización de los procesos culturales de su entorno imponen la necesidad de atender a una serie de problemas que hasta la fecha no habían sido parte de la reflexión permanente por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Se hace referencia, como ya se señalaba, a los problemas implícitos en la práctica cotidiana de la democracia, en el ejercicio de la autonomía escolar o en la participación efectiva y permanente de todos los miembros de una comunidad en la toma de decisiones, frente a los problemas detectados como prioritarios. Se mencionan también, las dificultades relacionadas con la distribución social de responsabilidades frente al logro de los compromisos adquiridos y con el acatamiento de los acuerdos producidos por consenso como norma mínima para regular las discrepancias entre miembros o sectores de dicha comunidad.

A propósito de estos problemas, el filósofo austriaco Paul K. Feyerabend ha llamado con insistencia la atención sobre la necesidad de democratizar todas las instituciones de la sociedad, y de manera particular a la institución educativa, como un requisito para hacer efectiva una sociedad libre, edificada sobre la participación responsable de ciudadanos maduros en la toma cotidiana de las decisiones más significativas para el normal desenvolvimiento de dicha sociedad.

Ello implica, entre otras cosas, el imperativo por disponer de espacios en los cuales se definan mancomunadamente criterios para el libre ejercicio del pensar y para asegurar un mutuo desarrollo humano a partir del enriquecimiento de las diferencias, con la clara intención de propiciar a los distintos sujetos un ambiente adecuado para que alcancen su madurez como actores sociales¹².

Tal vez el aspecto más importante de las críticas de Feyerabend es el relacionado con sus observaciones a la dase de conocimiento y a la naturaleza de las

¹¹ Entendido aquí lo «foráneo» en la perspectiva de todo aquello que resulta ajeno o desconoce el contexto particular de la institución escolar en referencia.

¹² AYALA, M. M. et. al., «Conocimiento, Escuela y Poder. Reflexiones en torno a la democracia en el escenario de un nuevo orden social». Grupo Física y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia presentada al «II Simposio Regional sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Educación Básica y Media Vocacional», Santafé de Bogotá 1994.

prácticas que suele privilegiar la escuela contemporánea, aspectos que cruzan la problemática curricular y que, para este autor, están enmarcados- el uno y las otras- dentro de los parámetros de la cultura científico-tecnológica occidental, la cual se ha constituido de paso en uno de los principales obstáculos para la democracia.

Así, por ejemplo, a propósito del peso cada vez más acentuado que tienen los expertos en la toma de decisiones de la sociedad, Feyerabend sostiene:

«Una democracia es una asamblea de hombres maduros y no un rebaño de ovejas que tienen que ser guiadas por un pequeño grupo de sabelotodos. La madurez no se encuentra, desde luego, en medio de la calle, sino que se tiene que alcanzar. No se aprende en las escuelas, por lo menos no en las que están organizadas como es usual actualmente, donde el estudiante se le confronta con copias áridas y ya caducas de decisiones que se tomaron en el pasado, sino que se aprende mediante la participación activa en decisiones que todavía están pendientes de resolución. La madurez es más importante que el saber especializado y consiste en algo que se debe perseguir también cuando este proceso entra en conflicto con las delicadas y espinosas charadas científicas. En última instancia, somos nosotros los que debemos decidir cómo se tienen que aplicar las formas del saber especializado, hasta qué punto se puede confiar en él, cuál es su relación con la totalidad de la existencia humana. Los científicos parten, naturalmente de que no hay nada mejor que la ciencia. Pero los ciudadanos de una democracia no pueden darse por satisfechos con una fe tan piadosa. La participación de los profanos en decisiones fundamentales sería necesaria aún cuando esto supusiera una reducción en la cuota de éxitos de las decisiones que se tomen»¹³

Los sentidos implícitos en estas observaciones resultan de especial importancia cuando se trata de abordar de manera colectiva el rumbo de una institución cuya actividad afecta necesariamente el desarrollo cultural y las posibilidades de proyección social y humana de toda la comunidad que constituye su entorno. En esta perspectiva, por ejemplo, llamar la atención sobre la necesidad de abrir un espacio real de encuentro para toda la comunidad educativa en la definición de los Proyectos Educativos Institucionales específicos, resulta apenas obvio: ¿Cómo lograr al interior de las instituciones educativas espacios que permitan vivenciar procesos democráticos en donde la comunidad no se vea abocada a asumir, de una vez por todas, una única perspectiva de acción y desarrollo de la institución de la cual queden excluidos, desde ahora y para siempre, todos aquellos que en un futuro próximo puedan llegar a disentir?

Es así como, la definición de un proyecto institucional trasciende la simple confección de un plan de trabajo en el que se prospectan las actividades rutinarias de la institución. Por el contrario, tal definición impone una serie de requisitos entre

¹³ FEYERABEND, Paul K., «¿Por qué no Platón?», Editorial Tecnos S.A., Madrid 1985, p.p. 77.

los cuales el reconocimiento crítico del pasado, la evaluación cuidadosa de las actividades desde las cuales la escuela ha aportado a su entorno, las necesidades de establecer un diálogo permanente y fecundo entre todos los actores que contribuyen a cohesionar la comunidad escolar y el reconocimiento de interlocutores válidos para la escuela en todos los miembros de la sociedad a nivel local, regional y nacional, serían los más relevantes.

A este respecto es bueno recordar que, de acuerdo con la Ley General de la Educación, *«cada comunidad educativa debe generar y cultivar una dinámica propia en torno al Proyecto Educativo y dentro de él a una propuesta curricular en permanente construcción que dará cuenta de su concepción de hombre, de su política educativa, de su posición pedagógica y de la forma como trata de apropiarse de la cultura, la ciencia y la tecnología, para participar activamente en la construcción de mejores condiciones de vida y pleno desarrollo»*¹⁴ y, agregaríamos, para avanzar en la prospección de nuevas realidades posibles.

De esta forma, el PEI constituye el espacio más apropiado para consolidar comunidades educativas autónomas, lo suficientemente maduras para prospectar su futuro, lo necesariamente críticas como para sopesar su historia, en estrecho vínculo con todos los actores sociales que se desenvuelven en su entorno, capaces de generar las dinámicas de base necesarias para el fortalecimiento de la Sociedad Civil, de la democracia, así como para la concertación en torno a los programas y proyectos de desarrollo, económico y social en los contextos regional, nacional y global.

Por este motivo, el PEI no constituye en exclusiva una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, si bien éste es uno de sus propósitos fundamentales; en la medida en que instaura en las instituciones educativas la responsabilidad de desarrollar un quehacer, acorde con las exigencias y las demandas de la sociedad, de orientar los procesos educativos con miras a posibilitar un desempeño creativo de las personas en los distintos y cambiantes procesos socio-culturales que caracterizan la época actual, así el PEI constituye también una estrategia encaminada a el mejoramiento de la calidad de vida de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Este último aspecto toca directamente con toda la problemática de la cultura escolar. Específicamente nos permite llamar la atención sobre un hecho que suele pasar desapercibido para muchos de nosotros: la institución escolar es un espacio vivo en el que se dan encuentro las diferentes dimensiones de la cultura y en el cual se construyen saberes propios, se comparten valores particulares, se edifica una tradición, se da solución a problemas y, mal que bien, se aproxima la construcción de concepciones de mundo singulares, en suma, la escuela misma

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional (LEON P., Teresa et. al.), «Lineamientos Generales de Procesos Curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas-Documento 1», Punto EXE Editores, Santafé de Bogotá, 1994, p. 8.

llega a constituirse en un sistema cultural. Desde este punto de vista, uno de los retos del PEI debe consistir precisamente en potenciar este rol de la institución escolar y con ello contribuir a la consolidación de una identificación institucional desde la cual la comunidad educativa pueda interactuar de manera autónoma y en igualdad de condiciones con otras instituciones y dimensiones de la cultura.

De allí que la reflexión en torno a la cultura que suscita la definición del PEI deba ser permanentemente avivada en la institución educativa. La forma en que dicha reflexión se decante afecta, por ejemplo la definición de las estrategias curriculares y la manera en que sean asumidos los planes de estudio por parte de la comunidad educativa. En particular, el debate alrededor de la concepción de cultura que cruza el PEI contribuye a definir las condiciones en que se habrán de relacionar y serán consideradas en el espacio escolar las diferentes dimensiones de la cultura¹⁵. Así una determinada institución puede optar por asumir que existen dimensiones de la cultura cualitativamente superiores a otras y que por lo tanto, su consideración en la escuela debe ser prioritaria. Por el contrario, otra institución puede sostener que las diferentes dimensiones de la cultura: la religión, el arte, la ciencia, la ideología, el buen sentido, la música, son todas del mismo rango y que, por lo tanto deben tener la misma oportunidad de ser consideradas en la escuela, sin que se excluyan unas a otras.

Sin embargo, cabría preguntarnos ¿cómo estas nuevas perspectivas pueden ser realmente vivenciadas cuando nuestra tradición educativa ha sido establecida sobre una forma predominante de saber: el científico?

En este sentido el carácter investigativo permitirá avizorar nuevos campos de conocimiento, y maneras adecuadas de intervenir en el establecimiento escolar, así como dotar a los PEI de la necesaria dinámica en la que tenga lugar el diálogo de saberes y se haga posible la construcción de respuestas a las cambiantes condiciones sociales a la vez que se generan vectores de transformación en el seno de dicha sociedad.

El PEI constituye el espacio más apropiado para consolidar comunidades educativas autónomas, lo suficientemente maduras para prospectar su futuro, lo necesariamente críticas como para sopesar su historia.

¹⁵ Ver, por ejemplo: ELKANA, Yehuda, «La ciencia como sistema cultural: Una aproximación antropológica», Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, Bogotá 1983.

ROLLOS

APLICACIÓN DE LA PROPUESTA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO LECTOESCRITO

Isabel Hernández, Dora Rubio, Raquel Latorre, Ammy de Parra, Lilia Palencia, Amparo Perdomo, Elvira Luna, Ofelia Alonso, Nydia Ordóñez, Mercedes Gonzalez*

El proyecto está basado en la propuesta constructivista para la apropiación de la «lengua escrita», elaborada por Adriana Jaramillo y Juan Carlos Negret para el grado cero y primero.

En una primera aproximación la propuesta parte de una idea básica: «Los niños al llegar al grado cero o primero ya han descubierto el sentido de la lengua escrita, saben y ejercen la lectura y la escritura. Sin complejos para la mayoría de ellos, inmersos en el universo del juego, la lectoescritura es un ejercicio gozoso y fructífero, que como el dibujo y la palabra es un medio más para expresarse y comunicarse con los demás, una autopista inmensa y libre para llegar al complejo universo de la cultura que los requiere».

Además pretende mostrar, cómo el aprendizaje en este caso la construcción de la Lengua Escrita, se deriva más del desarrollo de los esquemas que los niños van consolidando, que de la enseñanza como único y principal factor. Este, se convierte en un reto de la propuesta, es bien difícil de comprender para los adultos pero para los niños se convierte en una rica y accesible alternativa que se puede constatar al realizarla, pues sorprende el ágil vuelo que cogen los niños en el uso de la lengua escrita.

Las producciones de los niños son el criterio fundamental para validar esta propuesta, no sólo al inicio sino en todo el transcurso del proceso vivido por los alumnos.

La propuesta presenta unos planteamientos que acceden a los principios básicos del enfoque constructivista a nivel conceptual permitiendo analizar los diferentes niveles que los estudiantes recorren en la formulación y comprobación de hipótesis para llegar al conocimiento de lo establecido por los adultos, pero posibilitando sobre todo, la aplicación de un conjunto de estrategias muy puntuales, para verificar en la experiencia y con el grupo de niños, su validez y consistencia.

* Escuela Garcés Navas Uno. Santafé de Bogotá, D.C.

«El objeto de la propuesta pedagógica no es la lectoescritura sino la lengua escrita, como función particular de la lengua». Para afirmar esta tesis se precisa que las situaciones comunicativas son las que le dan un causado y necesario sentido a la lengua escrita. Es decir, del uso artificial de la escritura en una repetición sin lógica, de una frase compuesta por consonantes y vocales; proponemos pasar a un uso con sentido de la lengua escrita en una situación y contexto, pues:

«La lengua escrita no existe de manera homogénea y unilateral en los sujetos».

«Se muestra el divorcio inmenso entre los métodos pedagógicos derivados de fórmulas elaboradas por los adultos en la comprensión del aprendizaje y las formas y modos de construcción del conocimiento en los niños».

«Se busca promocionar en los alumnos la construcción de la lengua escrita».

Para implementar la propuesta el punto de partida es pensar en una situación significativa que promueva la lectura y la escritura, ya sea un proyecto, un acontecimiento de la vida escolar, familiar, etc. Realizando una experiencia vinculada con la situación escogida; ya sea una visita paseo, experimento, celebración, etc.

Se promueve luego la expresión individual o colectiva que a través de la narración oral, representaciones y construcción de relatos colectivos, que los niños se expresen a partir de un cuento, una redacción, listas, recetas, cartas, una invitación, etc. De otra parte, es importante fomentar la circulación de los textos, teniendo en cuenta la función social de la lengua escrita y los contextos culturales, elaboración de un manual, envíos, distribución de periódicos, etc., que además facilitan el contacto con las producciones culturales elaboradas por los niños.

Por último resulta significativo contrastar las producciones escritas, las formas y modos de lectura que tiene un niño con respecto a los otros.

