



**nodos**  
Revista de la Red de Cualificación de Educadores

Volumen 2 • N° 11 agosto-diciembre de 2001. Bogotá D.C.

- ◆ Discurso puente, discurso territorio
- ◆ ¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación?
- ◆ Enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en comunidades bilingües
- ◆ El trabajo en equipo de docentes del CED La Belleza
- ◆ El Manual de Convivencia, ¿para qué?
- ◆ Comunidad y etno-cultura
- ◆ Intervención social: una propuesta pedagógica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Educadora de educadores

n° 11

**Revista Nodos y Nudos**  
Volumen 2 - Número 11  
agosto – diciembre de 2001  
Bogotá, D. C. – Colombia

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
RED DE CUALIFICACIÓN DE EDUCADORES  
EN EJERCICIO (RED-CEE)**

**Rector**

Gustavo Antonio Téllez Iregui

**Vicerrector Académico**

Guillermo Chona Duarte

**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Martha Espinoza de Martínez

**Vicerrector Administrativo**

Reynaldo Barrera Chacón

**Jefe de División de Proyectos- CIUP**

John Trujillo Trujillo

**Directora**

María del Pilar Unda Bernal

**Consejo Editorial**

Alfredo Ayarza

María del Pilar Unda Bernal

Nicolás Buenaventura

Clara Inés Chaparro Susa

Adán Jiménez – México

Rafael Pabón García

Ángela María Robledo

Dino de Jesús Segura Robayo

Juan Carlos Orozco Cruz

Alberto Martínez Boom

**Comité de Redacción**

Emperatriz Ardila Escobar

Germán Gaviria Alvarez

**Edición y corrección de estilo**

Germán Gaviria Alvarez

**Digitación**

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

**Diseño y Diagramación**

Camen Elisa Acosta

**Ilustraciones**

Patricia Acosta

Nora Estela Torres

**Impresión**

Panamericana Formas e Impresos

**Portada**

Patricia Acosta

Tarifa Postal Reducida No. 1619

Los artículos de éste número pueden  
reproducirse citando la fuente.

Impreso por: Panamericana Formas e Impresos S.A.  
Impreso en Colombia – Printed In Colombia

ISSN: 0122-4328

División de Gestión de Proyectos,  
Centro de Investigaciones - CIUP  
CII. 127 12A-20. Telfax; 615 65 26 - 615 65 12  
Tels: 615 65 31- 615 65 37.

[www.uni.pedagogica.edu.co/centros/](http://www.uni.pedagogica.edu.co/centros/)

grupos académicos/redcee

e-mail: redcee@stamedia.com

Bogotá, D.C.

## CONTENIDO

### EDITORIAL

#### TEMAS DE LA RED

- Discurso puente, discurso territorio  
*Martha Judith Medina*
- ¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación?  
*Rosa María Torres*

#### ROLLO INTERNACIONAL

- Enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en comunidades bilingües

#### ROLLOS NACIONALES

- El trabajo en equipo de docentes. CED la belleza  
*Mario Boada, Fanny Landínez, Amanda Ortiz, Sandra Ramos, Fabián Urrea*
- El manual de convivencia, ¿Para qué?  
*Camen Beatriz Torres Castro*
- Comunidad y etno-cultura  
*Vicente Antonio Torres*
- Intervención Social. Una propuesta pedagógica  
*Alejandro Hincapié R., Walter A. García C.*

#### ENREDES

- Red de docentes que realizan investigación en el aula. RED-DRIA  
*Prof. Verónica Catebiel, Lic. Liliana Lacolla, Lic. Liliana Olazar*

#### HOJEANDO

- Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria  
*Tayron Achury*

#### CREADORES

- Una pesadilla  
*Rafael Humberto Cuadros*

#### EVENTOS

- Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela

#### ÍNDICE

- Índice de autores. Revista Nodos y Nudos, número 1 al 10

#### DIRETORIO

*Universidad Pedagógica Nacional*

## EDITORIAL

A partir del martes 11 de septiembre en este mundo todo será distinto. Por ejemplo el aula de clase tendrá alas. Habrá en el país, en cada país, en cada cuadra, el avión aula de la empresa de transporte aéreo. Aula segura de antes que no pierde nunca su contacto con la tierra donde está su fuerza. Aula prudente de Ícaro, que no se acerca demasiado al sol para que no se le quemen las alas.

En el aula alada, estudiantes y maestros aprenderán juntos que ellos se pertenecen a la nave, porque están hechos de ella desde siempre. Desde que la nave humana viajera fuera el primer caballo y todos nos convertimos entonces en centauros. Desde esos tiempos lejanos cuando el griego dijo al mundo, con su confiado discurso del *logos* “el universo es materia” y entonces el hindú le replicó, con su razón del mito “no, el universo es un caballo”. Desde que Febo, el Dios Sol, le puso ruedas a la nave para que pudiera darle la vuelta a la Tierra.

Aprenderán juntos, en el aula alada, que el fuego que impulsa la nave y la sostiene segura en el espacio, es un niño-fuego, de mucho cuidar y vigilar, porque solo quema leña de los bosques primarios, enterrados y aprisionados bajo el mar hace millones de años, porque solo quema la leña que les sobró a los dinosaurios.

A partir de este 11 de septiembre todo será distinto. Por ejemplo en esta aula aérea, que de seguro será la primera aula viajera, el niño aprenderá, desde niño, que no se puede comprar un pedazo de cielo para volarlo al propio arbitrio, porque el espacio no es una feria sino un servicio solidario encomendado a una empresa humana.

Por ejemplo, una segunda aula viajera será el aula de Babel, el aula de la empresa constructora de torres de vivienda y de trabajo. En esta aula, alumnos y maestros aprenderán juntos a leer de nuevo la leyenda de la Torre de Babel que dice: hubo una vez un pueblo que cimentó bien su casa con el propósito de ponerle otra casa encima y luego, viendo cómo la soportaba de bien, le echó encima la tercera casa y, así de seguido, la cuarta y la quinta y la sexta. Entonces Dios, que estaba a la vela de ese milagro, al igual que de todo milagro humano, pensó: “Bella gente ésta que aspira llegar al cielo edificando, pero no se ha dado cuenta de que todavía tiene confusión de lenguas, todavía no ha encontrado el lenguaje común”. Y fue así como Dios suspendió la construcción para evitar una catástrofe y propuso empezar de nuevo construyendo a la vez la torre y el lenguaje.

A partir de este martes 11 de Septiembre todo va a ser diferente porque de seguro resultará más barato y más sencillo, pero sobretodo más amable, abrirle los ojos, con la escuela al usuario del servicio, para que lo ame y bien lo use, que encandilar de comerciales al consumidor para que compre el producto a ciegas.

A partir del 11 de Septiembre, no habrá más el aula cerrada de clase, el aula prisión preventiva. Porque toda aula será aula luz, aula abierta. Aula laboratorio en la escuela y aula foro y taller en la empresa. En la escuela aula informática, aula



lúdica, aula logos, aula número. En la empresa aula alada, aula marina, aula Babel, aula hogar del pan y del vino.

Yo digo a mis hijos que honren y rescaten la memoria de su abuelo. Porque era maestro artesano y empresario libre, porque sabía unir su empresa y su hogar con una propia escuela lúdica de culto al deporte y al arte. Porque en su taller soñó siempre mucho, se empeñó, por ejemplo, en ponerle alas a sus muebles y fue así como fabricó aviones de madera y tela templada, aviones con motor de hélice que se enfrentaban al aire sólo con el viejo y sabio apotegma “el que me detiene me levanta”. Aviones como la casa de Alicia en el país de las maravillas, donde no es menester decir - ¡siga! - porque no hay puertas. Aviones como el primer avión, el caballo alado, el Pegaso, el etemo sueño humano.

Si la vida logró salir un día del agua, del vientre fecundo del agua, que fuera su madre y su nodriza, si aprendió así, por ella misma, a marchar sobre la tierra, si realizó este milagro convirtiendo en escuela la catástrofe natural de su tiempo, es apenas lógico que hoy la vida esté empeñada en repetir la hazaña, en salir de la tierra y emprender a marchar segura sobre el espacio, convirtiendo en escuela la catástrofe social de nuestro tiempo.



## TEMAS DE LA RED

### Discurso Puente, discurso Territorio Contra Los Puentes Levadizos

**Martha Judith Medina**  
*Equipo RED-CEE. Universidad Pedagógica*

*A los espectadores casi profesionales  
esos viciosos de la lucidez  
esos inconvencionales que se instalan  
en la primera fila as! no pierden  
ni un solo efecto ni el menor indicio  
ni un solo espasmo ni el menor cadáver.*

Mario Benedetti

#### Invitación

A los espectadores de un nuevo milenio, a los ilustrados procuradores de transparencia y luz, monjes de su existencia, a los perseguidores de claridades siempre esquivas, a los que acumulan conocimientos con la mirada puesta en el costo/beneficio, a los que temen adentrarse en las oscuridades de laberintos propios y ajenos por temor a encontrarse cara a cara con las tinieblas que nos hacen tan humanos, a los que pregonan la muerte de las verdades absolutas y mientras tanto las esgrimen como escudo de sus debilidades más humanas.

A todos los que "vivimos," en un mundo mediado por las transiciones, por eternas paradojas, en donde los espacios se ensanchan pero a la vez se estrechan, a todos los extranjeros de un mundo que exige ser intervenido por la gestión dinámica de los saberes y en el que tercamente nos mantenemos en la seguridad lineal de nuestro pensamiento y de nuestras creencias aún a sabiendas de que las seguridades no existen, que éstas y sus verdades absolutas sólo son parte del control y de dinámicas de poder en las cuales nos hemos instalado como actores de segundo orden, que se sujetan a un libreto repetido a lo largo de su existencia, no pudiendo extraer nuevos matices a su personaje, porque estos guiones forman parte de nuestra piel, de nuestro cuerpo, al punto que los encuentros o desencuentros no son con el otro, con los otros, son con nuestras imágenes idealizadas, ligadas a un deber ser, minuciosamente ordenadas por los discursos de amor, sexualidad, género, religión, educación, institucionalizados en una cultura que con todas sus posibles variantes, constituyen un mismo cuerpo del cual es difícil salir, desprender de sí, para construir otros territorios de miradas.

Sí, la convocatoria es para todo aquel que se haya sentido espectador de su hartazgo, frente a las eternas exigencias de demarcación del territorio teórico, encarnadas en los discursos de rigor académico, cuyo sentido es capturar, atar y homogeneizar el pensamiento impidiéndole arrojarse a su propio devenir.

El llamado se extiende a todo aquel que se atreva a pensar la teoría como puente, espacio de frontera, sitio de tránsito donde fluye el pensamiento buscando su lugar sin límite, en la aproximación a la complejidad de lo humano; siéntase invitado a construir campos de sentidos y afectaciones, donde la palabra se reactive desde una fuerza exterior para horadar las imágenes, modelos y copias que cierran el paso a los combates propios del pensamiento.

Citación especial a los maestros desplazados de su propia historia; pues siempre ha existido un gendarme incorporado en la voz del sociólogo, psicólogo o filósofo que atalaya para dictaminar si se hace bien o mal, bajo una mirada que capta y liga, que instituye el pensamiento sujetándolo a la acción de lo cotidiano, al ritmo, espacios y tiempos de otros; de manera que no ha quedado tiempo para construir una mirada de sí mismos.

En este sentido, los hilos fundamentales de este escrito se movilizan creando un mapa que imagina el territorio investigativo como un campo abierto donde se distribuyen puentes que relacionan múltiples vías del conocimiento, generan estrategias para bordear, rastrear, fisurar, indagar y comprender las relaciones de saber/poder entrelazadas en los discursos que forman parte de los territorios en que se constituye el maestro y que dan cuenta de sus maneras de pensar y ser.

Lo importante de este mapa es imaginar cómo puede fluir el pensamiento dispersándose en un devenir perpetuo con el que se logre un pensamiento que siempre esté de paso en el despliegue de formas de pensar, sentir, crear, amar y morir.

### **Primer puente: construcción social del pensamiento y la investigación**

Los presupuestos que formalmente ha tenido la academia sobre el pensamiento y la investigación, se construyen en un territorio cerrado, delimitado, que obliga al sedentarismo de una memoria institucionalizada sin conciencia de sí; espacio del cual el estudiante no puede desprenderse, es el territorio de su disciplina, de su profesión, del área, de su curso.

En el individuo se han arraigado discursos que incorporan imágenes de conocimiento que parten del origen de saberes fundantes que garantizan la validez de verdades absolutas sobre las cuales se sustentan las relaciones de poder dominante de un sistema, estas relaciones producen la subjetivación y ésta a su vez, produce el encadenamiento del sujeto, con lo cual se asegura la efectividad del encadenamiento y la ocultación de; mismo (Cfr. *Del algoritmo al sujeto*. Jesús Ibañez).



*"De esta manera, mi saber es un deber ser que se refiere al ser del saber. Todo saber debe referirse a un saber constituido, todo saber debe estar dentro de las coordenadas de un sistema que comprende los únicos posibles, los cuales, para el sistema, son todos los posibles y desde donde se puede comprender lo referido por el sistema. El sistema contempla la totalidad, nada se le escapa, inclusive lo que no acepta, lo que no es, lo no correcto, es contemplado y vigilado por el sistema.*

*"De esta manera podemos ir descubriendo los mecanismos de funcionamiento: los saberes son resultado de saberes, son agregados a otro saber al cual se refieren para poderlo reafirmar en tanto que tal, y también para poder reafirmar a quien lo encarna y lo pronuncia por ser el que sabe el saber, porque es el que sabe repetirlo, pues sólo el que habla sabiendo las reglas, conociendo el significado de las palabras y sus correctas combinaciones, sólo aquel que sigue el orden requerido y va separando lentamente los contenidos para que aparezcan -claros y distintos-, hasta que su análisis lleve lo particular a su identificación con el concepto universal; sólo aquel, es reconocido como poseedor de un saber porque no sólo lo conserva, sino lo repite y lo institucionaliza; sólo aquél, decíamos, puede transmitirlo y sobre todo enseñarlo, siempre y cuando demuestre que sus discípulos repiten los mismos pasos para, de esta manera, recibir la ratificación del poder que tiene aquel que está autorizado para -encarnar- el saber que puede y debe ser transmitido a aquellos que también se encargarán de hacerlo perdurar."*<sup>1</sup>

*Este discurso se presenta recubierto con un tono de rigor científico de exigencia que se aposenta en un fugaz amor de verano con la erudición. "El sistema académico suele cargar la memoria, lo que no acrece su valor de supervivencia. Impone un modelo de competencia que exige la exhaustividad, leerlo todo sin tener en leerlo todo sin tener en cuenta que hay pocas cosas que merezcan ser leídas, leerlo todo sin integrar nada, suplir el pensamiento por la erudición."*<sup>2</sup>

Estos discursos forman parte de una gramática institucional en la que se funda una dinámica de saber-poder, que incorpora unos órdenes de los espacios y tiempos, unas jerarquías de los saberes y unas lógicas de solución y almacenamiento; así, el pensamiento queda frenado, minusválido frente a la pregunta, renunciando a ser sustituido en la voz de otro.

En este sentido, las imágenes de investigación han atrapado en sus ligaduras paranoicas al docente. Al investigador empírico no se le permite plantear sus propias preguntas, su práctica investigativa se limita a responder a las preguntas planteadas (Cfr. *Del Algoritmo al sujeto*. Jesús Ibañez).

<sup>1</sup> ABELLO, Ignacio. En: Revista Texto y contexto. Universidad de los Andes. Bogotá, mayo-agosto, 1986.

<sup>2</sup> IBAÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Pág. 12. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

*"Tal modelo opera encerrando, o mejor, sometiendo la producción del conocimiento a los pasos de -método-, parcelado en compartimentos lógicamente dosificados e introducidos en el diseño previo del currículo o programa de formación. Para el estudiante y para más de un docente, ha quedado la imagen de la investigación como el escalonamiento necesario de una serie de pasos, agrupados en lo que generalmente se denomina como Metodología de Investigación (I, II, III...), cuyo producto decantado se condensa en el simulacro de validaciones empíricas conocido como monografía o tesis de grado."*<sup>3</sup>

En estas dinámicas se apoyan los discursos que en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sujetado y demarcado al docente; pero son otras las respuestas y tareas que se le asignan.

En el escenario educativo el docente es sujeto a unos procesos de formación que se sitúan en un deber ser, cuyo soporte principal es el saber hacer, creando unas disposiciones institucionales para la constitución de órdenes curriculares que enmarcan los tiempos y los espacios para la distribución de contenidos, para aprender a hacer. De ahí el énfasis en el conocimiento de didácticas, modelos, métodos que atraviesan los currículos de las instituciones formadoras de maestros, tendientes a que el docente aprenda a planear, implementar, aplicar, transmitir, evaluar y controlar.

Cabe anotar que en la dinámica de fuerzas que se entrelazan el escenario social y el educativo se presenta una ruptura entre lo que se le enseña al maestro y las exigencias que le formula el mismo escenario educativo en niveles superiores y el escenario social.

Se le encomienda al docente un trabajo atravesado por la pasión de saber, capacidad para maravillarse y preguntarse por todo aquello que forma parte de la vida del pensamiento crítico, mentalidad reflexiva, de la actitud creadora, tareas visibles en roles como: artesano de cultura, agente de cambio, forjador de futuro, intelectual interdisciplinario, investigador; tareas y papeles que exigen ejercicio de pensamiento que no ha sido constitutivo en el escenario educativo.

A ese ser llamado maestro se le ha indagado en su quehacer y desde el escenario donde actúa, más no desde su ser. Ha sido un actor anónimo en cuanto a su constitución en tanto que no se han interrogado las redes de saber-poder que han conformado su acervo cultural, sus imaginarios, su mundo simbólico; ha sido un actor que no ha tenido espacios para construir un cuidado de sí, pues su gremio históricamente ha sido condicionado por otros saberes, actores, directores de escena que en su mente enseñan a reproducir. La creación de su yo, el ejemplo de alguna tipología conocida, y aunque se encuentra en el ojo del huracán de la

<sup>3</sup> CASTRO, Jorge Orlando (1999). *Apostillas sobre investigación*. En: Revista Investigación Educativa y Formación docente. Julio-diciembre.

problemática educativa, no se mira la manera como se ha constituido social y culturalmente.

*"Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. No es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de "doble cohesión" política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras de poder moderno. Podría decirse que el problema, a la vez político ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos."*<sup>4</sup>

En este territorio de encierro, de murallas al pensamiento, el requerimiento es tender puentes que relacionen, integren, pero que también se dispersen en espacios de frontera en donde la duda y la pregunta inciten a tomar los diferentes caminos que rompan la continuidad, la reproducción, adoptando por siempre una actitud nómada; en este sentido, la construcción discursiva de este trabajo propone y dispone las tensiones entre la palabra y el silencio como campo de movilización de fuerzas del lector y el escritor. Para el efecto, es importante determinar el espacio de lo académico no como un campo de dominación, sino como territorio de juegos de poder en donde el uso de la herramienta teórica y la movilidad del pensamiento permita que: *"Lo que uno gana no lo pierde el otro: lo pueden ganar todos. Encarar la oposición como un juego de poder, sin dejarse uno dominar ni intentar dominar a nadie, es el único modo de pasar, no indemne, pero al menos sin otras heridas que las que ya traía."*<sup>5</sup>

Sin embargo, en nuestros espacios académicos y socioculturales, se habla desde la verdad misma, se simplifica la vida desde la anulación del otro, por la vida del derecho o del hecho, en unas relaciones de dominación que tienen la facultad de excluir, de controlar el pensamiento divergente, por ello se demarcan territorios de conocimiento y se obliga a la permanencia en ellos.

Un programa de formación de educadores como el nuestro está destinado a crear puentes entre territorios teóricos, a crear condiciones de posibilidad para que el estudiante se desplace, busque, se dé el lujo de perderse, de experimentar, de construir y desconstruir relaciones en los campos de saber, el problema no es de enseñar; de decir, si está bien o mal desde el control que se ejerce en la condición de evaluador, el problema es caminar juntos, acompañarnos.

<sup>4</sup> FOUCAULT, Michel (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Pág. 24. Barcelona Paidós, Tercera edición.

<sup>5</sup> IBAÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Cap. Juegos de dominación y juegos de poder. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Este trabajo se propone hacer apropiación de lo aquí enunciado como parte de su atalaya teórica al interior del proceso de investigación en el reconocimiento del sujeto docente y en un camino de ida y vuelta se propone poner en consideración estas líneas para el enriquecimiento de la formación investigativa de los estudiantes.

Puesto que no podemos permanecer inmóviles

*“Mientras que la frase La Universidad está en crisis siga en la nube de los discursos y sea una frase de cajón para escribirla en los informes. Mientras que la calidad y la excelencia académica sigan pegadas de los afiches, mientras que todos los males del mundo se deban a los malos. Y mientras que todos nosotros, los buenos, podamos tener a los malos como excusa, seguramente, la Universidad seguirá en crisis y segura e inevitablemente llevaremos baja calidad académica en los bolsillos. Habría que correr el riesgo de empujar los límites y las cercas del gueto, perdernos en la elementalidad del pensamiento; en la actividad que produce conocimiento. Y sobre el filo de la frontera hacer sangrar los discursos y en la superficie donde la apuesta de la vida y la muerte es la risa, probarnos a lanzar los dados en la ruleta; ¡Aunque nos cueste el juego, aunque nos cueste la piel!”. Esaú Páez, Profesor U. P. N., 1991.*

## **Segundo Puente: pensar la pedagogía**

Este escrito pretende que el discurso se deslice silenciosamente por entre las desgastadas palabras de lo instituido y en este aquí, en este ahora, cree puentes para pensar la pedagogía.

*Consecuentes con lo anterior, nos proponemos instalar un primer pretexto para reflexionar, las marcas que han impreso las relaciones pedagógicas alumno maestro que con el fin de tener un referente inicial que nos permita acercarnos a una conceptualización sobre el tipo de relación pedagógica que podemos construir en nuestros espacios académicos.*

La población de maestros que llega a las especializaciones en este momento su gran mayoría se formó en los modelos educativos de los años sesenta y setenta, modelos que determinaron una estructura marcada por lineamientos de la tecnología educativa en la cual se sitúa una forma de hacer docencia donde prima el componente didáctico que prioriza formas y contenidos sobre la posibilidad de pensar la relación pedagógica. *“En América Latina, durante los 70, la O.E.A., apoyó el llamado currículum experimental a través del programa Tecnología*

Educativa y el diseño Instruccional (TEYDY), inspirado en la corriente teórica de la psicología experimental Norteamericana”<sup>6</sup>.

*“Dentro de este modelo se generan prácticas pedagógicas basadas en el diseño cuidadoso de planeaciones, en donde no puede escapar ningún detalle al control del maestro. Recordemos las recomendaciones de las maestras consejeras de las normales a sus alumnos practicantes sobre el “manejo del grupo”, para lo cual se enseñaba una amplia gama de técnicas, de ordenamientos, distribuciones espaciales y temporales que garantizaban el control, técnicas minuciosas siempre con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia, pues definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva microfísica del poder, no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero”<sup>7</sup>.*

Para el efecto, se producen en el ámbito mundial planteamientos políticos y planes educativos, permeados por un marco de referencia economista, en donde se encadena el concepto de desarrollo. En otras palabras, la meta que deben buscar los países ‘subdesarrollados’, es constituirse en países en vía de desarrollo discurso que se enfatiza en el sector educativo mediante políticas de cobertura total, en donde se enlaza el concepto de calidad de la educación; visión que supone una concepción del sistema educativo como fábrica que imprime marcas indelebles (almacenamiento de información, desarrollo de habilidades y destrezas), garantizando así una eficacia que permite un control de calidad: el docente asume un rol de operario en el que su labor se centra en ser administrador de un currículo. En resumen, una anatomía política que forma parte de una mecánica de poder que actúa generando individuos, piezas que se ajustan a la compleja máquina de relaciones de poder.

Es importante anotar que el discurso de la tecnología educativa utiliza un momento histórico; es concomitante a la dinámica de poder que lo utiliza, penetra y supera una visión cronológica del problema, pues se incorpora, se hace piel del quehacer del maestro, al punto que se metamorfosea en discursos ‘innovadores’. Por otra parte, vale la pena aclarar que a estos discursos no se les puede buscar un origen en mentes obstinadas, ya que se producen en una dinámica de poderes cada instante más sofisticados que actúan en el cuerpo social atravesando la cotidianidad de los sujetos.

La panorámica que el texto ha pretendido mostrar nos sitúa en las improntas que las relaciones pedagógicas han dejado en nuestros discursos, en nuestro pensamiento; sin embargo, se requiere de un rastreo más puntual.

<sup>6</sup> MUÑOZ, José. *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*, Pedagogía discurso y poder.

<sup>7</sup> FOUCAULT, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Cap. Los cuerpos dóciles. Pag. 142, Editorial Siglo XXI. México.



Los modelos pedagógicos arraigados en nuestro país desde comienzos del siglo pasado, se han movilizadodentro de la racionalidad del estado con sus proyectos políticos, económicos y religiosos “El estado se define así como órgano de disciplina social, para lo cual organiza a los maestros como ejes de la unidad nacional. Para lograrlo, afina todo el sistema de inspección, control y vigilancia sobre el ejercicio de sus funciones.”<sup>8</sup>

Las instituciones formadoras de maestros crean dispositivos de enseñanza encargados de organizar y distribuir el conocimiento dentro de una economía de poder tendiente a la reproducción del conocimiento mediante canales de distribución estrechos. Un ejemplo de ello son las asignaturas, parcelas de conocimiento encargadas de signar y domesticar el pensamiento mediante disciplinas que:

*“Aplican el juego del lenguaje del docente/discente, la docencia hace a los discípulos dóciles (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o doctos (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca). Como no podía ser menos, la enseñanza.... se realiza atando al disciplinado discípulo con el mismo lazo que ata al docto y dócil docente”<sup>9</sup>.*

La querella es contra los rituales de poder dominador de los que hace gala la relación pedagógica para ahuyentar y excluir cualquier palabra que quiera recuperar la propia voz y su ritmo interior mediante el ejercicio constante del pensamiento.

La invitación es a redimensionar el concepto de apertura y distancia despojándolos de la connotación negativa, mediante relaciones pedagógicas potentes, en donde la palabra se deje habitar por el concepto en un ejercicio propio del pensamiento.

Es importante anotar que una pedagogía de la fisura abre horizontes y el caminar se hace lento e inseguro, pero centrado en el deseo de fisurar campos del sujeto por donde se filtre la duda, es crear una dinámica en donde el pensamiento sea un haz de luz, que en su movimiento rompa con esquemas del sujeto mismo y de otros, posibilitando nuevos sentidos, nuevas formas de mostrar lo pensado.

La pretensión de una *pedagogía de fisura* es crear una estrategia que penetre el pensamiento pedagógico que se ha consolidado por formas detalladas de poder, que forman parte de dispositivos de control que no permiten puntos de escape.

<sup>8</sup> Martínez, Alberto y ALVAREZ, Alejandro (1991). *La educación en las constituciones*. Revista Educación y Cultura. FECODE, No 22, abril.

<sup>9</sup> IBAÑEZ Jesús (1985). *Del Algoritmo al sujeto*. Juegos de dominación o juegos cerrados. Editorial siglo XXI. Madrid, España.

El papel del maestro en la pedagogía de fisura es justamente crear puntos de escape a estos dispositivos, con la misma mecánica del detalle, para posibilitar procesos, en resumen una observación con lupa a *“la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, a la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo”*<sup>10</sup>, arraigadas en nuestro ser a través de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, la tarea de acompañamiento no es ya una acción referida al acomodamiento de metodologías para determinado proyecto, no existe una receta, los métodos investigativos son herramientas que se apropian a formas de pensar la investigación misma y se plasman en textos con sentido; por lo tanto, el quehacer investigativo y pedagógico se abre en múltiples sentidos, diversidad que inhibe, máxime cuando nuestra formación nos dio la seguridad de los paradigmas como verdades absolutas, como hechos dados.

Por lo tanto, la *pedagogía de fisura* genera el evento, mediante la lectura de lo cotidiano, que pregunta sobre lo evidente, aspecto que precipita el extrañamiento; que con la herramienta bibliográfica y metodológica crea un campo fértil, vientre para una semilla investigativa.

Finalmente, la invitación en este juego es a apreciar el poder de re-construcción, a inventar nuevos caminos sobre los viejos caminos de la escuela, como diría Laing: *“Todos deberíamos dedicarnos sin pausa a desaprender gran parte de lo que hemos aprendido, y a aprender a aprender lo que no nos han enseñado”*.

