

nodos

Revista de la Red de Cualificación de Educadores

es mundos

Volumen 2 • N° 8 Enero-julio de 2000. Bogotá D.C.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

- Expedición pedagógica nacional: un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano
- La comunicación-educación: un nuevo escenario
- La biblioteca de aula como alternativa frente al libro de texto
- ¿Cómo trabajar un proyecto de aula?
- Es toda la tribu la que educa al niño
- El estudio de la localidad, un encuentro de las estudiantes con su realidad



Nodos y Nudos

Volumen 2 - Número 8 - Enero – Julio de 2000
Bogotá, D. C. - Colombia

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

Rector

Gustavo Antonio Téllez Iregui

Vicerrector Académico

Juan Carlos Orozco Cruz

Vicerrector de Gestión Universitaria

Luis Fernando Guarín Vargas

Vicerrector Administrativo

Wilson Casas Álvarez

Jefe División de Gestión de Proyectos – CIUP

John Trujillo Trujillo

Directora

María del Pilar Unda Bernal

Consejo Editorial

Ángela María Robledo Gómez

Dino de Jesús Segura Robayo

Clara Inés Chaparro Susa

Rafael Pabón García

Adán Jiménez Aquino - México

Alfredo Ayarza

Alberto Martínez Boom

María del Pilar Unda Bernal

Comité de Redacción

Emperatriz Ardila Escobar

Germán Gaviria Álvarez

Edición

Germán Gaviria Álvarez

Colaboradores

Edgar Mauricio Garzón González

Sara Zafra

Digitación

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

Diseño y Diagramación

Carmen Elisa Vargas Acosta

Ilustraciones

Ana María Acosta García
Nora Estela Torres

Portada

Mujer delante del sol, 1938
Joan Miró

Impresión

Panamericana

Portada

Casas Rojas, 1922
Marc Chagall

Tarifa Postal Reducida No 1619

Los artículos de este número pueden
reproducirse citando la fuente.

IMPRESO EN COLOMBIA

ISSN: 0122-4328

Centro de Investigaciones - CIUP
División de Gestión de Proyectos, Centro de
Investigaciones – CIUP
[www.uni.pedagogica.edu.co/centros/](http://www.uni.pedagogica.edu.co/centros/grupos-academicos/RED-CEE)
grupos académicos/RED-CEE
e-mail: redcee@starmedia.com
Cll. 127 12A-20. Teléfonos; 615 65 26 - 615 65 31
615 65 37. Fax: 615 65 12. Bogotá, D.C.

CONTENIDO

EDITORIAL

TEMAS DE LA RED

- Comunicación – educación: un nuevo escenario
Carlos Eduardo Valderrama

ROLLO INTERNACIONAL

- La biblioteca de aula: una alternativa frente al libro de texto
Fernando Ballenilla

ROLLOS NACIONALES

- ¿Cómo trabajar un proyecto de aula?
Fernando Ballenilla
- Es toda la tribu la que educa al niño.
Ana María Fankhauser y Pedro A. Sánchez.
- El estrudio de la localidad, un encuentro de las estudiantes con su realidad
Eliseo Cortina Grau

ENREDES

- Una nueva lectura de ser maestro.
Guillermo Fonseca Amaya y Marlen Pedraza Guerrero
- Rutas pedagógica
Stella Cárdena Agudelo
- Expedición Pedagógica Nacional

REDSÚMENES

- Proyecto Alegría de cantar
Federico Crespo
- El proceso de racionalización en Caldas
Stella Cárdenas Agudelo
- El cuento infantil no es cuento
Orlando Suárez Vega
- Desarrollo de los valores cívicos y culturales desde lo local
Vera Judith Arcón de Polo

HOJEANDO

- Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones
Jesús Martín Barbero

CREADORES

- Cuando Nicolás se enamoró

Juan Carlos Àvila

- Las yeguas de la noche.
Nicolás Buenaventura

DIREDTORIO

EDITORIAL

A través de los primeros siete números de la revista *Nodos y Nudos*, maestros colombianos y de otros países ibero americanos, como México, España y Brasil, han tenido oportunidad de hacer públicos los trabajos pedagógicos que realizan desde sus escuelas y contextos. Indudablemente, esta es otra manera de hacer valer su condición de intelectuales y el papel que desempeñan como actores de la cultura.

Nodos y Nudos se convierte en una expresión de maestros que paulatinamente y a través de distintos mecanismos, entre ellos la escritura, se deciden a compartir con otros sus saberes y prácticas, fortaleciendo desde la pedagogía, el ámbito de lo público y el derecho a soñar.

Al iniciar el segundo volumen con este número 8, queremos insistir en la importancia de profundizar en aquello que la revista se ha propuesto: ampliarse como posibilidad de encuentro, de intercambio experiencial y de fortalecimiento de comunidades de saber pedagógico. Para ello, invitamos a todos los lectores a experimentar una relación más activa, de interacción creativa con los escritos, haciendo llegar artículos o comentarios, aportes, nuevas lecturas o críticas que contribuyan a los asuntos que aquí se ponen en juego.

Hemos querido dedicar en este número un aparte a la Expedición Pedagógica Nacional. Desde su inicio, las redes pedagógicas han desempeñado un papel importante en su realización convocando y organizando equipos regionales que, a pesar de las dificultades y precisamente por ellas, son actualmente una expresión del compromiso decidido de los más diversos actores y organizaciones educativas por contribuir a recomponer el tejido social. Los planes, las acciones y las perspectivas de ese proyecto han sido trazados paulatinamente a partir de un ejercicio de participación colegiado.

Sin duda, la Expedición constituye en el momento una forma de ser de las redes, una oportunidad para acercarse a otras experiencias, a otros maestros y organizaciones educativas. Y de experimentar con ellos una nueva mirada de lo que somos. El universo que se ha ganado no es un lugar abstracto, es la escuela, la localidad, la ciudad, la región y el país entero.

TEMAS DE LA RED**Comunicación - Educación
Un nuevo escenario****INTRODUCCIÓN****Carlos Eduardo Valderrama H.¹**

La intención de este artículo es mostrar en forma muy breve algunas dinámicas y tendencias de la cultura contemporánea que se constituyen en el contexto general del surgimiento de la relación *Comunicación-Educación*, enunciar algunos de los problemas culturales y educativos que podrían estratégicamente ser abordados desde ella, y presentar los principales ámbitos de su desarrollo y constitución en el continente latinoamericano.