La evaluación: se hace con base en los criterios que el conocimiento de los procesos de construcción de la lengua escrita establece:

- Tiene en cuenta las funciones y los usos sociales de la lengua escrita.
- No requiere de momentos particulares para evaluar, sólo basta el comienzo, intermedio y final, por medio de una situación que produzca en los niños un mismo tipo de escritura, por ejemplo, una carta y sin que el niño se dé cuenta que está siendo evaluado, permitiendo hacer un seguimiento en el proceso de construcción.

Finalmente, los objetivos que enmarcan la propuesta son:

- Propiciar en los niños la construcción de la lengua escrita como función particular de la lengua, teniendo en cuenta que ellos traen de sus casas un sistema de

lectoescritura propio y formulan sus propias hipótesis de acuerdo con la madurez de su pensamiento.

- Acercar al alumno a la lectoescritura de manera afectiva y respetuosa para eliminar la relación traumática que se da en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- Hacer de la lectura y la escritura con sentido el eje central de la actividad pedagógica a la cual apunten las demás áreas del conocimiento, cuyo producto final sean alumnos buenos lectores y escritores.

La problemática que fundamenta la propuesta la plantea la sociedad en general cuando en la familia, así como en la escuela, en el colegio, en la universidad, en la empresa; se escucha la queja que no sabemos «*leer ni escribir*».

Nosotros como maestros de la escuela primaria nos sentimos directamente comprometidos en la construcción del conocimiento y por eso quisimos tomar esta propuesta con el propósito de mejorar nuestro propio quehacer diario. Creemos que la lectoescritura tiene prioridad ante muchos saberes por ser la herramienta básica para dar significación al pensamiento y para socializarla a través de la comunicación. La persona que lee y escribe con sentido tiene una mayor posibilidad de crecimiento personal y social, contribuyendo así al mejoramiento cultural y de vida.

Los motivos que impulsaron a tomar la propuesta están implícitos anteriormente pero después de una evaluación y análisis de la lectura y la escritura en el plantel, surgieron otros, como los siguientes:

- La deserción y la repitencia en los primeros grados, producto de los resultados casi nulos de los métodos tradicionales que conllevan al continuismo de la educación bancaria.
- El constante miedo y temor hacia la lectura y la escritura, sin encontrar placer y disfrute para realizarlo.
- Los literatos y escritores no se motivan ni se promocionan.
- Reconocimiento de que somos una cultura oral y desaprovechamos lo escrito.
- Uso de la lengua escrita sólo para lo escasamente necesario.

Los fundamentos teóricos se apoyan en aportes dados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Vigostky y Piaget que han sido retomados y analizados por los autores Jaramillo y Negret y que han sido, además, enriquecidos con las conclusiones surgidas de la experiencia vivida por los docentes y alumnos implicados como nosotros.

Se parte entonces, de que el sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de la reflexión consciente por parte del niño, es decir implica un proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento apoyado en sus propias reflexiones acerca de la escritura y en la información que recibe del medio que lo rodea.

Al ingresar el niño a la escuela, al aprendizaje de la lectura y la escritura, se enfrenta a un campo en el cual la acción psicológica se hace necesaria, en este proceso el niño debe alcanzar la comprensión de las características del valor del mundo, por esto, a la educación recibida en el primer año se le debe dar gran importancia ya que allí es donde el niño inicia el proceso educativo sistemático y las primeras experiencias determinan el éxito o el fracaso en los grados posteriores en donde elaborará y construirá otros aspectos de la lengua escrita como la gramática.

Es urgente conocer la problemática socioafectiva del niño, tomar conciencia de la necesidad de dar una enseñanza basada en amor; ternura, seguridad afectiva, tranquilidad, apoyo y la confianza en sí mismo, reduciendo al máximo la violencia y la agresividad, creando en el aula un espacio de expresión y respeto bastante propicio para la comunicación principal requisito para enfrentar la tarea de construcción del conocimiento.

Es importante para nosotros como maestros tener en cuenta que desde antes de asistir a la escuela, el niño ha elaborado procedimientos primitivos de escritura, ha leído el mundo con sus propias hipótesis y la información que la interacción social le ha permitido. El papel de la escuela es el de crear condiciones naturales para que el niño descubra por sí mismo las claves del sistema alfabético que desde que nace ha empezado a percibir, además debe tener presente que al igual que el habla, la lectoescritura se hace con otros, porque a diferencia de los adultos este proceso en los niños no puede ser solitario y entre más interacción haya más oportunidades de aprender se tendrán, ampliará su conocimiento y Comprensión sobre el manejo del lenguaje es también necesario el Contacto con el texto escrito donde el niño toma conciencia del lenguaje escrito, sus funciones, su utilidad y sus diferencias con el lenguaje oral. Todos estos procesos requieren tiempo para que el niño pueda asimilarlos porque así como el lenguaje oral implica gestos, entonaciones, acentos, sin que entre una y otra palabra exista una pausa; así también, el lenguaje escrito requiere de la puntuación de signos que den un sentido a la frase. Es indispensable la separación entre las palabras al igual que la contextualización de cualquier diálogo.

Debemos concebir al niño como un ser activo que construye conocimiento a través de su experiencia e interacción con otros, reacomodando sus conceptos y aprendiendo tareas en las cuales nadie puede sustituirlo. Cuando al niño al menos se le recrimina o exige es cuando, más información adquiere sobre la lengua escrita, porque en las actividades espontáneas y contextualizadas la lectoescritura cobra vida y se socializa; y en manos del maestro está favorecer o dificultar el acceso a la lengua escrita: convertirlo en un camino lleno de tropiezos,

discriminaciones, castigos elaborar temores, dificultades o descubrir con placer el universo de realidades y fantasías que la lectura y la escritura le posibilitan.

Para leer no es suficiente el conocimiento de las letras ni su respectivo valor sonoro, este es un proceso de producción de sentido a partir de unos signos gráficos y de los esquemas de pensamiento del lector, leer es establecer una comunicación con el texto, interrogarse sobre su sentido, sus motivos; es adelantarse al pensamiento del autor y confrontarlo, someter el texto a los efectos de la propia experiencia y adivinar lo que aún no se ha dicho, es dejarse afectar y conmover por el texto, es gozar y gustar de la lectura. De igual manera escribir no es hacer planas, sino producir con sentido nuestras ideas y disponerlas armoniosamente en el papel para que otros las entiendan.

Es importante conocer los caminos para construir la lengua escrita (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético) con todas sus características, para descubrir en qué nivel se encuentra el niño y en esa medida poderle brindar situaciones que le permitan poner en conflicto sus hipótesis y de esta manera reacomodarlas y sacar sus propias conclusiones para la construcción del conocimiento. De la misma manera avanzar en el camino constructivo de la ortografía, redacción, signos de puntuación y otros aspectos que el niño vaya necesitando.



ROLLOS

Fiestas tradicionales e integración curricular y cultural: una experiencia de etnoeducación entre los nasa (paeces)

Carlos Miñana Blasco*

Informe de avance del proyecto de investigación y de la experiencia que se adelanta con más de 250 docentes de las escuelas bilingües del Cauca andino.

1. Justificación

El espíritu de este proyecto es dinamizar el proceso de fortalecimiento cultural que ya se está dando en alguna medida entre los indígenas de la región andina del departamento del Cauca y, desde allí, dar un aporte pedagógico y cultural a nivel nacional. Se afirma con frecuencia que cada cultura tiene mucho que decir a las otras culturas y a la cultura universal. Pero no podemos seguir hablando del aporte de las culturas regionales e indígenas colombianas si no se adelanta una *investigación* seria, y si esta contribución no se hace palpable en la dinámica cultural regional y nacional.

La gran presión de los medios de comunicación en las comunidades indígenas y campesinas hace que se establezca una relación supremamente desigual entre éstas y la cultura oficial y comercial. No basta un festival anual, sino que es necesario generar un *movimiento cultural* que vaya ganando autonomía y fuerza, un movimiento creativo que responda a las nuevas realidades de las comunidades, que identifique a las nuevas generaciones y que se enraíce en la tradición. Para lograr un impacto real y duradero se requieren más que acciones aisladas y ocasionales. Es necesario un proyecto global, articulado, que unas acciones refuercen a las otras. Un proyecto que impulse la producción cultural, la difusión, el trabajo en las escuelas, la producción de instrumentos musicales, los festivales, el material didáctico... La escuela debe servir para dinamizar procesos autónomos de desarrollo cultural, pero a su vez estos procesos de desarrollo deben darse e impulsarse en la cotidianidad de las comunidades.

Con el proyecto se pretende dar un aporte educativo en este sentido, articulándolo con otros trabajos en la zona. Si bien se han impulsado festivales y eventos, la escuela se encuentra bastante desligada de los procesos culturales y festivos. Los docentes atribuyen esto a la falta de material didáctico y a la ausencia de investigaciones y capacitación.

El Comité de Educación del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) ha generado las condiciones para que este proyecto se haga realidad. La Universidad

* Profesor Departamento de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Pedagógica Nacional

Pedagógica Nacional se vinculó recientemente a este proyecto apoyándolo en algunos aspectos.

2. OBJETIVOS

Contribuir a los procesos de toma de conciencia, dinamización y transformación de los valores culturales que fundamentan la identidad cultural nasa (paez) desde el campo de lo festivo, la música y la danza y, más específicamente, desde los procesos pedagógicos.

Sistematizar y dinamizar los procesos de transmisión y transformación de la música y la danza en los contextos festivos y rituales de la comunidad nasa a través de procesos de investigación, formación de docentes, diseño y multiplicación de material educativo.

3. ACTIVIDADES Y PROCESOS

El proyecto se centró en procesos investigativos y pedagógicos y desarrolló algunas actividades que, aunque complementarias, se consideran fundamentales.

3.1. PROCESOS DE INVESTIGACIÓN¹

a) Investigación en fiestas, ritos, música y danza

Pasos del proceso: Recopilación de música, danza y datos complementarios (fotos, filmaciones, fichas, entrevistas...). Análisis y transcripción: textos, canciones, música y baile. Sistematización e interpretación de los datos.

Temáticas investigadas: Procesos y técnicas de construcción y ejecución de instrumentos. Aspectos históricos, festivos, rituales y contextuales. Procesos de transformación en la música y la danza. Tendencias actuales. Interrelación entre música de flautas, música de cuerda, música de las comunidades negras. Sentido de lo creativo.

b) Investigación pedagógica

- Procesos de transmisión de la música y la danza, transmisión de repertorios y técnicas instrumentales utilizadas tradicionalmente.
- Diseño de estrategias pedagógicas que dinamicen los procesos respetando los aportes de la enseñanza tradicional. El enfoque se articuló con los procesos pedagógicos implementados en las escuelas bilingües.

¹ Los resultados de la investigación, en especial lo referente a ritos, fiesta, música y danza fueron ya publicados: Carlos Miñana Blasco. 1994. *Kuvi. Música de flautas entre los paez*, Bogotá, ICAN, 171 pp.

c) Investigación socio-musical

Articulación del pensamiento y la práctica musical y dancística en la cosmovisión y en la cultura.

Función social del baile, de la música y del músico. Relación de la música y el baile con la fiesta, el rito.

Censo de los grupos, de los músicos y bailarines. Características organizativas y sociales de los grupos.

Papel de la radio y los medios masivos en la transformación de la cultura tradicional en especial en la música y la danza.

3.2. PROCESOS PEDAGÓGICOS

a) Elaboración y edición de cartillas con cassettes en tomo a las tiestas y rituales nasa. Las cartillas van dirigidas básicamente a niños y jóvenes y se presentan en forma bilingüe y audiovisual. Integran casi todas las áreas pedagógicas (sociales, lingüística, música, Cosmovisión, etc.) y respetan los enfoques generales de la educación en las escuelas bilingües de la comunidad. Tienen en cuenta también los procesos pedagógicos utilizados en la transmisión tradicional de la música, pero los cualifican desde el punto de vista pedagógico y técnico. Incluyen canciones, construcción y ejecución de instrumentos, repertorios, propuestas de composición y transformación, sentido y articulación de la danza y la música con las cosmovisiones, su función en la tiesta y en los ritos, etc. Están diseñadas las cartillas de forma que motivan la investigación de los niños y la participación de la comunidad. Junto con la cartilla del niño va una publicación complementaria para el maestro.²

b) Talleres de formación de maestros en el trabajo con las cartillas y capacitación de algunos músicos de base interesados en enseñar la música más formalmente. Hasta el momento se han realizado 3 talleres: uno en octubre de 1994 (40 asistentes) en el albergue de refugiados de la avalancha en Miraflores (Silvia), otro en junio de 1995 (130 asistentes) en Segovia (Inzá) y otro en julio de 1995 (80 asistentes) en Toribío.

3.3. PROCESOS COMPLEMENTARIOS

² El marco teórico y la propuesta pedagógica de la cartilla se encuentran ya en buena parte publicados en el artículo: Miñana, Carlos. <<Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis>>, en *A Contratiempo. Música y danza*, Bogotá, N. 2, 1987, pp 78-73. La primera cartilla, titulada *De correría con los <<negritos>> (Küc'h yuuya' u'hwectha'w)* está en proceso de edición por parte de la corporación Nasa Kiwe. El libro del maestro está siendo editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Los procesos que se describen a continuación se consideran necesarios para un mayor impacto y difusión de las propuestas pedagógicas desde una perspectiva cultural integral.

a) Dinamización de los grupos ya existentes y difusión de la música y la danza: Participación en festivales y encuentros. Apoyo técnico en la grabación de los grupos más cualificados y difusión masiva a través de cassettes.

b) Impulso a la construcción de instrumentos: Los procesos anteriores demandan un aumento notable en la producción y cualificación de los instrumentos musicales. Algunos los elaboran los mismos niños en las escuelas, pero otros resultan más complejos y/o exigen una afinación unificada. Para ello se creó una microempresa con apoyo de la Cruz Roja de Antioquia.

c) Estrategias de difusión: filmación y edición de videos documentales, etnográficos y didácticos (hasta ahora han sido grabados 4 y editados 2), dotación de bibliotecas de los resguardos y centros de formación de docentes con videos, cassettes, libros y cartillas.