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel (1998). *“Vigilar y Castigar”*. Pag. 144. Editorial Siglo XXI, México.  
Universidad Pedagógica Nacional

## TEMAS DE LA RED

### ¿QUÉ PASÓ EN EL FORO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN?

**Rosa María Torres<sup>1</sup>**

(Dakar, Senegal, 26-28 Abril, 2000)

¿Qué pasó en Dakar?, preguntan muchas personas. Es poca y escueta, en efecto, la información que circuló públicamente antes y después del *Foro Mundial de la Educación* (Dakar, Senegal, 26-28 de abril, 2000)<sup>2</sup>. Poca, salvo algunas notas en aquellos países que enviaron periodistas a cubrir el evento y, al leerlas, en muchos casos, era inevitable preguntarse acerca de los costos y beneficios de un viaje de una semana a África para terminar escribiendo, finalmente, lo que pide el negocio periodístico: notas descriptivas, testimoniales, paisajísticas, más que recuentos analíticos, sustanciosos, con capacidad y ganas para penetrar en el mundo de la educación y en la compleja trama de relaciones, poderes, pugnas, intereses y juegos diversos que hacen al alma misma de este tipo de eventos.

El Foro tenía como propósito presentar los resultados globales de la evaluación de la década de "*Educación para Todos*" (EPT) -lanzada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990- y aprobar un nuevo Marco de Acción, fundamentalmente para continuar la tarea. Para continuarla, pues -como ya era evidente desde mitad de la década- no se alcanzaron las seis metas que se fijaron en Jomtien para el año 2000. El Marco de Acción aprobado en Dakar esencialmente "reafirma" la visión y las metas acordadas en Jomtien en 1990 y corre ahora un plazo 15 años más, hasta el 2015. ¿Por qué 15? Nadie puede dar una respuesta científica o un cálculo razonado.

La organización del evento estuvo a cargo del Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (EFA Foro), organismo creado en 1991 para hacer seguimiento a la EPT y compuesto por representantes de los cinco organismos internacionales que promovieron esta iniciativa -UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP y Banco Mundial- así, como por representantes de agencias bilaterales de cooperación, gobiernos y ONGs, y algunos especialistas.

En el Foro participaron más de mil personas entre representantes gubernamentales, de la sociedad civil y de agencias internacionales. Un dato notorio (y notado, con malestar, por varias delegaciones nacionales) fue la apabullante presencia de personeros de agencias internacionales en la conferencia, en los distintos paneles y comités, particularmente los dos más importantes y codiciados: el Comité de Redacción y el llamado "Grupo de Futuros", encargado de proponer los mecanismos para hacer seguimiento a los compromisos del Foro hasta el 2015.

<sup>1</sup> Rosa María Torres. [mtorres@fibertel.com.ar](mailto:mtorres@fibertel.com.ar) - [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

<sup>2</sup> Para más información consultar las páginas web de UNESCO París ([www2.unesco.org/efa](http://www2.unesco.org/efa)), Foro de Dakar ([www2.unesco.org/wef](http://www2.unesco.org/wef)) y UNESCO-OREALC Santiago ([www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)).

Realizándose en África, hubo una importante presencia africana. La presencia latinoamericana, en cambio, fue muy reducida y su participación limitada, al no ser el español ni el portugués lenguas oficiales de Naciones Unidas y al no contar con traducción en el evento, salvo en las sesiones plenarias<sup>3</sup>. Las diferencias entre países y sus respectivas delegaciones oficiales fue asimismo notoria: delegaciones numerosas y delegaciones unipersonales; delegaciones presididas por Ministros o funcionarios de alto rango y otras compuestas por funcionarios menores; delegaciones exclusivamente gubernamentales y otras en las que el Gobierno tuvo el buen tino de convocar a miembros de ONGs, académicos, especialistas y hasta sindicalistas.

El Foro duró tres días. El programa estuvo organizado en Sesiones Plenarias ("temas amplios de política educativa") y Sesiones Estratégicas ("cuestiones operativas claves") relacionadas con el tema de cada plenaria. Incluimos un listado de los temas ubicados dentro de los distintos tipos de sesiones (Recaudo A), considerando que el programa de un evento dice mucho respecto de sus objetivos y su lógica (la selección, organización y jerarquización de los contenidos, así como la metodológica propuesta). El Foro conduyó con la plenaria final de adopción de compromisos, los discursos y las "voces desde la base" habituales en el cierre de estos eventos: testimonios de educadores y educandos de África, Asia, los Países Árabes, Europa y América Latina.

### **Programa**

#### **Temas abordados en el Foro Mundial de la Educación**

##### **Sesiones Plenarias**

- I. Mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos.
- II. Hacer uso efectivo de los recursos para la educación.
- III. Cooperar con la sociedad civil para lograr las metas sociales a través de la educación.
- IV. Promover la educación para la democracia y la ciudadanía.
- V. Cumplir nuestro compromiso compartido a favor de la Educación para Todos.
- VI. La nueva alianza para la EPT.

<sup>3</sup> Hubo una representante latinoamericana en el Comité de Redacción y un representante en el "Grupo de Futuros", ambos brasileños y vinculados a ONGs.

**Sub-Plenarias**  
(dentro de las Sesiones Estratégicas)

- La tecnología para la educación básica: un lujo o una necesidad?
- Superar los obstáculos para educar a las niñas.
- Superar los efectos del SIDA en la educación básica.
- Combatir la pobreza y la marginación a través de la educación.

**Sesiones Estratégicas**

- Necesidades especiales y diversas: hacer de la educación inclusiva una realidad.
- Universalizar la educación primaria gratuita y obligatoria.
- Expandir el acceso a los programas de desarrollo infantil.
- Diseñar el contenido de la educación básica para responder a las necesidades y valores de la sociedad.
- Evaluar el aprendizaje escolar.
- Facilitar a los profesores para que faciliten a los alumnos.
- Utilizar el alivio de la deuda para invertir en la educación.
- Trabajar con la comunidad empresarial para fortalecer la educación básica.
- Opciones estratégicas en el desarrollo y el uso de los recursos de enseñanza y aprendizaje.
- Proveer educación básica en situaciones de emergencia y crisis.
- Monitorear la provisión y los resultados de la educación básica.
- Movilizar nuevos recursos para la educación básica.
- Construir alianzas efectivas con las agencias financieras.
- Promover la salud poblacional y reproductiva, especialmente entre los jóvenes, a través de la educación básica.
- Construir la integración social a través de la educación bilingüe y en lengua materna.
- Un nuevo comienzo para la salud escolar: mejorar el aprendizaje y los resultados educativos mejorando la salud, la higiene y la nutrición.
- Promover la educación básica y la democracia: el papel de los medios.
- Incluir a los excluidos: mejorar el acceso y la calidad de la educación.
- Alfabetización para todos: una visión renovada para un plan decenal de acción.
- Después de la educación primaria, ¿qué?

(Recuadro A) 2da parte

Hay que aclarar que Dakar albergó, en esa semana, no uno sino dos eventos internacionales en torno a la EPT: el Foro Mundial, es decir, el evento "gubernamental", "oficial", y la Consulta Internacional de ONGs (24-25 abril), el evento "alternativo", realizado inmediatamente antes. La Consulta fue promovida por las ONGs que forman parte de la "Campaña Mundial por la Educación",



lanzada en 1999 por dos ONGs internacionales -OXFAM y *Action Aid*- a las que se sumó la Internacional de la Educación (IE), la asociación mundial de educadores. Esta campaña crítica del accionar del movimiento de EPT, propuso su propio Plan Global de Acción para lograr la EPT. Varios participantes del evento de ONGs eran también participantes en el evento oficial, algunos con funciones importantes dentro de éste.

### **Mucho ruido y pocas nueces**

En realidad, en Dakar pasó poca cosa. Fue una reunión sin expectativas y sin brillo, masiva y costosa, de logística complicada, sin grandes sorpresas y con final conocido, como es lo usual en este tipo de eventos, donde se trata esencialmente de discutir y aprobar documentos que han sido preparados de antemano y han pasado ya por múltiples discusiones y borradores. Aquí, lo que queda para discutir es más de forma que de contenido: sustituir, eliminar o agregar palabras, cambiar de lugar párrafos, destacar tal o cual idea en el conjunto. A menudo, la gran conquista termina siendo "meter" en algún lado la frase o el párrafo que cada quien considera relevante desde su propia perspectiva o campo de interés: la educación de la niña, la conservación del medio ambiente, la condonación de la deuda, el desarrollo de la primera infancia, los niños de la calle, la erradicación del trabajo infantil, la perspectiva de género, la prevención del VIH/SIDA, los grupos indígenas, la cooperación Sur-Sur, el desarrollo docente, la participación comunitaria, la lucha contra la pobreza... De todo lo cual resultan documentos que tranquilizan e incluyen a todos, pero que no representan ni satisfacen a nadie en particular. Así es como se construyen los conocidos documentos y declaraciones internacionales, que hablan de generalidades, vuelven eternamente sobre los lugares comunes, sacralizan la vaguedad y la ambigüedad, y crean ilusión de ideario compartido, de consenso, de compromiso común.

Por otro lado, no hubo novedad en los resultados de la evaluación de la década: estos ya se conocían, en lo esencial, desde antes de llegar a Dakar (ver los Recuadros B y C). El proceso de evaluación arrancó a mediados de 1998, empezando con informes nacionales elaborados por los gobiernos en cada país (en base a 18 indicadores que fueron provistos por el EFA Foro), los cuales fueron luego incorporados a un informe regional presentado y discutido en una reunión regional<sup>4</sup>. Hubo, además, una reunión especial realizada en Recife, Brasil, en febrero 2000, para evaluar la "Iniciativa de los 9 Países Más Populosos" (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán),

---

<sup>4</sup> Las reuniones regionales fueron:

- África Sub-Sahariana: Johannesburgo, Sudáfrica, 6-10 de diciembre de 1999.
- Asia y el Pacífico: Bangkok, Tailandia, 17-20 de enero de 2000.
- Países Árabes: Cairo, Egipto, 24-27 de enero de 2000.
- Europa y Norteamérica: Varsovia, Polonia, 6-8 de febrero de 2000.
- América Latina y el Caribe: Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 de febrero de 2000.

una sub-iniciativa organizada en 1993 por la mismas agencias internacionales, dentro del marco de la EPT.

Sobre este proceso fueron informando paso a paso las diversas publicaciones y páginas *web* del EFA Foro, la UNESCO y los otros organismos internacionales involucrados. Informes nacionales y regionales de la evaluación de fin de década pasaron a estar disponibles en la *web*. Así pues, y si bien los informes nacionales se hicieron por lo general en las oficinas gubernamentales, en el hermetismo de un pequeño grupo de técnicos y consultores trabajando contra el tiempo y contra toda posibilidad de participación o consulta social, antes del Foro de Dakar toda persona alfabetizada, interesada y con acceso a Internet podía saber que las metas no se habían cumplido ni a nivel global ni a nivel nacional, e informarse del contenido de dichos informes.

### 1999-2000: Algunos datos comparativos

	1990 (JOMTIEN)	2000 (DAKAR)
Gasto por alumno como porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita	Entre 6% y 19%	Entre 8% y 20% (1998)
Niños y niñas en programas de educación inicial (0 a 6 años)	99 millones	104 millones (de un total de más de 800 millones)
Niños y niñas en la escuela	599 millones	681 millones (44 millones de ese aumento corresponde a niñas)
Niños y niñas al margen de la escuela	106 millones	117 millones (60% niñas)
Adultos analfabetos	895 millones	880 millones (60% mujeres)
Tasa de analfabetismo adulto	75%	80% (85% hombres, 74% mujeres)

#### Fuentes:

- WCEFA (Intre-Agency Commission World Conference on Education for All), *Final Report, World Conference on Education for All* (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990), New York: UNICEF, 1990.
- EFA FORUM, *Statistical Document*, World Education Forum (Dakar, 26-28 April, 2000), París: UNESCO, 2000.

(Recuadro B)

### Algunos Datos del Informe de Evaluación Final de la Década

- En cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación de aprendizaje, sólo 5% de los alumnos de primaria lograron alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje.

- Los índices de repetición permanecieron extremadamente altos.
- Una de las causas de la baja calidad de la educación continúan siendo los bajos salarios y la débil capacitación docente.
- Globalmente, 63% del costo de la educación lo financian los gobiernos, 35% el sector privado (incluidos los padres de familia) y 2% la cooperación externa.
- La mitad de los países en desarrollo que enviaron información reportaron gastar menos del 1.7% de PNB en educación básica para 1998.

Fuentes:

- EFA FORUM, *Statistical Document*, World Education Forum (Dakar, 26-28 April, 2000), París: UNESCO, 2000.
- *Countdown*, No. 21, UNESCO, París (Junio-agosto 2000).

(Recuadro C)

Tampoco hubo novedad en la agenda a futuro. La propuesta de postergar el plazo hasta el 2015 fue difundida en los boletines de la EPT. Las seis metas aprobadas en Dakar son esencialmente una ratificación de las acordadas en Jomtien, aunque hay variaciones de contenido y de forma que vale la pena destacar (ver Recuadro D): esta vez se habla de la educación como un *derecho*<sup>5</sup> y se enfatiza la gratitud, obligatoriedad y calidad de la escuela primaria; se recuerda que los resultados de aprendizaje deben ser visible y medibles; se pone mayor énfasis en la eliminación de las disparidades de género tanto en la educación primaria como secundaria, teniendo como referente a la niña<sup>6</sup>; y se pide que la educación de adultos se integre de lleno a los sistemas educativos nacionales.

No hay que olvidar que a Dakar llegamos ya con un notable estrechamiento de la "visión ampliada" de la *educación básica* acordada en Jomtien: la EPT hablaba de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje para *todos* -niños, jóvenes y adultos- dentro y fuera del sistema escolar. No obstante, a lo largo de la década se redujo visiblemente el "todos" así como los ámbitos y niveles de satisfacción de dichas necesidades de aprendizaje<sup>7</sup>. La "focalización en la pobreza" (vale decir, no en los pobres, sino en los más pobres entre los pobres, pues los pobres son mayoría y su número continúa creciendo en el mundo), combinada con la

<sup>5</sup> Los documentos de Jomtien eludieron hablar de la educación como un *derecho*. Se optó por la fórmula "aprovechar las oportunidades": "*Cada persona -niño, joven o adulto- deberá poder aprovechar las oportunidades educativas destinadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*".

<sup>6</sup> Durante el Foro, Kofi Anan, Secretaria General de Naciones Unidas, presentó oficialmente una Iniciativa para la Educación de la Niña, enmarcada dentro de la EPT y la cual estará bajo el liderazgo de UNICEF.

<sup>7</sup> Ver, al respecto: R.M. Torres, 2000. *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*, FUM-TEP, Montevideo; Editorial Popular, Madrid; Editorial Laboratorio Educativo, Caracas; IPE UNESCO, Buenos Aires; Artmed Editora, Porto Alegre.

focalización en la infancia y, dentro de ésta, en la niña, ha terminado por focalizar la propia Educación para Todos como un programa mundial de Educación Básica para las Niñas Más Pobres. Por otra parte, mientras que en Jomtien la noción de *educación básica* dejaba abierta la posibilidad de incluir dentro de ésta la educación secundaria (Meta 2: "acceso universal a la educación primaria o a cualquier nivel *más alto* considerado *básico*"), en Dakar el tope es claramente la escuela primaria, aunque el tema de la equidad de género se extiende al ámbito de la educación secundaria.

### Jomtien y Dakar: Las Metas<sup>8</sup>

1999-2000: JOMTIEN	2000-2015: DAKAR
Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.	4. Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la	5. Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2015, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos

<sup>8</sup> Texto original en inglés.

modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.	e igualitarios.
Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación -incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social- evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.	6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

(Recuadro D)

### Un espaldarazo de los gobiernos a la UNESCO, pero a una nueva UNESCO

Quizá la mayor novedad, el momento más tenso y la fuente de mayor barullo en la conferencia, fue la reacción de los países frente a la propuesta presentada por el Grupo de Futuros para dar seguimiento a la ejecución de esta segunda etapa de la EPT (2000-2015). La propuesta encargaba la coordinación global de dicho seguimiento a un organismo especial, a crearse, formado por las agencias internacionales que auspician la EPT, representantes de gobiernos y de la sociedad civil. El *quién* y el *cómo* de este seguimiento había sido tema de álgidas discusiones entre las agencias internacionales en los preparativos de Dakar, y tema encargado a este Grupo de Futuros durante el desarrollo del Foro. El mecanismo acordado buscaba expresamente evitar que UNESCO asumiera otra vez la coordinación global de Dakar+15. "*Parte de la crítica es que UNESCO no le ha dado suficiente importancia a la Educación para Todos*", había declarado el día anterior John Longmore, funcionario de Naciones Unidas y coordinador del Grupo de Futuros<sup>9</sup>.

No obstante, varios oradores desde las delegaciones gubernamentales, de América Latina y también de África y Asia, en tono firme y hasta acalorado, rechazaron el mecanismo propuesto y pidieron que el liderazgo de la EPT estuviese a cargo de la UNESCO, como organización especializada en educación dentro del sistema de Naciones Unidas. Eso sí, los oradores fueron igualmente enfáticos en agregar: la tarea debía confiarse no a *esta* UNESCO, sino a una UNESCO re-estructurada.

<sup>9</sup> En: *Education Forum*, Newsletter of the World Education Forum No. 3, Dakar, 28 Abril 2000 (la traducción es nuestra).



El hecho tomó por sorpresa a todos, incluida a la propia UNESCO, a la vez honrada y asustada con la responsabilidad y las implicaciones del encargo. El Grupo de Futuros debió reunirse nuevamente, de emergencia, en una reunión adicional no prevista, para enmendar la propuesta<sup>10</sup>. En la plenaria final, el director de la UNESCO, Koichiro Matsuura, se comprometió con tal re-estructuración. Se trata, obviamente, de una reforma mayor, que ya no puede esperar y de la cual depende no sólo la posibilidad de dar un nuevo empuje a este renovado compromiso mundial con la EPT sino la supervivencia misma de la organización<sup>11</sup>.

### **De Jomtien a Dakar: las comparaciones inevitables**

Hay diferencias enormes entre las conferencias de Jomtien y Dakar, no sólo porque entre ellas media una década de cambios dramáticos y turbulentos en el mundo, sino por el espíritu mismo con que se llegó a una y a otra. Para quienes estuvimos en Dakar, y habíamos estado también en Jomtien diez años atrás, donde arrancó precisamente lo que ahora se evalúa en Dakar, las diferencias son grandes y evidentes.

Jomtien logró crear un espíritu de nuevo comienzo, de esperanza, de "esta vez sí". A Dakar, en cambio, agencias y países llegaban inevitablemente con un sentimiento de fracaso, de tarea incumplida, a medio hacer. En Jomtien todo parecía posible, el futuro pintaba promisorio, *calidad* y *equidad* eran vocablos nuevos, creíbles en la formulación de metas. Una década después, hay un crecimiento sin precedentes de la pobreza en el mundo, la exclusión, el desempleo, el hambre, la desesperanza, el SIDA. Calidad y equidad son hoy vocablos gastados en educación, a fuerza de continuar sin tener respaldo en realidad. En 1990, la tecnología podía aparecer como la varita mágica que desparramaría sus bondades logrando la ansiada innovación escolar, accesos masivos a la educación y aprendizajes acelerados y placenteros para niños, jóvenes y adultos. A principios de este siglo, los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación nos han dejado boquiabiertos con sus posibilidades y promesas; al mismo tiempo, la "brecha tecnológica" se ha incorporado ya como un nuevo concepto en la jerga educacional, como un problema y una realidad divisoria más entre ricos y pobres, entre incluidos y excluidos. Jomtien fue una invitación a crear, a inventar, a soñar. Dakar, enfrentando a la crudeza del contraste entre retórica y realidad, entre documentos y hechos, entre metas y logros, frenaba la imaginación, invitaba a la justificación y la autojustificación, tentaba a agrandar números y a crear realidades ficticias.

---

<sup>10</sup> Dice el Informe del Grupo de Futuros: "*Nota explicativa: Después de que el Grupo de Futuros presentó oralmente un primer borrador en la plenaria del jueves, se convocó a todos los miembros que pudieron encontrarse (50% del grupo original) a una reunión a horas avanzadas de la noche para desarrollar este último borrador, en respuesta a los comentarios de los Ministros*". (Hoja mimeografiada circulada el último día del Foro. Nuestra traducción).

<sup>11</sup> Estados Unidos estaría considerando reintegrarse a la UNESCO, según declaraciones de Gene Sperling, consejero económico de Clinton, en rueda de prensa al término del Foro.

Las agencias internacionales que organizaron la conferencia de 1990 llegaron a Jomtien cuando menos dispuestas a intentar fortalecer la cooperación inter-agencial con que se comprometieron, sabiendo que ésta era condición y ejemplo necesario para el liderazgo de una iniciativa mundial que proclamaba la cooperación, las alianzas, las políticas multisectoriales, el uso eficiente de los recursos. Esas mismas agencias, diez años después, han probado las dificultades reales de dicha cooperación, se han atrincherado en sus propios "nichos" y dinámicas institucionales, y han desarrollado aún más el síndrome conocido como "desgaste de los donantes". Las diferencias y la competencia entre ellas, presentes en 1990, no se limaron sino que más bien se acentuaron a lo largo de la década. De hecho, quizá la nota más lamentable de Dakar haya sido la pugna inter-agencial, en particular entre UNESCO y UNICEF, agencias hermanas del sistema de Naciones Unidas, compitiendo hoy a brazo partido por hegemonía en el panorama mundial y en el de la EPT concretamente. Cada una desconoce a la otra calidad técnica. UNESCO resiste que Naciones Unidas haya asignado a UNICEF el liderazgo mundial de la educación de la niña, mientras UNICEF vive como un fracaso que UNESCO haya sido ratificada por los países como organización líder de la Educación para Todos. El único que no parece tener problemas ni de identidad ni de competencia ni de hegemonía es el Banco Mundial, que tiene su propia agenda y grandes recursos financieros y políticos para llevarla adelante, y que, en el vacío técnico efectivamente creado en el campo educativo a escala mundial, ha logrado incluso imponer un nuevo tipo de "expertise" y legitimidad técnica en el campo de la educación.

Los países acudieron a Dakar sin demasiada seguridad ni convicción. Aunque no son los mismos personajes los que estaban al frente de gobiernos y ministerios de educación en 1990 y los que están allí una década después, los responsables de hoy saben que deben asumir lo hecho o no hecho por los responsables del ayer, y presentar una imagen decorosa de país. No obstante, en muchos casos, las realidades y las estadísticas no acudieron en su ayuda. Al término de la década, muchos países no tenían información disponible para responder a los 18 indicadores provistos. Pocos tenían datos de rendimiento escolar para reportar; en otros casos, los datos están pero no hay tales avances, precisamente en el ámbito que fuera definido como decisivo en Jomtien: el aprendizaje. Muchos países debieron admitir en sus informes que abandonaron la educación de adultos y la educación no-formal, entendiendo Educación para Todos como Educación Primaria para Todos, y, más aún, apenas como acceso a la Educación Primaria. Más allá de los malabares que pueda hacerse con las palabras y con los números, los gobiernos saben que hoy están expuestos a la vigilancia de la sociedad civil, a los investigadores y especialistas que escudriñarán la veracidad de las cifras y de las afirmaciones. Si diez años atrás los informes gubernamentales eran documentos confidenciales que se archivaban en cajones de los ministerios de educación, hoy están en el orden del día exigir acceso a la información, transparencia, responsabilidad de cuentas.

Tampoco las ONGs tienen demasiadas razones para sentirse satisfechas con lo hecho durante la década pasada en el marco de la EPT. La preocupación y el interés de las ONGs por el avance de la EPT -como política y programa macro, a nivel nacional e internacional- creció y cobró notoriedad en los últimos años, cuando se iniciaba la evaluación de la EPT y la década estaba por concluir. La Campaña Mundial por la Educación, como movimiento crítico y alternativo al movimiento "oficial" de EPT, surge a iniciativa de ONGs internacionales, provenientes del Norte, no como un movimiento endógeno, surgido de las ONGs en los países del Sur. La pasividad y pérdida de criticidad de las ONGs -y de la intelectualidad progresista en general- es un fenómeno bien conocido de la época. La enorme dependencia de los financiamientos internacionales y nacionales, y su rol creciente como consultoras, prestadoras de servicios y ejecutoras de las políticas sociales y los programas compensatorios de Estados y gobiernos, ha colocado a las ONGs en una difícil situación de "jamón del sánduche" muy propicia a la pérdida de autonomía, a la reactividad más que a la proactividad. Por otra parte, el activismo y el apego por local ha significado para la mayoría de ONGs mantenerse al margen de los ámbitos nacionales e internacionales donde se definen las políticas y los lineamientos que terminan marcando su propio quehacer comunitario y local.

Entre Jomtien y Dakar hubo no sólo incumplimiento de las metas sino estancamiento y hasta empobrecimiento del discurso y del ideario original de la EPT. Más allá de las debilidades que pueden encontrarse en los documentos de Jomtien, estos tenían potencial y fuerza para inspirar una renovación de los educativo en muchas dimensiones y niveles. La "visión ampliada" de la *educación básica* esbozada en Jomtien permanece, de hecho, como un desafío vigente y pendiente, a desarrollar conceptualmente y a plasmar operativamente en los años venideros. Una década después, sin pretensiones fundacionales, Dakar aparece meramente como Jomtien+10, es decir, como un punto de inflexión entre la evaluación de una década de EPT y su continuación extendida por 15 años más.

El mundo cambió radicalmente en la década de 1990, pero esto no se percibe en el espíritu y los documentos de Dakar. Vuelve a reiterarse la visión y la misión de la educación para "aliviar la pobreza", a pesar de que, precisamente en esta década, hemos llegado al punto en que resulta indispensable dar vuelta a la educación: ¿mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación? Vuelve a confiarse en el crecimiento económico como la solución a los problemas, sin reconocer lo que también aprendimos ya en esta década y es que con crecimiento no basta, mientras no se modifique la distribución del ingreso y persista -e incluso profundice- la concentración de la riqueza en pocas manos.

Subsiste, en fin, en la reiteración de la visión y de las metas, y en la ampliación del plazo, una hipótesis lineal que ubica en el eje más-menos la explicación del fracaso y la eventual posibilidad del éxito; lo que haría falta no es re-pensar integralmente el diagnóstico, lo objetivos y las estrategias, sino *más* de lo mismo:

más tiempo (15 años adicionales), más compromiso, más acción<sup>12</sup>. Se elude una vez más la reflexión y la crítica en torno a los cambios mayores que habría que introducir, a nivel local, nacional y global, en los modos de pensar y encarar la política educativa, la reforma educativa, la propia cooperación internacional.

¿Dónde está el nuevo conocimiento teórico y práctico sobre educación acumulado a lo largo de la década? ¿Qué se aprendió, a nivel global, regional, nacional y local, en el empeño por traducir el ideario de la EPT en políticas, programas, proyectos, planes de acción? ¿Qué se debería haber hecho distinto, a todos los niveles? Ni los informes nacionales y regionales, ni el informe global de la EPT aportan elementos sustantivos para responder estas preguntas. De hecho, la evaluación de fin de década fue esencialmente cuantitativa (18 indicadores) y unilateral (agencias internacionales solicitando evaluación a los países, pero sin auto-evaluarse ellas mismas en su desempeño). Sin duda, por comparación con 1990, contamos ahora con estadísticas más afinadas que permiten comprender mejor la magnitud de los problemas, pero ni la Declaración ni el Marco de Acción permiten afirmar que diez años de aplicación práctica de la EPT hayan dejado como legado una mejor comprensión acerca de la naturaleza de esos problemas ni de las vías idóneas para encararlos. El único socio internacional de la EPT que elaboró y divulgó sus "lecciones aprendidas" durante la década fue el Banco Mundial. Dichas lecciones, no obstante, revelan al Banco como un alumno lento, que asimila con retraso lo que forma ya parte de la producción teórica y la experiencia práctica de los países en desarrollo desde hace muchos años<sup>13</sup>.

Precisamente, quizá la diferencia más importante que media entre Jomtien y Dakar es una erosión profunda de la confianza y la credibilidad colectivas en torno a la utilidad y eficacia de los eventos mundiales, los acuerdos y los compromisos internacionales. Dada la continuada postergación de plazos, para los mismos reiterados objetivos y metas, estos se perciben, a estas alturas, como lugares comunes -*erradicación del analfabetismo, universalización de la educación primaria, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica, protagonismo*

<sup>12</sup> A lo largo de todo el Foro se enfatizó la necesidad de menos retórica y más acción. "Mirando hacia delante, queremos poner más énfasis en la acción. No necesitamos más "talk shops" globales. Necesitamos acción en el terreno, país por país por país" (la traducción es nuestra), afirmó a modo de conclusión, en la plenaria final la Ministra Canadiense para la Cooperación Internacional, María Minna, quien leyó su informe en representación de los donantes bilaterales: Alemania, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza.