Cuando se habla de la relación entre comunicación y educación, suelen ocurrir malentendidos que casi siempre tienen que ver con una mirada reduccionista que impide ver la riqueza y las posibilidades de esta relación. A veces se limita a la simple introducción de los medios en la escuela y al estilo de las propuestas de la tecnología educativa: el televisor, el vídeo, el radio y el computador, entre otros, terminan siendo meros instrumentos, meros reproductores de imágenes y sonidos. En ocasiones, la comunicación en la escuela se reduce a un problema de carácter formal: lo que interesa es la cantidad de información, el número y el tipo de canales, el tipo de soportes, etc. Otras veces, se piensa que el asunto de la comunicación "Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros" -como rezan los decretos y resoluciones- y que, en consecuencia, el problema es del docente de español o de inglés que debe enseñar a sus estudiantes a hacer composiciones, redactar o expresarse correctamente².

En este sentido, generalmente no se piensa que la intersección entre los procesos educativos y pedagógicos, de un lado, y los comunicativos, de otro, está en la base de muchas de las manifestaciones de la cultura contemporánea que hoy se nos aparecen como problemáticas y que el abordaje de dicha intersección podría ser la clave tanto para su desciframiento como para la elaboración de propuestas alternativas en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y equitativa.

El contexto del surgimiento

La constitución de la relación comunicación-educación está enmarcada en lo que pudiéramos llamar el reordenamiento general de la cultura en Occidente. Muchos especialistas coinciden en afirmar que estamos en una etapa de profundas transformaciones y que éstas cubren prácticamente todos los ámbitos de nuestra sociedad: el económico, el político, el social y, por supuesto, el de la cultura. De este modo, las sociedades contemporáneas están enfrentando la emergencia de nuevos retos y la complejización de los anteriores; y para ello, es claro que estratégicamente se necesitan nuevas teorías, saberes y definiciones de campos de acción para comprender

¹ Docente/Investigador de la Especialización en Comunicación-Educación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. Sociólogo. Estudios de Magister en Sociología de la Cultura.

² Huergo (1999: 23 ss), señala otras reducciones que ponen en peligro la constitución del campo de la comunicación-educación: el unilateralismo pedagógico, la reducción de la comunicación a los medios y la educación a la escuela, el interpretacionismo y el practicismo, entre otras.

los procesos y para actuar sobre ellos. La relación *comunicación-educación* es uno de estos campos emergentes que se han estado configurando en las últimas décadas.

Para comprender el carácter estratégico de la relación comunicación-educación, mencionaremos, de manera breve y un tanto esquemática, algunos rasgos de dicho reordenamiento de la cultura que consideramos pertinentes a la intención de este escrito.

El primero, tiene que ver con la caracterización de la sociedad actual como la sociedad de la comunicación y la información. Con ello se quiere decir al menos tres cosas: una, que estamos inmersos en un medio que posee una alta densidad comunicativa; es decir, un medio en el cual circula una gran masa de saberes y de información, a una alta velocidad y copando diversos espacios de la cotidianidad de quienes, por supuesto, tienen acceso a este mercado mundial de símbolos. En efecto, si damos una mirada rápida a nuestra vida cotidiana nos podemos dar cuenta que la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es cada vez más fuerte; la televisión, la radio, la publicidad, el cine, la internet, los computadores personales, el celular, la videocasetera, etc., permean incesantemente los espacios de las cotidianidades de muchas personas en el mundo.

Se quiere decir también que los procesos de comunicación y las prácticas comunicativas son cada vez más complejas. La mediación de las tecnologías y las técnicas, la semiotización de la vida cotidiana -estamos rodeados cada vez más no sólo de cosas que poseen significado sino de cosas que poseen más de un sentido- y las transformaciones que todo ello está generando en las sensibilidades, las percepciones y la cognición de los individuos, especialmente de los niños y de los jóvenes, hacen que no podamos seguir considerando la comunicación como un proceso simple de transmisión de información.

Por último, se quiere decir que, en el concierto mundial de la economía, el papel estratégico de las fuerzas productivas ha sido asumido paulatinamente -sin que éstas pierdan relevancia- por la producción y posesión de conocimiento e información. El poder se juega, en buena parte, en las estrategias de control, almacenamiento, producción, circulación, uso y aplicación de los diversos saberes e informaciones. Es la economía del saber y la información la que, de manera tendencial, está orientando la dinámica económica de la sociedad actual. A manera de ilustración, veamos los siguientes datos presentados por Ford (1999a):

"...según un estudio de la Universidad de Texas que publicó el Whashington Post y Clarín, sólo Internet generó el año pasado [1998] alrededor de 301.000 millones de dólares. Esto significa que la industria norteamericana de Internet compite con sectores como el automotriz (350.000 millones) y telecomunicaciones (270 millones). Esto se da en un marco donde es importante señalar dos cosas: - uno es el de la concentración: sólo en el sector de telecomunicaciones las diez empresas más importantes concentran el 86% de la economía del rubro; -otro es el cambio en los sistemas de propiedad y en el volumen económico: la última fusión, la compra de la vieja cadena de la CBS por Viacom, dueña de MTV (unos 400 millones de suscriptores) movió la suma de 34.600 millones de dólares, casi un tercio de la deuda externa argentina. Además en esta fusión tuvo un lugar importante la venta de servicios de Internet. Lo cierto, para cerrar este bloque económico, es que en los Estados Unidos la mayor industria de exportación no está constituida por la aviación, la computación o los automóviles, sino por la recreación, en filmes y programas de televisión. Por último, otro dato básico que se produce en

esta vuelta de tuerca sobre los sistemas de propiedad: los países industrializados detentan el 97% de todas las patentes del mundo".

Un segundo rasgo del reordenamiento de la cultura occidental se refiere a las prácticas políticas. Hoy existen nuevas formas, escenarios y prácticas de participación en lo político y social. Las instituciones tradicionales como los partidos políticos y el parlamento producen cada vez más rechazos, son cada vez menos el espacio para el debate y el ejercicio de la política. La reacción, por parte de la llamada 'sociedad civil', es la búsqueda de alternativas para la participación, las adscripciones sociopolíticas y el ejercicio de la ciudadanía. La música, la apropiación resignificada de los espacios públicos, el consumo, *el graffiti*, las actividades del 'parche', los nuevos movimientos sociales, ecologistas, feministas, homosexuales, de derechos humanos, son nuevas formas de reivindicar derechos, comprometerse con la sociedad y las comunidades, realizar propuestas de convivencia, hacer oír la voz de los que históricamente han estado marginados o se sienten mal representados en las instituciones políticas tradicionales.