4. CRITERIOS PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Además de los criterios anteriormente anotados, es necesario precisar:

- El proyecto es de *carácter participativo* (vincula a las comunidades interesadas) e *interdisciplinario* y se realiza y coordina por el Equipo de Educación del CRIC. Se articula con otros programas y proyectos regionales.

- La *comunidad paéz*, especialmente a través de sus representantes, ejerce el control, supervisión y evaluación del proyecto.

- El proyecto busca ser *integral* y todas sus actividades están articuladas para el logro de los objetivos y metas finales. Investigación, formación de docentes, impulso a los grupos, difusión de cassettes, realización de encuentros, elaboración de cartillas, son estrategias que se apoyan mutuamente y que buscan en últimas el reconocimiento, la valoración y dinamización de la cultura y la identidad de las comunidades.

ROLLOS

LA ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN BUSCA DE NUESTRA IDENTIDAD PROFESIONAL.

Berenice Larios de Rodríguez*

El presente trabajo relata una experiencia que desde el Programa de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Naturales hemos venido capitalizando en el empeño de entender, elaborar y aplicar en nuestro contexto el concepto de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias de tal forma que éste adquiera sentido y significación para todos los protagonistas del proceso educativo en todos los niveles y en todos los ámbitos de la región norte de Colombia.

Abordar el problema de la calidad de la educación en los diferentes niveles en la Costa Atlántica, es un imperativo categórico que nos coloca frente a una situación compleja cuyos efectos son evidentes, pero cuyas causas, unas veces enmascaradas por intereses mezquinos y otras veces enfrentadas desde fuera, es decir, desde quienes no pertenecen al ámbito regional, nos lleva a afirmar que en la realidad y en lo concreto desde nuestro propio territorio, muy poco se ha hecho para emprender un proceso serio que nos conduzca a un mejor nivel de conocimiento y por lo mismo de concientización sobre las dimensiones y repercusiones del estado en que se encuentra nuestra educación en todos los niveles.

Un grupo de docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias Básicas de la Universidad del Atlántico, ha venido adelantando desde 1991 un trabajo cuyas características y connotaciones no tienen antecedentes en la institución.

EL INICIO

El esquema conceptual manejado por la mayoría de los docentes universitarios del área de ciencias básicas, es que los problemas relacionados con enseñanza, aprendizaje, teorías pedagógicas, métodos, modelos, estrategias metodológicas... son «*tan poco científicos*» y por lo mismo, «*tan poco atractivos*» que resulta difícil considerarlos un buen campo de investigación.

Sólo un puñado de docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Básicas han trabajado con el deseo de «hacer algo» para incidir significativamente en la calidad de la enseñanza de las ciencias básicas específicamente, puesto que en general los más bajos puntajes de los alumnos en los exámenes de Estado, están ubicados precisamente en el área mencionada.

* Profesora de la Facultad de Ciencias. Universidad del Atlántico. Coordinadora del Programa de Especialización en Enseñanza de las Ciencias para el Nivel Básico. Coordinadora Comité Red Pedagógica del Caribe.

Nuestra actividad inicial, después de una serie de elucubraciones sobre lo que cada cual entendía por el problema de la calidad en la educación, las causas de su nivel y las incidencias, fue leer sobre pedagogía, psicología, filosofía, epistemología de la ciencia, las políticas del gobierno sobre educación, referencias de grupos nacionales y del exterior ya constituidos; lo cual nos permitió elaborar nuestra propia visión sobre la problemática en cuestión y establecer los parámetros con los cuales encarar el problema.

Convencidos que el maestro es el principal protagonista del proceso de transformación de la práctica docente para avanzar con paso firme en la cualificación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, es necesario tomar como eje fundamental del cambio la evolución del pensamiento y la práctica profesional de los docentes con el objetivo de articularlos en torno a un proyecto curricular donde se posibilite el trabajo colectivo, la socialización de las preocupaciones, la reflexión sobre los problemas de los procesos en cuestión y se incorporen los puntos de vista, las experiencias y los conocimientos de los protagonistas a la elaboración de propuestas y alternativas didácticas que se experimenten, evalúen y rediseñen permanentemente.

Además, al conocer las características del docente del caribe colombiano; la estrategia para emprender las actividades planeadas debe ser presentada como una opción de cambio distinta, tangible y a tono con su realidad**

Consideramos como estrategia permanente del programa, *«proporcionar al docente del área de ciencias naturales vinculado a la especialización la oportunidad de realizar un trabajo permanente de reflexión, profundización y fundamentación alrededor de su práctica docente cotidiana. Considerar sus puntos de vista, las concepciones y prácticas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la ciencia, los contenidos científicos, los valores éticos y morales en la educación, los valores y calidades del docente de ciencias... y analizar con ellos los principales problemas en la enseñanza de las ciencias naturales dentro del marco referencia de un modelo teórico que asume el concepto de calidad en la enseñanza de las ciencias como «el proceso mediante el cual se logra reconocer la importancia de los valores educativos y contemplar a los profesores como educadores profesionales comprometidos con el desarrollo de su profesionalidad mediante la mejora de la calidad de su trabajo» (Carr; 1993). (4)*

A partir del mes de Junio de 1993, la tarea fue plasmar en documentos específicos los lineamientos del programa teniendo en mente un modelo didáctico del currículo como objeto de investigación construido mediante la integración de elementos aportados por la epistemología e historia de las ciencias, la psicología, la pedagogía, la ciencia misma, la investigación, en un contexto social y cultural propio de la región y de la época.

** El maestro del caribe colombiano es hábil, inteligente, capaz, sincero franco en juicios y apreciaciones, tiene expectativas, sueña y siente la necesidad de mejores oportunidades.

A través de situaciones-problema específicas a los docentes se enfrentaron a la necesidad de conceptualizar sobre el fenómeno o problema estudiado, compartir en equipo sus apreciaciones y someter al juicio de sus compañeros los esquemas conceptuales utilizados para fundamentarlos, aceptar las equivocaciones, respetar las opiniones ajenas y sacar conclusiones.

Asumimos cuatro componentes en el currículo:

El componente científico concebido en forma integrada; estaría iluminado por una concepción de ciencia como un proceso en desarrollo propio de la actividad humana y por lo mismo, inmerso en un contexto cultural, social y político no ajeno a estancamientos, a retrocesos aparentes, donde las teorías no son verdades absolutas, inmutables sino de relativa validez y sus generadores no son seres especiales por encima del bien y del mal sino personas normales inmersos en la problemática de la vida cotidiana propia de la época.

En el primer semestre se abordan los fundamentos conceptuales de la ciencia, el estudio y reflexión sobre las teorías científicas modernas y las aplicaciones técnicas de las ciencias estarían reservados para el segundo y tercer semestre respectivamente.

El componente investigativo de las actividades promovidas desde cada asignatura en desarrollo atraviesa el plan de estudios y culmina con la elaboración de un proyecto de grado.

La investigación-acción: investigación en el aula puesta en práctica nos permite analizar con los maestros los problemas vivenciados en la ejercicio de la enseñanza, detectar sus debilidades reales en cuanto al conocimiento científico y pedagógico, detectar las estrategias metodológicas usadas, generar procesos de modificación de la práctica pedagógica para responder a la realidad concreta de los maestros con los que se trabaja.

La filosofía e historia de las ciencias incluida en el plan de estudios aporta el conocimiento de cómo se produjo en realidad el desarrollo de los conceptos estudiados y cómo es posible comprender desde esta óptica la forma como se da en los alumnos el aprendizaje de los conceptos y desarrollar con base en este conocimiento estrategias de enseñanza en busca de un aprendizaje significativo.

El componente pedagógico, soporte o fundamento del quehacer profesional del docente, presente a lo largo de todo el plan de estudios a la luz de las pedagogías modernas, procura insertar en el discurso y el accionar de los docentes la importancia de los valores educativos, dimensionando a los profesores como educadores profesionales comprometidos con el desarrollo de su quehacer y concibiendo el conocimiento como un cuerpo teórico pleno de valores que han de ser utilizados para darle sentido a su práctica profesional.

LA PUESTA EN MARCHA

El 17 de Enero de 1994, después de un proceso de selección de aspirantes, iniciamos labores con un grupo heterogéneo de docentes, profesores en ejercicio del área de ciencias naturales del nivel medio y universitario. A mediados del año comenzó un segundo grupo y a inicios del 95 el tercero.

Son 76 docentes que nos han venido acompañando, aportando la sabiduría de un proceso vivencial y por lo mismo respetable y digno de tener en cuenta en el propósito de vislumbrar con los maestros acciones tangibles y realizables que nos comprometan con una educación de calidad para la región.

UN PASO ADELANTE

Aunque somos conscientes de que éste es apenas el inicio que solamente nos ha permitido asomarnos a una dimensión distinta de nuestro ejercicio profesional, este primer paso nos señala lo amplio, denso y complejo del campo que queremos explorar. Hoy, desde la visión que nos da un trabajo realizado en forma continua y conjunta por el equipo interdisciplinario de profesores adscritos a diferentes facultades de la Universidad, vinculados a la especialización como docentes y el grupo de profesores en ejercicio del área de ciencias naturales de todos los niveles de la educación adscritos a la especialización como estudiantes, podemos afirmar que hemos avanzado.

Como grupo estable de docentes de la Universidad del Atlántico que, en un proceso continuo de estudio, reflexión, análisis y evaluación hemos logrado ponernos de frente ante nuestras propias limitaciones, aceptarlas, buscar y llevar a cabo acciones de cualificación como pasantías, seminarios internos, visita de investigadores reconocidos del país y del exterior, encuentros nacionales e internacionales, oportunidades de doctorado para los miembros del equipo, compra de bibliografía actualizada, suscripción a revistas especializadas del país y del exterior, intercambios, hemos desarrollado nuestras capacidades para implementar innovaciones en nuestro propio accionar docente, como: la práctica del binomio investigación-docencia y el cambio de las estrategias de enseñanza que veníamos practicando. Se ha hecho un gran esfuerzo para consignar nuestras experiencias en documentos escritos y elaborar los módulos base para la especialización, rompiendo la tradición oral de nuestra enseñanza.

Con los estudiantes del programa, a través de un autoanálisis consciente, desprevenido y ajustado a la realidad de sus vivencias, se ha colocado frente a las limitaciones conceptuales respecto a la ciencia y la pedagogía, ejes de su ejercicio profesional.

Nos hemos preguntado permanentemente: ¿Quiénes somos los maestros del Caribe Colombiano?, ¿cuáles son las concepciones y prácticas que sobre la enseñanza, el aprendizaje, la ciencia, los contenidos científicos, y del manejo que

les hemos dado?. Este cuestionamiento individual y colectivo nos ha posibilitado una apertura al diálogo, un diálogo sincero, y ha permitido:

Identificar y analizar los principales problemas de la enseñanza de las ciencias naturales y convertirlos en sus propios proyectos de investigación.

Detectar las necesidades reales de formación y posibilitar tanto la revisión y fundamentación de sus conceptos como su actualización pedagógica y científica.

Conocer los obstáculos que la estructura y organización de las instituciones oponen a las innovaciones en los procesos de enseñanza.

RESULTADOS

Dos de los tres grupos admitidos al programa se encuentran realizando sus proyectos de grado; pequeñas investigaciones adscritas a las cuatro líneas definidas para la especialización.

Son 14 proyectos en marcha con los cuales se busca en primera instancia, caracterizar para conocer y transformar el estado en que se encuentra la enseñanza de las ciencias naturales en la Costa Atlántica. Maestros procedentes de diferentes colegios y lugares de la región, indagan sobre los aspectos determinantes que inciden en el proceso académico en el aula de clases y sus implicaciones para la calidad de la enseñanza que se imparte.

Tenemos suscripción en ocho revistas especializadas de carácter internacional y nacional. Igualmente, venimos adquiriendo textos actualizados para la bibliografía de base del programa.

Dos profesores del grupo cursan en el exterior estudios de doctorado, uno en España y otro en Puerto Rico.

Establecimos contactos con grupos de investigación en el área de las ciencias naturales del país y del exterior. Estamos vinculados a la Red Nacional de Investigadores de la Enseñanza de las Ciencias.

Hemos asistido y presentado ponencias en eventos regionales, nacionales e internacionales.

Se organizaron tres eventos en la Universidad con el objetivo de abrir espacio al debate en torno a la calidad de la enseñanza; uno regional, otro nacional y el último, realizado el año pasado, de carácter internacional.

A fines del mes de noviembre, en busca de apoyo económico, presentamos al Corpes Regional, a Colciencias, al MEN, al ICFES, al ICETEX y a la OEA el plan de acciones a realizar en el cuatrienio 96-99, donde consignamos las actividades en busca de un mejor panorama para la educación en la región.