<sup>13</sup> Son ocho las "lecciones aprendidas" por el Banco Mundial en la década de 1990 y en el marco de la Educación para Todos: "1. La clave del éxito es una fuerte voluntad política; 2. La calidad es tan importante como la cantidad; 3. Los gobiernos no pueden lograr solos la Educación para Todos: las alianzas son claves; 4. Los países avanzan mejor cuando han desarrollado un marco de política; 5. El uso ineficiente de los recursos limita el progreso; 6. La educación debe adaptarse rápidamente a los nuevos desafíos económicos, tecnológicos y sociales; 7. La educación debe ser acolchada durante la crisis; 8. La expansión educativa debe sustentarse en una economía en crecimiento" (la traducción es nuestra). En: Banco Mundial, *Education for All: From Jomtien to Dakar and Beyond*. Paper prepared by the World Bank for the World Education Forum in Dakar, Senegal (April 26-28, 2000). Washington, D.C., 2000.



docente, mejoramiento de la calidad, reducción de las disparidades de género, alivio de la pobreza- sobre los cuales se avanza poco o no se avanza, por lo menos según constatan los indicadores y mecanismos convencionales con los cuales continúa evaluándose la educación.

### Después de Dakar, ¿qué?

De la EPT se dijo repetidas veces que surgió y continuó siendo una iniciativa fundamentalmente empujada por y desde las agencias internacionales. Una de las "lecciones aprendidas" a lo largo de la década de 1990 por las agencias habría sido, precisamente, el no haber definido con mayor claridad en Jomtien los mecanismos de ejecución y seguimiento de la EPT, y el que dicha ejecución y seguimiento no hubiesen gravitado en torno a los propios países. Esta vez, el Marco de Acción aprobado en Dakar detalló mejor roles y mecanismos a los distintos niveles, y reafirmó que "el corazón" de la acción debe estar en el nivel nacional. No obstante, el propio Foro dejó claro que, más allá de la retórica e incluso de las buenas intenciones, a los organismos internacionales les cuesta mucho renunciar al protagonismo y ser consecuentes con sus propias lecciones aprendidas.

En el Marco de Acción aprobado en Dakar los países se comprometieron a elaborar, o reforzar, para el 2002, Planes Nacionales de EPT en torno a las seis metas acordadas. Igual que en Jomtien, pero de manera más explícita, se insistió en la necesidad de mecanismos y procesos participativos en el interior de cada país para la definición, ejecución y seguimiento de dichos Planes Nacionales.

*"El corazón de la actividad en torno a la Educación para Todos estará a nivel de cada país. Se fortalecerán o establecerán Foros Nacionales de Educación para Todos. Todos los Ministerios relevantes y las organizaciones nacionales de la sociedad civil estarán representados en estos Foros de manera sistemática. Estos deberán ser transparentes y democráticos, y deberán proveer un marco para orientar la ejecución a nivel sub-nacional"<sup>14</sup>.*

Así pues, las delegaciones nacionales salieron de Dakar con la tarea de organizar, en lo inmediato, Foros Nacionales de EPT y elaborar -participativamente- Planes Nacionales de Acción para el 2002. Puede entenderse la falta de convicción y entusiasmo con que muchos de los presentes acataron la tarea. Es de esperar que varios no vean sentido al ejercicio, lo encaren como el escolar que le endilga la tarea al papá o a la mamá (consultores contratados para producir un documento) o

---

<sup>14</sup> En: *Marco de Acción de Dakar*, Educación para Todos: Respondiendo a Nuestros Compromisos Colectivos, borrador final, Dakar, 28 Abril, 2000. (La traducción es nuestra).



lo hagan simplemente para cumplir con el profesor. Es de esperar, inclusive, que algunos no hagan la tarea<sup>15</sup>.

En este sentido, es preciso tener claro que el Foro de Dakar -y la Conferencia de Jomtien, en su momento- bien puede marcar un ANTES y un DESPUÉS para las agencias internacionales, pero no necesariamente para los países.

Por un lado, los países se mueven en tiempos y condiciones reales. Los gobiernos -a diferencia de las agencias internacionales- son electos por voto popular y desplazados si no cumplen con las expectativas de la población, y se rigen por plazos de gobierno que no coinciden con los plazos y ritmos fijados y acordados, homogéneamente, a nivel internacional. Los firmantes gubernamentales de la Declaración de Dakar, igual que los de la Declaración de Jomtien una década antes, provienen de gobiernos salientes, entrantes y a mitad de su gestión. Entre el 2000 y el 2015 los países pasarán por al menos 3 ó 4 cambios de Gobierno. Y esto ya sabemos lo que sucede significar. "La educación como asunto de Estado antes que de gobierno" continúa siendo aún más una consigna que una realidad en la mayoría de países.

Por otro lado, alfabetización y escolarización universales, calidad, eficiencia, equidad e igualdad de géneros en educación, constituyen viejas banderas y metas nacionales e internacionales que se remontan, en muchos casos, a la década del 50 y del 60. En la década del 90, la inmensa mayoría de países en desarrollo activó planes y reformas educativas para la educación básica enmarcados dentro o alineados con las metas de la EPT. Dakar implica, esencialmente, renovar y/o reorientar dichos planes con un nuevo horizonte temporal de 15 años.

Una lección que debería quedar como aprendizaje firme de los 90 es que la reforma educativa no puede hacerse vertical y tecnocráticamente, ni desde el organismo internacional ni desde el Gobierno nacional. Desarrollar y cambiar la educación requiere el respaldo y la participación activa de los directamente involucrados y de la ciudadanía en general: docentes, padres de familia, alumnos, comunidad académica, ONGs, empresa privada, iglesias. No hay agencia ni declaración internacional capaz de asegurar la voluntad de gobiernos y ciudadanos concretos ni la continuidad de los planes. Este es asunto interno de cada país, batalla y conquista políticas, ciudadanas, soberanas, en el esfuerzo colectivo por construir un Estado democrático y una ciudadanía informada, capaz de participar y vigilar, de exigir y de aportar al mismo tiempo.

La Educación para Todos 1990-2000 se mantuvo esencialmente como un proceso de cúpulas nacionales e internacionales, con escasa información y participación de la ciudadanía e incluso de los propios docentes y especialistas en educación. Los planes nacionales de EPT fueron, por lo general, gubernamentales, hecho y

---

<sup>15</sup> De hecho, en la década de 1990 se abusó de los Planes Nacionales de Acción. Hubo gobiernos que hicieron dos, tres o más a lo largo de la década, respondiendo a los requerimientos de diversas agencias internacionales o bien a cambios de administración.

discutidos a puerta cerrada entre técnicos nacionales e internacionales. Las reuniones globales, regionales y nacionales de seguimiento de la EPT fueron también reuniones de pocos, de los mismos rostros conocidos. Pocas personas supieron de la existencia del EFA Foro -la instancia global de seguimiento de la EPT, cuya Secretaría estuvo ubicada en las oficinas de la UNESCO, en París-, de quiénes lo integraron y cómo fueron elegidos, de sus reuniones y decisiones<sup>16</sup>. La evaluación de la EPT llegó para muchos como un recordatorio de que existía algo llamado *Educación para Todos*, que evaluarían otros y que estaba llegando a su fin.

Los próximos 15 años no pueden repetir esta historia. No es posible separar *pensamiento* (arriba) y *acción* (abajo), ni en la relación organismos internacionales-gobiernos ni en la relación gobierno-sociedad civil. Aceptar esta distinción implica aceptar que hay unos que rediseñan y otros que se limitan a ejecutar, que el diagnóstico y el análisis ya están hechos y que lo único que cabe es convertirlos en Planes de Acción. Hacer bien las cosas implica *pensar y actuar a todos los niveles*. Discutir el diagnóstico y las estrategias de cada contexto concreto, es labor primordial de los Comités Nacionales de EPT y de toda la sociedad.

Quince años parecen mucho tiempo, pero diez también parecían mucho tiempo cuando, en Jomtien, gobiernos y comunidad internacional se comprometieron con seis metas para el año 2000. Igual que sucedió con la Declaración y el Marco de Acción de Jomtien, pronto empezará a "descubrirse" que las metas fijadas en Dakar son demasiado ambiciosas dados los recursos y el tiempo disponibles. Por ello, la necesidad de planes de acción realistas y flexibles, continuamente revisados y ajustados, en los gobiernos y sociedades nacionales examinen sus posibilidades, definan y se comprometan conjuntamente con el cumplimiento de un plan de EPT, planteándose metas y plazos intermedios que puedan servir de hitos y de logros efectivos a saborear en el camino. Un plan de acción no es apenas una expresión de deseos, un listado de objetivos y metas a los que se adosa indicadores de logro y fechas de cumplimiento: implica hacerse cargo de definir -y construir en la marcha- condiciones y requisitos, estrategias, modalidades, alianzas, recursos humanos y financieros necesarios para lograr tales objetivos y metas. En el campo educativo ya no queda espacio para la retórica, para las metas sin estrategia ni presupuesto, para las declaraciones sin compromiso con la realidad y con la acción.

No hay pero plan que uno irrealizable. No hay pero compromiso que el que no se puede cumplir. Debemos ser serios esta vez. El año 2015 no puede ser un Jomtien+10+15 al que continúen agregándosele suplementos y tiempos de descuento. Sencillamente, porque ya no quedará más tiempo. En los próximos 15

---

<sup>16</sup> Existe una evaluación de la EFA Foro, encargada por el propio EFA Foro a fine de 1999, dentro de las actividades de evaluación de fin de década de la EPT. (Ver: A. Little y E. Miller, *The International Consultative Forum on Education for All 1999-2000: An Evaluation. A Report to the EFA Forum Steering Committee*, París, UNESCO, EFA Forum Secretariat, 2000).

años se jugará la posibilidad de remontar la educación desde su estado actual, o de hundirla definitivamente.



## ROLLO INTERNACIONAL

### Enseñanza-Aprendizaje de la lengua escrita en comunidades bilingües\*

#### Contexto

El presente trabajo es producto de un esfuerzo en colectivo de profesores de Educación Básica que, preocupados por los pocos avances de sus alumnos en relación con el dominio de la lectura y escritura, desarrollaron durante varios ciclos escolares.

Geográficamente, la propuesta que mantenemos ha nacido y se ha desarrollado en la región Huasteca del estado de Hidalgo, México. Los datos que podemos proporcionar de las poblaciones en donde hemos desarrollado nuestro trabajo son: una falta de servicios públicos como agua potable, drenaje, correo, teléfono, telégrafo, servicios médicos, etc. Estas comunidades están consideradas dentro del cuadro de pobreza extrema. Por otro lado, en estos contextos la población es bilingüe, domina el habla en dos tipos de lengua, el náhuatl como primera, y el castellano como segunda. En este medio las familias son muy numerosas, el promedio de hijos es de 7 u 8.

Es difícil pintar el contexto con nuestras palabras, tal vez sería necesario contar con la habilidad verbal de Carlos Fuentes o la virtuosidad de García Márquez, pero el espacio en el cual sobreviven nuestros alumnos presenta las características de una región extremadamente marginada, en donde el empleo se centra en la agricultura y el modo de pago que se privilegia es el intercambio de obra de mano. Aprender a leer y escribir en estos contextos significa enfrentarse a condiciones de pobreza y marginación, significa enfrentarse al alcoholismo de los padres, al analfabetismo o a niveles mínimos de escolaridad familiar; así como a lenguas y culturas distintas, las mismas que cohabitan en nuestras aulas. Tanto es así, que desde nuestra perspectiva, las autoridades y padre de familia dan prioridad a las cuestiones religiosas sobre las actividades de la escuela; además, hay contradicciones como en el caso de los materiales educativos editados para estas escuelas, porque a pesar de pertenecer a una cultura distinta, se les ofrecen materiales con una lengua diferente a la que manejan.

Los alumnos que tenemos en el primer grado tienen edades entre los 6 y 7 años, niños que generalmente hablan muy bien su lengua materna (el náhuatl), y en el transcurso de su vida escolar siempre aprenden a manejar mejor el castellano en forma oral y escrita como una segunda lengua.

---

\* Alfredo Ramírez Méndez y Gregorio Salguero Galván, autores; Marcos Daniel Arias Ochoa, Asesor; Colectivo de la Huasteca Hidalguense integrante de la RED NACIONAL TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) México, Universidad Pedagógica Nacional, abril 2001.

Por otro lado, en estas escuelas laboramos docentes con distintas trayectorias de formación y de cultura. La región en donde realizamos la propuesta pedagógica, tiene como característica la existencia de escuelas primarias generales donde supuestamente asisten alumnos completamente castellanizados, por lo que no es necesario ni obligatorio que los docentes contratados conozcan y dominen la lengua indígena.

También existen escuelas primarias de educación indígena donde se forman alumnos que aprenden su lengua materna, entendiendo que los docentes deben hablar la lengua indígena. En nuestro caso, el subsistema al cual pertenecemos y que es de primarias generales, también desempeña funciones de enseñanza en contextos indígenas donde sólo se habla la lengua materna, sin que la Secretaría de Educación Pública se sienta obligada a contratar docentes que dominen la lengua del lugar; es decir, la distribución de los docentes en estas zonas de marginación, obedece sólo a cuestiones políticas, donde se aprecia que no fue tomada en cuenta la cultura de las comunidades, dado que a pesar de los esfuerzos por comprender y revalorar la cultura propia por parte nuestra, se observó una nulificación institucional y una falta de conciencia de los individuos de dichas comunidades, situación que no compartimos porque arrastra con ello la pérdida paulatina de la cultura autóctona, pero las condiciones contextuales observadas no facilitan la enseñanza de la lecto-escritura en ambas lenguas.

Tampoco fue tomada en cuenta la trayectoria de formación de los docentes en servicio, provocando que en estas aulas convivamos maestros y alumnos con culturas diferentes; y además, existamos profesores que laboramos sin tener el perfil mínimo necesario para desempeñarnos como maestros de grupo.

Cuando decimos que sin el perfil mínimo necesario, es porque se ha contratado a personal que sólo cuenta con el nivel de bachillerato o preparatoria, que en México se le denomina Nivel Medio Superior, mismo que sirve de puente para ingresar a las universidades o las normales, instituciones de donde egresan los profesores.

Esta situación provocó que primero iniciáramos el proceso formativo en nosotros mismos sobre la enseñanza de la lecto-escritura, tanta que un maestro que aplicó la propuesta, tuvo que aprender la lengua indígena, mientras que otro sólo tuvo que recurrir a su historia personal, dado que domina la lengua de los niños de estos lugares; posteriormente, encausamos nuestro esfuerzo hacia los alumnos.

### **Razones para la búsqueda de una propuesta pedagógica**

En los grupos, observamos que en nuestra práctica había un uso excesivo de la memoria, así como del mecanicismo, estando frecuentemente presentes las planas de letras y palabras que los alumnos tenían que escribir en sus cuadernos; las mecanizaciones al realizar sumas, restas y divisiones; la resolución de ejercicios repetitivos sin un proceso previo de reflexión, y como consecuencia, una evaluación basada en la memorización. Nos limitábamos a copiar los ejercicios y



las actividades que marcan los libros de texto. Con esta actitud, nos dimos cuenta que fomentábamos la pasividad de los alumnos y de nosotros mismos, dedicándonos sólo a transmitir y a reproducir; es decir, asumiendo una actitud pasiva y asimétrica.

En este tipo de relación no se valora al alumno como sujeto que piensa, que tiene derecho a proponer y a ser tomado en cuenta. Con esta actitud del profesor, se estimula la deficiencia en la comprensión lectora en cada uno de los grados escolares que aquí se imparten. Ahora nos damos cuenta que debemos desaparecer de nuestras aulas ese tipo de prácticas mecanicistas.

Desarrollar este trabajo nos ha permitido, a través del análisis, la reflexión y la autocrítica, darnos cuenta de los errores que cometíamos en nuestra práctica docente, mismos que aún hoy son difíciles de erradicar, pero que mediante la reflexión individual y colectiva hemos podido enfrentar y desarrollar una toma de conciencia de dichos actos.

En la exploración personal que hicimos respecto a nuestras habilidades y conocimientos sobre la enseñanza de la lectura y escritura, nos dimos cuenta que eran mínimos; deficientes los procedimientos que ofrecíamos a los niños para apropiarse de estos conocimientos, lo cual nos permitió comprender las causas del bajo nivel de rendimiento escolar observado en los grados superiores, como: deletreo, cambio de grafías, falta de comprensión en la lectura de textos, falta de habilidades de expresión escrita, no poder escribir un dictado completo, etc. Estas reflexiones individuales y colectivas, vinieron a reforzar la idea de que si realmente deseábamos facilitar los aprendizajes de los alumnos, deberíamos modificar la forma de enseñar la lecto-escritura y favorecer los procesos de adquisición de la lengua escrita en los primeros grados. De modo que decidimos en colectivo aprender más sobre esta materia, para proponer después una alternativa metodológica que permitiera a nuestros escolares adquirir habilidades que les acercaran con mayor prontitud y eficacia al manejo de la lengua escrita.

### **La propuesta pedagógica desarrollada**

Lo que propusimos para enseñar a leer y escribir en español en contextos bilingües, está estructurado por una etapa de diagnóstico y cuatro etapas graduadas por una secuencia metodológica global de análisis de textos. Esta secuencia está pensada para realizarse en el primer grado de enseñanza primaria, y va de lo general a lo específico (a particular) y viceversa. El análisis deductivo-inductivo aplicado a cada uno de los textos que se produce en el grupo, es una muestra clara de nuestra posición ante la adquisición de estos conocimientos y habilidades.

El grado de dificultad de los análisis de cada una de las etapas, está determinado predominantemente por las habilidades de los alumnos en las etapas previas.

La propuesta pedagógica es una alternativa metodológica ecléctica, pues se han retomado ideas de teóricos reconocidos (Ferreiro, 1991; Piaget, 1981; Freinet, 1979; Freire, 1972; etc.) incluyendo los métodos que se han manejado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita (métodos globales, la palabra generadora, los métodos naturales, basados en el interés del niño, etc.). Al elaborarla, hemos tratado de impactar no sólo en el aprendizaje de la lectura y escritura, sino también en las demás áreas de conocimiento, así como la forma en que hacemos y comprendemos nuestra actividad docente, lo cual ha implicado la revaloración de nosotros como sujetos que enseñamos. A continuación presentamos una síntesis de las etapas de la Secundaria Metodológica que se aplicaron en las escuelas donde laboramos.

## **Secuencia Metodológica**

### **Diagnóstico inicial (al empezar el ciclo escolar)**

#### **El diagnóstico**

Es una evaluación de las condiciones en que nos encontramos, maestro, alumnos y padres de familia, en relación con nuestra preocupación central: aprender a leer y escribir.

Realizamos este diagnóstico en distintos momentos; al inicio, dar a conocer quiénes y cómo somos quienes integramos la comunidad educativa; después realizamos cuatro evaluaciones periódicas distribuidas a lo largo del ciclo escolar, para conocer las condiciones de los alumnos en relación con su concepción de la lengua escrita. Estas evaluaciones son una muestra clara de las aplicaciones de Margarita Gómez Palacio, 1992, para establecer los conceptos a los que arriban los niños en su proceso de apropiación de la lengua escrita según las apreciaciones de la Dra. Emilia Ferreiro, 1991.

#### **Primera Etapa**

Consideramos parte fundamental del proceso de apropiación de la lecto-escritura, dado que a partir de ahí se genera la base de los aprendizajes. En la primera etapa, se preferencia la socialización y la expresión oral, ya que se otorga al niño el máximo de códigos orales con los cuales tiene que familiarizarse; para ello, se le proporciona al niño los nombres de los objetos, adjetivos y acciones que se realizan en su cotidianidad, dentro y fuera de la escuela. Una dinámica fue aquella en donde el alumno dice en forma oral y en lengua materna (náhuatl) el nombre de los objetos, mientras que en forma grupal se define el nombre en español y se expresan sus características, el material que constituye a dicho objeto y la utilidad que tiene. Otro, aprender de memoria versos, cantos o juegos, identificar palabras o frases sencillas, realizar actos de lectura o simplemente escuchar relatos o cuentos donde el lenguaje y la socialización sean fundamentales en el proceso de apropiación de la lecto-escritura. Estas actividades estuvieron presentes en

nuestra práctica con el propósito de que el niño se sintiera en confianza y pudiera comunicar cuanto piensa y siente. La verbalización del niño será usada posteriormente en la expresión escrita.

Por otro lado, la selección de los temas de los diálogos deberá surgir del grupo escolar; es decir, a manera de proyectos tanto de alumnos como de maestros, los mismos que establecerán de manera democrática los temas y su relevancia. Al seleccionar y abordar el tema se generará un diálogo compartido al interior del grupo de alumnos en el que cada uno aportará, desde su perspectiva y lengua materna, el conocimiento que tiene acerca del objeto de análisis. Este diálogo analítico, reflexivo y compartido, permitirá la creación de los enunciados o fases en un primer momento (o primera etapa), mismos que deberán ser analizados por el grupo escolar. Sin embargo, para que este diálogo se dé, es necesario establecer vínculos entre los integrantes que permitan a los alumnos participar con seguridad y confianza.

Por ello, entre nuestros planteamientos manifestamos que la expresión oral de los alumnos de zonas marginadas deben centrarse en lo que ellos saben, no en lo que deberían saber, según la perspectiva de los docentes: ¿quién se ha puesto a discutir o a analizar temas o tópicos que desconoce? Estamos seguros que, quien dialoga y discute en quien se encuentra familiarizado con el objeto de discusión. Así, la participación pasa de una simple necesidad metodológica del docente a una relación vital del colectivo. Consideramos que sólo los temas que a ellos les resultan interesantes y aquellos con los cuales tienen contacto, permiten dialogar y participar.

Además de favorecer la expresión oral y la socialización, otras actividades que nos apoyaron en esta primera etapa fueron: trabajar con el nombre propio, realizar actos de lectura, anticipar significados en libros, revistas, cartas, etc.; iluminar dibujos que tengan palabras o enunciados, escribir textos libres, comparar palabras y textos, mientras que para consolidar las habilidades gruesas y finas se realizaron actividades como: modelar figuras con plastilina o lodo, hacer ejercicios de caligrafía, elaborar e iluminar dibujos, ejercicios de ubicación espacial, manejar tijeras, dibujar figuras siguiendo el contorno, iluminar y recortar, seguir líneas imaginarias, mediante juegos brincar con uno o dos pies, etc.

## Segunda Etapa

En ésta, y ya con un trecho recorrido en cuanto al establecimiento de temas, y abierto siempre al diálogo al interior del grupo, el docente pone especial interés y atención a los comentarios que los alumnos hacen respecto al tema que se esté tratando. Ello determinará qué tipo de enunciados se habrá de escribir y qué palabras será necesario resaltar; de este modo, los enunciados tendrán especial significado para quienes aprenden. La segunda etapa establece, como se observa en el diagrama presentado, la identificación y búsqueda de palabras claves que faciliten el acercamiento de los alumnos a la lectura y a la escritura. Estas

palabras deben ser fácilmente aprendibles, e identificables, pero además, deben servir al docente para propiciar nuevas discusiones y acercamientos a la lectura.

### Tercera Etapa

Esta etapa, como las demás, inicia con las actividades del diálogo generador propuesto en la primera etapa, y culmina con la formación y escritura de nuevos textos usando las palabras claves que el alumno, a criterio del maestro, tiene más posibilidades de aprender. Por ejemplo, si la palabra clave ha sido 'chile', los alumnos deciden que se escriba la frase: "en la casa comemos tortilla con chile", "yo corto chile con la milpa", etc.

### Cuarta Etapa

Ésta nos previene de la necesidad de elegir de entre las palabras claves seleccionadas, una que sea fácilmente identificable, que su estructura silábica no sea tan compleja, pero además, que forme parte del contenido temático abordado durante el diálogo inicial. Por ejemplo: si por alguna razón, hubiésemos elegido la palabra 'leche' como la palabra generadora que nos permitirá formar otras palabras, hubiese pasado lo siguiente:

- Sílabas (*le*) Familia silábica: LA, LE, LI, LO y LU.
- Sílabas (*che*) Familia silábica: CHA, CHE, CHI, CHO y CHU.
- Palabras probables a formarse con dichas sílabas: *chile, Chole, lucha, Licha, Chucho, Lalo, Lola, Chelo*, etc.

Después de localizadas las palabras, los alumnos pasan a formar enunciados de manera verbal y a escribirlos, siempre ayudados por el docente, aunque dejándolos en libertad en la medida de sus capacidades.

### Actitudes y actividades alternas necesarias en los procesos propuestos

Los siguientes párrafos se encuentran dedicados a clarificar las ideas y conceptos que rigen nuestra propuesta; sin estos elementos, nuestra práctica no hubiese tomado el valor que hoy le conferimos, por dicha razón las ensalzamos.

- **El diálogo generador.** Éste no es más que un espacio informal de exposición y exploración libre de las ideas, es la concreción verbal de un proyecto de análisis, y la oportunidad del grupo de decir cuanto siente, sabe y piensa de un tema específico. Por ello consideramos necesario que sea el grupo quien determine los temas a desarrollar, y establezca lo que desea ver escrito y, por consiguiente, analizar. La comprensión está directamente relacionada con lo que se conoce, lo que implica que el alumno debe estar primero directamente

relacionado con lo que pretende aprender, mismo que nosotros comprendemos mediante el análisis y la discusión dialógica.

- **El aprendizaje cooperativo.** Es indispensable. Lo cual significa integrarse al grupo escolar como tal. Un grupo en donde las individualidades superen el egoísmo y la falta de colaboración; y se establezca en él una relación de solidaridad, de apoyo mutuo, de libertad de expresión y evaluación de productos hechos por el en su conjunto, es la mejor manera de arribar a la integración en un espacio lúdico, natural de los infantes.
- Recordemos: nada resulta tan deprimente a un alumno -que aprende a leer y escribir- que realizar sistematizaciones de la lengua escrita que respondan a la lógica de un adulto; pensar como un adulto, querer lo que quiere un adulto en un aula es un sacrilegio y una falta de atención y respeto hacia el que debería - en cada salón- llevar el papel protagónico de cada escena. Si a ello sumamos que la lógica de pensamiento ni siquiera pertenece a la cultura del alumno, podremos observar que las diferencias entre quien aprende y quien enseña se hacen más grandes y que la única manera de reducirlas es respetando el interés del niño.
- **La interacción del docente con el alumno.** Ésta no debe ser mecánica ni limitada en el tiempo, debe darse en todo momento (aula, patio, calle, hogar, juego, etc.); pero se debe procurar que sea lo más natural posible, tanto así que se pueda perder la sensación de que ésta es una simple relación de trabajo.
- **Relación de igual a igual.** En esta lógica, la comunicación que se requiere es de igual a igual, no precisamente a nivel del docente, sino que se utilicen las mismas formas de comunicación que usualmente utilizan los alumnos, ello permite la posibilidad de elaborar y de utilizar mensajes en el sistema de lengua que mejor manejen (español o náhuatl).
- **El papel de la participación.** El maestro promoverá un ambiente donde se respire confianza incentivará la participación y la socialización; participación que es imprescindible en esta metodología para contar con un grupo seriamente integrado que permitirá la intervención del profesor.
- **Enfoque globalizador.** El trabajo desarrollado en esta innovación es esencialmente globalizador, y dado que en cada uno de sus momentos se siente y se observa esta característica, rescata la forma, modo de aprender y de percibir de los niños, es todo un reto.
- **Análisis grupal de textos.** Basta que el grupo constituido básicamente por alumnos y maestros convenga tratar algún tema que se considere interesante o necesario de abordar para, posteriormente, de manera individual y grupal, redactar la experiencia. Una vez se ha elaborado el texto en el cual cada alumno ha plasmado las ideas principales que de manera conjunta e hilada, el



docente pasa, de manera democrática, a seleccionar los textos que se habrán de someter a la crítica grupal, de modo que el grupo ofrezca a los autores de los textos las observaciones ortográficas o semánticas que se hayan hecho.

- **Actitud horizontal.** El docente debe estar consciente que necesita perder el papel protagónico que la historia de la escuela le ha conferido, incrementando con ello la autonomía e identidad de cada uno de los individuos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) dejando de lado la dependencia a la que siempre ha estado sujeto.
- **Identidad, diversidad y tolerancia.** Mantener el respeto por la diversidad, características de expresión y formas de vida de los habitantes de estas comunidades, respetando sus valores y lenguaje, dejando al individuo ser como es, sin cortapisas y sin la pretensión de coartar su identidad, permitiendo que se prolongue así una cultura propia que debe seguir viviendo en la conducta, pensamiento y actitud de los alumnos, cultura desde la cual, estarán dispuestos a proveerse de las herramientas creadas por la compleja sociedad actual. Es decir, consolidar la cultura propia, permitiendo que en nuestras aulas funciones el enfoque comunicativo, aquel que permite la libre expresión y la comunicación de las ideas mediante el uso de la palabra oral y escrita, en congruencia con el entorno socio-cultural que nos rodea.