Vale la pena mencionar que el lugar ocupado por los medios masivos de comunicación ha sido de vital importancia en este reordenamiento. Como dice Jesús Martín-Barbero (1998), es menos la plaza pública y el congreso y más los medios el escenario del debate público, de la opinión pública, de la deliberación y de la apropiación política. En efecto, los medios son el lugar en donde, gracias a las refinadas metodologías de la mercadotecnia, se presentan estratégicamente las propuestas políticas de corto, mediano y largo alcance; son el ámbito de las guerras de información y desinformación de cierta idea de lo público. Son uno de los lugares primordiales del modelado ideológico del mundo y de una nueva forma de la gestión política (Sodré, 1998: 77).

Otro movimiento característico de la época contemporánea, atañe a los procesos de socialización y educación. Ellos también han tenido profundas transformaciones. El papel asignado a la institución escolar por la modernidad, como el lugar por excelencia para la introducción del individuo en la sociedad, hoy lo comparte con otras instancias; cada vez es más clara la preeminencia de las llamadas educaciones no formales e informales, y, según Marco Raúl Mejía (1993: 105), *atravesados "...por los medios, por la información, aparecen procesos modificadorios de costumbres, de pautas de comportamiento, de patrones de aprendizaje, y por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento".* En alguna medida, la relación tradicional maestro-alumno como eje del proceso educativo comienza a ser desplazada por los medios masivos de comunicación, los videojuegos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por las relaciones interpersonales de las barriadas, de la cuadra, del 'parche'.

En este sentido, los saberes -y sobre todo los que funcionan para y en la vida práctica-, ya no están confinados en los libros que reposan en las bibliotecas de las escuelas o las universidades; circulan, como ya lo vimos, en otros ámbitos. Incluso, citando a Martín-Barbero (1998), es posible que *"... los saberes más importantes para funcionar en el sistema productivo y en el sistema político no pasan por la escuela, no están pasando por la escuela primaria y secundaria, ni siquiera por la universidad; si ustedes se meten a internet, van a encontrar dónde es que se aprende hoy a tomar decisiones, a gestionar..."*. Buena parte ello ha sido posible tanto por la revalorización del lenguaje audiovisual, por el surgimiento del lenguaje digital y los nuevos soportes tecnológicos que, si bien no se oponen, sí complementan la cultura escritural.

En el plano de las identidades, los antiguos referentes por medio de los cuales éstas se definían generaban adscripciones culturales colectivas e individuales como la raza, la

lengua, la religión y el territorio -este último en tanto Estado-Nación-, están siendo reemplazados por otros hasta el punto que hoy ya no podemos hablar de una sola identidad sino de múltiples y diversas identidades. La moda juvenil crea estereotipos que configuran un lenguaje icónico desterritorializado a manera de referentes internacionales; la música y cuanto la rodea aproxima personas de diversa nacionalidad y distintas razas y credos; el consumo, que además de ser intercambio, crea éticas, conductas y procesos de distinción. El barrio, el 'parche', los proyectos comunitarios, etc., promueven adscripciones de corto y mediano plazo. Todo junto se constituye en los nuevos referentes identitarios, en los nuevos escenarios para las adscripciones y los actuales agentes creadores de imaginarios colectivos³.

Sin embargo, este reordenamiento no es lineal, homogéneo y pacífico. Como lo plantea J. J. Brunner (1992), el acceso al mercado mundial de mensajes y símbolos es de carácter segmentado y diferencial. En una sociedad que se reproduce mediante la transmisión estructural de desigualdades, sólo pueden esperarse accesos segmentados al capital cultural, desiguales apropiaciones e interacciones conflictivas. A manera de ejemplo, y siguiendo a Anibal Ford (1999b: 117), las brechas infocomunicacionales no se limitan al campo específico del acceso a los medios masivos y a las nuevas tecnologías de la información sino que tienen un efecto transversal sobre toda la estructura social: "*Un país con bajo índice o infraestructura de teléfonos queda marginado no sólo de las redes como Internet sino del seguimiento y la inserción en la economía internacional y del diálogo con los cambiantes procesos socioculturales*".⁴

El desarrollo general del campo

De cara a estas dinámicas, podemos decir, en principio, que el trabajo realizado en el campo de la comunicación-educación se ha desenvuelto en tres grandes ámbitos: Educación para la recepción, *Comunicación en la educación* y *Educación y nuevas tecnologías*.⁵

El primero, se deriva de la relativamente amplia tradición que desde la comunicación tienen los llamados estudios de recepción. El aporte investigativo desde la educación en este terreno ha sido poco, por no decir nulo, sumándose a ello el hecho de que en América Latina la educación para los medios no ha sido objeto de políticas de estado, a diferencia de países como Canadá, Australia y algunos de Europa que, desde las décadas del sesenta y setenta, han integrado, con diferentes enfoques y perspectivas, la enseñanza de los medios audiovisuales en el currículum de sus instituciones educativas y la han ligado a los planes y transformaciones pedagógicas de la escuela.⁶

³ Para profundizar en este aspecto, ver ORTÍZ (1998) y GARCÍA CANCLINI (1995).

⁴ Este autor nos presenta datos significativos: En Estados Unidos hay 805 televisores por cada mil habitantes, en Francia 589, en Argelia 89, en Filipinas 49, en Africa sub-sahariana 33 y en Etiopía 4, Con respecto a los teléfonos, Suecia posee 681 por mil habitantes, Estados Unidos 626, Suiza 620 y el promedio en Nepal, Bangladesh e India es de 10 a 13. En el caso de Internet, solamente el 2.7% de la población mundial navega en la red, pero de esa población el 82.7% se encuentra en Estados Unidos, el 6.22% en toda Europa, en Asia y Oceanía el 3.75% y sólo el 0,38% en Latinoamérica.

⁵ Usamos estas dos expresiones de manera genérica, pues cada perspectiva ha acuñado su propia designación de acuerdo a su enfoque teórico-metodológico y a los énfasis puestos en uno u otro momento del proceso comunicativo y/o educativo.

⁶ Ver la séptima parte del libro de APARICI (Coord.), (1996), intitulada: *La situación de la enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional*. También PUNGENTE, (1990).

Los primeros trabajos de educación para la recepción, tuvieron como principal referente el modelo clásico de la comunicación, esto es, el modelo lineal emisor-mensaje-receptor. Las diferencias entre enfoques y metodologías de estas propuestas iniciales hicieron énfasis en uno u otro elemento o momento del proceso. Sin embargo, paulatinamente y gracias a los desarrollos teóricos e investigativos de la comunicación, la educación para la recepción fue ganando en capacidad explicativa y educativa.