Somos conscientes que aún nos falta mucho para transformar la imagen del maestro pasivo en espera de que otros le indiquen cómo y cuándo empezar para converger a una imagen del maestro dinámico, emprendedor y osado, orgulloso de su profesión, crítico y estudioso de la situación actual de la enseñanza en la Costa Atlántica. También sabemos que hemos cometido errores y que seguiremos cometiéndolos, pero estamos seguros que nuestro empeño por arribar al tercer milenio con un nivel de calidad en la enseñanza de las ciencias naturales en nuestra región, será posible desde este proyecto experimental que venimos trabajando con el ánimo de una mejor oportunidad para el mañana.

PROYECCIONES

Desde el mes de julio, a partir de la culminación del Seminario Internacional organizado y realizado en nuestra universidad; por los compromisos adquiridos y por las nuevas opciones que nos plantearon las experiencias y realizaciones de los investigadores asistentes, iniciamos el proceso de autoevaluación del programa. Hemos detectado nuestras debilidades y fortalezas, tenemos claro qué debemos cambiar y qué debemos reforzar.

Muchas cosas del discurso inducido en la propuesta inicial del programa estuvo fuera de la realidad que hoy hemos compartido con los profesores en ejercicio vinculados al programa, eso nos ha permitido mantener una revisión permanente de los objetivos y metas.

Convencidos de que a pesar de los errores normales en un proyecto experimental, la especialización en la enseñanza de las ciencias naturales ha sido para los profesores del área de ciencias de la región la oportunidad que ellos deseaban, merecían y necesitaban.

El programa tiene una gran acogida de parte de los docentes y es permanentemente solicitado por las instituciones de la región para que sea llevado a sus lugares de influencia en convenio con la Universidad; esto nos obliga a mantenernos en un proceso de mejoramiento permanente.

Al finalizar el cuatrienio que le queda al siglo XX, aspiramos nosotros también haberle dado fin al estigma que venimos arrastrando desde hace varias décadas: estar entre las regiones más atrasadas del país en cuestión de educación.

BIBLIOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Proyecto Saber. 1991.

BOHÓRQUEZ, Enrique (1991). La enseñanza de la Física en el departamento de Córdoba. Universidad de Córdoba.

LARIOS DE RODRÍGUEZ Berenice y RODRÍGUEZ G. Esteban, (1989). Incidencia de la Dotación de equipos de laboratorio en el desempeño académico del docente de física. Universidad del Atlántico.

RODRÍGUEZ G. Esteban y Otros., (1979). Estado actual de la enseñanza de la Física en la Costa Atlántica. Universidad del Atlántico.

AYALA M.M; BAUTISTA Germán. Proyecto de Especialización en Docencia de las Ciencias., Universidad Pedagógica Nacional. (1990).

PESSOA de CARVALHO, Anna María. (1988). La Formación del profesor y la Práctica de la Enseñanza. Biblioteca Pionera de Ciencias Sociales. Sao Paulo.

PORLAN ARIZA, Rafael, (1989). Teoría del Conocimiento Teoría de la Enseñanza y Desarrollo Profesional. Tesis de Doctorado.

STENHOUSE., (1987). La Investigación como base de la Enseñanza. Morata. Madrid.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. (1989). II Simposio Nacional Sobre Enseñanza de las Ciencias. Santa Fé de Bogotá.

WITTRUCK, Merlin C., (1990). La Investigación de la Enseñanza. Vol III. Paidós Educador. Barcelona.

CARR. Wilfred. (1993). Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción. Diada Editora. Serie Fundamentos. Sevilla. España.

HOJEANDO

NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACION

CASTELLS, Manuel. et al., Ediciones Paidós Ibérica S. A., Barcelona 1995. 206 págs.

A propósito de los actuales debates sobre la educación, su sentido y el papel de sus prácticas en la definición de derroteros para la sociedad Contemporánea, los diferentes encuentros que a nivel nacional e internacional, se han venido desarrollando en los últimos años han proporcionado una serie de invaluable documentos, cuya difusión contribuye necesariamente a enriquecer las reflexiones que los grupos particulares de maestros y las comunidades educativas en general vienen adelantando con miras a definir, comprender y asumir los retos que las actuales circunstancias imponen a las prácticas educativas.

El libro que aquí reseñamos se inscribe precisamente dentro de esta literatura de divulgación de diferentes puntos de vista y recoge seis ponencias presentadas en el Congreso Internacional <<Nuevas perspectivas críticas en educación>>, celebrado en Barcelona en julio de 1994, y en el cual se hizo especial énfasis en analizar los problemas que plantean a la educación, en sus distintos niveles y modalidades, la llamada condición postmoderna y la nueva sociedad infomacional. A través de sus disertaciones los autores aportan nuevos elementos de análisis para una crítica de los procesos educativos que se imponen a finales de siglo y proporcionan una serie de interesantes ideas con miras a desarrollar nuevos enfoques teóricos y prácticos tendientes a consolidar los procesos de fortalecimiento de una sociedad civil que pueda responder de manera efectiva a los intentos de homogenización cultural, al surgimiento de nuevas desigualdades educativas y al deterioro cada vez más evidente del medio en que ella se desenvuelve.

Así por ejemplo, en las dos primeras ponencias, los investigadores Manuel Castells y Ramón Flecha tratan en detalle los problemas fundamentales que se plantean en el terreno educativo a la sociedad infomacional y los cuales han devenido en una serie de nuevas desigualdades en el terreno de la educación. En ella el análisis parte por considerar el modelo dual de la sociedad de la información precisando algunas de sus características más sobresalientes y resaltando el papel del neoliberalismo en la disolución de los valores solidarios con el consecuente afianzamiento de la desigualdad cultural.

En una de las ponencias, el profesor norteamericano H. A. Giroux, analiza la problemática de la educación de la juventud a finales del presente siglo con miras a mejorar la comprensión de la nueva cultura emergente y las transformaciones relacionadas con formas de conocimiento y experiencia en el que se ha dado en llamar mundo post-moderno. En este trabajo se plantea, entonces, la necesidad de enfrentarse al tránsito de la postmodernidad con miras a mejorar la

comprensión de la nueva cultura emergente, buscando una apropiación de las nuevas dimensiones del tiempo y el espacio en que se desenvuelve dicha cultura y procurando elementos para asimilar las transformaciones relacionadas con formas de conocimiento y experiencia en el mundo postmoderno, tales como las derivadas del cine y la realidad virtual.

Por su parte el trabajo presentado por el profesor Paolo Freire, que desafortunadamente presenta problemas de traducción y transcripción, aborda la problemática de la educación comunitaria y los nuevos sentidos que adquiere la alfabetización para el próximo siglo, en el marco de la sociedad contemporánea, caracterizada por un desplazamiento de las relaciones de inequidad hacia nuevas formas de exclusión, dentro de las cuales la cultural resulta ser la más significativa.

De las restantes ponencias, una de ellas explora la problemática de los riesgos que conlleva la imposición de una cultura común, en cuyo proceso de consolidación juega un papel central la práctica alfabetizadora, asumida hoy en día en buena medida por los medios masivos de comunicación; el análisis que desde esta perspectiva se hace de la sociedad norteamericana por parte del profesor Donald Macedo resulta bien ilustrativo, si bien no puede ser trasladado en la totalidad de su análisis a nuestras sociedades particulares. La última ponencia, del investigador norteamericano Paul Wills, se ocupa con cierto detalle del estudio sobre los procesos de transformación de las mercancías culturales, resaltando entre otros aspectos las variaciones que sufren los valores de cambio de la cultura contemporánea debido, entre otras dinámicas, a los procesos de mercantilización universal y saturación semiótica.

Con esta breve, aunque incompleta, referencia a los distintos ensayos que se presentan en este libro se está invitando a los maestros a explorar toda una gama de problemas y relaciones que cruzan de manera permanente sus prácticas cotidianas y permiten subrayar el hecho de que la escuela y las actividades que en ella se generan no están en lo absoluto desconectadas de su contexto ni permanecen impermeables a las cambiantes dinámicas de la sociedad. Sin lugar a dudas, los planteamientos hechos por estos autores no constituyen la única salida para la problemática educativa contemporánea, pero una interlocución con sus opiniones y recomendaciones habrá de enriquecer nuestros puntos de vista y nos permitirá contrastar las propuestas que para situaciones análogas se vienen desarrollando en nuestro medio.

JUAN CARLOS OROZCO CRUZ
Profesor Departamento de Física
Universidad Pedagógica Nacional
Nicolás Buenaventura*

EL CUENTO DE LAS REDES

Nicolás Buenaventura*

Las redes de cualificación de docentes se distinguen o diferencian por el tipo de peces que atrapan. Hay las redes profesionales, de ojo pequeño, hechas así para ganarse el pan de cada día. Por ejemplo tenemos la red de los profesores de matemáticas con la cual se pescan juguetes para acabar de una vez por todas, con el «coco» en esta materia, aprendiendo a jugar a los números, a gozarlos. Igual fue la red de lenguaje o la de educación física o educación en valores. Son, todas estas, redes que permiten ganar el pan a las buenas y sacándole todo el gusto.

Pero existen también otras redes, las de ojo ancho, hechas para atrapar ciertos peces que llevan anillos de oro u otras joyas en las entrañas. Son las redes vocacionales. Por ejemplo la red de maestros escritores o de maestros investigadores o músicos, válgame Dios!

Sin embargo estoy pensando que lo mejor es pescar con las dos redes, a condición de tener muy en cuenta estos cuatro consejos:

El primero es aprender a pescar de noche. Porque los mejores hallazgos no siempre están a luz del día, a la vista de la razón razonadora sino que, a menudo, están en lo oscuro y hay que adivinarlos. El otro abrir bien la red, sin avaricia, que llegue a ella hasta el menos, hasta el que no sabe entre los maestros. El tercero, asegurarse de que los plomos o luceros de la red, los que la llevan al fondo y se visten de luz para atraer la pesca, estén bien cosidos a la malla. Porque ellos son los que sabemos, los duros, los que no fallan, los imprescindibles.

Y el último y principal, Dios mío, no olvidar jamás que la escuela educa enseñando y aprendiendo en tanto que la red educa investigando y adivinando, que en la escuela todavía hay el instructor, mientras en la red todos aprenden de todos, todos son maestros.

Pero, por favor, sin más preámbulos y dilaciones echemos ya las redes al agua!

Mi padre era pescador de atarraya.

No digo que desechara el anzuelo o no le tomara gusto. Al contrario, más de una vez me toco ver como le arrancaba con él una buena presa al charco. Entonces yo pensaba en el médico de la familia, el doctor Smith, cuando se empeñaba en enseñarme a oír el estetoscopio, porque me parecía que el viejo también le auscultaba el corazón al río, tal era la tensión premonitoria con que sostenía, sin pestañear, su vara de carrizo.

* Asesor del Ministerio de Educación Nacional.

Pero su genio o su natural era el de pescador de atarraya y yo, desde muy niño fui, a menudo, su asistente y cómplice en su empresa.

Amaba atarrayar de noche y tenía agujeros con cualquier sombra que se moviera sobre el remanso del río. Yo me decía, para mis adentros, que la sombra de luna no se ve, pero él sostenía que los peces sí la veían patente y además me enseñaba que el canto de las ranas era como rezo para atraer peces gordos.

A la verdad mi padre era Dios para abrir, de un tiro su red en el cielo. La desplegaba sobre nuestras cabezas formando una bóveda tejida tan grande como la celestial, de manera que uno, muchacho, jugaba a atrapar con ella cuanta estrella tuviera la noche. Pero esta pesca era cosa de nada, era una pasión, que lo dejaba a uno siempre con las ganas, porque ahí mismo, los plomos, cosidos a toda la redonda de la malla, se venían de bruces arrastrando el paracaídas y clavándolo todo en la negrura del pozo.

Y, me parece que me estoy viendo yo mismo, desnudo, tras ellos, tras los luceros, como se llamaban esos plomos, yo me sumía, junto con la red, me dejaba sumergir sin ruido en esa agua helada y oscura. Era mi oficio, mi asesoría, limpiar la red, preservarla de toda zarza o rama perversa. Me tocaba eso, librarla de todo mal y peligro.

Se echaba la red sin afán, a lo más tres o cuatro veces, para hacer una provisión escasa de unos pescados que, al esculcarla, alborotaban con desespero buscando colarse por entre los ojos del tejido.

Y ocurrió una vez, Dios mío, en una de esas noches de pesca que, por cierto, no eran cotidianas sino espaciadas, a veces con una semana de por medio, ocurrió, digo, algo insólito, extraordinario.

Empezando porque fue noche de domingo o sea más que prohibida por él mismo para estas andanzas.

Lo primero que noté de raro fue que el viejo llevaba al hombro una red distinta, mucho más grande que la usual y de luceros iluminados o fluorescentes.

- Esta red es de mar, me dijo al desplegarla, es para cazar tiburones, por eso la conseguí.

Mi padre era un exagerado como nadie, un fabulador inigualable. Solo dos veces, en mi vida, lo vi derrotado en un desafío de mentirosos.

Una de ellas fume precisamente con historias de pesca y sucedió así:

- Usted no tiene ni idea, comenzó diciéndole el viejo al otro. Usted no alcanza a imaginarse lo que es un banco de peces en una buena subienda en el Cauca. Es

cosa de que uno ahí no más, en la orilla y a pura mano limpia, llena de pescados el canasto en un santiamén.