### Palabras Finales

Desde el inicio la propuesta nos indicó que la postura del maestro hacia los alumnos debía ser diferente a la tradicional; es decir, no ser ya el transmisor de conocimientos, sino aquel que busca en el grupo la integración, la participación, la apertura, la confianza, la flexibilidad, la democratización, el aprendizaje de todos y el respeto por su lengua y cultura.

El aprendizaje de la lengua escrita en español en comunidades bilingües (náhuatl y español), puede ser una realidad, siempre y cuando el docente se convierta en un promotor de actividades reflexivas de aprendizaje y las acompañe de una secuencia de análisis de textos como la que proponemos. Conocer el entorno, la lengua, el proceso de aprendizaje de los niños y necesidades de interacción con los textos, son algunas prioridades que el docente de estos contextos debe tener. De esta manera, que parece ser una utopía, pasa de manera paulatina a convertirse en un hecho.

## Referencias

---

BARBOSA, Heldt Antonio. (1998). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México, Pax-Mex, pp. 229.

FERREIRO, Emilia. (1991). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 135.

FISCHER, Rosa. (1986). *El método global analítico*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 4.

FREINET, Celestin. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona, Fontanella, pp. 385.

FREIRE, Paulo. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, Marciega, pp. 177.

GÓMEZ, Palacio Margarita <et. al>. (1992). "El sistema de lengua en su relación con el sistema de escritura". En: GARCÍA TREVIÑO, Manuel <et. al>. *La lengua escrita en educación primaria*. México, SEP-PARE, pp. 217.

JORDÁN, José Antonio. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, pp. 195.

KAUFMAN, Ana María. (1987). "El proceso de Adquisición de la lengua escrita". En: CARVAJAL, Juárez A.L. y Nemorosky Taber M.E. *Contenidos de aprendizaje. Anexo II. Lectura y escritura*. México, U.P.N., pp. 234.

MORENO, Soto Graciela. (1998). *Psicología del aprendizaje*. México, Siglo Nuevo, pp. 94.

PAPALOTE. (1994). La revista de la escuela. *Binlingüismo dos lenguas dos lecturas*. No. 18, septiembre-octubre. México, pp. 38.

PASILLAS, Miguel Ángel. (1992). "Pedagogías, Educación, Formación". En: *Revista de Acatlán Multidisciplinaria*. México, febrero-abril, pp. 143-145.

PIAGET, Jeane INHELDER B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid, Morata, pp. 172.

## ROLLO NACIONAL

### El Trabajo en Equipo de Docentes CED La Belleza

**Mario Boada, Fanny Landínez,  
Amanda Ortiz, Sandra Ramos, Fabián Urrea**

En memoria de Ana Lucia Amortegui

#### ***El Maestro forma parte de un equipo de trabajo***

Formar parte de un equipo de trabajo es esencial para que el maestro inicie el proceso de formación como docente investigador, pues la investigación sin interlocutores permanentes carece de objetividad y pierde validez pues impide la mirada del otro.

El equipo de trabajo genera el espacio para la reflexión que el docente hace de su práctica, para la interacción entre maestros, y entre éstos y el conocimiento pedagógico. Durante la socialización se ponen de manifiesto aquellos aciertos y dificultades que emergen de la práctica con los estudiantes, los cuales sirven para mejorar la acción y fundamentar teóricamente lo observado, pasando de una simple descripción al análisis de las prácticas, y de allí la construcción de saber pedagógico.

Ejemplo de lo anterior es la conformación del equipo de investigación del CED La Belleza. Hace unos diez años las docentes del Centro Educativo empezaron a adelantar experiencias de innovación pedagógica en las aulas.

Pronto se dieron cuenta que resultaría más enriquecedor relatar aquellas vivencias que suscitaba el trabajo con sus estudiantes. Fue así como, ocupando gran parte de su tiempo libre y luego de discusiones, algunas veces acaloradas, concertaron acciones a seguir con sus alumnos. Años más tarde se dieron a la tarea de escribir acerca de su práctica elaborando documentos como *“Mis primeras letras”* (1996); *“El sentido de los proyectos en la escuela”* (1998); *“Una mirada artística a la belleza”* (1998). Si bien en principio estas maestras no conformaban un equipo de investigación, sí fue la piedra fundacional de un equipo que hoy se encuentra sistematizando experiencias de innovación en la escuela. Esto quiere decir que un equipo de investigación en investigación no surge de un

momento a otro, responde un proceso de reflexión social vivenciado en la práctica educativa.

El equipo, constituido por cinco maestros investigadores, actualmente desarrolla el proyecto de investigación denominado: "Proyectos de aula. Una alternativa para que los docentes del CED La Belleza se fortalezcan en investigación pedagógica", financiado por el IDEP. La investigación presenta una doble intención: por una parte, caracteriza el trabajo por proyectos de aula, estrategia fundamental en la innovación pedagógica de la institución, y de otro lado, promueve la formación de maestros investigadores.

### **La experiencia en equipo**

El equipo de investigación cuenta con la participación de los demás docentes de la institución, quienes aportan elementos a la investigación, ya sea con escritos, bitácoras, discusiones en eventos de socialización. De esta forma, los docentes son parte fundamental en la investigación, pues cada maestro reflexiona sobre su vivencia como docente orientador de proyecto de aula, reflexión que es socializada en eventos organizados por los investigadores principales. De allí surgen inquietudes y necesidades que son tratadas colectivamente, emergen propuestas y se sugieren lecturas como herramienta necesaria para la sistematización de la práctica.

La experiencia en investigación ha sido socializada fuera de la institución en diversos eventos (UPN, Universidad Distrital, IDEP, Encuentro de Maestros Innovadores), lo cual ha aportado elementos que enriquecen el conocimiento gracias a la mirada de colegas externos a la Institución.

### **El Maestro Investigador en la práctica Investigativa**

No es posible formarse como docente investigador sin involucrarse en el proceso de investigación. Un punto de partida para la participación del docente en la actividad investigativa es ser consciente de que en su práctica existen aspectos susceptibles de ser mejorados. Así el maestro reflexiona sobre su práctica y encuentra aspectos a investigar, pero éstos no son producto del azar, surgen de la interacción entre el docente y los estudiantes, entre los estudiantes y el conocimiento, entre el docente y la comunidad, y entre los estudiantes mismos. De esta manera se empieza a mostrar interés por las nuevas formas de relación

en el aula, por las diferentes metodologías que parten de los intereses de los estudiantes y responden a sus ritmos de trabajo, por la conformación de equipos que a su interior generan procesos de autorregulación y formas alternativas de resolución de conflictos, y por la gestión frente a la comunidad a partir del conocimiento construido en relación con la misma, entre otros.

En la investigación adelantada en el CED La Belleza, la reflexión se evidencia en los escritos de los docentes que han sido rastreados por el equipo investigador, escritos donde los maestros plasman inquietudes y necesidades que observaron en diagnósticos de grupos de los cuales son orientadores en los proyectos de aula. Algunos diagnósticos refieren que es necesario mejorar la interacción, otros hablan sobre la disciplina de trabajo, algunos afirman que es indispensable adelantar procesos de lecto-escritura. Son múltiples los intereses y necesidades por resolver en los grupos; sin embargo, el docente a la par que interactúa con sus estudiantes, clasifica y categoriza aquellos intereses que gradualmente decantan el problema de investigación.

En la siguiente matriz de investigación se muestra cómo, a partir de las observaciones que realiza el maestro en el grupo que dirige, se empiezan a formular preguntas a partir de su interés pedagógico, las cuales se constituyen en el núcleo de la investigación. Estas preguntas se enriquecen y redimensionan a partir de la confrontación que se presenta en los espacios de socialización.

**Matriz de Investigación del Maestro**

Curso	Actividades de observación	Pregunta de Investigación	Otras inquietudes
10 A	Conformación de grupos de trabajo, registro de actividades, socialización de experiencias.	¿Cómo preparar las condiciones necesarias para favorecer procesos de aprendizaje significativo en el trabajo por Proyectos?	¿Cómo facilitar el proceso para que el estudiante desarrolle proyectos de gestión en la comunidad?
10 B	Descripción sobre elección de las temáticas. Conformación de grupos de trabajo. Observación de la expresión oral y escrita. Socialización de los avances del proyecto.	¿Cuáles estrategias son las más eficientes para que los estudiantes se motiven a trabajar en equipo y, de esta forma, fortalecer la investigación del estudiante?	¿Cómo comprometer a los estudiantes con el trabajo en equipo? ¿Cómo ayudar para que mejoren la expresión escrita?



8 A	Registro del proceso para llegar al tema de investigación del curso, del trabajo de los grupos, del cumplimiento de tareas, percepciones sobre niveles de organización y nivel de compromiso de los grupos.	¿Cómo se construye y se desarrolla el conocimiento en los estudiantes? Una observación desde el trabajo por proyectos.	¿Cómo mantener en los estudiantes el interés por el conocimiento? ¿Se podría hacer un paralelo entre el trabajo por proyectos y la concepción de juego, en el que sus participantes establecen las normas, los límites, los ganadores y los perdedores?
8 B	Registro de la constitución de los grupos de trabajo, su organización y el tratamiento que dan a la información recolectada. Momentos del proyecto: 1. Búsqueda de información científica. 2. Exposición de avance y 3. Confrontación de las búsquedas científicas con la mitología. Sugerencias y orientaciones a los grupos.	¿De qué manera los estudiantes se apropian del conocimiento y conforman equipos de trabajo a partir de las actividades propiciadas y generadas en la dinámica del trabajo por proyectos?	¿Cómo los estudiantes van mostrando lo que han aprendido? ¿Qué hacer para que se fijen metas? ¿Cómo motivar a los que no aportan a sus respectivos grupos de trabajo? ¿Cómo hacer que la mayoría de estudiantes participen activamente en debates o puestas en común?
8 C	Bitácora: rastreo de inquietudes y gustos de los estudiantes. Registro de sugerencias y descripción de las actividades. Roles asumidos por los niños y observación de una experiencia directa.	¿Cómo realizar actividades que propicien debates, discusiones y consenso entre los niños del curso y, a partir de ahí, observar los diferentes tipos de interacción que se presentan?	¿Qué pasa con los términos desconocidos que los estudiantes hallan en los libros? ¿Cómo aprovechar la información de los estudiantes para llevarlos a argumentar?

4 A	Conversaciones con estudiantes para indagar por sus intereses e inquietudes. Registro de las opiniones al respecto.	¿Cómo hacer que el niño participe activamente en la construcción del conocimiento?	¿Cómo hacer para que los padres participen activamente en los procesos? ¿Cómo lograr que los chicos se motiven y se mantengan activos en el desarrollo de los procesos? ¿Cómo hacer para que los estudiantes se motiven permanentemente buscar diferentes fuentes de información?
Preescolar A	Registro de todas las actividades hechas por los niños, así como sus actitudes y avances en cuanto a relaciones interpersonales y formas de trabajo.	¿Qué tipo de herramientas puedo tomar para examinar a los niños en su proceso de adquisición de habilidades para la lectoescritura convencional?	¿Cómo adquirir seguridad para ayudar a los niños en este proceso? ¿Cómo llevar a los niños a que argumenten? ¿Cómo generar en los niños asombro e incertidumbre en relación con un tema de investigación?

Cuadro No. 1

### El maestro y el problema de Investigación

Cuando se avanza en el contexto de una investigación y se puntualiza una búsqueda particular, es posible ubicar el problema de investigación. El maestro plantea preguntas que surgen del trabajo por proyectos las cuales determinan necesidades y tareas para la investigación, por ejemplo, la bibliografía, las acciones en el aula, la forma de recolectar la información y qué hacer con ésta o cómo trabajar con otros docentes de la institución.

Además de estas inquietudes, el equipo indaga por las estrategias para el trabajo en grupo con estudiantes de primaria y secundaria, por los procesos de construcción de conocimiento y por el trabajo de lecto-escritura que se aborda en el proyecto.

En relación con la conformación de grupos por parte de los estudiantes, se han ubicado dos tendencias. Una, donde se privilegian los lazos afectivos y las relaciones interpersonales; otra, donde se privilegia el objeto de estudio. En ambas se presentan formas de organización y mecanismos de regulación entre los sujetos que componen el grupo, dinámica en la cual se muestran liderazgos y reconocimientos de acuerdo con las posibilidades individuales y colectivas.

En el proceso de construcción de conocimiento se ha detectado que este se presenta durante el desarrollo del proyecto, pues desde ahí se da cuenta del tipo de elaboraciones, explicaciones, interpretaciones, escritos y socializaciones, del asunto estudiado.

Esto se manifiesta cuando los niños y jóvenes comentan, sobre lo que han aprendido, sobre los libros que consultan, las salidas deseadas y el tiempo compartido significativas para ellos.

Una característica del trabajo por proyectos es la implementación de formas de sistematización de experiencias, como informes, reseñas, dibujos y esquemas que dan cuenta de la actividad adelantada y, a la vez, se convierten en ejercicios para comprender y aportar a formación de hábitos de lecto-escritura. Por ejemplo, en el estudio sobre los animales, los niños plasman sus observaciones en escritos, dibujos y maquetas. En el caso de los jóvenes, para abordar el problema de estudio (los volcanes) realizan consultas y escritos para preparar sus exposiciones y modelos explicativos de los acontecimientos.

Finalmente, se distinguen dos acciones por parte de los maestros. Una, que corresponde a su trabajo en el aula, donde centra su mirada en la pregunta o problema de investigación, sin desconocer que algunos docentes atienden a todos los aspectos de la clase. Otra que compete al equipo de maestros investigadores o “Investigadores principales”, quienes, además de lo anterior, se ocupan de indagar cuanto acontece en el trabajo por proyectos y su relación con el desarrollo de la vida escolar.

### **Actividades que orientan la búsqueda del Maestro Investigador**

La búsqueda de soluciones a los problemas arriba señalados, está llevando al docente a consultar fuentes de información que le permiten orientar la acción tanto en el aula como en el desarrollo de la investigación misma. Asimismo,

establecen diferencias entre las interpretaciones que del problema de investigación, hacen distintos autores y, además de comparar con experiencias educativas similares, participan en seminarios que aportan elementos para el análisis y reciben asesoría de expertos en investigación educativa. Todas estas actividades son complementarias, y el énfasis en una o en otra está en relación con las necesidades del proyecto de investigación en cada aula y en cada grupo de trabajo.

Es necesario diferenciar las tareas que competen al docente como investigador, de aquellas que desempeña con los estudiantes. Dentro de las primeras, tenemos la recolección de información, el diseño y aplicación de instrumentos de investigación etnográfica, mientras que en su tarea como docente lidera el trabajo por proyectos de aula, pues ha de tenerse en cuenta que todo maestro investigador tiene esta doble tarea. Sin embargo, entre estas funciones debe establecerse una relación de retroalimentación en tanto que los resultados de la investigación se reflejarán en la acción pedagógica en el aula, y la reflexión sobre ésta última debe orientar la investigación del docente. De lo contrario, no tendría sentido.

Ejemplo de lo arriba citado, son las actividades realizadas hasta el momento por el equipo investigador principal en el momento de caracterizar los proyectos de aula, los cuales están en las siguientes perspectivas: temática, pregunta o problema y asignatura. Grosso modo; la temática está estructurada desde el maestro y apunta a abordar las áreas del plan de estudios del CED La Belleza. La pregunta o problema, se entiende como una red de preguntas que emergen de la interacción entre los sujetos participantes. La asignatura comparte; con las anteriores aspectos, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la formación de valores. Sin embargo, en esta última se resalta el cambio actitudinal y conceptual del maestro, ya que desde la disciplina en la que éste se ha formado, el conocimiento empieza a ser entendido no como un saber fragmentado sino como un saber construido y resignificado por los estudiantes, por ello fue necesario recurrir a bibliografía que hiciera referencia al trabajo por proyectos, se acudió a eventos de socialización de experiencias de innovación educativa, y se establecieron nexos con instituciones que siguen esta metodología de trabajo, principalmente con la Escuela Pedagógica Experimental.

Otra manera de allegar material bibliográfico es el rastreo en los registros diarios de los docentes (bitácoras), escritos de los estudiantes y maestros, socialización de experiencias de los docentes de la institución, además de entrevistas y encuestas a los maestros y estudiantes.

## Sistematizar: otra actividad del Maestro Investigador

Una de las acciones propias del docente investigador es su proceso de sistematización, actividad que es considerada como una investigación, pues en el momento de escribir la experiencia, cuenta de la búsqueda, de los problemas de trabajo y de la vivencia investigativa. El maestro debe recoger la información recolectada en las diversas fuentes, pero en el escrito no es suficiente la descripción o el relato de anécdotas, se requiere pasar al análisis, a la organización de datos, a los testimonios y a las categorías de análisis. Estos aspectos son producto de la reflexión realizada durante la investigación.

Como se señaló anteriormente, las docentes que iniciaron la innovación educativa en la escuela La Belleza realizaron escritos sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, éstos no pueden ser considerados como una sistematización propiamente dicha, pues aún no revestían el análisis, se quedaban en el plano descriptivo y en el relato de las situaciones que se presentaban al interior del aula. Por el contrario, en el desarrollo del proyecto de investigación que dinamiza el equipo investigador principal, la indagación del marco teórico, los datos recolectados, los hechos observados, las opiniones de docentes y estudiantes y, el rastreo de bitácoras de los docentes, se ha sistematizado en tres escritos, en los cuales se incluyen categorías de análisis para la caracterización de los proyectos de aula. Entre estas estrategias tenemos: concepción de conocimiento, pertinencia de la información, trabajo en equipo e interdisciplinariedad. Ejemplo de ello es el análisis que se hace sobre los diferentes tipos de proyectos de aula que se trabajan en el CED La Belleza. De esta manera, se encontró que los proyectos por asignatura, temática y problemática, tienen características similares en cuanto a la concepción de conocimiento, a la relación maestro alumno, a las interacciones entre estudiantes, así como entre éstos y la información (ver cuadro 2). Se destaca cómo, del ejercicio de la escritura, surgen ideas para orientar acciones futuras que antes no habían sido tenidas en cuenta, como conformar un equipo de trabajo con docentes que presenten problemas de investigación similares, los cuales deberán ser asesorados por un miembro del equipo investigador.

Como el espacio en que se mueve la investigación del maestro es el educativo, lo que emerge de la investigación es un conocimiento pedagógico-didáctico, en el cual la búsqueda da paso a la planeación de las acciones que orienten la práctica educativa, pero también permite interpretar lo que en ella sucede. En este sentido toda investigación conduce intencionalmente a conocimientos.

Ejemplo de lo anterior, es el conocimiento que genera la caracterización de los proyectos de aula. El encontrar tres tipos de proyectos de aula, cada uno con características propias, permite al docente que sigue esta estrategia dar un juicio



de valor a cada uno de ellos y optar por alguno de los tres en las actividades de su clase, o tomar elementos de uno u otro y así producir un nuevo tipo de proyecto de aula. De esta forma, el conocimiento que genera la investigación orienta la práctica. De otro lado, con base en la sistematización de la investigación suele suceder que el docente se explique lo que sucede en la práctica; por ejemplo, por qué los estudiantes trabajan con mayor interés en el espacio destinado a las actividades de proyectos de aula, que en las “clases nomales” (las que son dirigidas únicamente por el docente) y que algunos llaman clase tradicional.

**Proyectos de aula por pregunta o problema**

<b>Curso</b>	<b>Ambito de Investigación</b>	<b>Actividades que se establecieron para encontrar el ámbito del proyecto a investigar</b>
Preescolar, Primero, Segundo	El mundo de los animales	Trabajo libre con témperas, dibujar una canción, salida al barrio escalando la montaña del Parque entre nubes, el juguete preferido, cambio de roles, lectura de un cuento, observación de una película, visita a la biblioteca.
Terceros	Las plantas	Se elaboró un banco de preguntas para conocer las inquietudes e intereses de los estudiantes. Se trabajó la canción La buena aldeana.
Cuartos	El universo	Se socializaron inicialmente las experiencias vividas más sentidas por los chicos nuevos y antiguos, a partir de allí se vio la necesidad de integrarlos y darles un espacio para dialogar libremente sobre lo que cada uno quiere indagar y saber... Finalmente, se socializó la experiencia de cada uno, de la cual salieron un sinnúmero de inquietudes y temas que ellos piden abordar durante el año; entre ellos está conocer acerca de los planetas.
Sexto A	Seres vivos	Primero hicimos un banco de preguntas de aquellas inquietudes que tuvieran en ese momento. Se recordó primero qué era proyecto y cómo lo entendían ellos. Luego fuimos a la biblioteca para tratar de hacer una primera exploración y para que reafirmaran sus tendencias en temas. Luego nos reunimos a establecer nuevas inquietudes y a reagrupar las preguntas por temas comunes. Se establecieron cuatro temas que, de acuerdo a la argumentación de los grupos, desapareció uno y el otro se incorporó a uno ya existente.
Sexto B, Sexto C	La vida acuática	Presentación de la película Mr. Green y Yo, donde se muestra a un niño recolectando información para lograr realizar una actividad que se le ha asignando. Luego, se hizo una reflexión sobre la importancia de organizar las ideas de todos para elegir la temática y desarrollar el proyecto. A través de un ejercicio lógico, los estudiantes se

		<p>motivaron para desarrollar su creatividad, organizar ideas, escribir y respetar las opiniones de los demás, pasos claves para la ejecución de cualquier proyecto. Basados en la canción La Tierra, de Ekymosis, los estudiantes respondieron las siguientes preguntas:</p> <p style="text-align: right;">Cuadro No. 2, 1era parte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué problemáticas presenta la canción?</li> <li>• ¿Cuál es el objetivo de la canción?</li> <li>• ¿Por qué la tierra es comparada con la madre?</li> <li>• Proponga varias soluciones frente a la problemática que presenta la canción.</li> <li>• Finalmente se observó la película sobre biología de la serie de Investiguemos (1), en la que se presentaron varias temáticas que les permitieron a los estudiantes seleccionar un tema de interés individual. Los temas presentados en la película fueron: biotopos, la comunidad biótica, la vida en el río, la vida en el medio terrestre.</li> </ul>
Séptimo	La vida y la Tierra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientación sobre el trabajo por proyecto para entender la dinámica del proceso.</li> <li>• Lluvia de ideas a nivel general en todos los ámbitos del conocimiento.</li> <li>• Organización en equipos, con intereses comunes.</li> <li>• Trabajo en grupo para la argumentación del por qué consideran importante desarrollar su propuesta.</li> </ul>
Octavo A	Los Volcanes	<p><b>Primera etapa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación hacia el trabajo por proyectos.</li> <li>• Surgimiento de propuestas temáticas.</li> <li>• Indagación, argumentación de las propuestas.</li> <li>• Selección de la temática que les parezca más interesante producto de la argumentación.</li> </ul> <p><b>Segunda etapa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Banco de preguntas alrededor de la temática.</li> </ul>
Octavo B	Fenómenos Naturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar con los estudiantes lo que ha sido el trabajo por proyectos en la escuela, según su propia experiencia.</li> <li>• Llegó un alumno nuevo que también ha trabajado por proyectos y le solicité contarnos su experiencia; lo hizo y además mostró un modelo explicativo. Hizo lo propio uno de los alumnos antiguos.</li> <li>• Con base en lo anterior, los estudiantes escribieron lo que ellos piensan que es el proyecto.</li> <li>• Presentación de la película El mundo de Sofía, pequeña sinopsis antes de verla y posteriormente elaboración de un ensayo donde plasmaban su</li> </ul>

		<p>opinión sobre la película y cómo creían ellos que aportaba al trabajo por proyectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de propuestas para el proyecto del curso. Se postularon tres propuestas, dos eran de la Directora de grupo.</li> <li>• Los alumnos después votaron por la que consideraban mejor, con el compromiso de trabajar de manera juiciosa.</li> <li>• Formación de grupos naturales, o sea elegidos por ellos mismos, para hacer preguntas en tomo al tema escogido.</li> </ul>
Noveno	Tecnología y sistemas al servicio del hombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamiento personal abre dudas e inquietudes.</li> <li>• Reunión en grupo según afinidad.</li> <li>• Lectura Elogio a la dificultad de Estanislao Zuleta.</li> <li>• Debate de la lectura.</li> <li>• Puesta en común sobre preguntas.</li> <li>• Unificación de un tema en general aún sin ubicar la pregunta.</li> </ul>
Décimo A	Salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el curso 10<sup>a</sup> he tratado de dar una síntesis y discusión sobre lo que es realmente una investigación, según varios autores que hablan sobre metodologías de investigación.</li> </ul> <p style="text-align: right;">- Cuadro No. 2, 2da parte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hizo una lectura sobre las cualidades y la vida de Albert Einstein y luego dos actividades, una de las cuales es tratar de presentar una información sobre los cambios que se presentan en el pulso con actividades físicas y presentarlas de forma ordenada, en tablas de datos, con títulos, en gráficas con una interpretación y tratar de dar una explicación científica a este fenómeno.</li> <li>• En la segunda actividad se diseñaron diferentes estrategias para demostrar con dos imanes cuál es más fuerte. En esta actividad, la idea es mirar qué cantidad de alternativas pueden resultar al tratar de proponer de forma creativa una estrategia para demostrar una premisa. Se les pidió que trajeran unos materiales y objetos para el desarrollo de esta actividad.</li> <li>• Después miramos en diferentes enciclopedias y libros temas que les pudieran interesar y que, al leerlas y analizarlas, generaran un interés especial.</li> <li>• Hasta este momento se han interesado más hacia la</li> </ul>

		parte de salud.
Décimo B	Problemática Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de intereses por medio de discusión y socialización a partir de la experiencia de trabajo del año anterior.</li> <li>• Explicación a los nuevos estudiantes por parte de los antiguos, ventajas, desventajas del trabajo por proyectos.</li> <li>• Desean continuar con la investigación de la problemática social en diferentes subgrupos.</li> </ul>

### Proyecto de aula por temática

Curso	Ámbito de Investigación	Actividades que se establecieron para encontrar el ámbito del proyecto a investigar
Quinto A	El Universo	<p>Los alumnos de este grupo propusieron los siguientes temas en la evaluación del año pasado: animales, ecología – medio ambiente, dinosaurios, el universo.</p> <p>Este año, cada niño propuso un tema, se escribieron en el tablero junto con las sugerencias del año pasado y se agruparon en temas generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación sexual-nacimiento, embarazo, reproducción relaciones sexuales.</li> <li>• Animales: insectos, mamíferos, raza de perros.</li> <li>• El universo: los planetas, la luna.</li> <li>• Dinosaurios: animales prehistóricos.</li> <li>• Ecología: papel reciclado, naturaleza, entre nubes, medio ambiente.</li> <li>• Los aviones: aviones, cohetes, astronautas.</li> <li>• Internet: computadores, sistemas, Internet.</li> </ul>
	Para el presente año:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscamos un soporte en la evaluación del año anterior, sobre los temas sugeridos allí.</li> <li>• Cada niño habló sobre los temas que despertaban en él dudas y curiosidad.</li> <li>• Nosotros agrupamos las ideas de todos y definimos 7 temas generales.</li> <li>• Entre todos organizamos diferentes temáticas y definimos como tema general El Universo, a partir de él realizamos una distribución en la cual todos los temas se pudieran incluir, teniendo en cuenta el calendario escolar.</li> </ul>

### Proyectos de aula por asignatura

Curso	Ambito de Investigación	Actividades que se establecieron para encontrar el ámbito del proyecto a investigar
Quinto B	Uso creativo del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación, narración, descripción.</li><li>• Formulación de preguntas sobre necesidades e intereses.</li><li>• Confrontar resultados de autoevaluación con padres y alumnos.</li></ul>

Cuadro No. 2, 3era parte

### Referencias

---

AMÓRTEGUI, Ana Lucía. <et.al> (1997) Una mirada artística a la Belleza. Documento de circulación interna. Centro Educativo Distrital La Belleza J.M. Bogotá.

ARÉVALO, Fanny. <et.al> (1996) Mis primeras letras. Documento de circulación interna. Centro Educativo Distrital La Belleza J.M. Bogotá.

CARR, Wilfred; Kemmis, Sthephen. (1986) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca Editores. Barcelona, España.

LANDÍNEZ, Fanny E. <et.al> (1998) El sentido de los proyectos en la escuela. Documento de circulación interna. Centro Educativo Distrital La Belleza J.M. Bogotá.

SAEZ, María José. (1987) La investigación acción y la formación del profesorado. En: Investigación en la Escuela. Revista de investigación e innovación escolar. No. 2. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

SANTOS Guerra, Miguel. (1987) Organización escolar e investigación educativa. En: Investigación en la Escuela. Revista de investigación e innovación escolar. No. 2. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla. Sevilla, España.