En América Latina se han realizado varios trabajos, algunos dentro del ámbito de la educación formal y otros, los más, en organizaciones no gubernamentales orientadas hacia la promoción comunitaria. Una vertiente se denominó *Lectura crítica de medios*. Tendía a desentrañar el contenido ideológico de los mensajes emitidos por los medios, a formar hábitos mentales activos para enjuiciar lo que estos difundían, a capacitar a los receptores para descubrir los elementos que formaban su estructura y a enseñarles a percibir las líneas ideológicas que los orientaban. El receptor, en alguna medida, se consideraba pasivo, inerte frente al carácter nocivo de los medios. Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentaron sus propuestas provinieron de los primeros desarrollos de la semiótica; a través de tres niveles de análisis: el denotativo, el connotativo y el ideológico. Se pretendía desentrañar el contenido no evidente y regulativo de los medios y develar la estructura binaria de los mensajes (todo mensaje tiene una significación opuesta de carácter implícito)⁷. Recordemos que fue la época -décadas del setenta y ochenta- en la que existió una aguda denuncia al imperialismo ideológico norteamericano y en la cual los medios se consideraban como agentes de la dominación que los países industrializados ejercían sobre los subdesarrollados.

Otra vertiente se denominó *Recepción activa* y tuvo su principal impulsor en el proyecto del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile -GENECA-. En 1982, durante el período de la dictadura, esta institución trabajó en el campo de la educación para una recepción activa de la televisión como una forma de resistencia al carácter autoritario y propagandístico del régimen que se imponía a través de los medios masivos. Aquí, el énfasis estuvo en la recepción y en el mensaje mismo; su objetivo central fue promover una actitud reflexiva ante los contenidos y estimular la expresión cultural (Fuenzalida y Hermosilla, 1996: 262 y 263). El principal presupuesto de esta vertiente es que la información no tiene un significado único, objetivo, sino que depende de la situación particular, del contexto sociocultural, y está enmarcado por una situación de tensión y contradicción entre riqueza y pobreza.

Para la recepción activa, la significación no se agota en el proceso de emisión ni en el análisis semiótico; es una construcción del sujeto inmerso en su contexto. En este sentido, la recepción es un proceso de carácter intencional que refuerza las condiciones de mediación presentes en toda dinámica de decodificación de los mensajes, desarrolla una actitud crítica en el sentido de distinguir entre los contenidos que el medio de comunicación ofrece y los valores propios de un grupo socio-cultural, busca desarrollar la capacidad de confrontar los propios intereses y necesidades de comunicación con los que la televisión ofrece y, por último, pretende generar conciencia para exigir una orientación social de la televisión adecuada a los intereses y necesidades de los sectores sociales⁸. Algunos de estos trabajos han enfatizado en la dimensión lúdica, en las emociones y pasiones que despierta la interacción con los medios, para desde ahí fundar una propuesta de educación para los medios⁹. Llamen la atención sobre cómo no es posible comprender el alcance de la televisión apelando sólo al análisis de sus discursos, es

⁷ Ver: *Equipo Comunicaciones Don Bosco*, (1987), pp. 5 y 23.

⁸ MORAN, (1993).

⁹ Ver CHARLES y OROZCO (1990). También GENECA (1992).

decir, a la lógica racional que le subyace, pues los medios apelan y producen sentimientos con lo que se hace necesario recurrir también a la lógica de las emociones para comprender cabalmente sus dinámicas.

Vale la pena mencionar una propuesta que ha tenido un largo desarrollo en el mundo anglosajón, pero que de algún modo ha influenciado ciertas prácticas en Latinoamérica. Se trata de los llamados *media literacy* o alfabetización audiovisual. Su presupuesto orientador es que los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento que circula en las sociedades, y que la comprensión de la manera como estos representan la realidad, las técnicas utilizadas y la ideología que comportan en sus representaciones es una "exigencia" para todos los ciudadanos (Masterman, 1996). Metodológicamente, se fundamenta en la investigación y en la integración del trabajo analítico con la actividad práctica. Propone que el análisis crítico de los productos audiovisuales debe estar permeado por el desarrollo de competencias y destrezas de tipo técnico relacionadas con la producción, de manera que el estudiante pueda "...conseguir una fusión de criticismo práctico y práctica crítica".

La *Educación de las audiencias*, desarrollada fundamentalmente en México, pero con una gran incidencia en el resto de países latinoamericanos que se han acercado al campo, ha trabajado principalmente los procesos de recepción televisiva, aunque sus premisas y propuestas metodológicas son aplicables a la interacción de las audiencias con los demás medios masivos. El objetivo general de esta propuesta es modificar, a través de un esfuerzo pedagógico, el resultado de la interacción con los medios, de manera que el resultado de esta experiencia redunde en beneficio de la audiencia, permitiéndole ser más crítica y selectiva (Orozco, 1997: 42). El concepto clave de esta vertiente es el de mediación, concretamente, el de mediación múltiple: se afirma que el proceso de recepción, igual que el del aprendizaje -formal y no formal- está mediado por un conjunto de influencias provenientes de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Estas mediaciones pueden ser de índole cognitivo (racionales, emocionales), situacionales (momento de interacción con el mensaje y momento de interacción con el medio), institucionales (esquemas y valores transmitidos por las instituciones en las que se encuentra inscrito el individuo: familia, escuela, partidos políticos), estructurales (clase, género, status) e identitarias y culturales.

El segundo gran ámbito, el de *Comunicación en la educación*, se ha centrado más en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de la institución escolar¹⁰. Un primer hito lo constituye la propuesta de Ricardo Nassif en los años sesenta, quien quiso modelizar la relación pedagógica en términos de la teoría de la comunicación (Huergo, 1999). Su propuesta consistió en asimilar mecánicamente al emisor con el maestro, el mensaje con el saber, el canal con los medios y al receptor con el alumno. Se trataba de una visión lineal de la comunicación y de una postura, en términos pedagógicos, transmisionista, que hacía énfasis en los contenidos y expresaba una relación autoritaria y vertical entre el profesor y el estudiante. Posteriormente, bajo la influencia del conductismo y de la teoría de la información, a este modelo se le introduce el concepto de retroalimentación, el cual no pretende ser una apertura del emisor, o una forma de participación del receptor-estudiante, sino el mecanismo de control que posee el profesor para verificar los resultados del proceso de modelamiento de la conducta. Según Pedro Gilberto Gómez (1997), corresponde a una concepción pedagógica que hace énfasis en los resultados.

¹⁰ Ello no quiere decir que los trabajos y las propuestas desarrolladas en este ámbito no hayan incorporado en sus reflexiones y en sus propuestas pedagógicas los medios de comunicación masivos y no masivos.