- Voy a contarle y no me crea, continuó, yo conocí un negro que se metía al agua allí y salía con seis pescados de una vez encima - ¿sabe cómo? Pues ya lo ve, se traía dos en los pies, apretados entre los dedos, dos en la boca y uno en cada mano.

El contendor, que había seguido paso por paso la historia, sin perder palabra, miró perplejo a mi padre, como creyéndole todo, al pie de la letra, tal como yo lo creía entonces, de niño, sin vacilar, sin la más leve sombra de duda. Enseguida dijo, hablando despacio y con mucho aplomo.

- Sabe una cosa, mi señor. Ya yo tenía noticia de lo que es una de esas subiendas de ocasión en el río Cauca. Pues bien, a mi me contaron la historia de otro tipo, por cierto también moreno, pero que sacaba no seis sino ocho peces en cada aventón. ¿Y sabe usted cómo? Pues igual que el negro suyo, lo mismo, pero con esta ventaja, que se había dejado crecer las orejas de manera que allí cargaba los otros dos.

Sin embargo mi padre no se corrió. Ni más faltaba. Lo escuchó serio de seguido, sin pestañar y luego dijo:

- Lo que usted no sabe, mi amigo, es que en esas riberas del Cauca, en época de subienda, cuando baja el río y empieza a evaporarse el agua de las ciénagas, que quedan ciegas, sucede que los peces ya no caben en el pozo porque hay el doble o más de lo que puede contener. ¿Entonces sabe usted cómo se las arreglan para mantenerse allí? ¿No sabe?

El rival negó con la cabeza, azorado, como presintiendo que esta vez iba a perder.

- Pues óigame, la naturaleza es sabia, caben todos porque están saltando todo el tiempo, así que una mitad está en el aire y la otra en el agua.

Pero, por favor, volvamos a mi historia.

En la mañana de esa noche privilegiada había ocurrido algo usual en los domingos de familia, el paseo campestre con todo y fogata y almuerzo en la hierba. Así que el segundo hecho extraño, en la pesquería, fue que mi padre no cogiera el camino de siempre, a los parajes acostumbrados en esta aventura, sino que nos dirigíamos precisamente al recodo del río, por cierto muy lejano, donde había tenido lugar la excursión familiar matutina.

Al llegar al lugar y, mientras él esculcaba con toda maña la nueva red, midiéndole los ojos con los dedos, no resistió la tentación de revelarme su secreto.

- Lo que voy a decirle, mijo, es algo que nadie debe saberlo, me está oyendo, algo que no puede repetirse. Usted no se dio cuenta, esta mañana, cuando estábamos nadando aquí, en este mismo charco, no supo nada, de la fatalidad que tuvimos. Una verdadera tragedia. Ni más ni menos. Eso fue.

Entonces me relató la famosa pérdida de la argolla matrimonial, que se le zafó a mi mamá, quien sabe como diablos y se fue al fondo del charco. Suceso que la madre me había contado con lujo de detalles añadiendo que mi padre había ordenado mantenerlo en absoluto secreto.

Luego añadió despacio, como hablando consigo mismo - Ahora venimos por él, venimos a rescatarlo, venimos a pescarlo.

Y no dijo más. No hubo modo de sacarle una palabra más.

La descomunal atarraya marina se abrió sobre nuestras cabezas esta vez en una noche cerrada y tupida, noche sin luna, oscura a más no poder.

Se abrió una, dos, tres, no sé cuantas veces, porque rastreamos el recodo del río desde una orilla y luego desde la otra, tercamente, todo el recodo grande y remanso del río. El agua estaba yerta y el charco parecía una loza de puro negro de hollín. Pero al hundirme yo en ella toda estaba prodigiosamente limpia, sin más malezas que la cabellera inofensiva de las algas acariciándome el cuerpo.

- ¡Cayó! gritó de pronto mi padre, estruendosamente- ¡Cayó! ¡Tenía que caer!

Sujeta, bien agarrada la red por el cogollo, desde allí sintió el palpito del animal que pugnaba por hallar salida. Entonces fue tirando, con mucha maña, la enorme talega hasta fuera del agua y todo desconfiado salió sobre la presa que coleaba desesperada sacudiendo toda la malla.

- ¡Cayó! repetía, carajo, tenía que caer.

No era un tiburón como yo lo esperaba por los datos que me diera al enseñame la nueva atarraya pero de todos modos era un bocachico de un tamaño tan desproporcionado como nunca yo lo había visto antes.

En el viaje de regreso mi padre me reveló todo el misterio. Cuando estuvo buceando esa mañana, horas enteras, en busca del anillo, hubo un instante en el cual él estaba absolutamente seguro que había avistado el bocachico. No lo vio patente, tal cual, pero le vio la sombra descomunal, lo sintió como huía. Entonces se dio cuenta exactamente de lo que había sucedido. Era imposible otra explicación, me decía. El había buceado hondo tan pronto como la madre le gritó la noticia. No había nada más que hablar. El bocachico se engulló la argolla.

- Además quién no sabe, añadió, qué pescador no sabe, que no hay nada más curioso que un bocachico. Por eso cae tan fácil en la red atraído por los luceros.

Llegamos a media noche a casa. Mi madre estaba azarada, en vela, esperando el desenlace.

- ¡Cayó mona!, repetía él obsesivamente, cayó. Yo se lo dije, mona - Tenía que caer.

Entonces, sin demora, arrancó del morral el pez, vivo aún, lo rajó profundamente a lo largo, con el cuchillo, lo abrió en dos, con fuerza, quebrándolo una y otra vez, esculcándole las entrañas con mucha maña.

Hasta rescatar la argolla de oro de la madre.

No recuerdo cuántas veces le oí contar a mi padre esta historia en la sobremesa en casa, siempre mirándome a los ojos al final y diciendo.

- No es verdad, Nicolás?

Por eso, quizás, he podido reconstruirla ahora tal cual, sin perder el más leve detalle.

Es éste el cuento de las redes.



ENREDOS

Esta sección promueve el diálogo entre los maestros, priorizando el lenguaje gráfico: la caricatura, el humor, la ironía, formas características de nuestra cultura, que recrean la actividad diaria de los docentes. Defiende y propicia la reflexión del maestro sobre su práctica, permite la exposición de posiciones frente a las múltiples problemáticas educativas y se constituye en espejo de nuestra propia realidad docente.

Olga Méndez Núñez
Colegio Básico Jhon F. Kennedy.
Facatativá-Cundinamarca



Juan Carlos Forero
Gimnasio Superior del Valle
Santafé de Bogotá, D. C.



Martha Cruz Ladino
Colegio mayor de Nuestra Señora del Rosario
Quinta d Mutis-Santafé de Bogotá.

REDEÑAS

BASES CONCEPTUALES DE UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

Luis Alberto Martínez. Director CEID - Simaná (Nariño) Miembro de la Red Pedag. del Suroc. Red CEE.

Esta experiencia adelantada por el CEID - Simaná se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Novak y la teoría del cambio conceptual de Posner.

Se parte de la consideración que el constructivismo hace de la ciencia como construcción conceptual que posibilita diferentes significaciones del mundo en los individuos, esta en contravía de las concepciones positivistas de la enseñanza donde el Estímulo - Respuesta orientaron las prácticas pedagógicas tradicionales.

Se hace énfasis en el principio Ausbeliano como base para el aprendizaje significativo: "Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un sólo principio diría esto: El factor más sencillo, más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averígüenlo y enséñenlo en concordancia con ello. Desde esta óptica el constructivismo redimensiona la preocupación del maestro frente al como aprende el estudiante; en donde cobran importancia la insuficiencia de las condiciones existentes para abordar situaciones problemáticas. En esta línea aparecen interesantes herramientas del constructivismo como los mapas conceptuales y V-heurística.

Desde esta perspectiva conceptual el CEID-Simaná está realizando experiencias con maestros en:

- Escuela popular de Pasto: Constructivismo en lectoescritura.
- Normal Nacional de Pasto: Constructivismo en preescolar.
- Instituto Departamental <Simón Álvarez>: Innovación en enseñanza de las ciencias naturales a través de mapas conceptuales.

La Educación, la cultura y el medio ambiente pilares básicos del edificio humano.

Autor: Erasmo Rodríguez Barreto. Santafé de Bogotá, D.C.

El autor preocupado por la problemática ambiental y la diferencia de las personas frente al deterioro y destrucción del medio, elaboró el poemario <Huellas del Cerebro>, a través del cual se da al poema la dimensión de un sentir y un decir útiles para la sociedad, en este caso, crear conciencia sobre la importancia de colaborar en el cuidado del ambiente, fuente de vida para el ser humano. Cada poema es una apología o un llamado de atención a situaciones de la relación del hombre con el medio; así el poemario es un instrumento didáctico que permite el análisis de la destrucción ambiental y motiva a los jóvenes a expresar su sentir y pensar del mundo, mediante la poesía.



Proyecto Anillito, un aporte de la didáctica de la matemática a la educación básica.

Betriz Espinoza y Bladimir Torres. Escuela Hogar Bertha Hernández de Ospina. Santafé de Bogotá, D.C. ADE

Con el propósito de ofrecer espacios alternativos al ambiente escolar cotidiano, propiciar nuevas relaciones con el conocimiento y profundizar en el estudio de contenidos matemáticos y de otras disciplinas con niños de educación básica, los investigadores plantean una propuesta innovativa alimentada teóricamente con las elaboraciones desarrolladas por el equipo del Anillo de Matemáticas, según las cuales los énfasis didácticos estarían soportados por cuatro estrategias cognitivas: Reversibilidad, realización verbal de la acción, niveles de representación y sustitución. Con estos presupuestos se plantea el trabajo con niños de sexto grado que desean participar libremente, en un horario de trabajo extra a la jornada escolar. Con base en los resultados de la sistematización de la experiencia se espera aportar elementos para el diseño de actividades didácticas y que aporten configuración en un currículo específico.



**La correspondencia interescolar: Un circuito de vida.
Leonor Rodríguez Valbuena. Escuela Distrital Manuelita Saenz y Escuela
Primaria de insen/Aller (Alemania). Santafé de Bogotá, D.C.**

Dada la necesidad de hacer de la escuela un <nexo vivo> entre la enseñanza, la comunicación y la cultura, se establece la correspondencia entre docentes, alumnos y padres de familia de una escuela colombiana y una escuela alemana; comunicación interescolar que se convierte así, en un medio de mutuo conocimiento de estas culturas; al intercambiar costumbres, datos históricos, geográficos y diferentes manifestaciones de la vida familiar y escolar de ambas comunidades, generando a la vez nuevas alternativas pedagógicas y culturales de la escuela.



ROLLOS

EL AGUA... NUESTRA VIDA

Luis Hernán Garcés V. *

En una ocasión para iniciar el año escolar nació una actividad bastante difícil pero que despertó tal alegría en los niños que se entregaron sin duda a realizarla. «Así como cada uno tiene una flor, un color, una planta, un olor, un animal que le gusta más; debe haber una palabra mágica que si llegaran a desaparecer las otras, fuera como el hombre y los identificara. El ejercicio consistió en simbolizarla en hacerla otro lenguaje, hacer que el dibujo fuera una auto-retrato de cada estudiante. Ese día aprendimos que Lucas era símbolo de vida y Jimena de mariposa, que Carlos era ese árbol que ayer había sembrado en el patio, Maria la golondrina que una mañana llegó al salón buscando un nido para hacer llover, que Martha es el mar que visita el río de Luis en los recreos y Catalina la nueva isla que emerge entre las olas de sus compañeros, Laura el agua que corre entre los pupitres cuando el maestro escribe en el tablero, Teresa la hoja del árbol que aún vuela sin caer en corazón alguno y el mono Juancho el sol que conoce la noche.

Sergio el pastor que inventa para que vivan en la selva de sus sueños por donde cabalgan los caballos de Germán Francisco y de Dayan, mientras Diana, llena de alegría, contempla el paisaje imaginando los caballos en el carrusel del parque.

Todo es paz, la misma paz del alba que es verde atravesada por una carretera gris donde navega un lancharo; verde es el entorno de la familia de Alejandra, las paredes de la casa de Catalina, la cancha de fútbol de Diego, el traje de payaso de Julio César, el tablero y los pupitres del salón de Diana, las palabras del niño alegre que se sumerge en el agua, son también del mismo color. La paz es así, porque del verde nace el agua y el sol.

La palabra mágica «agua» que pintó Angela Mercedes, nos abrió las puertas del año escolar; con sus olas y remolinos nos llevó por ríos, mares, embalses, gotas, nubes, lagos; navegamos en lanchas, garrabas, góndolas, veleros de papel; recorrimos con la imaginación los lugares al sólo señalarlos con el dedo.

Los kilómetros se hacían reales en la clase de matemáticas al saber con exactitud la distancia, la extensión, la altura de los lugares recorridos. Relatos, poemas, leyendas, mitos, fábulas de marea, ríos, lagunas; fueron recreados con dibujos, canciones, dramatizaciones breves: una fábula acerca de la quebrada de tierra fría con la de tierra caliente, fue el texto central del trabajo, de estudio, de relación de conocimientos: allí encontramos palabras mágicas cargadas de preguntas y de asombro, corno: azulejo, gualanday, tierra, paisaje frío, flauta, niebla, paraje, piedra, alegría, tristeza, país; que fueron el camino hacia el conocimiento y la diversión.

* Docente Escuela República de China. Santafé de Bogotá, D.C.