SEGURA, Dino. (1999) La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula. Colección Polémica Educativa 4. Cargaphics, Bogotá. IDEP. Investigación financiada por el Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico.



## Diálogo del Conocimiento

Este trabajo muestra como la escuela se transforma con la búsqueda de sueños posibles, confirmando que sin la consolidación de colectivos éstos no serían realidad. A diferencia de otros procesos, aquí la investigación surge desde la escuela, tocando el alma del cotidiano escolar logrando desestabilizar relaciones de tiempo de poder, escudriñando en la práctica el vivir y sentir de una escuela que se resiste a seguir siendo la misma, como la evidencian los recientes hallazgos en la Expedición Pedagógica Nacional.

El trabajo por proyectos ha sido el camino para posionarse del saber, constextualizándolo y apropiándolo al punto de ubicar su problema de investigación, para dar luz a un camino más coherente. Plantearse interrogantes como: ¿Por qué los estudiantes trabajan con mayor interés en los proyectos de aula, que en las clases nomales?, etc... evidencia la ruptura de un paquete curricular dándole sentido y significado al quehacer y potenciando un maestro investigador que, al son de otros, conforman un colectivo investigador que se instaura como comunidad de saber pedagógico, en un proceso de cambio en la cultura escolar y de la sociedad en general.

Vale la pena resaltar la madurez que se evidencia en el proceso gracias a un compromiso de los docentes con su comunidad, y al deseo enorme por incidir en la cualificación de las prácticas en el contexto educativo o lo que significa en el trabajo por proyectos, una concepción del conocimiento ligado a las acciones humanas, destacando los propósitos, los actores y los contextos de realización.

Definitivamente esta experiencia, por ser gestada en una dinámica interna de la escuela, tiene el reto de seguir mostrando sus huellas y herencias para generar en nuestros imaginarios muchos interrogantes y aclaraciones. Plantea un gran reto al futuro 'enredar' actores que muestren otro camino de investigación colectiva, ya sea en su misma institución o con otros con sus mismos sueños. No estaría por demás convocar a un encuentro desde esta revista ya que a su paso, ha reunido una gran base de valiosas experiencias como se evidencia en los números anteriores, propiciando así, una escuela más certera para nuestra bella América Latina.

**Ruth Albarracín**  
**Equipo Red-CEE**

## ROLLO NACIONAL

### El Manual de Convivencia ¿para qué?<sup>1</sup>

**Carmen Beatriz Torres Castro**

Coordinadora. Colegio Distrital Santa Fe de Bogotá

#### Entre el temor, la expectativa y la realidad

En el primer año de la década de los noventa, fui nombrada para desempeñar funciones de coordinación en el colegio Distrital Santa Fe de Bogotá -una institución oficial localizada en la localidad novena-, Fontibón, que apenas llevaba tres años de funcionamiento. Sólo contaba con tres grados de Básica secundaria; la aprobación de estudios se haría en los años siguientes, hasta tanto no contara con la secundaria completa y la Media, lo que hizo indispensable realizar un trabajo de construcción permanente de la vida institucional, para dar bases sólidas al que se perfilaba como un colegio reconocido y deseado por muchos habitantes del sector y de los barrios aledaños.

En ejercicio de mis funciones viví el proceso de elaboración de las Normas de convivencia lo que significó un gran reto, esfuerzo y la responsabilidad que entraña dirigir, orientar y liderar procesos organizativos y disciplinarios inherentes al cargo que desempeñaba. Esta circunstancia implicó asumir una nueva mirada de la escuela, de su realidad, así como de las acciones que en lo cotidiano podrían llevarse a cabo para fortalecer su organización y proyectar su desarrollo en busca de un horizonte institucional preciso y coherente; por eso debía tener claro lo importante del trabajo en equipo con los otros estamentos: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Posterior al nombramiento como Coordinadora, dediqué buen tiempo a explorar y analizar la vida de esta comunidad educativa. Indagué sobre su estructura organizativa, la forma de vinculación al equipo de trabajo existente y las acciones

---

<sup>1</sup> Al narrar esta experiencia, quiero compartir con ustedes lo vivido a través de los años en mi desempeño como coordinadora, especialmente en relación con el proceso seguido para la elaboración del *Manual de Convivencia*, la participación de la comunidad educativa en el mismo, el fortalecimiento en el cambio de concepción de la disciplina escolar y las reflexiones que quedan como el producto de un trabajo serio y comprometido. Aspiro que con este escrito se genere en el lector, el deseo de cuestionar y replantear si es necesario, los procesos disciplinarios que se viven al interior de las instituciones educativas.

que desde él se deben llevar a cabo para que la práctica pedagógica sea más eficaz y significativa. Me detuve en el estudio de su realidad escolar que, en un primer momento, me pareció muy compleja por la diversidad de factores que cotidianamente repercutían en la vida de sus miembros. Uno de ellos, sobre el que tendría mayor incidencia por las características de mi trabajo, fue el de la disciplina escolar entendida, para ese entonces y en ese contexto, como “La memorización de un cuerpo de conceptos y creencia comunes, la absorción de las “nomas”... en cuestión, y a menudo aprender la obediencia y la autoridad”<sup>2</sup>, y con ella los mecanismos de control utilizados; el manejo del poder, la relación maestro-alumno y el reglamento, al que describí como una compilación de órdenes redactadas en tercera persona, frías y nada convincentes para los estudiantes, los directamente afectados con su aplicación e ignorados al momento de redactarlo. Por otro lado, no mostraba la manera de vincular al proceso otros estamentos: a los docentes y a los padres de familia.

También llegué a entender que un trabajo en solitario, si bien puede dar buenos resultados, el esfuerzo y el gasto de energía no compensan el producto esperado, haciéndose indispensable orientar acciones conjuntas desde las cuales se genere mayor impacto, razón por la cual, fue tan importante vivir el proceso con la participación de diferentes miembros y estamentos de la comunidad educativa y conformar un grupo que tuviera a su cargo la revisión y ajustes de ese reglamento.

Con base en este diagnóstico, se diseñó una propuesta redactada en primera persona, tratando de cubrir al máximo las situaciones que necesitaran orden dentro de la vida escolar. Cuidadosamente se tejieron las ideas, buscando darle prioridad a situaciones cotidianas de las que no se tenía una forma clara de manejo, pero que necesitaban reglamentación para no improvisar o cometer equivocaciones. A veces, en ese ambiente escolar del que todos hemos sido testigos, nos encontramos frente a algunos acontecimientos que nos dejan asombrados y sin saber qué hacer o que decidir; ahí, un Manual de convivencia puede encontrar sostén, si de verdad atiende lo puntual del asunto y sirve como un recurso de aprendizaje en la solución de conflictos.

---

<sup>2</sup> BRANDEN, Nathaniel. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós, pp. 227.

## El primer acercamiento, trabajo de todos

Con la propuesta en mano, docentes, estudiantes y padres de familia, nos pusimos en la tarea de leer cuidadosamente el documento, para extraer de él cuanto reflejara nuestro diario vivir en la institución. Fue un trabajo de mucho compromiso y dedicación, nos encontrábamos ante la promulgación de la Ley General de Educación y nuestro interés prioritario consistía en darle al Colegio una nueva dinámica, partiendo de las necesidades y requerimientos de los actores educativos. Así que para la formulación del PEI, y con base en el diagnóstico institucional, se vio la necesidad de crear un equipo docente con criterios unificados, brindar asistencia activa en los descansos con docentes más participativos y atentos al llamado de sus estudiantes, desarrollar para la clase una metodología más dinámica y de construcción colectiva del conocimiento, organizar direcciones de grupo para generar relaciones constructivas a partir de la conformación de células, redireccionar la escuela de padres buscando fortalecer las relaciones de éstos con la institución y redactar un manual de convivencia que reflejara el sentir y el vivir de todos los miembros de la comunidad educativa.

Todos éramos conscientes del compromiso y, para no desperdiciar energías, conformamos grupos de trabajo para revisar y proponer acciones sobre los diferentes lineamientos establecidos conjuntamente en reuniones generales. El equipo en el que me encontraba estaba conformado por el rector, una orientadora, dos docentes y dos estudiantes de último grado (para ese momento del grado octavo) quienes teníamos como misión leer, revisar, analizar y hacer ajustes a la propuesta, cuyo resultado fuera un Manual de convivencia, reflejo de la realidad institucional de esta comunidad educativa que buscaba brindar una mejor educación, capacitar para la vida y ofrecer una sólida formación humana a sus estudiantes.

Elaborar un Manual que reflejara el proceso de formación humana y de cultura democrática en los estudiantes no era tarea fácil, teníamos que pensar en todo y en todos, tratando de darle sentido a cada frase, a cada situación. Los docentes y los estudiantes aportaron elementos para su estructura, redacción, representatividad y forma de presentación; se tenía la plena convicción que sólo así se podría elaborar un buen Manual, que señalara un camino a seguir, mostrara el sentir de cada uno y lo cotidiano del ambiente escolar en forma cálida, sencilla y clara. Se produjo el primer documento, que aunque no fue lo mejor en su estructura, sí nos ayudó a dar a la Institución un carácter más agradable y humano, lejos de la noma rígida y pesada que caracterizó el antiguo reglamento.



## ¡Ahora sí... ¡Un Manual!

El siguiente paso consistió en redactar la segunda versión del documento con el fin de obtener una herramienta aterrizada en la realidad institucional, que atendiera las necesidades más urgentes de la institución y le diera forma a la primera edición de lo que se llamó *Nomas* para una sana y alegre convivencia. Este documento fue escrito en primera persona, con un tono sugestivo y de reflexión, buscando que no se convirtiera en una norma fría y sin sentido para quienes teníamos que utilizarlo a diario, se deseaba que fuera representativo de todos los estamentos y de fácil acceso a cada miembro de la comunidad educativa del Colegio Santa Fe de Bogotá.

En su momento pareció perfecto, pero con el paso del tiempo, detectamos su poca trascendencia y aplicabilidad, lo sentimos sin peso, falta de coherencia y nada convincente a la hora de brindar un estímulo o de aplicar un correctivo. La tarea consistió en revisar de nuevo el documento, con base en una agenda específica, en la que se incluyeron preguntas como: ¿Tiene sentido el Manual de convivencia para usted? ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Cuáles sus debilidades? ¿Qué aportes le haría? Los directores de grupo, padres y estudiantes asumieron la tarea de leerlo, revisarlo y proponer cambios al equipo encargado de su redacción final. Las conclusiones condujeron a incluir, en una tercera versión, los derechos y deberes de los padres, pero conservando el estilo de escrito y el lenguaje utilizado en las presentaciones anteriores.

## Un documento reflejo de nuestra realidad

Durante los tres primeros años de la década del noventa, se realizaron muchas discusiones acerca del valor del Manual. Para ese entonces se había consolidado el equipo docente, con capacidad para crear el clima propicio en el ejercicio del liderazgo, además de no tomar decisiones aisladas para la solución de conflictos, sino que se optaría por asumir criterios unificados y darle un puesto primordial al diálogo en el abordaje de los mismos. Este proceso nos ayudó a reflexionar sobre nuestro papel como maestros y la representatividad que teníamos en el Manual de convivencia, entonces sentimos la necesidad de tener ascendencia en él y en reuniones de área, se llevó a cabo la redacción de los párrafos concernientes al estamento docente, cuya participación en la estructura del Manual, estuvo determinada por la lectura análisis y propuestas sobre cada uno de los documentos que arrojó el trabajo de grupo.

Esta cuarta versión, mucho más completa, aún presentaba fallas en su redacción y en el manejo de las diferentes situaciones escolares. Los equipos del colegio y de compensar conjuntamente, realizaron una lectura con profundidad, tratando de encontrar aquellos elementos que mostraran la realidad, evidenciaran la articulación con el proyecto institucional y reflejaran el actuar adecuado en cada circunstancia, pero sobre todo, se buscaba que tuviera sentido en la vida del Colegio. Este equipo se encontraba asesorando la elaboración del PEI, lo que les daba cierta autoridad para revisar documentos, ofrecer sugerencias y trabajar a la par con nosotros en todo lo relacionado con el tema; además, demostraron tener suficiente experiencia en el manejo de conflictos, lo que permitió ajustar el texto a las características y requerimientos de la comunidad educativa.

Las sesiones de trabajo implicaron dedicación y una nueva mirada del entorno, del quehacer institucional, de la práctica pedagógica y del concepto de orden, y sin descuidar las propuestas de los diferentes estamentos, nos detuvimos un poco a reflexionar en el tono del escrito, en el lector y en su utilidad, llegando a la conclusión de que sólo se harían pequeños ajustes en el lenguaje utilizado, proponiendo una terminología coloquial, unos elementos de fácil comprensión y que estuvieran al alcance de la comunidad. Por otro lado, se revisó la viabilidad y credibilidad que pudiera despertar en los lectores, por eso se pensó en la necesidad de proponer el escrito en términos de importancia, beneficio y ganancia; y, sin perder el carácter sugestivo, se redactó una nueva versión, con un nuevo capítulo exclusivo para la conciliación.

La nueva versión ha permanecido en la institución desde 1995 y sólo se han hecho ajustes en aspectos muy puntuales y en aquellos que, por efectos del cambio en las políticas estatales, han requerido nuevas formas de presentación. Ahora el Manual para una sana y alegre convivencia, es conocido y utilizado por la comunidad, ha motivado serios cuestionamientos y ha originado profundas reflexiones que llevan a pensar en una nueva versión. En varias ocasiones se ha intentado convocar a un referéndum con el fin de hacer cambios definitivos e igualmente, hay quienes han propuesto crear al interior de la comunidad educativa una cultura diferente al manejo de conflictos, a través del diálogo y la conciliación o una disciplina de confianza, que conduzca, si es necesario, a la abolición de este documento.

### **La experiencia deja huella...**

Haber trabajado durante varios años en la elaboración, redacción del Manual, me permite hacer algunas consideraciones sobre su efectividad y aplicación.

- Mientras estemos vivos y compartamos nuestra existencia con otros, deben prevalecer los mínimos códigos de comportamiento y respeto sin la rigidez que puedan tener ciertas normas; con ello se quiere decir que teniendo en cuenta lo impredecible del ser humano y la diversidad de maneras de pensar y de actuar, éstas deben estar regidas por las circunstancias y su aplicación puede ser tan flexible como la situación y las personas comprometidas lo permitan.
- Tener un Manual a la mano no implica, necesariamente, que deba ser aplicado como está redactado, pues no garantiza, que se den los cambios esperados o que, por el simple hecho de seguir un procedimiento, se va a lograr un aprendizaje y, en consecuencia, se obtengan cambios significativos en el comportamiento de las personas cuando en realidad no se han atendido las situaciones desencadenantes ni se ha revisado la historia personal del individuo, donde se pueden encontrar las verdaderas razones de su actuar.
- Un documento de esta naturaleza, debe estar inscrito en el PEI por ser éste uno de los elementos constitutivos del mismo y ser el producto de un trabajo realizado en conjunto por los miembros de la comunidad a la cual va a ser aplicado, de manera que en él se exprese el verdadero sentir y pensar de cada uno y, globalmente, refleje las formas de actuar y el ambiente que se vive en ella.
- La redacción de un Manual implica, necesariamente, la utilización de una terminología clara, que no dé pie a dobles interpretaciones, a manejos amañados o la búsqueda de intereses personales, haciéndole perder su efectividad o creando desconfianza hacia la forma como se utiliza.
- En ese interactuar con los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la producción del documento, llama la atención que ciertos estudiantes en el momento de redactar un párrafo o un lineamiento, sean tan rígidos y exigentes, como el más estricto de los maestros.
- Una disciplina de confianza genera al interior de la escuela la vivencia de procesos más flexibles, que partan del respeto, la solidaridad y el pleno ejercicio de la libertad y, en consecuencia, se perciben estudiantes más alegres, creativos y llenos de dinamismo; docentes que buscan en cada experiencia de aprendizaje un nuevo abordaje al conocimiento y padres más cercanos y colaboradores con la institución.
- Caminar en este proceso, permite poner a distancia la concepción tradicional de disciplina escolar, acerca hacía una participación democrática y busca que cada miembro de la comunidad educativa, asuma con responsabilidad la toma de decisiones y la conciliación en la solución de conflictos, lo que trae como

consecuencia, la necesidad de “reestructurar el ambiente escolar”<sup>3</sup> y superar la dependencia a modelos rígidos de autoridad y normas sin sentido.(R. Hersh, et al. 1998).

- No siempre la participación activa en la construcción de un Manual de Convivencia, refleja la producción de resultados eficaces en el momento de poner a prueba su aplicabilidad, y en algunos casos, genera controversia.
- La redacción de un Manual, implica una revisión de los artículos relacionados con el tema en las normas vigentes, en este caso, La Constitución Política, La Ley General de Educación, El Código del Menor y las Sentencias de la Corte Constitucional, con el fin de darle el sustento jurídico necesario que dé validez y confiabilidad en su aplicación.

### ¡Ahora un ejercicio para la reflexión ..!

Queda como tarea sumir una mirada cuestionadora, frente al papel que cumple un Manual en una institución educativa. Las siguientes preguntas ayudan a orientar esta mirada, pensando en el sistema educativo, en la forma como orientamos la formación de los estudiantes y el valor que tiene hacer uso de un Manual en el momento oportuno:

- ¿Qué tan efectivo es un Manual que constantemente no se actualiza, no muestra el desarrollo real de la comunidad que representa, los resultados de su utilización no son tan tangibles y sólo indican simples aproximaciones a cambios reales esperados o a la conservación del orden en una comunidad determinada?
- ¿Hasta qué punto puede ser viable manejar una disciplina de confianza, donde la toma de conciencia de los mínimos códigos éticos, necesarios para la sana convivencia, sean la mejor manera de abordar el conflicto?
- ¿Qué tan cerca de la realidad están los 'Manuales de convivencia', para orientar y dirigir lo cotidiano de la escuela y atender las verdaderas necesidades de la comunidad educativa y de un estudiante en particular?
- En cuanto a su aplicación ¿Son un material de apoyo para la formación integral del estudiante y el avance de la comunidad o se han convertido en instrumentos rígidos, obstaculizadores, mal aplicados y nada convincentes para la labor que se realiza en la escuela?

---

<sup>3</sup> HERSH, R., et al. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, S.A., pp. 88.  
Universidad Pedagógica Nacional

- ¿Será que es mejor no contar con un Manual y más bien llevar a cabo procesos de reflexión a partir de un comportamiento negativo, buscando sacar el mayor provecho de la situación en beneficio de la persona o personas afectadas y así alcanzar el aprendizaje requerido?
- ¿Logra un Manual cambiar la dinámica de la escuela hacia procesos más actualizados y reales basados en una disciplina de confianza en beneficio de la comunidad educativa en ella inscrita?

Seguramente, esas preguntas pueden ser resueltas por cada comunidad educativa, en el momento de hacer tangible la utilidad de un manual. Por ahora deseo que la experiencia nos ayude a resolverlas y nos muestre nuevas formas de interacción; o tal vez, los requerimientos del nuevo milenio, de los que no somos ajenos, nos conduzcan a hacer de la disciplina escolar un medio de crecimiento para la sana convivencia y la formación integral, que contribuyan a la evolución positiva del individuo y de la sociedad.

## Referencias

---

ANGARITA, S. Tulio, et al. (1994). Manual de convivencia escolar. Colombia: Case, pp. 120.

BRANDEN, Nathaniel. (1995). Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Paidós, pp. 227.

HERSH, R. et al. (1998). El crecimiento moral de Piaget a Kohberg. Madrid: Narcea, S.A., pp. 88.

Colegio Distrital Santa Fe de Bogotá. (1991) Proyecto Educativo Institucional. Diagnóstico.



## **Diálogo del conocimiento**

### **Tizones para avivar la llama de la convivencia**

Tres reflexiones han provocado la lectura del texto: Un manual de convivencia, ¿para qué? La primera, está relacionada con las contribuciones de tres escritos que se ocupan de los reglamentos, códigos o manuales de convivencia; la segunda, me ha llevado a revalorar los aportes de filósofos, pedagogos, e historiadores, que han estudiado los dispositivos de intervención y control de la vida social e individual de los sujetos; la tercera, incita a seguir inquiriendo por el sentido de una institución creada, en el Estado moderno, para formar al ciudadano. Por razones de economía, sólo haré algunos aportes a la primera reflexión, las otras dos quedan a consideración de los lectores.

La reflexión respecto al proceso de construcción de un Manual de Convivencia, en el Colegio Distrital Santafé de Bogotá, me parece, como dice Gianni Rodari, “un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sena artistas sino para que nadie sea esclavo...”; porque es un esfuerzo loable, que inicia valorando la escritura realizada por maestros, los contenidos de la misma y el redimensionamiento de unas normas que no correspondían a los intereses de quienes estaban dirigidas. La reflexión sobre el proceso se centra en el itinerario de un procedimiento y en la materialización de unas normas, dejando sin evidencia los acontecimientos pedagógicos, la interpelación filosófica, verbi gracia, la discusión colectiva del significado de la disciplina, vista, recurriendo a Foucault, como el dispositivo que articula relaciones de poder, comunicación y capacidades objetivas.

La pregunta por el Manual convoca a directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia de todos los centros escolares, a sentarnos en la sala de profesores, en el patio o en la cafetería a mirar su historia, los procesos de construcción o la manera como se implementaron sus normas, el sentido de las mismas, la pertinencia, la aceptación o el rechazo que han tenido y su ontología, dado que hoy los reparos a los manuales se acentúan, especialmente por parte de padres de familia, estudiantes y por el aparato judicial, pues se siguen incluyendo normas que vulneran derechos fundamentales. Un país como el nuestro está llamado a generar, desde la escuela, una cultura de convivencia.

En el discurrir de la historia ha habido varios intentos de crear dispositivos del control y regulación del comportamiento de la comunidad educativa, designados con diversos nombres, situación que exige a los habitantes de la institución escolar escrutar sus contenidos.

**José Israel González Blanco**  
**Trabajador Social**  
**Centro Educativo Distrital Horizonte**

## ROLLO NACIONAL

### Comunidad y Etno-Cultura

Vicente Antonio Torres\*

Esta experiencia describe aspectos significativos del proyecto etnoeducativo, título de este trabajo, en comunidades negras. Tratar de escribir la experiencia vivida en 14 años por 52 maestros rurales, 680 padres de familia y 1200 estudiantes de las diez escuelas<sup>1</sup>, es casi imposible, pues se corre el riesgo de no decir cuanto se debe decir o de no lograr plasmar en su dimensión el proceso desarrollado en la construcción colectiva y participativa del Currículo alternativo, hoy día titulado Proyecto Educativo Comunitario.

#### Contexto

La década del 80 marcó en Colombia un hito histórico para la educación: fue la época en que se gestaron decenas de experiencias de innovación educativa, de experimentación metodológica, de cambios de estrategias pedagógicas de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación. En 1983, la comunidad educativa del Cauca protagonizó un movimiento fuerte con paros políticos contra la imposición del programa educativo "Mapa Educativo", para la cual la Asociación de Institutores del Cauca (ASOINCA), organizó varios eventos de estudio crítico. Los maestros encontraron que éste no correspondía a las necesidades e intereses de la comunidad educativa caucana, pero más allá de esto, se descubrió, en los maestros, la necesidad de cualificarse, para lo cual se organizaron grupos de estudio sobre políticas educativas, sobre el propio quehacer, sobre la incidencia de la labor docente en la calidad de la educación; es decir, se inició el desarrollo de un proceso autocrítico; y para lograrlo, se apoyaron en los métodos cualitativos y hermeneúticos logrando así una forma de empoderamiento para guiar procesos de elaboración de propuestas de carácter educativo y pedagógico. De esta dinámica nacen dinamizadores educativos que impulsaron procesos comunitarios. Otra consecuencia de este movimiento protagonizado por la comunidad educativa caucana, fue la apertura de un espacio de análisis y reflexión de los docentes - dentro de sus horarios de trabajo-, al cual se le dio el nombre de "Día pedagógico", que pronto cambió al nombre de "Microcentro", por parte del Ministerio de Educación, y se delegó en los C.E.P. su verificación y organización.

---

\* Director del Colegio Ecológico de Veredas. Licenciado en Ciencias Sociales (1994) Universidad del Valle, Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (2001) Universidad del Valle.

<sup>1</sup> Pertenecen a éste proyecto de investigación las siguientes escuelas que involucran tres municipios así: Nuevo México, Perico Negro No. 1 de Puerto Tejada; Mingo, Caponera, Barragán, Quintero y Cabito de Caloto; Juan Ignacio, Chalo, Cantarito de Villa Rica. Recientemente se ha vinculado la Escuela Agua Azul, también de Villa Rica, constituyendo de ésta manera una Red de Innovación Educativa.

En el Municipio de Caloto, Norte del Cauca, por esa época, las Escuelas de Quintero, Barragán, Cabito, Caponera y Mingo decidieron organizar su propio Microcentro, haciendo caso omiso del número de participantes exigido en ese momento por el C.E.P: (mínimo 8, máximo 14). Este Microcentro, por aglutinar cinco escuelas con 28 maestros, se denominó Veredas Unidas, y se abordó diversidad de asuntos: situación laboral y académica de los docentes, aspecto locativo, capacitación, problemas de aprendizaje, pero para estos docentes no era suficiente: deseaban ser actores reales de propuestas alternativas en educación; finalmente se centraron en la realización de un estudio crítico de la situación de las escuelas a su cargo. Es así como se realizan los Microcentros de manera rotativa cada 15 días en una escuela diferente para conocer, de primera mano, la situación de cada centro docente; el tema central es la situación Educativa del momento, la cual es abordada desde lo nacional, lo departamental y lo local, reconociendo que existe una articulación y una coherencia entre ellas.

### **Primera Etapa: 1987 – 1990**

Dentro de esas experiencias surgió, en 1987, la propuesta de un grupo significativo de docentes rurales, empeñados en mejorar la calidad de la educación rural de las escuelas primarias del Municipio de Caloto, pero pronto se involucraron otros docentes de las escuelas de Juan Ignacio, Chalo y Cantarito del Municipio, hoy, de Villarica. En 1991 se vincularon dos escuelas más de Puerto Tejada, Nueva México y Perico Negro No. 1; en el 2000 ingresa la escuela Agua Azul de Villarica. Se trataba de transformar las prácticas, los discursos y las concepciones que sustentaban las escuelas tradicionales de la región; de desdibujar los límites formales y simbólicos de la escuela y la comunidad; de vincular participativa y activamente a los padres, madres, miembros de la comunidad, docentes, estudiantes y a la asesora, quien fue vinculada en el 91 para construir en común una alternativa de las comunidades y del desarrollo de sus potencialidades. ¿De qué manera responde la educación en las escuelas de Veredas Unidas, a la realidad que vive el país, la región y la vereda? ¿Qué papel desempeñan los docentes de Veredas Unidas en el campo pedagógico? Abordar el estudio sobre las respuestas a éstos y otros interrogantes, hace que el grupo de docentes, fortalecido con los padres, estudiantes y dinamizadores de la comunidad, plantearan en forma clara y precisa el camino a seguir: "Es necesario que elaboremos un proyecto de currículo alternativo para la educación básica primaria de los niños de las Escuelas de Puerto Tejada, Caloto y Villarica interesados en un cambio cualitativo de la Educación". Para elaborar la propuesta se sortearon varios escollos, los cuales, fortalecieron las potencialidades de los profesores; de la étnia afrocolombiana; aumentaron credibilidad en el talento propio; se conservó la unidad y la cohesión del grupo, y hubo resistencia a las actitudes despectivas y amenazantes de algunas autoridades educativas.

Como resultado del análisis por parte de profesores, estudiantes, padres de familia y dinamizadores de las comunidades, se lograron avances significativos en torno a: la discusión filosófica que conllevaría a la formulación de un proyecto de

currículo alternativo al oficial de ese momento; los propósitos, tipo de sociedad y escuela que se quería construir, así como el perfil de la escuela, el educador, estudiante y padre de familia que requeriría el proyecto. Se tomaron como soportes de estudio las estadísticas de cada centro docente y se encontró algo común: había deserción, repitencia, bajas calificaciones e inasistencia. Todo quedó consignado no sólo en la mente y el corazón de los participantes, sino en los archivos documentales del proyecto.

### **Propósitos del Proyecto**

Desde el inicio del trabajo nos unió el profundo deseo de transformación, tanto de las prácticas pedagógicas al interior de la escuela como las relaciones de ésta con la Comunidad.