La crítica a esta modelización de la relación pedagógica en términos comunicativos, provino de diversas direcciones. Por una parte, de la llamada pedagogía de la comunicación. En las compilaciones realizadas por Rodríguez Illera (1988) y J. Sarramona (1988), se puntualizan dos aspectos en oposición a dicho modelamiento. El primero, que la pedagogía de la comunicación no es sólo una materia más dentro del currículo -a la manera de una pedagogía del latín o de las matemáticas- como tampoco sería un curso de redacción; sería una disciplina crítica que actuaría a la manera de fundamento comunicativo de la educación, que cumpliría con funciones destinadas a satisfacer las necesidades: humanas y socioculturales, de las disciplinas y profesiones y, por supuesto, las de las realizaciones prácticas y técnicas. La comunicación en la educación pretendía conectar científica, funcional y profesionalmente la educación, la tecnología y la comunicación (Sanvisens, 1985). La segunda, se plantea la necesidad de adecuar los conceptos de información y comunicación a la cualidad educativa, es decir, tratarlos de acuerdo a las leyes del aprendizaje y a la forma como se aprende. Bajo la influencia de la teoría de sistemas proponen ver al receptor-estudiante como un sistema de "transformación autoestructurante y autoconstructivo" que posee categorizaciones, percepciones y experiencias previas al acto de enseñanza-aprendizaje y que es capaz de producir una "resultante" que lo autoalimentaría.

Otra fuente de la crítica a la modelización de la relación pedagógica en términos de la comunicación provino de la semiótica y los estudios culturales. La primera complejizó la relación al introducir el concepto de código, al señalar la necesidad de desarrollar en maestros y estudiantes competencias codificadoras y decodificadoras, y al hacer énfasis en el carácter de interlocución -y no meramente de locución unidireccional- del proceso pedagógico. Los segundos "ubicaron" a los dos polos del proceso, al acto pedagógico y a las dinámicas comunicativas dentro de la cultura; es decir, reconocieron que tanto el emisor como el receptor son sujetos situados en culturas particulares, con universos simbólicos y valorativos particulares; que existe una especie de simultaneidad de las culturas orales, las escritas, las audiovisuales y las, hoy en emergencia, digitales o electrónicas; que los tejidos comunicativos en el interior de la escuela están en relación directa con los universos culturales del entorno.

Finalmente, y es quizá la que mayor fuerza ha tenido en Latinoamérica, la crítica realizada por pensadores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez, entre otros. Según Kaplún (1993), este es un tipo de comunicación educativa de carácter instrumental que busca una formación de individuos aislados, que cierra los espacios de comunicación, no valora el diálogo, imparte una enseñanza homogenizada y no le interesa la expresión autónoma - oral o escrita- del estudiante. Afirman que la universidad -y por extensión el sistema escolar-, anclada en el traspaso de conocimientos terminó por perder su sentido: la formación de seres humanos. No es con datos como se logra sino "*...por la pasión por la comunicación, por la relación humana, por la aventura de realizarse como persona, a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación, del intercambio de experiencias*" (Gutiérrez y Prieto, 1996: XIV).

El tercer gran ámbito, el de *Educación y nuevas tecnologías*, comienza a tener desarrollos en la reflexión general sobre el lugar de las nuevas tecnologías en la cultura, el devenir de las sociedades y el impacto en la educación y los procesos cognitivos¹¹. La llamada informática educativa, en buena medida le ha apuntado a la creación de propuestas pedagógicas mediadas por los últimos desarrollos tanto de software como de

¹¹ Ver al respecto, entre otros, FORD, Aníbal (1995) y PISCITELLI, Alejandro

hardware. Sin embargo, por ahora, es posible distinguir *grosso modo* dos tendencias en el desarrollo de este ámbito.

Una, fuertemente influenciada por la tecnología educativa, ha buscado el diseño y el desarrollo de sistemas altamente tecnificados para introducirlos en la relación enseñanza-aprendizaje sin alterar los modelos pedagógicos y comunicativos tradicionales. El resultado ha sido la generación de procesos más eficaces de transmisión -que no de creación y re-creación- de los saberes, mejores formas de control cuantitativo de los "rendimientos" del estudiante, mejores maneras de direccionar las búsquedas de información y la implementación de sistemas tutoriales computarizados de carácter vertical dado su carácter instructorista. Se trata de una búsqueda de estandarización del aprendizaje de acuerdo a parámetros racionalistas propios de la lógica de producción de mercancías. Así, encontramos, por ejemplo, propuestas que tienen como principal objetivo *"Introducir el uso de la herramienta informática apoyando la tarea propuesta y planificada con el docente conduciendo [sic] a los alumnos en el proceso de desarrollar las destrezas necesarias para dominar un soft, posibilitar el desarrollo de la habilidad en el manejo del teclado y de la impresora"*, o que pretenden que los alumnos manejen el código gráfico y apliquen adecuadamente las *"convenciones ortográficas"* (Crapanzano y Altmark, 1998), o por último, concentrando los objetivos en el aprendizaje del manejo de los equipos y los programas.

Otra ha buscado, por el contrario, aprovechar las potencialidades del desarrollo técnico y tecnológico para propiciar la creatividad, para proponer una formación del docente en informática teniendo en cuenta los saberes de los alumnos, del profesor, los nuevos lenguajes y alfabetizaciones, la brecha generacional y comunicacional, las nuevas identidades socio-culturales, entre otros aspectos¹². A través de las posibilidades interactivas que brindan las tecnologías y la lógica del hipertexto, ha buscado que el rol de los estudiantes sea activo dentro del proceso pedagógico.

Para finalizar esta mirada rápida y esquemática, que no pretende ser exhaustiva y que seguramente no le hace justicia a las propuestas mencionadas, y por supuesto a las que han quedado por fuera, no sobra señalar algunos retos -de los muchos que se podrían desprender de lo expuesto- que hoy se le plantean tanto a los educadores como a los comunicadores, los profesionales de las ciencias sociales y, en general, a los animadores de procesos educativos. Retos que se inscriben en el campo de la comunicación-educación y que tienen que ver con una resignificación de la escuela y del sentido de la educación.

Un primer reto está relacionado con cerrar la brecha comunicativa intergeneracional que se ha abierto como parte de ese reordenamiento de la cultura que describimos en la primera parte. En efecto, el diálogo entre los adultos y los jóvenes, entre el profesor y el estudiante, es cada vez más difícil. Los universos de sentido, las cosmovisiones, las formas de conocer, la sensibilidad, los proyectos de vida y los proyectos de sociedad que poseen estos dos segmentos de la sociedad, van por caminos diferentes. Un proyecto educativo, formal o no formal, no sólo debe tener en cuenta estas condiciones culturales de la comunicación entre las generaciones en el momento del diseño de sus propuestas pedagógicas y didácticas, sino que debe propiciar el encuentro de sus universos de sentido y la producción y re-creación conjunta de saberes para la formulación de proyectos de vida y de sociedad.