Con el azulejo y el friguero sacudimos nuestras alas para volar como el gavián y el turpial, como el cuervo, como el colibrí que mueve sus alas con el corazón. Supimos donde anidan los pájaros de fuego e inventamos una nueva especie voladora; los árboles alados de colores: el gualanday de flores violetas, el arrayán de flores blancas de miel, el samán milenario donde anidan los recuerdos de los viejos, el pino que nos embriaga con su presencia de olor, o el urapán al que le cabe más agua que un camello. Ya encaramados cada uno en su árbol para estar más cerca del cielo y para poder contemplar el paisaje que se colaba con el viento por los ojos, por los poros hasta la imaginación. A Sebastián se le ocurrió titular su dibujo «El Arbol Cósmico», un árbol que nacía en el fondo de la tierra y cubría con las ramas cargadas de estrellas el infinito del cielo. Conocidos los nombres de las estrellas los niños decidieron bautizarlas de acuerdo con su gusto; espejo, luna, rosa. Colombia, margarita, alegría, belleza y otros nombres que las convertían en seres terrestres. De regreso a la tierra envueltos en nubes y cirros descubrimos pasajes desérticos y de piedra destruidos por el hombre. Aprendimos a reconocer los valles, los volcanes, las laderas, los nevados para luego modelar con plastilina y con arcilla un paisaje ideal lleno de color, de luz, de agua; por donde pasea el caracol aventurero, mientras contempla la tarde lluviosa que refresca el alma de la tierra. Del agua nece la flor y la espiga, es el espíritu del mar, el verde del arrayán y el espejo donde bebe la luna, es la canción alegre que repiten los niños cuando ven venir nubes aguaceras que terminan arrastradas por el viento hacia tormentas lejanas, ¡que llueva!, ¡que llueva!, la vieja está en la cueva, los pájaros cantan, las nubes se levantan y seguían cantando más alto para colorear más fuerte. Por el mar de las Antillas, viene un barco de papel, de la Habana a Portobelo, de Portobelo a Trinidad, va y viene el barquito de papel; una negra va en la popa, va en la proa un español... Era la hora de abordar el navío como almirantes de nuestro destino y bajo el sol ardiente y bajo la luna fría hacia la casa de los vientos y de los cuentos para escribir los siguientes relatos:

Mi amiga el agua

Yo hice un barquito de papel, como no tenía tripulación yo me subí en él, empecé un largo viaje a través del río. Era de aguas claras, podía ver cantidad de peces nadando en la corriente. Mi pez muy distraído corría rápido como si él tuviera un motor. Un pez muy distraído golpeó mi barquito arrojándome de él, casi me ahogo, pero recordé que tan pura es el agua y empecé a nadar, podía sentir la delicia de su frescura.

No por tanto nos hicimos amigos, nos pusimos a jugar y ella se volvió como una roca donde podía resbalarme: estaba divirtiéndome pero me dio sueño, ella se volvió como una nube y me llevó por el viento.

Autor: Oscar Andrés Angarita.

El niño y el agua.

Pedro era un niño que creía que las estrellas salían del mar y subían al cielo. Un día, el niño se fue a las profundidades del mar y encontró el nuevo mundo de las

luzes del mar, pero nunca logró averiguar por que el agua del mar era tan inmensamente salada y tan contaminada.

Autor: Luis Carlos Linares.

La gota de agua que no sabía nadar

Había una vez una gota de agua que no sabía nadar, un día amaneció y la gota de agua que dormía en una nube fue lanzada al río. Pasó un barco y caí en el barco: dije me salvé por que no se nadar, menos mal pasó un señor, gracias por que la nube donde yo dormía me tumbó, se volteó y me botó al río, por eso le digo gracias. Bueno ahora me deja en el potrero por favor, por favor, lleve dejen en el potrero, llegó la nube y se la llevó.

Autor: Johana Sormaza Pinzón

Tantos nombres sueltos, niños únicos y dispersos, palabras que invitan a jugar se unen para escribir el cuento que a cada uno le da la imaginación.

Vida linda era la mariposa hermosa que volaba en el árbol cósmico y la golondrina aventurera que allí vivía, la invitó a conocer el mar del cielo. Viajaron largos y penosos días por el río bravo hasta llegar a la Isla Corazón donde el único alimento era el agua pura que abrazaba el sol ardiente. De este amor nació una hija Esperanza Luna que era el resplandor de una tierra eterna.

Una montaña mágica atravesaba la isla de sur a norte y en estos puntos que eran como ciudades habitaban los caminos de mañana rodeados de flores arco iris de todos los colores del sueño. Allí todo era calma, la brisa marina no se esforzaba por mecer la arena blanca; hasta que un día, el viento ligero empezó a correr más veloz que de costumbre ...había llegado el barco pirata cargado de nuevas palabras que se quedaron a vivir en el nuevo continente.

Los anteriores relatos personales y colectivos dejan ver de manera clara el despertar de una actitud ecológica; la necesidad de preservar y de usar de manera racional el más preciado de los recursos naturales: el agua.

El agua como fuente de vida, como recurso energético, logró penetrar en el espíritu de cada estudiante para crear mensajes, para reclamar el uso adecuado y la valoración de los recursos hídricos por medio de la literatura.

HOJEANDO

VIVENCIAS DE CONOCIMIENTO Y CAMBIO CULTURAL

En la escuela, al entramado de significados conscientes e inconscientes que la permean, corresponden las actuaciones. A la vez, las relaciones y las interacciones la condicionan, en particular la mirada con que nos miramos y la mirada con que miramos a los otros, al conocimiento y a los acontecimientos.

En esta obra, a partir de una investigación sobre la enseñanza de las ciencias se incursiona en aspectos contemporáneos de la discusión pedagógica.

Se logra, en primer lugar, una aproximación tanto a las condiciones para el cambio conceptual como a los vínculos que existen entre las imágenes del conocimiento y la cultura; se intenta una aproximación al modelo didáctico del maestro y del entorno cultural en el cual se dan las vivencias del conocimiento. Finalmente, se encuentran de manera manifiesta los obstáculos derivados de la experiencia inmediata, que surgen inevitablemente en la actividad de conocer, las dificultades derivadas de las generalizaciones abusivas y del uso nominalista de las palabras, propias de la acción de la escuela y que nos remiten a las imágenes del conocimiento preponderantes en nuestra cultura.

Frente a estas dificultades y obstáculos, la alternativa didáctica que se propone se muestra como una opción realizable en el aula de clase.

**Escuela Pedagógica Experimental
Colciencias**



Eventos

CUALIFICACIÓN DE EDUCADORES EN EJERCICIO REDES PEDAGÓGICAS

Una de las acciones del proyecto Red CEE ha consistido en establecer vínculos con las instituciones que trabajan en la formación inicial y continuada de maestros en las distintas regiones del país. Esto ha conducido a adelantar conversaciones y encuentros en donde se elaboran planes de trabajo que articulan las distintas propuestas, permitiendo acciones conjuntas, las cuales perfilan nuevas formas de entender al maestro y son base de la necesaria reorientación de las prácticas de formación y capacitación.

Dicho trabajo ha posibilitado la construcción de formas organizativas flexibles donde se respeta la diferencia y se rescatan las características socioculturales propias de cada región. Estas formas organizativas que se configuran como **Redes Pedagógicas** tienen como propósito impulsar la cualificación de los maestros y por ende incidir en el mejoramiento de la educación colombiana. Para el logro de tal objetivo se han constituido las siguientes **Redes**:

* En el CARIBE COLOMBIANO, durante los días 27-28 de septiembre de 1995, en la ciudad de Santa Marta se conformó la Red Pedagógica del Caribe que agrupa 14 programas de 8 instituciones de los departamentos del Magdalena, Cesar, Córdoba, Atlántico y Bolívar, vinculando las siguientes instituciones:

La Secretaría de Educación del Magdalena, las universidades de: Magdalena, Atlántico, Popular del Cesar y los CEID del Magdalena, Cartagena, Córdoba, Fundación CEINPE, Universidad Pedagógica Nacional.

* La RED PEDAGÓGICA DEL SUROCCIDENTE, se creó durante el 26 y 27 de octubre en Chachagüi-Nariño y articula instituciones de Nariño, Cauca, Putumayo y Caquetá: así como los CEID de Nariño, Sirnaná, Cauca, CEID - AJCA - Caquetá, Orito Putumayo, Valle, Aponte, San Pablo, Ipiales, La Cruz, CEP Nariño, GIPEC - Universidad de Nariño, Colegio Roberto Ruiz Monsalve, Universidad Pedagógica Nacional.

REDEÑAS

El manejo de los títeres como ayuda didáctica.

Clara Inés Roncería de Laverde, Santafé de Bogotá, D.C.

En esta experiencia se exploran las posibilidades didácticas del manejo de los títeres en el desarrollo de la expresión oral con alumnos del grado tercero de educación básica. Con la ayuda de herramientas de la investigación experimental para el seguimiento y registro de la innovación, se explora el desarrollo de la capacidad comunicativa, en aspectos como la entonación, la pronunciación y la coordinación de ideas a través de la realización de una serie de talleres con títeres, en los cuales los niños participan activamente en la elaboración de estos. En la creación de personajes, en la improvisación de obras, se resaltan los altos niveles de participación de los estudiantes, el razonamiento de relaciones socioafectivas en el aula y el desarrollo de la expresión en muy variadas formas.



**Proyecto "COFE" Colombian Framework for English. Marco referencial para la enseñanza de inglés.
Docentes de las Universidades Nacional, Pedagógica, Javeriana y de los Andes. Santafé de Bogotá, D.C.**

El proyecto "COFE" plantea un marco de sugerencias al currículo de los programas de Licenciatura en Inglés de las diferentes universidades del país, a partir de los resultados de la investigación diagnóstica llevada a cabo en 26 instituciones y con base en desarrollos teóricos y de fundamentación conceptual consolidados a partir de 1991. Con base en estas elaboraciones se han emprendido acciones que buscan repercutir en el desempeño de los profesores de inglés y en el incremento de la competencia en la lengua extranjera de los estudiantes de los niveles escolares en los que se desempeñan los egresados de los programas de Licenciatura articulados al proyecto. En esta tarea COFE ha definido planes a corto, mediano y largo plazo, reconociendo la importancia de la flexibilidad del proceso curricular, para dar soluciones al problema de la desactualización (desde el punto de vista científico y técnico) y la desarticulación entre el sistema educativo y el desarrollo del país en relación con la enseñanza del inglés.



Fundamentar el currículo desde la perspectiva de género.

Magnolia Aristizabal, Sonia Cadena y Luz Amparo García. Colegio Joaquín de Caicedo y Cuero. Cali-Valle.

<La Educación es un proceso que trasciende todas las instancias de la actuación humana y a través de ella se construyen y reconstruyen posibilidades para potenciar la diferencia y validar la igualdad como alternativas que contribuyan a la autofomación de los diferentes agentes educativos, estimulando la capacidad para analizar, proponer asumir y optar>

Este enunciado hace parte de la fundamentación teórica de este trabajo que parte de la reflexión sobre la falta de reconocimiento de las diferencias de género de los estudiantes, las cuales median las relaciones que establecen en el entorno; impidiendo la autovaloración y construcción plena de una identidad como mujeres o como hombres, que afecta en algunos casos la construcción de saberes. Partiendo de la intención de incorporar la categoría de género en la escuela. Las autoras hacen un diagnóstico a través de la recolección de información en 5 colegios de Cali, Buenaventura y Puerto Tejada. Mediante la observación y entrevista se hicieron evidentes actitudes de maestras (os) que generaban y/o reproducían discriminación por género. El proceso duró aprx. 2 años, se lograron registrar 97 eventos y caracterizar 37 casos.

La propuesta que hacen frente a la afirmación diagnóstica sobre la discriminación de género en la escuela está enmarcada por un taller dirigido a docentes: <Igualdad en la Diferencia> que es un ejercicio de interacción social y además se propone la discusión y análisis del relato que reúne parte del proceso investigativo: <y de la felicidad de los muchachos, ¿qué? Y....¿de las muchachas?>.



Eduquemos para la vejez..., una experiencia pedagógica con vigías de salud.

Aura Rosa Cabra C. Plan Supervivir. Santafé de Bogotá D.C.

En este trabajo se hace una presentación de la articulación entre las actividades pedagógicas del área de vigías de la salud en 21 colegios de la localidad de Usaquén y el programa SUPERVIVIR, orientado a desarrollar un modelo de trabajo con personas de la tercera edad, de esa localidad. Se resalta así una propuesta de trabajo, aun no sistematizada, con la comunidad que se concreta en acciones educativas, de interacción social y la necesaria reflexión de la institución escolar sobre problemas sentidos en su entorno; así como también se pone de presente la práctica social como una estrategia para propiciar actitudes positivas, en los diferentes estamentos y personas de la comunidad educativa, para el mejoramiento de los niveles de vida en la población en general.



ROLLOS

UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

Julio Fontán García*

I. INTRODUCCION

Creemos que el sistema educativo tradicional (escolar) es inadecuado a las necesidades culturales del mundo. Creemos también que «no tiene arreglo», no debemos tratar de repararlo, o corregirlo, hay que sustituirlo por otro sistema radicalmente nuevo.

Nuestro grupo viene trabajando desde hace unos 40 años en la investigación y desarrollo de un sistema educativo alternativo. El nuevo sistema ha sido sometido a una experimentación cuidadosa en Colombia, actualmente se aplica parcial o totalmente en unas 40 instituciones educativas en las principales ciudades del país, los resultados han sido excelentes en todos los aspectos (costo, calidad intelectual, cubrimiento, aceptación, etc.).