Sus propósitos fueron:

- a. Construir, en común, una propuesta pedagógico-curricular para la educación, permanentemente dinamizados por los procesos culturales que identificaban la parte plana del Norte del Cauca e incidían decididamente en el fortalecimiento de la relación Escuela- Comunidad, para que se elevara el nivel de vida de las familias que constituían la comunidad educativa del sector.
- b. Generar acciones comunitarias que propiciaran la construcción, en común, de la propuesta pedagógico-curricular alternativa para la Zona del Norte del Cauca.
- c. Reconocer y recrear los valores culturales y étnicos para beneficio de la comunidad educativa del proyecto, y propiciar la formación integral de los educandos.
- d. Construir un concepto de educación que guardara estrecha relación entre el niño, la familia, la comunidad, la cultura y la naturaleza, superando los procesos educativos tradicionales (que exigen simplemente memorizar contenidos), en el cual niño se reconociera como sujeto activo, pensante, volitivo, deseante y creativo, afirmara su identidad, reconociera su realidad y se comprometiera progresivamente con su desarrollo.
- e. Construir conocimientos y desarrollar procesos metodológicos acordes con esa realidad, facilitando que la comunidad educativa (padres, grupos de comunidad, profesores, niños) participara en su construcción viviera y sintiera la necesidad de contribuir a la solución de dificultades identificadas.
- f. Crear espacios democráticos donde se ejercitara al niño en el análisis, la reflexión y la toma de decisiones propias y colectivas, facilitando su participación en múltiples eventos de su escuela y de su comunidad.

- g. Formar y capacitar docentes como homólogos para que continuaran el trabajo una vez finalizara la asesoría, y que ellos, a su vez, fueran formadores de otros homólogos.
- h. Transformar el espacio y el tiempo escolar, los procesos disciplinarios y algunas prácticas culturales, con el fin de rescatar a los niños como sujetos actuantes, deseantes y pensantes, volitivos y creativos.

Para realizar el trabajo de Veredas Unidas del Norte del Cauca, se realizó un diagnóstico de la situación de estas Escuelas rurales de la Básica Primaria facilitando un conocimiento lo más exacto posible de su acontecer y de la realidad de las comunidades donde ellas se ubican.

### **Segunda etapa: 1990 – 1995**

Hacia 1990, los actores del proyecto, habían logrado formalizar un "Pre-proyecto hacia un currículo alternativo para las comunidades negras de Veredas Unidas", pero se dieron cuenta que tenían lagunas conceptuales y procedimentales que dificultaban avanzar en su propósito. Sintieron la necesidad de socializar la idea y sus avances, primero ante las entidades educativas (Secretario de Educación, Jefe de Núcleo y Supervisores), pero éstos no entendieron la propuesta y quisieron desvirtuarla. A mediados de 1991, la "Asociación Cultural Casa del niño de Agua Azul", hoy del Municipio de Villarrica, por intermedio de su director Lic. Arie Aragón (actualmente Alcalde de Villarrica) invitó a los maestros de todas las escuelas a su sede en La Palma, Vereda de Agua Azul, para socializar la propuesta frente a representantes de ONG, como la Cristian Children y Miserior quienes escucharon las diferentes versiones del movimiento innovador pedagógico que se venía gestando en el sector. Dado que se evidenció la participación comunitaria y la apropiación del proyecto por parte de los maestros de las escuelas de Veredas Unidas, la Asociación Cultural Casa del Niño de Agua Azul empezó a apoyar el proyecto no sólo con papelería, salones, mobiliario, refrigerios y aportes económicos para cubrir desplazamiento a diversos eventos relacionados con innovación y etnocultura, sino con la asesoría comunitaria pertinente.

Hubo sugerencias por parte de las ONG, las cuales condujeron a la necesidad de conseguir una asesoría académica o científica que dinamizara el proceso. Se delegó a Arie Aragón para que adelantara contactos en la Universidad del Valle. Allí habló con la Dra. Nohramérica Venegas, de la Facultad de Educación, quien tenía experiencia en la construcción de currículo para contextos rurales y en etnoeducación. Se concertaron reuniones con ella, los profesores y Arie Aragón; al final de las cuales, se concretó su asesoría incondicional, demostrando que a nivel universitario había maestros dispuestos a acompañar, impulsar y asesorar proyectos comunitarios sin percibir ningún reconocimiento económico.



Durante un año (1991-1992), en reuniones quincenales, se recorrieron todas las escuelas de los tres municipios del Proyecto, incluyendo las últimas en vincularse: Nueva México, Perico Negro No. 1, Perico Negro No. 2; de esta escuela estaba participando una maestra, la cual fue trasladada, perdiéndose la vinculación de ella, de su escuela y de Nuevo México al Proyecto. Se desarrollaron estrategias metodológicas experienciales con padres, madres, docentes y estudiantes: Talleres de sensibilización, danza, pintura, entrevistas no estructuradas, grupos focales, foros, relatos, debates, discusión en pequeños equipos de trabajo, visitas, plenarios, estudio de casos, puesta en escena de los problemas sentidos por cada comunidad, conversatorios, seminarios, talleres de socialización de las experiencias y análisis de resultados por comisiones y plenaria.

## **Primera fase**

### **Acercamiento**

Los propósitos de esta Fase: a. El conocimiento y re-conocimiento, entre las diferentes comunidades constitutivas, del Proyecto y entre éstas y los actores externos, como la asesora y los participantes del equipo de apoyo; b. La construcción de un campo empático entre los diferentes actores del proyecto, en sus distintos espacios de convivencia; c. La verificación del estudio realizado por los docentes, a partir del desarrollo de estrategias pedagógicas activo-creativos, y d. Socializar cada momento del proceso de elaboración del proyecto curricular. La comunidad educativa, involucrada en los procesos de construcción del currículo etnoeducativo, tuvo en cuenta los siguientes constitutivos básicos: los actores, el objeto de estudio, los espacios, las estrategias metodológicas y sus respectivos perfiles.

En cuanto a los actores: estudiantes, padres de familia, dinamizadores comunitarios o educadores, cumplieron un rol específico dentro de la socialización y divulgación de los avances que se iban elaborando. El estudio, objeto de la socialización, es altamente significativo y actúa como un imán en los interesados, pues facilita hacer extrapolaciones conceptuales y prácticas de sus experiencias.

Por ejemplo, se realizaron talleres de socialización con estudiantes y padres de familia de cada uno de los grados existentes por cada centro docente o con sólo educadores, o bien, padres de familia, dinamizadores comunitarios o educadores, hasta llegar a la asamblea general.

Durante un año, en reuniones quincenales, se trabajó en todas las escuelas de los tres municipios del Proyecto empleando, como ya se dijo, las estrategias pedagógicas activo-creativas.

"El resultado de este trabajo fue la formulación de una caracterización o diagnóstico de potencialidades, necesidades, deseos y realidades de



las comunidades de las diez veredas donde funcionan las escuelas: cuando los sujetos son actores de sus propias experiencias, proposiciones y acciones, asumen con convicción su propio destino y, se facilita que las transformaciones perduren"<sup>2</sup>. Nuestra asesora desarrolló las jornadas con amplia participación comunitaria, por ello se pudieron identificar los asuntos que afectaban a las comunidades, seleccionar y jerarquizar aquellos que fueran susceptibles de organizarse como núcleos problemas, objetos de investigación y, que a la vez, recogiera, los lineamientos filosóficos, pedagógicos, antropológicos, psicológicos, sociológicos y culturales, definidos por la comunidad educativa. Este trabajo permitió el diagnóstico de potencialidades socioeconómicas, educativas y de salud, dándose inicio al trabajo en equipo: docentes, padres, estudiantes, asesora y grupo de apoyo<sup>3</sup>.

### **Algunos elementos del Diagnóstico General desarrollados comunitariamente**

Para la elaboración del Diagnóstico de las Veredas involucradas en el proyecto, se trabajó de la siguiente manera:

1. El análisis de los indicadores de las necesidades básicas insatisfechas, se realizó así:
  - a. Talleres sobre aplicación de métodos investigativos a las problemáticas sociales, con los homólogos y docentes.
  - b. Talleres de sensibilización creativa, con padres y miembros de las comunidades para identificar las problemáticas más sentidas de cada comunidad.
  - c. Talleres para la apropiación y sentido de la observación, registro, análisis, socialización y sistematización del trabajo en común.
2. El análisis de la caracterización de los niños del proyecto se realizó inmediatamente:
  - a. Talleres de dibujo a los estudiantes.
  - b. Estudio sobre los niveles de salud de los estudiantes.
  - c. Estudio de casos para la identificación de las "dificultades" de los pequeños en los procesos de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> Tomado de Venegas Nohramérica, y otros. *Comunidad y Cultura. Veredas Unidas: Una Propuesta Intercultural*. Febrero, 1994.

<sup>3</sup> El grupo de apoyo lo conformaron profesores de la Universidad del Valle, Sociólogo, Psicólogo, Biólogo, Médico, Investigador agrícola, Licenciado en Teatro y Literatura.

3. El análisis de la caracterización de los docentes, se tuvo en cuenta:
  - a. Su formación académica.
  - b. Talleres para identificar relaciones con su acción docente, su discurso pedagógico y el nivel conceptual que manejan.
  - c. Sus niveles de compromiso con el proyecto.
4. Para el análisis de la caracterización del currículo, se efectuaron:
  - a. Talleres para analizar los programas que se desarrollaron entre 1987-1991.
  - b. Talleres de análisis de algunos textos empleados por lo docentes en las escuelas primarias.
  - c. Estudio sobre las relaciones de interacción entre escuela y comunidad.
5. Se desarrollaron talleres, en varias jornadas, cada una con un mínimo de cinco horas de formación.

Los resultados fueron sometidos a un proceso de escrutinio por parte de las comunidades.

Si bien es cierto entre el colectivo de trabajo (autores del proyecto) y la asesora se logró un alto grado de empatía tanto de orientación filosófica, como de principios pedagógicos y de cosmovisión, se sugirió que el Proyecto tenía que conservar su autonomía en franca atención a la cosmovisión de las comunidades negras. De manera que todos los pasos y acciones se trabajaron en forma concertada, siendo consecuentes con el diálogo de saberes necesario dentro de la metodología de Investigación Acción Participativa que, por consenso, se había seleccionado luego de estudiar los diferentes enfoques de la investigación cualitativa.

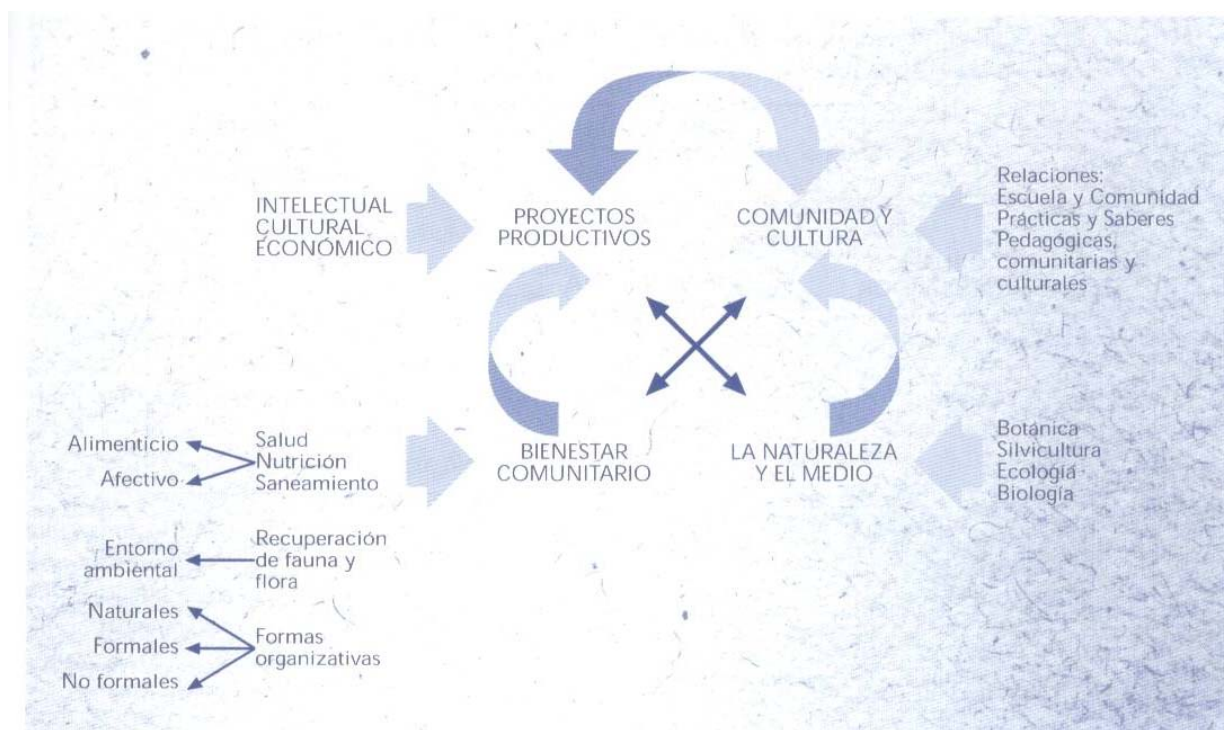
Con el propósito de establecer una instancia organizativa que le diera viabilidad y agilidad a la operacionalización del proyecto, en plenaria los docentes explicaron la organización propuesta por los Microcentros, que era la forma como se había trabajado. Se dio un debate y al ver que esta organización se quedaba corta para la magnitud de los alcances del proyecto, con la asesora se fueron delineando los elementos de la organización que se deseaba tener para:

- a. Garantizar la cualificación de los docentes, padres, estudiantes y asesora.
- b. Cohesionar la participación comunitaria.
- c. Garantizar la toma de decisiones por consenso.

Finalmente, la organización quedó con: 1. La plenaria como máxima autoridad deliberativa y de toma de decisiones conformada por todos los docentes y la asesora;

2. El equipo dinamizador de la comunidad, conformado por los forjadores<sup>17</sup> de las comunidades; 3. Los homólogos, término introducido por la asesora, son docentes seleccionados por las escuelas para estudiar previamente, con la asesora, la organización, los temas, las estrategias, las metodologías y discutir la planificación, desarrollo y evaluación que se llevaría a cabo en las plenarios. Estos homólogos apoyarían el trabajo en las plenarios y la comunidad. El compromiso era que cada homólogo debía formar otro maestro de su escuela antes de finalizar el 1er. año; quien a la vez formaría otro más, en el siguiente año. Hoy en día el 98% de los 52 docentes son homólogos; 4. El grupo de apoyo interdisciplinario, mencionado arriba con asesorías puntuales. (esquema 1).

### Fundamentación de la Construcción del Currículum (Esquema 1)



Esquema 1

## Segunda Fase

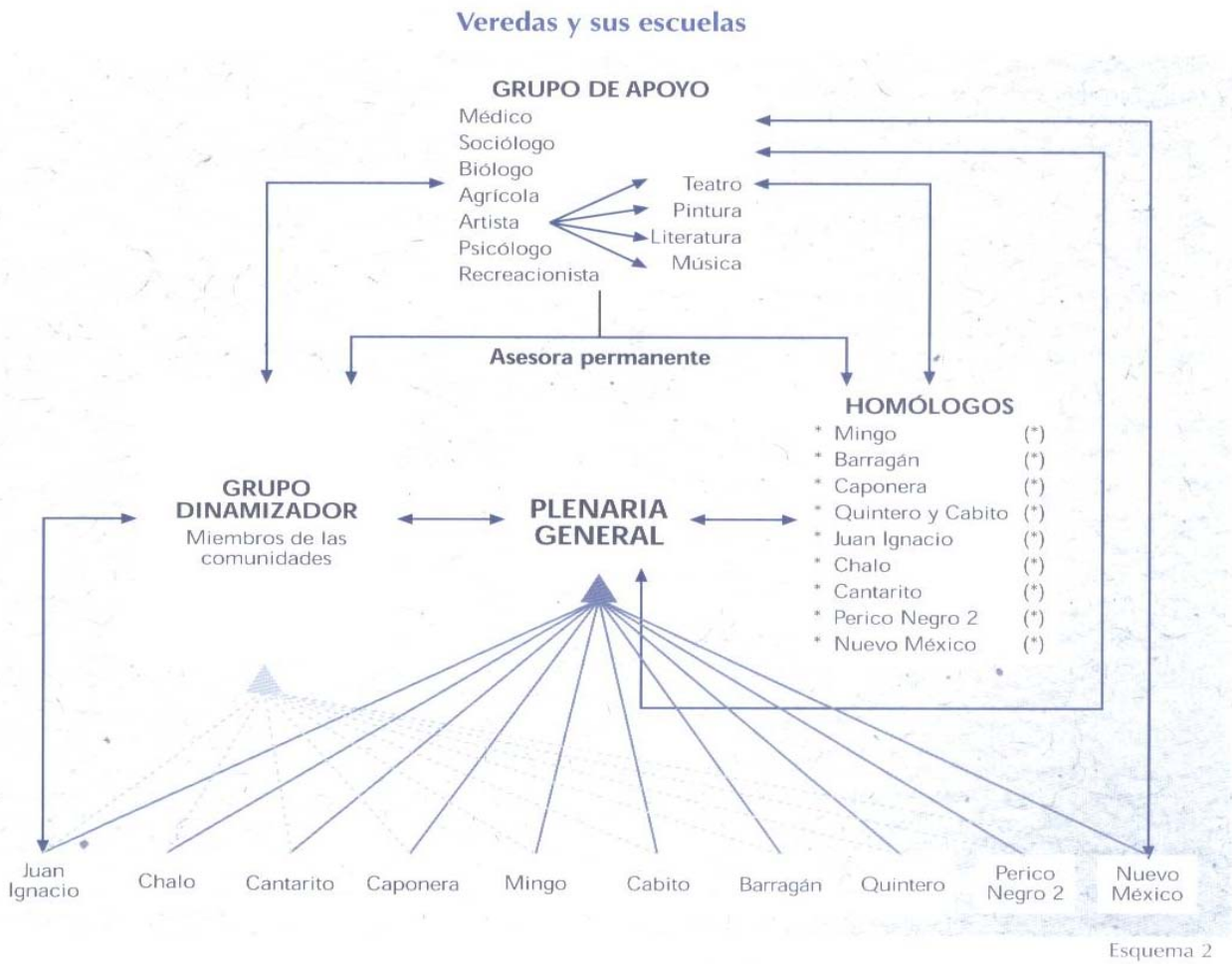
### Análisis y construcción del currículum

Con el análisis del tejido problemático que se logró en el diagnóstico, se identificaron los fundamentos del currículum, se clarificaron los asuntos y núcleos problemáticos pertinentes a cada uno de ellos y, a partir de allí (sin perder de vista

<sup>17</sup> El término forjadores es dado por las comunidades a las personas más antiguas de éstas y que significan sus raíces.

la caracterización realizada) se empezaron a estructurar las Unidades de Trabajo Investigativo, las cuales conformarían el Plan de Estudios. Los fundamentos del currículo: a. Proyectos productivos; b. Comunidad y cultura; c. Bienestar comunitario, y d. La naturaleza y el medio, se articularon de tal manera, que dieron origen a dos ejes transversales los cuales serían el epicentro de cada una de las unidades: uno, el eje **investigativo**, y dos, el eje **etnocultural**. A medida que el proceso avanzaba, estos se fortalecían (esquema 2).

**Veredas y sus Escuelas**  
(Esquema 2)



Si la construcción del currículo etnoeducativo propio había marcado diferencias profundas con las propuestas del Estado, la acción educativa y los procesos pedagógicos adquirieron sentido en la medida en que la comunidad educativa investigaría y construiría, para sí, la complejidad de los tejidos educacionales que serían trabajados en el currículo.



Para los docentes, participar activamente en el proceso de redescubrimiento del entorno socio-económico y pedagógico cultural, implicó la reorientación de la acción educativa empezando por un decidido deseo de cambio de actitud frente al compromiso con la comunidad; a su propio quehacer, a su papel como orientador, constructor y facilitador de los procesos de aprendizaje significativo, a la vez que empezó a confiar en su capacidad de búsqueda de alternativas viables para resolver los problemas de investigación surgidos.

Durante el siguiente año, 1993, el trabajo se centró en el análisis del entramado socioetnoeducativo y cultural que había resultado del diagnóstico de potencialidades; esta acción pedagógica fue minuciosamente trabajada, por todo el equipo de docentes, padres, equipo de apoyo y asesora.

Sin lugar a dudas, había sido la parte de construcción del currículo más intensa, dura y polémica, pero a la vez, la más enriquecedora y fructífera porque se cuestionaron mitos presentes en el bagaje cultural y profesional de los docentes como: "En primaria es difícil y no se puede hacer investigación". "Mi materia es muy importante, requiere de más horas". "Los padres no colaboran con la escuela". "¿Cómo puedo articular un saber con otro?" "El Ministerio y la Secretaría de Educación nos reprobarán si cambiamos la programación".

Sin embargo, a medida que se fueron desarrollando los Talleres para la construcción del currículo, los docentes fueron cambiando y proponiendo alternativas de trabajo pedagógico. Hubo muchas lecturas, debates, ajustes, y las prácticas que se realizaron a manera de "prueba" para ser sometidas a evaluación antes de definir el programa curricular, que finalmente se concretó en cinco unidades y una cátedra.

Estas Unidades de Trabajo Investigativo se construyeron desde la concepción de integrarlos de manera holística, diferenciando sus niveles de profundización, dado que fueron planeadas de transición a quinto primaria.

Cada unidad de Trabajo de Investigación está constituida por un núcleo problemático Central, el cual genera la dinámica investigativa del conocimiento para construir; ésta facilita el abordaje de los núcleos problemáticos propios de cada unidad.

Este proceso experimentado por los docentes y el equipo de trabajo demostró que: 1. Sí es factible realizar procesos de investigación con los niños de primaria; 2. Que a trabajar integradamente el estudio de los núcleos problemáticos, las diferentes disciplinas se enriquecían y se desdibujaba el límite entre "materias" recobrando valor la construcción del conocimiento; 3. Que el conocimiento y el saber de los padres era válido, necesario, y por lo tanto, la actitud hacia la relación padres-escuela, cambiaba favorablemente; 4. Que las dificultades siguieron con las autoridades Educativas, puesto que no entendían que se estaba en la construcción de un "Currículo en Proceso", y porque el trabajo realizado de manera participativa, activa e investigativa, se salía del parámetro vigente (todavía

estaba lejos por salir la ley 115 de la educación) a pesar de la reflexión, del trabajo colectivo en plenarias sobre el entramado socioetnoeducativo. La resolución de problemas como Unidad mínima de indagación y aprendizaje, llevó a la conformación de las Unidades de Trabajo de Investigación las cuales se estructuraron así:

- El niño y la salud.
- El agua y la vida.
- Proyectos productivos.
- Ecología y medio ambiente.
- Arte y cultura y
- La Cátedra afrocolombiana.

El diseño curricular en construcción está cimentado en la concepción de un currículo en proceso, en espiral ascendente, donde su epicentro nuclear, es la investigación y la etnocultura.

### **La tercera etapa, 1995 - 2000**

Con la sanción de la Ley 115, del 8 de febrero de 1994, se legitimaron los esfuerzos de los innovadores que construían de propuestas curriculares alternativas a las oficiales en el contexto nacional. La comunidad educativa de las 11 escuelas de las veredas pertenecientes al proyecto, no eran "transgresoras", "díscolas", "ni problemáticas"; ahora el programa estaba amparado por la ley y se reconocían que éste equipo de trabajo se adelantó siete años a la intencionalidad y alcances de la Ley General de la Educación.

Tercera Fase

### **Evaluación, valoración y ajuste del modelo**

El currículo se ha estado ajustando cada año con participación de todos los docentes, de acuerdo a las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas en los seminarios (de cinco días) que se programan para tal fin. Asimismo, las Unidades de Trabajo de Investigación se han ido ajustando y reconstruyendo. Esto garantiza la flexibilidad y movilidad del currículo, sin perder sus fundamentos.

Para 1994 los padres de familia plantean un problema: sus hijos que terminaban 5º de primaria, no tenían donde seguir estudios secundarios. Veían la experiencia de años anteriores, donde el acceso a la educación secundaria para esta población estudiantil era mínima, pues no contaban con recursos económicos para enviar a sus hijos a estudiar en las cabeceras de los municipios de Caloto, Villarrica, Puerto Tejada, además de los riesgos a la integridad que los niños corrían.



Por otro lado, aquellos que habían podido ingresar en los colegios de los municipios mencionados, se encontraban con una gran diferencia metodológica, pedagógica y de desarrollo académico.

Los niños llevaban la impronta de la investigación, la argumentación, la creatividad y la contrastación entre teoría y práctica. Este bagaje chocaba con el tipo de enseñanza de dichos establecimientos.

Esta situación problemática, fue objeto de estudio por parte de padres, estudiantes, maestros, asesora y dinamizadores comunitarios; se abrió un gran debate en cada vereda; se rotaron las reuniones, se elaboraron actas y se acordó realizar la solicitud de la ampliación de cobertura (bachillerato) en Veredas Unidas, y se discutió la ubicación y el énfasis que debería tener el Colegio. Hubo discusiones, cada escuela quería ser seleccionada para implementar la cobertura; pero al final se acordó dejar la sede en Barragán por ser equidistante de otras escuelas en Caloto. En 1995, el alcalde de Caloto impulsó la propuesta y presentó ante el Consejo el proyecto de Acuerdo 033 del 6 de diciembre de 1996 el cual fue aprobado.

El Colegio Ecológico empezó a funcionar el 16 de septiembre de 1996 en Barragán, Municipio de Caloto; el énfasis es agro ecológico, y su estructura curricular es igual a la de la básica primaria; el plan de estudios gira alrededor de las Unidades de Trabajo Investigativo, pero además se han incluido cátedras que fortalecen el programa académico.

Al cumplir cinco años de funcionamiento el Colegio Ecológico y 14 años la construcción del currículo etnoeducativo, se inicia el proceso de sistematización de la experiencia investigativa de la construcción, operacionalización y seguimiento del proyecto: "Comunidad y etnocultura, una experiencia pedagógico-curricular para diez escuelas rurales del norte del Cauca" y el "El currículo es el conjunto organizado de los procesos experienciales, significativos, sistematizados del aprendizaje, elaborados armónicamente para facilitar la construcción de conocimientos y el desarrollo de las potencialidades de los sujetos de la comunidad que conllevan a la formación integral del sujeto educativo "

En este sentido, el currículo es el espacio donde convergen la cultura, la salud, el arte, la ciencia y la pedagogía.

Cuando se habla del núcleo problemático en el Proyecto, significa que es la unidad mínima de indagación y aprendizaje, proceso que conlleva a la configuración de la Unidad de Trabajo de Investigación. Es decir, la U.T.I. se concibe como "Una experiencia compleja y coherente de aprendizaje, cargada de toda una significación, la cual es generada a partir del saber y las necesidades de los estudiantes, de su medio socioetnoeducativo y cultural, de sus potencialidades; que el involucrado en el proceso de construcción de conocimiento puede asumir

como propia y que se encuentre en estrecha relación con las situaciones de la vida de su comunidad, para facilitarle el acceso a otras comunidades."\*\*

De esta manera, la U.T.I. consiste en organizar, en torno a un eje principal, el hábeas significativo del núcleo problemático, de modo que su dominio, permita desarrollar un proceso de aprendizaje de vida.

Actualmente, se ha logrado la construcción y desarrollo de las Unidades de Trabajo Investigativo que constituyen el Plan de Estudios del Currículo y se está iniciando el proceso de escritura y sistematización de cada una de ellas.

---

\*\* Tomado de Venegas, N; Ararat, W; Caicedo, D.; Cosme; D.,Ramírez, C. ; Torres, V y Vidal, L. Informe Final de “Comunidad y Cultura, Veredas Unidas: una propuesta intercultural”. Univalle, 1994.

## Diálogo del conocimiento

El texto Comunidad y etno-cultura, de Vicente Antonio Torres, es una experiencia interesante que podría servir de ejemplo en el ámbito local y nacional. El docente halla grupos de maestros que, por iniciativa propia, buscan alternativas que respondan a sus intereses y necesidades contextuales, culminando esta vivencia con el planteamiento de un proyecto pedagógico con sentido para la comunidad en la que trabaja. Labor que se muestra como una opción para aquellos grupos de maestros que se encuentran en estado incipiente y buscan alternativas a su quehacer pedagógico. Por otro lado, para que el escrito gane en fortaleza y deje ver la experiencia sugiero:

❖ Pensar en la estructura para ganar en la exposición de los aspectos de la experiencia.

Esto debido a que se queda en describir los aspectos operativos, organizativos y administrativos para consolidar el grupo de maestros y la formulación del proyecto, lo cual hace que algunos aspectos del proyecto queden apenas enunciados en el escrito.

Creo que debería tener en cuenta: contexto histórico (breve e ilustrativo, puede acompañarse con un diagrama o cuadros); elementos que soportan el proyecto no ensuciándolos si no comentando las ideas que los constituyen (pedagógicas, filosóficas, etc); presentación del proceso de formación del equipo de maestros (actividades, intenciones, propuestas, etc); a manera de ilustración comentar una de las experiencias vividas en una de las escuela (formulación del proyecto, participación de maestros, padres y estudiantes, actividades, proyecciones comunitarias, etc); dificultades en el proceso de la experiencia y momento actual del proyecto (a manera de conclusión).