¹² Ver el estudio realizado en Argentina por GÓMEZ (1998).

Dentro de las muchas acciones concretas que en esta dirección pueden realizar las instituciones educativas, los docentes o animadores pedagógicos, está una primera relacionada con el re-conocimiento a través de la investigación cultural y educativa de los rasgos característicos de las culturas juveniles específicas a los radios de acción de esas instituciones o de esos docentes o animadores. En efecto, re-conocer -entre otros aspectos de las culturas juveniles- los imaginarios que los jóvenes y los niños tienen sobre el país, la ciudad, el barrio, la familia, la escuela; las concepciones sobre el mundo, la vida y la muerte, la sociedad, la política; su relación con los medios masivos de comunicación, sus dinámicas comunicativas según los distintos escenarios de su vida cotidiana, sus medios preferidos de expresión y creatividad; sus expectativas frente al presente y al futuro, significa comenzar a crear las condiciones mínimas para el diálogo, para la contrastación respetuosa pero crítica entre visiones diferentes, para la construcción con y en la diversidad cultural de proyectos conjuntos de sociedad.

El segundo reto está dado por la idea de poner en diálogo a la escuela con los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, con otras instituciones de la sociedad y con las dinámicas de la cultura de la vida cotidiana. La escuela debe dejarse interpelar por los medios masivos, por aquello que ellos plantean como proyecto de sociedad y dialogar críticamente con ellos.

En el imaginario de la cultura escolar ha hecho carrera la idea del carácter nocivo que estos poseen, que son los causantes de efectos negativos en la formación de los niños y los jóvenes, y las respuestas han sido diversas: ignorarlos, "satanizarlos" o crear "dietas" televisivas a través de la censura y de la "dosis" diaria de la interacción. Por el contrario, la idea es traer pedagógicamente los medios a la escuela y a los procesos educativos para interactuar con ellos, dialogar con ellos, aprender a leer sus géneros, evaluar críticamente las propuestas que circulan a través suyo, convertirlos en pre-texto para recrear saberes curriculares. La institución escolar debe considerar a los medios en su doble dimensión: como agentes y como objeto de educación. Como agentes, en tanto transmiten valores, información, saberes que son apropiados de diversas maneras por las audiencias; como objetos, en la medida en que son susceptibles de ser enseñados en la perspectiva de formar a una audiencia que comprenda sus géneros, narrativas, formatos, lenguajes y que adopte una posición crítica frente a sus contenidos.

El mexicano Guillermo Orozco (1997) ha propuesto algunas estrategias para incorporar pedagógicamente los medios al proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata, según sus palabras, de aprovechar la programación de los medios para ir alfabetizando televisivamente -y por extensión podríamos decir "mediáticamente"- a los estudiantes. A través de un acercamiento lúdico, por ejemplo a la televisión, se podría analizar el lenguaje de la imagen, la calidad de los programas, los contenidos, los códigos de cada género, los gustos y hábitos televisivos de los estudiantes y los profesores, de manera que se vaya haciendo consciente cómo es la televisión y cómo se es televidente. "Jugar con la tele", "jugar a la tele" o "jugar a partir de la tele" son dinámicas lúdicas que propone el autor para abordar este tipo de análisis: con la primera -un grupo accede únicamente a la imagen, otro al sonido y un tercero a la percepción completa de un programa-, se pretende identificar, a través de la discusión y puesta en común de las diferentes percepciones, los distintos lenguajes que convergen en la televisión; con la segunda y tercera se busca que los niños y jóvenes comprendan la dinámica de hacer un programa, y reconozcan los elementos que lo componen: guión, tema, personajes, música, libretos, etc.

Por otro lado, continuando con nuestros retos, es necesario pensar en educar y promover el desarrollo de competencias comunicativas acordes con el entorno

comunicativo e infocomunicacional de la sociedad contemporánea, que para nuestro caso es una hibridación de culturas orales, escritas, audiovisuales y, las hoy en emergencia, electrónicas o digitales. Es lo que se conoce como alfabetizaciones múltiples o "*alfabetizaciones posmodernas*" (Huergo, 1999) que, valga la aclaración, no aluden a una capacitación tecnológica sino a una formación en consonancia con las transformaciones culturales que enmarcan la comunicación en exigencias sociales, políticas y cognoscitivas particulares de cada contexto. La institución escolar y los docentes pueden empezar por re-conocer, junto con sus estudiantes, las estructuras y las principales "marcas" de cada una de estas culturas comunicativas en los contextos concretos, identificar el significado que tiene cada una para los actores educativos y el uso que de ellas hacen cotidianamente, etc.

Todo lo anterior adquiere sentido si la educación tiene en su horizonte la presencia de la "otredad"; es decir, la constitución del sujeto en tanto ciudadano, en tanto actor político. La escuela, los educadores y los comunicadores tienen en este ámbito un gran reto. La nueva realidad de la esfera de lo político, caracterizada por la crisis que experimentan los partidos en tanto instituciones, por el alejamiento de la política con respecto de las dinámicas de la vida cotidiana y por la brecha entre la cultura política y las nuevas formas de ver el mundo, pone en evidencia una nueva forma de vivir juntos, de interpelar a las instituciones y de gestar la organización. Y de paso, esta dinámica conduce a replantear el papel de la escuela en términos de la construcción de ciudadanía y de la formación de ciudadanos que respondan a las nuevas realidades.

Si partimos del presupuesto de que la construcción de las identidades, de la socialidad, del sentido ético, de la convivencia y del ejercicio de la participación, entre otros aspectos constitutivos de la ciudadanía, son de carácter relacional, es decir, que se dan en la medida en que interactuamos con otros -sean estos individuales o colectivos-, y que esta interacción está mediada comunicativamente, es claro que el papel de la escuela y de los educadores debe orientarse a la formación de sujetos que puedan comunicarse en y con una sociedad como la nuestra, con las dinámicas del reordenamiento cultural, segmentaciones y diferenciaciones descritas en la primera parte. Para ello, una propuesta educativa, cualquiera sea su ámbito y su alcance, debe trabajar en pro del tránsito de la heteronomía hacia la autonomía del sujeto, en la formación de su juicio crítico, en el desarrollo de sus competencias comunicativas y en la formación de su carácter moral, de manera que esto le permita recrear los sentidos de equidad, justicia y emancipación.

Referencias

APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid.

BRUNER, José Joaquín (1992), *América Latina: cultura y modernidad*, Editorial Grijalbo, México

CASTILLEJO, José Luis (Coord.), (1998), "Comunicación y construcción humana", en: SARRAMONA, J. (Ed.), (1988), *Comunicación y educación*, Ediciones Ceac, Barcelona, pp. 43-62.