Este documento es una descripción resumida de nuestro pensamiento y del sistema que proponemos. En este resumen presento primero nuestras tesis principales (sección II), luego, una descripción breve del sistema alternativo que proponemos (sección III).

II. NUESTRAS TESIS.

- El Sistema Educativo actual es inadecuado a nuestras necesidades.

- Educación y sistema educativo.

El sistema tradicional (escolar), utilizado en todo el mundo, es totalmente obsoleto, y está totalmente «en quiebra», ha fracasado desde hace mucho tiempo, quizá desde hace siglos, ha fracasado en todos los aspectos importantes: tanto en calidad, cubrimiento, costo y aceptación por los estudiantes.

El sistema tradicional es escandalosamente ineficiente, por ser ineficiente es muy costoso; el costo bruto real por alumno es muy alto.

La cifra de costos es más escandalosa aun si consideramos el «costo por conocimiento adquirido», es decir, el costo/beneficio.

Al ser ineficiente y costoso, el sistema escolar no permite un cubrimiento acorde con nuestras expectativas, tiene una calidad muy baja, tanto en «contenidos» como en «procesos».

* Coordinador del sistema Fontán. Santafé de Bogotá, D.C.

Pero el principal defecto del sistema es que es aversivo: los estudiantes lo aborrecen, y procuran huir de él en cuanto pueden. La acumulación de estudios al respecto es tan grande y tan conocida por todos que no vale la pena el intento de reproducirla aquí, aunque sea en forma resumida.

Con un sistema así, la educación es realmente imposible, los resultados nunca corresponderán a nuestras necesidades.

- Educación y desarrollo.

Como es bien sabido, existe una alta correlación entre educación y desarrollo económico. En opinión de muchos expertos, la educación es el principal factor del desarrollo, pero no basta con «cualquier educación», para arrastrar el desarrollo. La educación tiene que cumplir ciertas condiciones; tiene que lograr que un porcentaje alto de la población alcance un nivel escolar alto con buena calidad.

El sistema tradicional no puede proporcionar una educación que cumpla esas condiciones, por lo tanto, el desarrollo que nuestros pueblos ansían y necesitan es imposible con el sistema educativo actual.

• El problema es de sistema.

Mulas y arrieros. Imaginemos que el sistema de transporte de nuestro país estuviera basado hoy, exclusivamente, en el uso de mulas y arrieros. El transporte sería un caos, no sería capaz de cubrir las necesidades de transporte del país, de nada serviría duplicar el presupuesto, ni destituir al Ministro de Transporte, ni fusilar a los «responsables», ni triplicar el número de mulas, ni dotarlas de herraduras de aluminio, ni hacer paros sindicales, ni dictar cursos de capacitación para los arrieros, ni aumentarles el sueldo.

Si un sistema es obsoleto, de nada sirve introducir cambios insenciales, que no afecten la esencia misma del sistema. La única solución efectiva al problema de transporte tendría que ser conceptualmente revolucionaria, sería una revolución de ideas no de decretos ni de fusiles, el concepto de energía muscular tendría que ser sustituido por el de motor, el de pata, por el de rueda, el de trocha, por el de carretera; sobre esa base de revolución conceptual, el sistema tradicional sería sustituido por un sistema nuevo de ruedas, motores, carreteras, etc.

Algo semejante ocurre en la educación, el producto del sistema educativo es también un caos, como el sistema es definitivamente obsoleto, de nada sirven los cambios cosméticos, superficiales, accidentales, de nada sirve cambiar personas (ministros, rectores, profesores), de nada sirve dictar cursos de capacitación a los maestros, ni «motivar mejor a los alumnos», de nada sirve «introducir mejoras técnicas», como cambiar un libro de texto, o el método de inglés, o construir un laboratorio, o traer a la clase un televisor, o hasta un computador.

De nada sirven tampoco los cambios cuantitativos, los que consisten en «más de lo mismo».

Por ejemplo: aumentar el presupuesto de Educación, construir más escuelas, contratar más maestros, pagarles mejor, prolongar los años de estudio, enriquecer los currículos, introducir más planificación, etc.

Cada una de esas modificaciones inesenciales es buena, deseable, loable, quizá útil. Es «mejor que nada». Algún bien produce. (Lo cual es peligroso, porque retarda la revolución en los conceptos). Pero ninguna de esas modificaciones, ni el conjunto de ellas, produce el cambio sustancial necesario para que la educación alcance sus objetivos.

Como en el caso del transporte, la llamada «solución concreta» exige un cambio revolucionario en los conceptos. Renunciemos a la estúpida ilusión de llegar a la tecnología sin pasar por la inteligencia. Sobre esos nuevos conceptos o principios podrá construirse un sistema nuevo que resuelva el problema humano de la educación.

Nuestro sistema propone esos nuevos conceptos y ofrece una tecnología nueva construida sobre ellos.

III. EL NUEVO SISTEMA PROPUESTO

El nombre del nuevo sistema: «Sistema Fontán» fue propuesto por los usuarios y la Secretaría de Educación de Antioquia en homenaje a su fundador, el Dr. Ventura Fontán Fontán.

- Características funcionales.

- Medición objetiva:

Dentro del nuevo sistema siempre se trabaja con base en un diagnóstico del estudiante. Se hace un seguimiento de su capacidad intelectual, de lectura, de procesos matemáticos y de muchos aspectos formativos.

Con esa información se hacen variaciones del plan individual del alumno.

- División del trabajo y especialización.

En el Sistema existen tres divisiones del trabajo de los educadores y varias especialidades dentro de cada uno de ellos.

a. Tutoría

Los tutores son los responsables de la formación de valores en los alumnos. Su principal función es que cada estudiante aprenda a trabajar duro, a manejar bien

su tiempo, que cumpla con lo que se compromete, que sea organizado, ético, responsable, autónomo, sensato, sociable, etc.

b. Análisis.

El analista está encargado del tránsito del estudiante por un tema hasta la excelencia. Hay diferentes especialistas según el área o la materia.

c. Producción de materiales:

El grupo encargado de producir materiales de cada área se divide en tres especialidades:

Edición. Es la responsable de la pedagogía del material.

Redacción. Maneja el estilo literario.

Técnico del área o material. Hace el «guión» y es responsable de la nitidez conceptual.

- Trabajo inteligente.

Los diferentes especialistas tienen en su área un trabajo de toma de decisiones inteligentes durante casi todo el tiempo, el tutor respecto a la formación del alumno, el analista para que su alumno le llegue a la excelencia y los de producción en el diseño, redacción y experimentación de los materiales.

- Uso de herramientas pedagógicas modernas:

Los estudiantes hacen todo su trabajo pedagógico con unas herramientas llamadas TAUS (Textos Autodidácticos). Estos materiales tienen un desarrollo curricular diferente al tradicional y contienen la pedagogía intrínseca, no hace falta ser agregada, son completamente autodidácticos, un alumno aprende solo y a su ritmo, los TAUS tienen el ejercicio necesario para que se desarrollen los procesos intelectuales y mejore la capacidad intelectual de los alumnos. También se usan técnicas para mejorar la motivación intrínseca y lograr el goce de aprender.

• Principios y características.

Los principios de nuestro sistema han sido adoptados uno por uno, en respuesta a exigencias teóricas o hallazgos experimentales. No por negación (o por oposición a priori) de los principios del sistema tradicional, sin embargo, y por razones expositivas, voy a presentarlos aquí como los opuestos lógicos a los principios del sistema escolar.

- Tiempo variable y rendimiento constante:

El aprendizaje natural se rige siempre por este principio, lo que importa es dominar un conocimiento, no simplemente «verlo», o «entenderlo». Hay que llegar a la excelencia en el nivel requerido, el tiempo que se emplee en lograrlo es cosa secundaria.

En el sistema escolar, el estudiante trabaja con tiempo constante y rendimiento variable (y bajo en promedio), en nuestro sistema, todo lo contrario: trabaja con tiempo variable y rendimiento constante (y siempre alto).

- Principio de individualización:

El estudiante avanza siempre a su propio paso, no al de otros. Emplea el tiempo que él necesita para un rendimiento óptimo, de excelencia. Puede hacer un grado escolar en 4 meses, o quizá en 15. o en 23, comienza a estudiar cuando quiere, y termina cuando sabe.

El alumno decide qué tema estudia, y a qué hora, qué materias escoge, cuándo se examina, a qué ritmo progresa, cada alumno recibe la atención educativa que él necesita.

- Transmisión escrita del conocimiento:

«La verdadera Universidad de nuestro tiempo es una colección de libros», decía Carlyle, es decir, nuestra civilización es una cultura escrita. El estudiante de hoy debe sumergirse en esa cultura escrita, no solo en las culturas orales primitivas. Esa «cultura del conocimiento» en la que el mundo vive está hecha de conocimientos lógicos, estructurados, apofánticos (de apofaino. mostrar). Y el lenguaje escrito es mucho más eficaz que el oral para la transmisión de esa clase de conocimientos, hemos de dar prioridad educativa a la cultura escrita.

De acuerdo con este principio, los alumnos que trabajan en nuestro sistema educativo no aprenden nunca «en clase», oyendo hablar a un profesor, aprenden siempre leyendo. Ahora bien: los estudiantes ingresan en el sistema sabiendo leer muy poco, porque el sistema tradicional no les enseñó a leer mentalmente. Sólo los inicié en el **MA—ME—MI—MO—MU**, en la lectura oral correspondiente a la vocación de cultura oral que el sistema tiene, para compensar esa deficiencia. comenzamos mejorando la capacidad de lectura mental del estudiante, luego trabajan cada materia leyendo en textos especiales, diseñados por nosotros, en los que se aplican sistemáticamente los principios del aprendizaje, en esta forma, mejoran continuamente su capacidad de lectura mental.

- Principio de excelencia:

El principio es éste: la excelencia es para todos, no sólo para una elite. Todos pueden alcanzar la excelencia: es sólo cuestión de tiempo. La mediocridad no es admisible.

Nuestros estudiantes presentan exámenes de todos los temas que estudian. Los piden cuando ellos se sienten bien preparados. Los exámenes son difíciles. En cada uno deben alcanzar la excelencia. El nivel de excelencia se simboliza con números (para plegarnos a las exigencias oficiales de calificaciones intercambiables con otros colegios). El mínimo teórico que debe alcanzar el estudiante es de 9 puntos (sobre 10), si no llega al 9. un analista de materia le envía un análisis escrito, que le orienta sobre lo que debe hacer, el estudiante sigue entonces trabajando, pide un nuevo examen, etc., así continua hasta que alcanza la excelencia en forma inequívoca.

- Énfasis en procesos:

Lo importante es que el estudiante adquiera una capacidad funcional que le permita la autodidaxis de por vida, no es importante que almacene «contenidos» pues esos están siempre a su alcance en alguna fuente (libro, enciclopedia, atlas, base de datos, etc.), lo importante es que perfeccione sus procesos mentales (cognoscitivos o motivacionales) para la adquisición autónoma de conocimientos.

- Principio de placer intelectual:

La educación debe basarse en la experiencia del placer intelectual, no en el concepto esfuerzo, deber o sacrificio. Este es quizá nuestro principio preferido, el que consideramos como base de todos los demás.

- Aprendizaje por iniciativa del alumno:

En nuestro sistema, el alumno aprende siempre por su propia iniciativa, la técnica para lograrlo es demasiado compleja para explicarla en este artículo. Un ejemplo: al alumno no se le da el enunciado del teorema de Pitágoras para que se lo aprenda, por el contrario, el alumno «reinventa» el teorema partiendo de su experiencia, por un proceso de inducción.

- Cumplimiento de las leyes del aprendizaje:

El estudiante aprende siempre de acuerdo con ellas.

- Principio de motivación de aprendizaje:

«Puedes llevar el caballo al agua, pero no puedes obligarlo a beber». El alumno sólo aprenderá bien cuando desee hacerlo, para ello, un sistema educativo debe brindarle la motivación adecuada. El nuestro ofrece una motivación basada sobre todo en reforzadores positivos intrínsecos, el alumno aprende «por el gusto de aprender», como un auténtico intelectual.

- Principio de autonomía:

El estudiante debe ser «promovido» a un estado de autonomía, de no necesitar al maestro, de trabajar y aprender por su cuenta, de ser intelectualmente adulto, etc., nuestro sistema aplica sistemáticamente este principio.

- Principio de responsabilidad:

El estudiante debe cargar con la responsabilidad de su aprendizaje, en todos los aspectos nuestro sistema lo adiestra sistemáticamente a conseguirlo, para ello, lo expone continuamente a la toma de decisiones, a adquirir compromisos, a analizar su desempeño, a auto-evaluarse, a planificar, etc.



HOJEANDO

REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES No. 6 y 7

La revista *Pedagogía v Saberes*, publicación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, pone a disposición de la comunidad académica de docentes, los números 6 y 7 con dos temáticas de trascendental importancia para quienes se ocupan de la educación y la pedagogía en todos sus ámbitos y dimensiones.

El número 6, está dedicado completamente al problema de la relación educación comunicación. Los artículos que allí se presentan, resultado de reflexiones, de investigaciones o de experiencias pedagógicas, contribuyen sin lugar a dudas, a abrir caminos y a agitar el debate en torno a lo que es y significa la comunicación para el campo educativo. Algunos artículos son: «Competencias relativas al lenguaje y transformación educativa» de Guillermo Bustamante; «Investigación y escritura en el quehacer de los maestros», de Fabio Jurado; «Comunicación y educación desde la cultura» de Tomás Vásquez; «Televisión y escuela» de Jaime Díaz; «Las nuevas comunicaciones educativas» de Marco Raúl Mejía; «Estado moderno, medios de comunicación y transformación educativa» de Javier Esteinoa Madrid.