• Planteamientos que se tienen en cuenta en el proyecto. Estos lo diferencian de otras propuestas, y son fuente de conocimiento para otros. Creo pertinente que se muestre:

- Formación de maestros.
- La idea de grupos o equipos en el trabajo en torno a proyectos.
- La idea de investigación y de unidades de trabajo.
- La elección de unos temas y no de otros, como: El niño y la salud, El agua y la vida, Proyectos productivos, Ecología y medio ambiente, Arte y cultura y La cátedra Afrocolombiana (qué los llevó a estas propuestas y que busca con ellas).
- La relación Escuela - sociedad; escuela - localidad y de ésta con lo nacional.

Ojalá estos comentarios fortalezcan la experiencia.

**Rosa I. Pedreros M.**

## Rollo Nacional

### Intervención Social. Una propuesta pedagógica

**Alejandro Hincapié Roldán\***

**Walter A. García C.\*\***

La participación juvenil surge en la escuela y se hace realidad en la comunidad.

#### Presentación

Los cambios socio-políticos y culturales que ha experimentado la ciudad de Medellín en las últimas décadas, han obligado a una polémica, reflexión -aún inconclusa-, frente al papel de las instituciones educativas como actores estratégicos en y para la intervención social, reflexión que ha permitido afirmar que la institución educativa y sus procesos no son ni pueden ser ajenos al desarrollo comunitario y barrial.

Por ello, de la normatividad establecida por el Ministerio de Educación Nacional, en lo referente a la obligatoriedad de la prestación de un servicio social por parte de los estudiantes de la Media vocacional, surgen propuestas de intervención comunitaria que parten de la iniciativa de los diversos actores educativos. En tal sentido, el Liceo Santo Domingo Savio, de la ciudad de Medellín, en asocio con la Corporación Social Casa Joven, la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), de Medellín y el grupo Cultura Somática de la Universidad de Antioquia, formula una propuesta interinstitucional que apunta a optimizar el potencial de los estudiantes para el desarrollo de proyectos orientados a fortalecer los vínculos entre éstos, la institución y la comunidad.

El criterio de relación interinstitucional, constituye una de las principales fortalezas de la propuesta, por cuanto el carácter, las experiencias particulares, los recursos y las relaciones de las cuatro instituciones, establecen un encuentro operativo y estratégico consensuado para afrontar la gerencia y la gestión del proyecto.

Las cuatro instituciones, por pertenecer a diferentes niveles de institucionalidad (el Liceo, con la educación pública secundaria; la A.C.J, O.N.G., especializada en la atención juvenil en la ciudad de Medellín; la Universidad de Antioquia, a través de cultura somática, con la experiencia académica, investigativa y de intervención; y casa joven, organización juvenil de segundo grado, que promueve la participación juvenil en la zona nororiental de Medellín) vienen enfrentando un reto que al mismo tiempo es una oportunidad de potenciar la promoción de la participación juvenil en la zona: el interés común por el trabajo con la juventud, define y permite la vinculación y la interacción de las instituciones con el proyecto.

---

\* *Sociólogo de la Universidad de Antioquia y docente del Liceo Santo Domingo Savio.*

\*\* Comunicador Social, Asesor (PEI) Liceo Santo Domingo Savio e Investigador Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia.

Este componente se convierte, para este proyecto en el sustento metodológico y práctico a través del cual las cuatro instituciones del convenio, cada una con diferente carácter y misión, comparten sus experiencias, recursos e intereses, con el propósito de consolidar un modelo de intervención social que pueda insertarse en las políticas públicas de la educación en los ámbitos local, regional y nacional.

### **Perfil social de la propuesta**

El barrio Santo Domingo Savio está ubicado en la comuna No.1 de la Zona Nororiental de Medellín. Los sectores: La Esperanza, Carambolas, El Compromiso, La Avanzada, Carpinelo, entre otros, forman parte del mismo. Los barrios de la Zona están ubicados en las laderas y partes altas de las montañas de Medellín, consideradas de alto riesgo, desde el punto de vista geológico.

Familias de origen campesino, procedentes de zonas rurales del departamento de Antioquia y Caldas, fundaron el barrio el 20 de Julio de 1964, con el nombre de “Marquetalia”, considerado como barrio de invasión y zona de prostitución; posteriormente fue denominado Santo Domingo Savio por el párroco Hernán Barrientos.

En este barrio se encuentran los índices más altos de desempleo y subempleo de la ciudad. Un 60% de la población económicamente activa en la zona vive de la economía informal (Liceo Santo Domingo Savio, 2000).

En lo demográfico, el sector de Santo Domingo Savio se considera altamente poblado. Según el Anuario estadístico, de 1998, el barrio cuenta con 23.730 habitantes y 5.425 hogares aproximadamente, 1.175 viviendas y una densidad (hab/hec.) de 263, el registro de hacinamiento más alto de Medellín. Llama la atención que, si bien la proporción entre el número de habitantes y el número estimado de hogares, muestra un promedio de 4.4 individuos por familia, cuando esta distribución se efectúa en relación con el número total de viviendas, el promedio de habitantes por vivienda es de 20.2 individuos.

Como fruto de un diagnóstico en el cual se identificaron algunas necesidades de la comunidad que habita los sectores dentro del radio de acción del Liceo -que se constituyen asuntos de la competencia y la misión de la institución- se decidió desarrollar una estrategia que beneficiara a quienes intervinieran, desde los estudiantes del Liceo -como primera instancia-, hasta las entidades ejecutoras y cooperadoras en la estrategia.

Esta propuesta surge a propósito de una crisis en la organización y la participación juvenil a nivel local, pues la agudización de la violencia urbana y el desplazamiento interno determinan el acelerado proceso de desarticulación y desaparición de las expresiones juveniles en la ciudad.

Se reconoce que son las instituciones educativas de Básica secundaria y Media vocacional, quienes conservan legitimidad en las comunidades y, por tener población cautiva, generan condiciones que propician el fortalecimiento de la participación política comunitaria y ciudadana de los jóvenes.

La sistematización de este diagnóstico permitió valorar el Servicio Social del Estudiantado (SSE) en tres sentidos: en primer lugar, como una oportunidad de aportar a los estudiantes una experiencia práctica que permitiera potenciar sus habilidades hacia la identificación de valores vocacionales; en segundo lugar, como una estrategia de proyección educativa que generara procesos de interlocución e interacción con el medio, con la comunidad, con las instituciones, organizaciones y grupos del entorno; y, en tercer lugar, como un dispositivo estratégico a través del cual se promueven, potencian y cualifican la participación y la acción de los jóvenes en sus procesos de desarrollo comunitario.

Con base en ello, se elaboró un modelo-propuesta para el SSE del Liceo, que tiene como objetivo desarrollar una estrategia de participación juvenil que incida, desde lo educativo, en el desarrollo comunitario del barrio Santo Domingo Savio en el periodo 2000-2002. Adicionalmente, tiene como propósitos: involucrar a los estudiantes, por medio de sus propios proyectos, en procesos sociales y culturales que permitan su intervención en el crecimiento y desarrollo de la comunidad; generar mecanismos interinstitucionales para la coordinación de acciones en el desarrollo del SSE, que garanticen la sostenibilidad del proceso; integrar los principios de educación, formación en valores, investigación y participación; diseñar y aplicar mecanismos de planeación, monitoreo, seguimiento y evaluación permanentes que permitan cualificar y medir el impacto de la estrategia.

El Modelo está constituido por seis líneas de acción:

- Conservación y promoción del ambiente.
- Utilización adecuada del tiempo libre.
- Desarrollo infantil.
- Organización juvenil.
- Promoción integral de la salud.
- Procesos académicos.

Toda la dinámica de sus líneas está cruzada por cuatro ejes transversales que se convierten, a su vez, en principios y referentes filosóficos del proceso. Estos son:

1. Educación. Por el carácter de la institución en la cual se gesta la estrategia (Liceo Santo Domingo Savio), en este eje se presta especial atención al empeño pedagógico con el cual los estudiantes despliegan su labor de información, prevención, atención y acompañamiento a los beneficiarios de cada una de las líneas.
2. Participación. Como eje central de la estrategia, y a partir de este componente, en cada línea el estudiante se articula a la definición y toma de decisiones frente a los procesos, actividades y objetivos de la intervención de cada línea, seleccionándolos y desarrollándolos de manera conjunta con el dinamizador y los beneficiarios propiamente dichos.



3. Investigación. En cada línea de acción, el esfuerzo de dinamizadores y estudiantes se concentra en la construcción de un diagnóstico básico en torno a su objeto específico de intervención; es decir, sin excepción, cada unidad y cada proyecto establece una situación de partida como el resultado de una indagación, recolección y descripción de datos, tendencias o comportamientos de interés frente al tema. Con base en ello se formula el proyecto específico de intervención que en su desarrollo es acompañado de un proceso de observación y registro etnográficos que recoge la experiencia que será evaluada posteriormente.
4. Formación en valores. Por definición, este eje atraviesa la estrategia en todas sus líneas, desde la promoción e interiorización de valores individuales, hasta aquellos que están en función de los grupos e instituciones meta, con valores formativos y preventivos (respeto, responsabilidad, solidaridad, compromiso, etc.).

En cada línea de acción, estudiantes, dinamizadores e instituciones desarrollan proyectos de intervención acompañados de un proceso de capacitación, seguimiento, monitoreo y evaluación periódica, tanto de éstos como del funcionamiento de la línea.

El funcionamiento del Modelo es cíclico. En él se da una retroalimentación constante entre las diferentes instancias, ejes y actores que participan en el desarrollo del programa.

Los estudiantes reciben elementos teórico-prácticos para enfrentarse a la ejecución de sus proyectos. Algunos contenidos son abordados desde las materias que forman parte del currículo, por ejemplo: estadística, ciencias sociales, educación física, filosofía, ética, comunidad y desarrollo humano, además de los diferentes énfasis en salud, informática, mecánica, etc.

Los estudiantes, tras definir sus lugares y entidades de práctica, establecen un cronograma -convenido con la entidad beneficiaria- para organizar las actividades que desarrollarán, dándole un sentido de proceso a la intervención que permita evaluar periódicamente los niveles de logro obtenidos en ella.

En este sentido, la articulación y seguimiento de tal intervención muestra resultados inmediatos que tienen que ver con el fortalecimiento en la oferta de servicios con que las entidades de la zona cuentan para atender a los habitantes, así como una mayor y más directa participación de los estudiantes en los procesos educativos y organizativos de los diferentes sectores.

Asimismo, es notable que la apropiación recíproca de los estudiantes del Liceo y de los beneficiarios de los diferentes proyectos, da cuenta de una incorporación de nuevos valores sociales que se evidencian en el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad, entre otros, que redundan en el impacto positivo

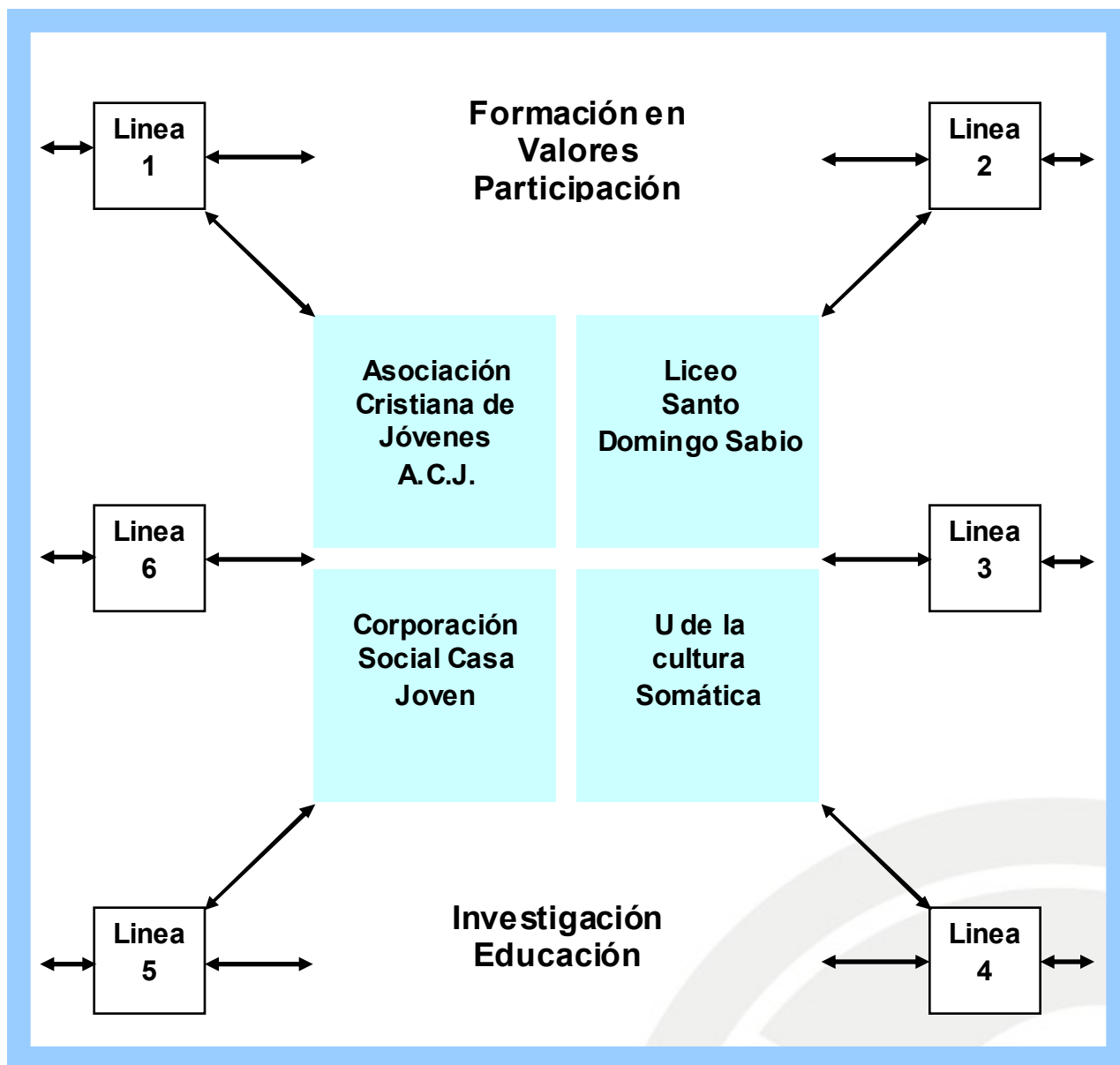
tanto para quienes ejecutan las acciones planeadas como para el proyecto y sus beneficiarios.

Las bondades de esta propuesta se visibilizan en las nuevas posibilidades que tienen los habitantes de la zona de acceder a componentes preventivos y educativos en los seis aspectos que representan las líneas de acción del proyecto.

El modelo propuesto, por tener como meta convertirse en una estrategia replicable y de constituirse en una política pública, requiere del apoyo y del reconocimiento de organismos externos, tanto públicos como privados, y es aquí donde dicho modelo ha encontrado grandes dificultades, pues la respuesta de estos agentes no ha sido oportuna -en ocasiones negativa-, y en otros casos, de emotiva aprobación, pero sin un apoyo real en su ejecución. En cuanto a los tropiezos internos del proyecto, surgen dificultades para asimilar y poner en práctica las estrategias de seguimiento, sistematización y evaluación, por cuanto dichas acciones no forman parte de la cultura institucional educativa y ni de los sujetos que la conforman (estudiantes, profesores, directivos, etc.).



### Estructura Funcional del Modelo Servicio Social Estudiantil



#### Perfil pedagógico de la propuesta

A propósito de la reflexión acerca de la estrategia de intervención que nos ocupa, surge un interrogante por los aportes y novedades pedagógicas, y simultáneamente, una consideración en torno al marco institucional, a la misión de la escuela, y aquella que hoy cumple el Liceo Santo Domingo Savio en Medellín. De allí que, poner en cuestión asuntos como estos, obliga a pensar sobre qué de

esta estrategia de intervención social, desde lo educativo, constituye una innovación o redefinición pedagógica, además de sus fortalezas y alcances.

El concepto de pedagogía implícito en la propuesta, sugiere una variación sustancial en el modo como el individuo transita por una ruta que le significa un rompimiento con la visión tradicional docente-alumno, una relación diferente con el medio que lo circunda y una actitud activa y propositiva frente a ambos asuntos.

Las exigencias del medio en el cual se desenvuelve la misión educativa del Liceo Santo Domingo Savio, provocaron el surgimiento de una estrategia de intervención que, sin duda, tiene como propósito impactar el entorno, pero es necesario destacar el cambio de sentidos, es decir, de significado y dirección de la acción pedagógica, así como de los fines educativos propiamente dichos. En virtud de los criterios y ejes transversales que estructuran la propuesta (educación, participación, investigación y formación en valores), se establece de manera inicial una ruptura con la misión y la visión tradicionales de la escuela, a partir de la cual la educación se constituye en un componente que entra en relación con otros de igual importancia, pero que en la mirada tradicional parecen estar fuera del ámbito escolar.

Los cuatro componentes que cruzan y articulan la estrategia, alimentan con criterios éticos las líneas de acción del modelo propuesto y son, en últimas, los dispositivos que operacionalizan la estrategia, desde su concepción hasta su implementación, y en cuyo proceso la acción pedagógica no sólo se expande en términos de lo que podría llamarse una cadena recíproca de generadores y receptores, sino que en su dinámica propicia un movimiento de constante retroalimentación y de sinergia desde y entre los distintos ámbitos y actores (planificadores, directivos, docentes, estudiantes y comunidad). En otros términos: desde la concepción, el papel de los planificadores, la orientación de los directivos, la capacitación y el acompañamiento de los docentes (dinamizadores), la intervención de los estudiantes, hasta la respuesta realimentadora de los beneficiarios, el proyecto del Servicio Social Estudiantil constituye un ciclo pedagógico cuya permanencia opera al interior de la institución y repercute en la dinámica social que la circunda.

Como puede verse, la estrategia obliga a la institución y a sus actores a repensar la misión de la escuela hoy en contexto y a redefinir el concepto del acto educativo a partir del conocimiento como presupuesto para la acción (intervención).

### **Vínculos entre la escuela y la Intervención Social**

Tras examinar a grandes rasgos el componente pedagógico de la propuesta del S.S.E. desde el punto de vista de sus implicaciones en tanto acción estratégica, es prudente intentar una localización de dinámica de articulación que logra la

propuesta vista como acto educativo, en relación con la intervención en la dinámica social de influencia.

Partimos de la idea que reflexionar sobre la misión educativa es la tarea fundamental para establecer el punto de cruce o de distanciamiento entre lo educativo y lo social.

Es aquí donde la propuesta del S.S.E. del Liceo Santo Domingo Savio ofrece sus mayores rendimientos; más que un deber ser, la localización de esos puntos de encuentro entre lo pedagógico y lo social logra un notable nivel de realización en la experiencia. Pues, de un lado, se opera una reorientación y una adecuación de los contenidos y de la concepción pedagógica frente a las demandas que hace la intervención; es decir, los procesos de incidencia social, propuestos desde la institución educativa (Liceo Santo Domingo Savio), son alimentados desde los propios contenidos académico-curriculares (capacitación) y, a su vez, éstas son retroalimentadas con los contenidos experienciales fruto de la intervención. De otro lado, este mismo ciclo sinérgico, provoca un viraje en la concepción del sujeto que se quiere formar -con lo que ello implica en el quehacer pedagógico- y en los modos como la institución educativa percibe, procesa y asume la realidad desde los sujetos (estudiantes) que tiene a su cargo y desde los agentes educativos (docentes, directivos y padres de familia), que en su conjunto -con sus implicaciones sociales y políticas- lo dinamizan y lo hacen posible.

Este es un proceso que consulta la misión y los límites de la responsabilidad social de una institución, que rebasa la rigidez institucional expande su tarea a su entorno (escuelas, organizaciones comunitarias, organizaciones juveniles, hogares comunitarios etc.), sin que ello implique una extralimitación en sus competencias institucionales, de manera que la problemática social no tome por asalto el ámbito educativo.

El Liceo Santo Domingo Savio ha logrado consolidar un proceso inicial de expansión en su accionar institucional, a partir de criterios y prácticas cuya selectividad le permite distinguir, en medio de las múltiples problemáticas sociales que le rodean, cuáles de ellas son de su competencia y cuáles no, cuáles se cruzan con su proyecto educativo y cuáles lo desbordan. En ello, la participación es un eje central y sobre él se sustentan buena parte de los medios y de los fines últimos de la propuesta pedagógica de intervención social.

## Referencias

Proyecto: La participación juvenil y su incidencia en el desarrollo comunitario, a partir de un modelo de servicio social, durante el período 200-2001. Liceo Santo Domingo Savio, Casa Joven, Asociación Cristiana de Jóvenes, Cultura Somática-Universidad de Antioquia, 2001.

Sistematización: El Servicio Social Estudiantil: una forma de arraigo de los jóvenes del Liceo Santo Domingo Savio de la ciudad de Medellín. O.P.S. 2000.

## Dialogo del Conocimiento

El trabajo denominado Propuesta Pedagógica de Intervención Social en el liceo Santo Domingo Savio de Medellín liderado por los docentes investigadores Alejandro Hincapie Roldán y Walter García es una prueba más del compromiso y aporte que hacen las instituciones educativas a la sociedad colombiana.

El trabajo pedagógico educativo da toda la importancia a la misión educativa que han de ejercer las instituciones con relación a la sociedad actual y la misma cultura. Su intervención, logra como pocos trabajos, incidir en el entorno social inmediato, pues tiene una ética y una política realmente comprometida con el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, además porque prioriza en la participación juvenil de los estudiantes liceistas como gestores de desarrollo en la comunidad.

Otro elemento innovador consiste en que haya logrado vincular el Liceo, la Corporación social Casa joven, la Asociación Cristiana de Jóvenes y el grupo Cultura somática de la universidad de Antioquia de manera interinstitucional en un objetivo común que es la juventud de la comuna número uno de Medellín, quienes a pesar de la problemática y situación, tienen infinitos valores, aportaciones, formas organizativas, liderazgo, así como compromiso, haciendo sentir y pensar que definitivamente las nuevas generaciones tienen mucho que aportar, en este caso a través del Servicio Social Estudiantil.

Es tan provocadora la experiencia del Liceo Santo Domingo Savio de Medellín, que dejó abierto el dialogo sobre: ¿Qué otros procesos realizan los jóvenes? ¿Qué inconvenientes han tenido? ¿Cómo están sistematizando la información a partir de la intervención lograda? ¿Qué avances tienen? ¿Qué impactos comunitarios se están dando? ¿Qué posicionamiento se ha logrado?

**Ramiro Sánchez Castillo**

**Proyecto Aula Intercultural**

Centro Educativo Distrital Alberto Lleras Camargo

Maestro Red de Ciencias Sociales y

*Expedición Pedagógica de Suba*



## **Enredes**

### **Red de Docentes que realizan Investigación en el Aula**

RED-DRIA

Prof. Verónica Catebiel;

Lic. Liliana Lacolla;

Lic. Liliana Olazar

Universidad Nacional de General San Martín

Escuela de Humanidades

Provincia de Buenos Aires – Argentina

Devolver la palabra al docente es una instancia real de mejora de su tarea.

Red DRIA tiene como meta pensar y construir propuestas pedagógicas que trasciendan los límites de las instituciones. Elegimos el camino de la reflexión sobre nuestra propia práctica, sobre nuestras inquietudes, sobre nuestra realidad educativa, sobre todo aquello que nos lleva a la profesionalización de nuestra práctica docente.

La Red DRIA tiene la convicción de que es posible encontrar nuevos sentidos para la enseñanza de las ciencias. De este modo queremos abrir una propuesta escrita de socialización e intercambio, en la que se plasmarán las palabras de los docentes que la integramos. Cuenta Miguel de Santos Guerra en el prólogo de “Constructivismo y Escuela: “Un caballero nomando acertó a pasar por Chartres cuando comenzaban las obras de la catedral. Preguntó a uno de los obreros qué era lo que estaba haciendo. “Ya veis, estoy poniendo una piedra encima de otra”. Repitió la pregunta a otro peón de la cuadrilla y recibió esta respuesta: “Estoy levantando una pared”. Un tercero contestó: “Estoy construyendo una catedral”. Tal vez la posibilidad de generar un espacio de cualificación como éste, permita que los docentes puedan sentirse artífices de la catedral que se construye día a día en las aulas de nuestro país.

Los docentes que integramos la Red DRIA nos encontramos el tercer sábado de cada mes de 10 a 13 horas. En estos encuentros construimos un espacio para la reflexión y la consolidación de pequeños grupos de trabajo, para el desarrollo de propuestas innovadoras y de investigación. Invitamos a los docentes que quieran compartir proyectos de aula a integrarse a la Red DRIA, con el objetivo de lograr una mejora de nuestra práctica.

### **Transformación de la enseñanza a través de la investigación en el aula RED - DRIA**

La capacitación de los maestros y profesores ha sido un punto muy importante de la búsqueda de mejora de la calidad de la educación. El paulatino reconocimiento del decisivo papel que el educador desempeña en los procesos educativos

permite pensar a la Red de Docentes que Realizan Investigación en el Aula como una estrategia diferente que permite emprender múltiples acciones.

### ¿Por qué nace la Red DRIA?

Asumir la enseñanza de las ciencias como la actividad profesional de un determinado contexto social, conlleva una nueva concepción sobre el docente y su práctica en el aula. Esta concepción le posibilita asumir un papel protagónico en el avance de su campo de acción, es decir asumirse como un profesional de la enseñanza. Puede sentirse así cuando su práctica está enmarcada en un conjunto de saberes en constante evolución, cuando su labor está subordinada a atender las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso educativo. Es decir, cuando tiene la capacidad de organizar y dirigir autónomamente sus prácticas educativas e incidir en la transformación del contexto en el que se desarrolla.

Desde esta perspectiva, la dicotomía que usualmente se plantea entre los docentes como simples usuarios de los resultados de la investigación educativa y los investigadores como productores del conocimiento pedagógico, pierde todo sentido (Bautista, 1998).

El reconocimiento de la complejidad de la labor del profesor y de la especificidad de su campo de acción ha conducido, paulatinamente a reconocer que la calidad de la enseñanza sólo se podrá mejorar en la medida que los profesores comiencen a sentirse y a actuar como miembros de una comunidad académica, es decir, como profesionales. El gran número de publicaciones que en los últimos años dedican un alto porcentaje de sus editoriales al tratamiento de las investigaciones que los docentes realizan en sus aulas y las problemáticas relacionadas con su práctica, se constituye en una manifestación de este reconocimiento.

Se busca dar respuesta a algunas inquietudes que los docentes de aula sienten y detectan también en sus pares: la insatisfacción respecto a la forma en que se ha venido desarrollando la práctica docente en las escuelas.

En vista de la dispersión y la soledad en la que en muchas ocasiones se encuentran como educadores en sus respectivos medios, se propone esta alternativa de profesionalización docente. De este modo se inicia el camino que lleva a cambiar la concepción acerca de la propia práctica y también del conocimiento en general. Para lograr esta expectativa se requiere dar impulso al intercambio profesional como opción a la tradicional capacitación que en la práctica no logra cambiar la realidad del aula.

Con el objetivo de brindar un espacio de los docentes y para los docentes que ofrezca protagonismo, permita compartir experiencias y asumir diferentes roles en

la gestión escolar, se comienza a transitar este camino, que requiere la construcción del conocimiento profesional docente.

### ¿En quiénes nos inspiramos?

De acuerdo con las anteriores consideraciones se estima necesario pensar la “capacitación” en términos más abarcativos y superadores. Existen experiencias y modelos que se han utilizado en otras comunidades educativas como una alternativa dinámica y participativa de la capacitación.

El II Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela (realizado en Oaxtepec, México en julio de 1999) fue convocado por tres redes de docentes encaminadas a innovar y transformar la escuela desde la escuela misma.

La Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) surgida en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Sevilla; la **RED TEBES** (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) sustentada por la Universidad Pedagógica Nacional de México y la RED-CEE (Cualificación de Educadores en Ejercicio) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

También en Argentina existen Redes inspiradas en este formato, como son la **RIP- DAE** (Red de Intercambio Pedagógico “Dinámica del Aprendizaje Emergente”) de la Asociación Maestros de Montecarlo (Misiones) y la **RED DHIE** (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa ) de la Escuela Marina Vilte.

### ¿Cuáles son los objetivos?

El análisis de la realidad de la práctica áulica cotidiana nos permite repensar las instancias de capacitación y buscar alternativas que permitan generar “saber didáctico” a través de redes. Para ello se propone que los docentes que integren la **Red DRIA** comiencen a desarrollar innovaciones, se inicien en la investigación a través del diseño de distintos instrumentos, relevamiento de datos y análisis de los mismos; y que esta tarea se materialice en una propuesta de mejora.