CENECA (1992), *Educación para la comunicación*. Manual Latinoamericano, UNESCO-UNICEF, Santiago de Chile.

CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F.

- Equipo de Comunicaciones DB, (1987), *Lectura crítica de los medios masivos*, Ediciones Don Bosco, Buenos Aires.
- FERRES, Joan, (1994), *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- FORD, Aníbal, (1999a) "*Procesados por otros*". *Diferencias infocomunicacionales y sociocultura contemporánea, Memorias del Seminario Internacional de Comunicación-Educación. Experiencias, desarrollos teóricos, metodológicos e investigativos*, Departamento de Investigaciones Universidad Central, en prensa.
- (1999b), *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- FUENZALIDA, Valerio, (1990), "*La recepción activa de la televisión: la experiencia de CENECA*", en: CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F., pp. 170-187.
- FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA, María H. (1996), *La recepción activa de televisión*, en: APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo, México.
- GOMEZ, Pedro (1999), *Educación y comunicación: una relación conflictiva* en: MORENO, M. y VILLEGAS, E. (Comp.), (1999), *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá.
- GÓMEZ, Margarita Victoria (1998), *Capacitación docente en informática educativa en el servicio educativo municipal (sem): Estudio de caso*, Primer Congreso Internacional sobre Comunicación y Educación, Sao Paulo.
- GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO, Daniel, (1996), *Mediación pedagógica*, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- HUERGO, Jorge y FERNÁNDEZ, María B. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.
- KAPLUN, Mario (1993), *Del educando oyente al educando hablante*, Revista Diálogos n°37.
- MANTILLA, Agustín (1996), *Los medios para la comunicación educativa*, en: APARICI, Roberto (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 2ª edición, Ediciones la Torre, Madrid, pp 61-86.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1998), *Cátedra inaugural. Especialización en Comunicación-Educación*, Departamento de Investigaciones Universidad Central,. Transcripción.
- MASTERMAN, (1996), *La revolución de la educación audiovisual*, en: APARICI, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Ediciones La Torre, Madrid
- MEJÍA, Marco Raúl, *En búsqueda de una nueva escuela para la nueva época, en Educación y modernidad: una escuela para la democracia*, Ediciones Foro por Colombia, Bogotá, pág. 105.
- MORAN, José Manuel, (1993), *Leituras dos meios de comunicação*, Pancast Editora, São Paulo, capítulo II, pp.27-69.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1994), *La autonomía relativa de la audiencia. Implicaciones metodológicas para el análisis de la recepción*, en: *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*, Universidad de Guadalajara, Jalisco.

- (1997), *De maestros espectadores a maestros mediadores de la televisión de los niños* en: *Revista de la escuela y del maestro*, año IV, número 20, noviembre-diciembre, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, México D. F., pp. 40-52.
- ORTÍZ, Renato (1998), *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- PÉREZ TORNERO, J.,(1994), *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, Editorial Paidós, Barcelona.
- PISCITELLI, Alejandro (1995), *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- (1998), *Post/televisión. Ecología de los medios en la era del Internet*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- PUNGENTE, Jhon (1990), *La educación para los medios en Europa: panorámica de varios países*, en: CHARLES, M. y OROZCO, G., (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Editorial Trillas, México D. F., pp.99-120.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. (Comp.), (1988), *Educación y comunicación*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- SANVISENS, A. (1988), *Hacia una pedagogía de la comunicación* en: RODRÍGUEZ ILLERA, J. (Comp.), (1988), *Educación y comunicación*, Ediciones Paidós, Barcelona, pp. 29-40.
- SARRAMONA, J. (Ed.), (1988), *Comunicación y educación*, Ediciones Ceac, Barcelona.
- SODRE, Muniz, (1998), *Reinventando la cultura*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- ZECCHETTO, Victorino, (1986), *Comunicación y actitud crítica*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires.

ROLLO INTERNACIONAL**La biblioteca de Aula
*Una alternativa frente al libro de texto*****Fernando Ballenilla***Institución de educación secundaria
San Blas, Alicante, España*

El libro de texto único se convierte para el alumno en el referente de lo que es "verdad" en ciencia, y también en un referente para el profesor/a sobre lo que deben saber los alumnos/as y de lo que es una respuesta aceptable de estos a las cuestiones que se planteen. Ocurre incluso en el caso de que el profesor tenga una visión relativista de la ciencia.

Por el contrario, la existencia de varios libros a disposición de los alumnos/as en el aula obliga a estos, como mínimo, a discriminar cuál es la información más adecuada en cada momento, aunque sea correcta. Los alumnos se dan cuenta de la saludable divergencia que hay en muchos libros, aunque sean de texto, a la hora de abordar un tópico, lo que les lleva a relativizar sus repuestas frente a los problemas. Incluso ven que hay libros en los que dicho tópico no está tratado, y no por eso son mejores o peores libros de texto. Un efecto pernicioso es que el libro se convierte en el referente más potente de lo que "hay que dar" en determinado curso o nivel, mucho más que la legislación oficial sobre contenidos (que incluso resulta desconocida para muchos profesores). La biblioteca de aula es, además, coherente con una dinámica investigativa ya que permite sumergir a nuestros alumnos/as en auténticos procesos de investigación bibliográfica, pues deben repartirse la tarea de consultar los distintos libros que tienen a su disposición y, por lo tanto, tienen que trabajar en equipo, actividades coherentes con los supuestos de un modelo didáctico investigativo.

Si todo esto es así, ¿por qué su uso no está más extendido? En este artículo se analizan las posibles causas de esta situación.

En España todos los años, a principios de curso, los padres y madres hacen un importante desembolso económico para comprar los libros de texto de las asignaturas a sus hijos e hijas. En este artículo se aborda la manera de reorientar esos recursos económicos hacia la creación de una biblioteca de aula.

Están claras las ventajas de una biblioteca de aula frente al uso del libro de texto único en la enseñanza de las ciencias, por lo menos para aquellos profesores/as que utilizan como referente un modelo didáctico investigativo y que, además, no asumen un concepto absolutista de la ciencia, sino que, aceptándola como una actividad racional de la humanidad (que persigue la producción y la mejora de los conocimientos que tenemos sobre la naturaleza), no dejan de tener en cuenta su relativismo (Chalmers, Alan F. 1982; Horgan, John. 1998).

El libro de texto único se convierte, para el alumno, en el referente de lo que es "verdad" en ciencia, para el profesor/a un referente sobre lo que deben saber los alumnos/as y de lo que es una respuesta aceptable a las cuestiones que se planteen. Ocurre, incluso, en el caso de que el profesor tenga una visión relativista de la ciencia (Porlán, Rafael y Martín del Pozo, Rosa. 1996).