El otro tema que ocupa las páginas del **Número 7** es el de la Educación Ambiental. Al respecto sobra resaltar la importancia de este tema, pues son bien conocidos los esfuerzos que hoy se están haciendo en todos los niveles de la educación tendientes a la formación de una conciencia ambiental colectiva. Los trabajos que contienen esta edición apuntan no solo a ubicar las dimensiones del problema, sino que también hacen propuestas tanto conceptuales y metodológicas, como pragmáticas. Todo ello, constituye un gran aporte al problema de la crisis ambiental desde lo educativo y pedagógico. Entre otros temas se destacan los siguientes:

«Modelo de educación ambiental para la capacitación de docentes» de Elsa Leonor Talero y Gloria Umaña; «Educación ambiental o pedagogía ambiental» de Elsa Amanda R. De Moreno y «La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional» de Pablo Páramo B.

En una época signada por nuevas formas de comunicación que atraviesan de principio a fin los procesos educativos y las prácticas pedagógicas, en las que el problema ambiental se nos hace de vital importancia en los proyectos de vida colectiva, la Facultad de Educación ha empezado a otorgarles el significado educativo que dichos temas se merecen articulándolos a sus proyectos académicos, uno de los cuales es la revista *Pedagogía y Saberes*.

Tomás A. Vásquez A.
Profesor Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional

REDEÑAS

Etnoeducación Afrocolombiana

Bernardo Orobio Riasco. Buenaventura. Chocó.

Debido a las fuertes críticas que se hacen de la escuela y al papel de los docentes; puesto que no responden a los problemas que aquejan a la sociedad, se hace necesario replantear el concepto de escuela e involucrar a la comunidad en las actividades educativas.

El autor considera que a partir de la participación activa de la comunidad en la escuela, reconociendo los valores, conocimientos, necesidades y tradiciones se deben determinar los lineamientos curriculares. Así, la educación, en las comunidades negras, específicamente, debe propiciar la identidad cultural de pertenencia al territorio, a los saberes, a las formas lingüísticas y dialectales de las comunidades, reconociendo las diferencias culturales que existen al interior de ellas.



**¿Quién dijo botar millones en laboratorios?
Escuela Anexa San Benildo. Santafé de Bogotá, D.C.**

Los docentes del área de ciencias naturales en la Escuela Anexa San Benildo preocupados por mejorar la enseñanza de las ciencias vienen adelantando un proyecto de innovación, cuyo propósito central es hacer uso del material desechable para la construcción de material de laboratorio; así por ejemplo, con los bombillos fundidos elaboramos termómetros, primas, calderas de vapor, balones, etc. Con latas de cerveza - gaseosa, hacen turbinas movidas por la fuerza hidráulica, y anemómetros.

Se supera, por medio de este trabajo pedagógico, la enseñanza verbalista de tiza tablero, colocando la clase en una dinámica teórico-práctica en la cual estudiantes y maestros se ven involucrados en la construcción de conocimientos.



**La escuela y las relaciones sociales de producción.
Jhon Jairo Zuluaga. Santafé de Bogotá.**

El trabajo presenta una reflexión sobre la educación y su relación con los modelos de vida, los cuales se propagan a través de textos, programas, formas de evaluación, etc., modelos que en la mayoría de los casos no son conscientemente analizados por los miembros de comunidades educativas.

A partir del estudio de la anterior situación, se propone una estrategia pedagógica, encaminada a comprometer la comunidad: padres de familia, estudiantes, profesores, directivas, en la elaboración de los programas, textos, metodologías y manuales de convivencia entre otras, con lo que se espera fortalecer los procesos de participación al interior de la institución escolar, así como contribuir a la construcción de un modelo de vida acorde con los principios acordados con los miembros de la comunidad en la cual está inscrito el establecimiento educativo.



**Proyecto sobre desempeño cualitativo y vida escolar.
Mario Lemos Castañeda. Instituto Técnico Industrial Pedro Antonio Molina.
Cali - Valle.**

La propuesta parte de la validación del desempeño cualitativo del estudiante que permita construir un modelo pedagógico más democrático, científico y humano que oriente la labor del docente.

Parte del enfoque de esta propuesta revisa la perspectiva meramente cognoscitiva que se da a la educación tradicional buscando un espacio donde tengan importancia las emociones, los sentimientos, las actitudes, las capacidades y las limitaciones.

La sustentación pedagógica que se da en este trabajo <trata de entender el concepto desempeño cualitativo como criterio clave y sustitutivo en el campo pedagógico para evaluar con certeza la calidad humana de la educación que impartimos a los alumnos e identificar sus alcances en el campo de las destrezas, hábitos, actitudes sociales, sentimientos y apreciaciones estéticas, capacidad para concertar, identificar y solucionar problemas, cuidado del entorno y capacidad de respuesta organizada>

En el desarrollo de la propuesta se retoman planteamientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos para conducir como alternativa de desempeño pedagógico en la educación personalizada.



DIRETORIO

RED PEDAGOGICA DEL CARIBE

INSTITUCION	PARTICIPANTE	DIRECCION Y TELEFONO
Secretaría de Educación del Magdalena	Simón Esmeral Ariza Fernando Sánchez C. Iván Sanchez Fontalvo Fabiola E. Núñez Alvaro Cantillo Carrera	Calle 8 19B-04 201875 200449 232084 Calle 132-88214896 Calle 303-40331966 Santa Marta
Universidad del Magdalena	Ligia Sánchez de B.	Calle 11 20-09 208398 231781 Santa Marta
Universidad del Atlántico	Berenice Larios de Rodríguez Esteban A. Rodríguez G.	Calle 84 42C 193 594605 Barranquilla
Universidad Popular del Cesar	Zenen Contreras Lazo	Calle 154—100711914 Fax 73 1 878 - Valledupar
CEID de Magdalena	Quincie Lamprea O Luis Grubert	Cra. 22 15-10 202591
CEID de Plato	Carlos González	Plato (Magdalena)
CEID de Bolívar	Alfonso Arce Morales	Calle del Cuartel Casa del Educador 6642551 6642449 Cartagena
CEID de Córdoba	Emigdio Mendoza Sergio Castro	Calle 12A 8-19 835630 836918 Montería
Fundación CEINPE Tierra de Esperanza	Hernando Romero Myriam Award Eva Montaña, Psicóloga.	Calle 51 29-88 - B/quilla. Secretaría Educación del Magdalena Santa Marta
CEID Nariño	Luis Alberto Martínez Luis Hemando Mutis	Cra. 32 Manz. 3 Casa 2 Villa Aurora (Pasto) 220947
CEID Sirnaná	Luis Felipe Martínez Luis Efrén Achicanal José Francisco Montenegro Esperanza de Chávez	Cra. Este 16-A04 (Pasto) 213006- 210653
CEID Cauca	Diego Fernández	Calle 7 6-58 (Popayán) 244159
CEID -AICA. Caquetá	José Hidalgo Restrepo	A.067(Florencia) 354254 - 354253 - 352262
CEID - Orito Putumayo	Edgardo Abraham Criollo	Colón (Putumayo) 261825

CEID - Valle	Melba Delgado	Calle 8a. 8-85 (Cali) 8801008 - 8844404
CEID Aponte	Johana Ordóñez Mejía Yaneth Mónica Ordóñez C. Germán Hernández P.	Aponte Tablón de Gómez (Nariño) - 223324
CEID San Pablo	Gerardo García Zúñiga	Colegio Nacional "Antonio Nariño" (Nariño)
CEID Ipiales	Oscar Caicedo	Calle 24B 4A-22 (Ipiales) 92725-4995
CEID La Cruz	Ren´Ordóñez Muñoz	Calle 8 8-69/Cra. 10 2-25 (Nariño) 266103 - 260279
CEP Nariño	Jesús Oliva Tovar	Cra.24 21-40 A.A. 1750 (Pasto) 210688-211564
GIPEC Universidad de Nariño Subdirectiva Túquerres	Carlos Arturo Soto L. Sixto Tulio Garzón	A. A. 059 (Pasto) - 230597 Cra. 13 21-36 (Túquerres) 280170-280169
Colegio Roberto Ruiz Monzalve	Benjamín Zambrano Correa	Cra. 33B 16B66 (Pasto) 230184



MAESTROS EN RED

Proyecto «Cofe» Colombian Fromework for English:

Marco referencial para la enseñanza del inglés

Docentes de las universidades: Nacional, pedagógica, Javeriana y de los Andes.
Universidad Pedagógica Calle 73 # 11-86
Santafé de Bogotá

Grupo de Fomento a la Investigación en Educación, un ejemplo en la conformación de verdaderos grupos de estudio.

Docentes de: Universidad Pedagógica Nacional. Escuela Pedagógica Experimental Asociación Distrital de Educadores
E.P.E. Km 4.5 Vía La Calera
2028073 - Santafé de Bogotá

El cuento de las redes

Nicolás Buenaventura. Ministerio de Educación Nacional

Fundamentar el currículo desde la perspectiva de género, una necesidad para la escuela democrática

Magnolia Aristizábal. Sonia Cadena, Luz Amparo García.
Colegio Joaquín de Caicedo y Cuero
Carrera 35 No. 15-35
35 21 70 - Cali - Valle

Etnoeducación Afrocolombiana

Bernardo Orobio Riasco. Proceso de comunidades negras
Carrera 13 No. 4-20. A.A 1027-Tel.24197. Buenaventura - Valle

Proyecto sobre desempeño cualitativo y vida escolar

Mario Lemos Castañeda. Instituto Técnico Industrial Pedro Antonio Molina
Calle 71 No. 1 A-10. 48 35 49 - Cali - Valle

LOCALIDAD 1.

Eduquemos para la vejez: una experiencia pedagógica con vigías de la salud.

Aura Rosa Cabra Coordinación Plan Supervivir A.A. # 56717 Bogotá Santafé de Bogotá

¿Quién dijo botar millones en laboratorios?

Docentes Escuela Anexa San Benildo. Cra7 # 172-85. 6718299. Santafé de Bogotá

Un Nuevo Sistema Educativo

Julio Fontán G. Calle 125 No. 28-47. Tele:6190010-61900261. Santafé de Bogotá.

Experiencias pedagógicas de la Informática en el currículo

Docentes Colegio Distrital Agustín Fernández. Km 5 Vía La Calera. 2733020.
Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 2

De cómo un ambiente innovador ha ido cambiando mis prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales

Carmenza González Centro Distrital La Concordia Calle 14# IB—24. 2438514
Santafé de Bogotá

La informática como instrumento de la educación en tecnología

Marta L. Montoya y Gustavo Peñuela. Col. Distrital Simón Rodríguez. Calle 69 No 11-27. 235 86 81. Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 3

Investigación, Fiestas tradicionales e integración curricular. Una experiencia de etno-educación entre los Nasa (Paeces).

Carlos Miñana. Esc. Bilingües del Cauca Andino. A. A. 753761. Tel.: 2354312
Santafé de Bogotá, D. C.

Proyecto de Educación sexual a la comunidad

Docentes. Escuela Atanasio Girardot. Cra 2 E # ID-45. 2338397. Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 4

La correspondencia interescolar: Un circuito de vida.

Leonor Rodríguez Valbuena. Escuela Distrital Manuelita Sáenz. Dg47Sur # 19B-19 2795386. Santafé de Bogotá

Proyecto Anillito, un aporte de la didáctica de la matemática a la educación básica

Beatriz Espinosa y Bladimir Torres. Escuela Hogar Bertha Hernández de Ospina Cra. 9 No. 2-46. 2890266. Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 6

Ajuste curricular de la Unidad Básica, hacia la educación media técnica según Ley 115 de 1994.

Docentes Unidad Básica Ciudad de Bogotá. Cra 25 # 53-32 Sur. Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 7

Rescate de nuestras tradiciones artísticas y culturales

Martha Rincón. Centro Educativo Distrital Los Naranjos. Diag 1 Bis # 15-05 Bosa - Santafé de Bogotá

Mejoramiento académico e institucional a través del trabajo de investigación y acción participativa

Gladys Burbano. Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas. Calle 6 # 14A-05 Bosa 7753196- Santafé de Bogotá

LOCALIDAD 8

Gobierno Escolar

Lucy de Barbosa y otros. Escuela Distrital Francisco de Miranda. Diag4l Sur #72-60
2736252

LOCALIDAD 10

La escuela y las relaciones sociales de producción

Jhon Jairo Zuluaga Santafé de Bogotá

El agua nuestra vida

Luis Hemán Garcés. Escuela República de China
Cra 9l # 82-20. 2521154. Santafé de Bogotá

La educación, la cultura y el medio ambiente, pilares básicos del equilibrio humano

Erasmus Rodríguez Barreto. Santafé de Bogotá

El manejo de los títeres como ayuda didáctica para el desarrollo de la expresión oral en niños del tercer grado.

Clara Inés Roncería de Laverde. Santafé de Bogotá

Aplicación de la Propuesta sobre la construcción del pensamiento lectoescrito.

Isabel Hernández y otros. Escuela Garcés Navas Uno. Cra 107B # 72-Calle 31. Santafé de Bogotá