Se propone esta instancia como una forma de acceder a un programa de formación continua para maestros y profesores en ejercicio, que contemple tres componentes indispensables: **la actualización, la innovación y la investigación.**

El desarrollo de esta estrategia otorga al docente la posibilidad de construir el marco conceptual que oriente su práctica, lo que le permitirá superar el espontaneísmo. Asumir el conocimiento como una construcción social permite

considerar a la enseñanza como una actividad vinculada con su contexto y analizarla de manera crítica.

En síntesis, se puede considerar que el espíritu de la **Red DRIA** es el mismo de otras redes: colocar al docente en un lugar protagónico, distinto al de simple consumidor de elaboraciones producidas por “expertos” en educación, propugnando así el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes que se ponen en juego cada día en las instituciones escolares.

Para la consolidación de este perfil profesional sólido desde lo conceptual, sensible con su realidad y con capacidad de generar modificaciones a su práctica se considera que se debe realizar un arduo trabajo. Las fuentes para la construcción de los mencionados marcos no se formulan de manera espontánea, ni tampoco por buena voluntad o por el peso de los años de servicio en el aula exclusivamente. Requieren esfuerzos, cambios de perspectivas, discusiones, nuevos aprendizajes, al tiempo que se sigue inmerso en las tradiciones escolares dominantes. Esto implica un proceso de construcción donde la Red sea el escenario en el cual las actividades e investigaciones puestas en práctica permitan poner en evidencia las creencias y obstáculos que los docentes encuentran a diario y que sean el punto de partida hacia el cambio de las mismas y la formulación de propuestas de mejora.

Se espera que comience a tomar fuerza la idea de que el conocimiento de los docentes es más que el conocimiento didáctico y el disciplinar, y que debe consolidarse sobre las respuestas a las preguntas que surgen día a día en la práctica cotidiana.



## Hojeando

### Adolescencia, Posmodernidad y escuela secundaria

**Tayron Achury**

Filósofo Universidad Nacional

Profesor Colegio Unidad Pedagógica

En la actualidad el maestro se encuentra con circunstancias socioculturales que inciden poderosamente en el acto mismo del educar. En efecto, una serie de ideas, de diagnósticos socioculturales, de propuestas y líneas de comportamiento que se han dado en llamar La Postmodernidad han empezado a afectar poderosamente las formas y los contenidos de la educación, desde hace tiempo.

En ese sentido, es necesario reconocer un panorama histórico al que se le ha denominado La Modernidad, ubicarse en sus procesos, sus pretensiones, e incluso, en sus mismas contradicciones (que desembocan en la idea de postmodernidad hacia el último cuarto del siglo XX). ¿Cuáles han sido las líneas de transformación de ideas como la libertad, el progreso, la racionalidad y la verdad? ¿Desde que ámbito histórico propongo mi discurso pedagógico como maestro? ¿Es posible asumirse un discurso del conocimiento a espaldas de la realidad sociocultural? Efectivamente, por tales reflexiones se pasa al introducirse en el texto de estos investigadores argentinos.

Este es precisamente “el paseo” por la historia del pensamiento filosófico (que cubre del siglo XVII hasta la actualidad) al que nos lleva el texto *Adolescencia, Postmodernidad y Escuela Secundaria* de Silvia Di Segni de Obiols y Guillermo Obiols.

No conformes con este gran esfuerzo de síntesis, los autores emprenden una segunda parte dedicada al análisis de lo que es el adolescente, realizando igualmente una síntesis histórica de este como acontecimiento en la historia, mostrando distintos perfiles de este en diferentes épocas, para llegar al adolescente en la posmodernidad.

En una tercera parte, los autores buscarán poner en dinámica los dos primeros capítulos para abordar la problemática de la escuela secundaria. Una vez más, se apela a la historia (esta vez, historia de la escuela secundaria) y desde allí, analizarán aspectos de diversa índole que en el momento son los problemas que atraviesan la educación: las pedagogías “light”, el rol del docente, la disciplina y la convivencia como nociones enfrentadas, la exigencia y la flexibilidad, etc.

Si bien sus síntesis son muy limitadas, pues deben estrecharse al límite de las páginas del libro (240), no es menos cierto que el texto logra ubicarnos de manera general en la problemática. Por otra parte, es un texto en verdad ameno que no

deja de incitarnos a que conozcamos la fuentes de referencia, si es que deseamos profundizar en alguno de los temas. Igualmente, sus reflexiones bien pueden constituirse en herramientas propedéuticas para la discusión pedagógica del momento.

El texto ha sido editado por Editorial Norma, y pese que se encuentra en el mercado desde hace ya cuatro años, parece que no es muy conocido.





## Una Pesadilla en clase de Sociales

**Rafael Humberto Cuadros**

Centro Educativo Distrital Fedérico García Lorca

Alumno Curso octavo

Para que voy a ocultarlo, ella me cae mal desde el primer día que la conocí, ella es una pesada, es una bomba atómica, peor que un monstruo; si llegaran a conocerla saldrían huyendo de solo escucharla, siempre la he detestado, ahora más que nunca porque me separo de Carolina, es algo que nunca le perdonare ni porque obtuviera excelente en toda la materia.

Me pregunto a quién le va a gustar las ciencias sociales, con una profesora tan escandalosa, ella forma una guerra por cualquier bobería, hace un escándalo que parece la primera guerra mundial, siempre me manda a rectoría por cosas injustas... no se si con esta profesora vamos a aprobar el año, pero estoy muy seguro es que vamos a teminar sordos, el curso completo, ¡que sorpresa, que super el salón completo los 39 estudiantes con aparatico para la sordera!.. creo que en ese momento los padres harán una reunión urgente y llegaran a una conclusión: demandarla ante las autoridades competentes. La policía ira a su casa y aunque diga fue sin querer se la llevaran detenida y le harán un juicio. Ese no me lo perdería por nada del mundo. El monstruo sentado en la silla de acusados, toda temblorosa y haciendo la cara inocente y los de mi salón sentados en primera fila, entonces en ese momento el Juez, con su vestimenta negra, y sus ojos redondos, golpeará la mesa con el martillo, como en las películas policiacas y dirá la sentencia al monstruo: “ya como dejo 39 niños sordos, la condeno a 39 años de cárcel”. Me imagino llorando a las mujeres de mi salón y Carolina la más llorona, es que así son las mujeres y Mónica con su rostro de ternura implorándole al señor Juez que si le da una oportunidad a la profesora porque ella no es tan escandalosa. El señor juez meditará unos minutos y luego se pondrá de pie y enunciará con voz fuerte. “Le concedo una fianza”, el monstruo me mirará y me dirá: “ya vez tu plan no funciona y ahora prepárate porque intentaré ser de nuevo tu profesora en ciencias sociales”.

Creo que lo soportaría si estoy junto a Carolina, pero son ilusiones porque el monstruo lo más seguro es que me separaría de mi amiga, y a ella la ubicaría al otro lado del salón junto a Domingo, mi peor enemigo, sé que el monstruo no tiene corazón, al fin ella no terminaría nada bien, porque yo, le mandaría papelitos a Carolina diciéndole: “no te pongas triste estoy pensándote” en el segundo papelito “tranquila estamos juntos”... Cuando sea mayor seré un gran científico, haré un gran cohete y buscaré a la profesora de sociales y le diré que yo era ese niño que en todo momento enviaba a rectoría, pero ella no se acordará de mi, entonces le refrescare la memoria y le diré que era el chico que quería a Carolina, entonces me recordará y la invitaré amablemente y le diré: “vamos que te voy a mostrar la nave que hice, por supuesto ella se sorprenderá e irá con gusto a conocerla y cuando estemos frente a la nave le indicaré que siga al compartimiento interior, cuando ella este dentro de la nave le cerraré la puerta y

enviaré el cohete a Venus... ¡no!, es muy cerca a la tierra, pensándolo bien la enviaré a otra dimensión y al planeta que ira se llamará arreit.



## **Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela**

### **Redes convocantes**

Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE

RED Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela RED  
TEBES

RED de Investigación y Renovación Escolar RED IRES

RED de Docentes que hacen Investigación Educativa RED DHIE

RED de Intercambio Pedagógico «Dinámica del Aprendizaje Emergente» RIP-  
DAE

En los últimos años, los maestros de diversos países iberoamericanos participan y crean colectivos y redes como formas alternativas de relación y organización pedagógica, lugares de encuentro para el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes, posibilidad de construcción colectiva de nuevas propuestas escolares. Con ello, se configuran poco a poco comunidades de saber pedagógico en el contexto de las cuales se adelantan procesos de escritura, sistematización, investigación, innovación, creación y recreación de experiencias.

En concordancia con esto, en países como México, España y Colombia se han realizado eventos en los cuales los maestros han sido los protagonistas, a diferencia de aquellos congresos y simposios educativos en los cuales participan como simples consumidores de elaboraciones producidas por otros.

En el marco del proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) se realizó, en España, el Primer Encuentro Iberoamericano en julio de 1992, cuya temática fue el diseño y desarrollo curricular, con exposiciones de diferentes países relacionadas con procesos de investigación en el aula.

Siete años más tarde, en julio de 1999 se llevó a cabo en México el Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde la Escuela, organizado por el programa Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED TEBES) de México junto con la Red de Investigación y Renovación Escolar (RED IRES) de España y la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En este encuentro, al cual asistieron más de 680 maestros de aproximadamente 248 grupos de ocho países, se hizo énfasis en el intercambio de experiencias pedagógicas, de investigación y de organización de los maestros.

El Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela, se realizará en Colombia en julio de 2002. Busca ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de

investigación, innovación y organización pedagógica, de colectivos y redes, con el propósito de fortalecer procesos que están renovando el modo de pensar y de hacer escuela, y encaminar esfuerzos hacia la elaboración colectiva de propuestas de política educativa.

## PROPÓSITOS

- Ampliar los espacios de intercambio de experiencias e investigaciones de maestros organizados en colectivos y redes pedagógicas.
- Crear condiciones para el fortalecimiento de los saberes, prácticas pedagógicas y formas de cultura escolar que se desprenden de las experiencias de investigación en la escuela.
- Compartir experiencias de formación que promueven formas de organización propias así como la investigación y la innovación pedagógica de los maestros.
- Iniciar un proceso de reflexión y elaboración de propuestas de política educativa que se desprenden de los procesos de investigación de los maestros.

## PARTICIPANTES

Los protagonistas serán los maestros de colectivos y redes pedagógicas que hacen investigación desde su escuela en preescolar, primaria y secundaria. También podrán participar formadores de maestros cuyos proyectos contribuyan a estos procesos.

## TEMÁTICAS

- Investigaciones e Innovaciones en áreas específicas de enseñanza-aprendizaje o en procesos escolares que involucren a varias de ellas.
- Investigaciones e Innovaciones relacionadas con la cultura escolar.

Investigaciones e Innovaciones en formación de maestros que promuevan formas de organización propias así como procesos de investigación e innovación pedagógica desde los maestros.

- Propuestas de políticas, surgidas desde las escuelas, que posibiliten el ejercicio del maestro como investigador y como innovador.

**NOTA:** Durante todo el proceso elaboraremos e intercambiaremos propuestas para la configuración de la Red Iberoamericana.

## SEDE Y FECHAS DEL ENCUENTRO

Universidad Pedagógica Nacional

Santa Marta, Colombia, del 22 al 26 de julio de 2002.

## PROCEDIMIENTO Y FECHAS DE INSCRIPCIÓN

- Recepción de ponencias: las ponencias podrán ser enviadas entre el 1 de julio y el 20 de diciembre de 2001 vía internet con los formatos de inscripción debidamente diligenciados. En aquellos países donde están las redes convocantes, los trabajos se enviarán a éstas. Si los trabajos cumplen con los criterios generales acordados por la organización (extensión, participantes, otros) se considerarán preinscritos. Los demás países los harán llegar directamente a la RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). No se recibirán trabajos después de esta fecha.
- Lectura y valoración de ponencias (15 enero a 30 de marzo de 2002): proceso de intercambio de ponencias entre países. Maestros de otros colectivos y redes del mismo campo temático analizarán, de manera colegiada, las ponencias que les corresponda y harán llegar sus observaciones a la Red con la cual hicieron su inscripción. Cada una de las redes convocantes responde, en estas fechas, por la valoración de las ponencias que les hayan sido enviadas a los colectivos de su país.
- Envío de ponencias con correcciones: hasta el 30 de abril de 2002.
- Inscripción de participantes: desde 15 de marzo (ponencias aprobadas) hasta 15 de mayo de 2002.

## CONDICIONES DE ENTREGA DE LAS PONENCIAS:

Tendrán un máximo de 2500 palabras, a doble espacio, doce puntos en formato carta, incluidas citas bibliográficas, referencias, gráficas, cuadros, tablas. Se debe anexar un diskette de 3 1/2, en ambiente Windows 95, en Word, que contenga la totalidad de la ponencia.

## INFORMES, RECEPCIÓN DE PONENCIAS E INSCRIPCIONES

### En Colombia

RED de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE  
Universidad Pedagógica Nacional  
Centro de Investigaciones -CIUP-  
Calle 127 12A-20 Tels: 6156526- 6156531- 6156537 Fax: 6156512  
E-mail: redcee@uni.pedagogica.edu.co  
Bogotá, COLOMBIA

### En México

RED Nacional Transformación de la Educación Básica  
desde la Escuela RED TEBES  
Universidad Pedagógica Nacional  
Carretera al Ajusco No. 24 Colonia Héroes de Padierna. CP 14200 Telefax:  
56309700 Ext. 1546 -1548  
E-mail: [ibtebes@correo.ajusco.upn.mx](mailto:ibtebes@correo.ajusco.upn.mx) [ibtebes@upn.mx](mailto:ibtebes@upn.mx)  
México, D.F., MÉXICO

**En España**

RED de Investigación y Renovación Escolar RED IRES  
E-mail: [fgoszal\\_99@latinmail.com](mailto:fgoszal_99@latinmail.com)  
ESPAÑA

**En Argentina**

RED de Docentes que hacen Investigación Educativa RED DHIE  
Confederación de Trabajadores de la Educación  
de la República de Argentina  
Chile 654 ((1098) Ciudad de Buenos Aires ARGENTINA  
E-mail: [posinvedu@ctera.org.ar](mailto:posinvedu@ctera.org.ar)

RED de Intercambio Pedagógico  
«Dinámica del Aprendizaje Emergente» RIP-DAE  
Asociación de Maestros de Montecarlo - Misiones  
ARGENTINA  
E-mail: [castro@ceel.com.ar](mailto:castro@ceel.com.ar)





## INDICE DE AUTORES REVISTA NODOS Y NUDOS

Números 1 al 10

### A

AGUILAR Rodríguez, Hugo, Octubre 1995., Una relación intercultural proyecto pedagógico, No.1, Lebrija-Santander.

ALBARRACÍN, Ruth, Diciembre 2000, Expresión y creación: Un sueño posible, No. 9, Bogotá.

AMARILLO A., Aurora; PEDREROS M., Rosa I; REYES R.. Rafael R. y TORRES M., Orlando, junio 1998, Una forma de mirar el mundo a través de la autorregulación y la homeóstasis, No. 4, Bogotá.

AMÓRTEGUI de V., Ana Lucía; RODRÍGUEZ U., Yomaira; LANDINEZ, Fanny Esperanza; ORTIZ G., Yolanda; ARÉVALO M., Fanny; GUTIÉRREZ M., Narda Esperanza; QUINTERO P., Pilar; FLÓREZ T., Ramiro; HENÁNDEZ, Pedro Ignacio y VARGAS, Carmen Elisa, octubre 1995, Búsqueda de un espacio de creatividad participación y autonomía organizativo y pedagógico, No.1, Bogotá.

ARDILA Escobar, Emperatriz y PERDOMO Guerrero, Orinzon, junio 1998, Enredos'97. Hacia nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico, No. 4, Bogotá.

ARDILA Escobar, Emperatriz, julio 1999, El maestro en Francia. No. 6, Bogotá.

ARIAS, Ruth; DÍAZ, Olga y GONZÁLEZ, Marlene, octubre 1995, Una escuela para la vida, la cultura, la democracia y el arte. No.1, Bogotá.

### B

BALANTA Castro, María Jacinta, enero 2001, Expedición pedagógica nacional ruta del Cincho, Norte del Cauca. Una experiencia enriquecedora, No.10, Barragán – Cauca.

BALLENILLA, Fernando, julio 2000, La biblioteca de aula una alternativa frente al libro de texto, No. 8, Alicante – España.

BELTRÁN Rojas, Mercedes; ORTIZ de Acosta, Rosalba; RONDÓN de Herrera, Gloria Marlén; MEJÍA, Parra Ximena; PIÑEROS N., Nancy; YEPES, Ángela María; PALACIOS Campillo, Zavid; CONTRERAS, María Santa; CORAL, Karol; PARRA, Camenza y NAVAS de López, Myriam, enero 2001, Rutas de la Expedición. La piedra en el zapato expedicionario, No. 10, Bogotá, Valle, Medellín, Caribe, Nariño.

### C

CARDONA Villegas, Ofelia y RODRÍGUEZ, Isabel Teresa, octubre 1995, El Gobierno escolar colabora en la erradicación de la pobreza absoluta en cuatro barrios marginados de Cúcuta, No. 1, Cúcuta - Santander.

CEVALLOS Ramos, Isabel Cristina, enero 2001, La Investigación en la formación docente, No. 10, Santa Marta – Magdalena.

COELHO, Jorge Manuel y PRAIA, J., diciembre 1998, Materiales didácticos basados en la historia y la epistemología de la ciencia. Unidad didáctica sobre "el origen de la vida", No. 5, Porto – Portugal.

CORTINA Grau, Eliseo, julio 2000, El estudio de la localidad. Un encuentro de las estudiantes con su realidad, No. 8, Barranquilla – Atlántico.

CUBA Marmarillo, Severo, diciembre 2000, Paz e integración: Reflexiones en torno al rol de la docencia, No. 9, Lima – Perú.

CUBA Marmarillo, Severo, diciembre 1999, La docencia revalorada. Reflexiones y propuestas de política. (Documento de Trabajo), No. 7, Lima – Perú.

CHAPARRO Susa, Clara Inés; OROZCO Cruz, Juan Carlos y MARTÍNEZ R., Camen, mayo-agosto 1996, Pensar la escuela: Políticas educativas vs. proyecto educativo institucional?, No. 2, Bogotá.

CHAPARRO Susa, Clara Inés, junio 1998, La Innovación, alternativa de formación y perspectiva de la comunidad de educadores, No. 4, Bogotá.

## D

DÍAZ López, Martha Lucía; LOZANO Useche, Estelia; MONTAÑEZ Ludhin, Helena; NIETO Molano, Jeanneth y CHAPARRO Susa, Clara Inés, julio 1999, Experiencias didácticas en el aula. La realización verbal como fundamento para la estructuración del pensamiento, No. 6, Bogotá.

DUQUE Masso, María Teresa, agosto 1997, Construyendo caminos de esperanza, No. 3, Bogotá.

Equipo Nacional Expedición Pedagógica, diciembre 2000, Expedición Pedagógica Nacional. Dedaración. Encuentro Nacional de Viajeros Armenia, diciembre 5 de 2000, No. 9, Bogotá.

## E

ESPINOSA Ochoa, Héctor Fidel, diciembre 1999, La mirada de un viajero al foro local de Suba. Los foros educativos deben ser un grandioso espectáculo donde los asistentes pongamos en escena nuestros sueños, fantasías e ideales, No. 7, Bogotá.

## F

FANKHAUSER, Ana María, julio 2000, “Es toda la tribu la que educa al niño”, No. 8, Torotó – Cauca.

FONSECA Amaya, Guillermo y PEDRAZA Guerrero, Marlén, julio 2000, Una nueva lectura de ser maestro, No. 8, Bogotá.

FONTÁN García, Julio, mayo-agosto 1996, Un nuevo sistema educativo, No. 2, Bogotá.

## G

GARCÉS V., Luis Hemán, mayo-agosto 1996., El agua... Nuestra vida. , No. 2, Bogotá.

GARCIA Ríos, Rúsbel, junio 1998, Los Animales: Una unidad semántica para los niños de sexto grado, No. 4, Oaxaca - México

GARCÍA Zúñiga, Edda Isabel, junio 1998, ¡A contar cuentos, carajo!, No. 4, Ibagué – Tolima.

GAVIRIA Álvarez, Germán, diciembre 1999, Octavio Paz. Cornelius Castoriadis, No. 7, Bogotá.

GONZÁLEZ, Fredy, enero 2001, El arte teatral en la escuela, No. 10, Bogotá.

GONZÁLEZ Zetina, Justo, enero 2001, El trabajo colegiado autogestivo y su incidencia en la formación de profesores de educación primaria, No. 10, Yucatán – México.

## H

HERNÁNDEZ García, Fanny; MARTÍNEZ de Rueda, Sonia y BELTRÁN Sarmiento, Aura, junio 1998, Por la ruta del aire. Reconocer lo vivo, No. 4, Bogotá.  
HERNÁNDEZ, Isabel; RUBIO, Dora; LATORRE, Raquel; DE PARRA, Ammy, PALENCIA, Lilia; PERDOMO, Amparo; LUNA, Elvira; ALONSO, Ofelia; ORDÓÑEZ, Nydia y GONZÁLEZ, Mercedes, mayo-agosto 1996, Aplicación de la propuesta sobre la construcción del pensamiento lectoescrito, No. 2, Bogotá.  
HINCAPIE Rojas, Claudia María, diciembre 2000, “Pa’ las que sea”. Los discursos entre pares y nones en el aula de clase, No. 9, Medellín – Antioquia.

## L

LARIOS de Rodríguez, Berenice, mayo-agosto 1996, La especialización en enseñanza de las ciencias naturales en busca de nuestra identidad profesional, No. 2, Barranquilla – Atlántico.  
LARRAHONDO, Sor Inés, julio 1999, Casita de niños. Una experiencia autoeducativa comunitaria, No. 6, Santander de Quilichao – Cauca.  
LÓPEZ, Blanca Gladys; SÁNCHEZ, Clara Emilse; CRUZ, Jaime; FULA, José Manuel; VÁSQUEZ, Rosalba; PINTO, Rosalbina y otros, agosto 1997, Estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de comunicación, No. 3, Bogotá.

## M

MALAGÓN Mayorga, Yaneth, octubre 1995, Una opción de clase de matemáticas a nivel medio, No. 1, Bogotá.  
MARTÍNEZ Boom, Alberto y UNDA Bernal María del Pilar, agosto 1997, Redes Pedagógicas: otro modo de ser conjuntos, No. 3, Bogotá.  
MARTÍNEZ Boom, Alberto y UNDA Bernal María del Pilar, diciembre 1998, De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas, No. 5, Bogotá.  
MARTÍNEZ Boom, Alberto y UNDA Bernal María del Pilar, octubre 1995, Redes pedagógicas: Espacios múltiples y abiertos, No.1, Bogotá.  
MARTÍNEZ Fabio, diciembre 2000, El viajero Pensador, No. 9, Cali – Valle.  
MARTÍNEZ Rivera, Vilma Graciela, julio 1999, La piel de Guayasamín, No. 6, Bogotá.  
MARTÍNEZ, Sonia, julio 2000, ¿Cómo trabajar un proyecto de aula?, No. 8, Bogotá.  
MENDOZA Aranguren, Rosa Imelda, agosto 1997, En el llano desde su inmensidad, hay algo que se ve a lo lejos, No. 3, El Yopal – Casanare.  
MENDOZA Castro, Clemente, enero 2001, Pedagogía Indígena: Una visión diferente de hacer educación en Colombia, No. 10, Barranquilla – Atlántico.  
MERCHÁN Muñoz, Nelsy y GONZÁLEZ Hernández, Esperanza, enero 2001, Maloca. Vientre, calor y luz en Ciudad Bolívar, No. 10, Bogotá.

MIÑANA Blasco, Carlos, mayo-agosto 1996, Fiestas tradicionales e integración curricular y cultural. Una experiencia de etnoeducación entre los Nasa (paeces), No. 2, Bogotá.

**O**

ORDÓÑEZ Mejía, Fernando, enero 2001, La Práctica Pedagógica Ambiental en el Departamento de Risaralda, No. 10, Pereira .

OROZCO Cruz, Juan Carlos, diciembre 1999, Los retos culturales y la integración de los saberes en la enseñanza de las ciencias. No. 7, Bogotá.

**P**

PEDRAZA, Hilario, diciembre 2000, Sistema educativo tenjano. Una propuesta intercultural, No. 9, Tenjo – Cundinamarca.

PERDOMO Dizú, Adonías, diciembre 1999, El impacto del material didáctico en la educación bilingüe. Búsqueda, alternativas y aplicabilidad, No. 7, Silvia – Cauca.

PÉREZ Bolívar, Orlando, diciembre 1999., Cuenta tu cuento, No. 7, Barranquilla – Atlántico.

PINTO Arévalo, Rosalbina, diciembre 1998, La Lecto-escritura a través de la ronda y el canto. Una experiencia musical, No. 5, Bogotá.

**R**

RAMÍREZ Casallas, John Fredy, diciembre 1998, La matemática como herramienta en la construcción y conocimiento del entorno, No. 5, Ibagué – Tolima.

RAMÍREZ Jiménez, Mónica y otros, octubre 1995, Una experiencia de autoformación de maestros, No. 1, Bogotá.

RIVERA Quintiliano, Cirilo; SALAS Borges, Dilio A.; REYES Osorio, Zenón; GARCÍA Láscarez, Félix H. y VÁSQUEZ Romero, Bulmaro, agosto 1997, Hacia una propuesta pedagógica que contribuya al logro de la autonomía de alumnos y maestros y que vincule la escuela a los contextos sociales, No. 3, Oaxaca – México.

RODRÍGUEZ Valbuena, Leonor, julio 1999, Cuando las cartas irrumpen en el aula. Una experiencia basada en la correspondencia interescolar, No. 6, Bogotá.

RODRÍGUEZ, Yomaira; CALLEJAS, Francis J.; LANDÍNEZ, Fanny E. y VÁSQUEZ, Gloria, enero 2001, Vivencias de Conocimiento en las aulas. Actividades de exploración sobre los alimentos y sus empaques, No. 10, Bogotá.

ROMERO Serna, Juan David, diciembre 2000, Una práctica pedagógica diferente. La evaluación y el uso consciente de las matemáticas, No. 9, Sabangrande – Atlántico.

**S**

SANTIAGO Domínguez, Eréndira; GARCÍA Ríos, Rusbel; MORALES Olarte, Julita y SANTOS Santos, Manuel, julio 1999, El Colectivo: un espacio de intercambio. Aprendizaje y transformación de la práctica pedagógica, No. 6, Oaxaca – México.

SEGURA Robayo, Dino, julio 1999, El conocimiento Escolar. El desconocimiento, No. 6, Bogotá.

## T

TORRES B., Vicente Antonio, enero 2001, La expedición pedagógica: Una experiencia para contar, No. 10, Cali – Cauca.

TORRES Castro, Camen, enero 2001, Expedición Pedagógica, Más que una Expedición, Una Experiencia de Vida, No. 10, Bogotá.

TORRES, Jesús Antonio, versión: PERDOMO Guerrero, Orinzon, junio 1998, La Escuela un nuevo árbol para el bosque, No. 4, Monterrey – Casanare.

TORRES, Rosa María, enero 2001, Pronunciamiento Latinoamericano. Con oportunidad del foro mundial de la educación, No. 10, Argentina.

TRIANA Nova, Betty María, diciembre 1999, Interés y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Propuesta metodológica para fortalecer la comunicación. No. 7, Bogotá.

## U

UNDA Bernal, María del Pilar; OROZCO Cruz, Juan Carlos y RODRÍGUEZ Céspedes, Abel, enero 2001, Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico, No. 10, Bogotá.

UNDA Bernal, María del Pilar, agosto 1997, Universidades Pedagógicas de México y Colombia: Un encuentro en torno a la investigación desde el saber de los maestros. (Comentario al Rollo Internacional), No. 3, Bogotá.

UNDA Bernal, María del Pilar, julio 1999, Expedición Pedagógica Nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica, No. 6, Bogotá.

UNDA Bernal, María del Pilar, diciembre 1999, Segundo encuentro iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, No. 7, Bogotá.

## V

VALDERRAMA H., Carlos Eduardo, julio 2000, Comunicación educación un nuevo escenario. No. 8, Bogotá.

VARGAS Nieto, Margarita; SANDOVAL Osorio, Sandra y OROZCO Cruz, Juan Carlos, julio 1999, ¿De qué están hechas las cosas? Una experiencia en educación básica primaria, No. 6, Bogotá.