El resultado es que se propicia el aprendizaje memorístico y no significativo, ya que al haber "una respuesta correcta", siempre mejor elaborada y redactada que la que el alumno/a puede construir, éste apuesta por el aprendizaje memorístico sin más, ya que obtiene mejores resultados en la calificación que si la respuesta estuviese elaborada por él y fuese, por tanto, incompleta y no tan bien formalizada como la del libro.

Por el contrario, la existencia de varios libros a disposición de los alumnos/as en el aula obliga a estos, como mínimo, a discriminar cuál es la información más adecuada en cada momento. Los alumnos se dan cuenta, además, de la saludable divergencia que hay en muchos libros, aunque sean de texto, a la hora de abordar un tópico, lo que les lleva a relativizar sus repuestas frente a los problemas. Observan que, en ocasiones, es uno de los libros el que les aporta la solución más adecuada, pero no siempre ocurre así, y al cambiar de tópico, es otro libro el que pasa a tomar la cabecera en sus preferencias. Incluso, ven que hay libros en los que dicho tópico no está tratado, y no por eso son mejores o peores libros de texto. Esta vivencia ayuda mucho a asumir una imagen relativista de la ciencia y del conocimiento científico tanto o más que cualquier discurso del profesor/a.

Si, además, se trata de libros de texto de distinta antigüedad, se les puede llamar la atención para que sigan la evolución de las concepciones acerca de un tópico determinado (un ejemplo, de los muchos que hay, es la Tectónica de Placas, que aparece en 1973 en los libros de CCNN del Bachillerato Español; llama la atención el tratamiento que se da a Wegener antes de "*científico excéntrico*" y después "*de eminente precursor*" de la Tectónica de Placas.

El profesor/a, al desaparecer el referente único, tiene que valorar en mayor medida las aportaciones originales y las elaboraciones y síntesis de los alumnos/as, con lo que no se van a estimular aprendizajes memorísticos y poco significativos.

Otro efecto pernicioso es que el libro se convierte en el referente más potente de lo que "hay que dar" en determinado curso o nivel, mucho más que la legislación oficial sobre contenidos (que incluso resulta desconocida para muchos profesores). Esta visión distorsionada de los contenidos lleva a convertir el curso académico en una carrera por terminar el libro, dejando de lado cualquier buena intención de desarrollar prácticas acordes con los intereses y la motivación de los alumnos, inspiradas en una concepción de los contenidos más elástica y menos convencional.

Por el contrario, la existencia de una buena, variada y extensa biblioteca de aula, además de constituir un elemento esencial para enriquecer el ambiente en que se mueven los alumnos/as, permite tratar los contenidos con flexibilidad, ya que no hay por qué seguir la pauta que marca este libro de texto o aquél, ya que el profesor/a y sus alumnos/as pueden elegir los más adecuados en función del currículum y de la disposición de los/as estudiantes para el trabajo.

La biblioteca de aula es coherente con una dinámica investigativa en el aula ya que permite auténticos procesos de investigación bibliográfica, consultar los distintos libros que se tienen a disposición y, trabajar en equipo, actividades coherentes con los supuestos de un modelo didáctico investigativo.

Para terminar este apartado, es preciso decir que no sólo estamos aportando a nuestros alumnos una visión más amplia de lo que es la ciencia en la actualidad, y de cómo se trabaja en ella, sino que también los estamos preparando mejor en el caso de

que decidan proseguir sus estudios en la universidad, donde no se van a encontrar con la ficción del libro de texto único en el que está condensado el saber que es preciso conocer, sino que necesitarán saber utilizar y varios libros desarrollar su criterio a la hora de valorarlos como fuente de información. Estas destrezas se ejercitan y desarrollan gracias a la biblioteca de aula.

Dificultades para ponerla en marcha

Si esto es así, ¿por qué su uso no está más extendido? Puede haber varias las razones que favorezcan y hagan hegemónico el uso del libro de texto por parte de los profesores/as.

La primera, es que el uso de libro de texto responde a una tradición (Ballenilla, F.; Domenech, J. 1992), y en ese sentido es difícil de sustituir, aunque resultase totalmente inútil (que no lo es). Circula un chiste sobre las actividades inútiles que se desarrollan en los cuarteles. En una ocasión se desplomó una porción de muro de un cuartel, y como es lógico, para vigilar el recinto se aumentó el cuerpo de guardia y se colocó a un centinela en el lugar. Tiempo después se reparó el muro, pero nadie se percató de la inutilidad del centinela al variar las circunstancias, por lo que se siguió perpetuando por inercia y tradición dicho puesto de vigilancia.

La perpetuación de una tradición inútil evocada en este chiste (que nos hace sonreír a los que hemos hecho la "mili"), sería injusto que la atribuyésemos sólo al contexto militar ya que es común a otras muchas estructuras sociales y, por supuesto, a la enseñanza. El contexto social e histórico que justifica la aparición del libro de texto es muy diferente del actual, y que, cuando menos, habría que replantearse su función (Selander, Staffan. 1990).

Otra razón puede ser que el uso del libro de texto es cómodo, pues ayuda a establecer rutinas de trabajo y, en ese sentido, facilita la tarea del profesor.

Sobre este punto, simplemente decir que las rutinas de trabajo alternativas, coherentes con un modelo investigativo, resultan igual de "cómodas" una vez que se tienen asumidas (Ballenilla, F.; Carballo, M.A.; Gisbert, M.J.; Mármol, O.; et. al. 1998). Lo difícil no es llevar adelante una rutina alternativa cualquiera, sino el proceso de cambio desde un tipo de rutinas a otro. Lo difícil es el cambio del modelo didáctico personal (Azcárrate, P; Ballenilla, F; García, E. et. al. 1999).

También hay que tener en cuenta que el libro de texto da seguridad al profesor/a. Al acotar lo que "se debe saber", da confianza al profesor que lo trabaja, o que lo ha usado en años anteriores, porque restringe el campo del conocimiento abordable en el aula a aspectos de la materia que domina, lo que le facilita mantener un grado de superioridad intelectual apropiado sobre sus alumnos y alejar el temor de verse en entredicho.

Sin embargo, el temor a "no saberlo todo" es propio de concepciones absolutistas de la ciencia, en las que se piensa que ésta es un saber más o menos cerrado que obligatoriamente debe conocer el profesor. Para nuestros alumnos/as es saludable percatarse de que su profesor/a no conoce absolutamente todo y no está totalmente al día, ya que concuerda con la visión evolutiva y relativista de la ciencia que apoyamos. Ser un profesor competente no significa saberlo "todo", esa concepción de la competencia docente, aparte de ser una ilusión, deja translucir una cierta visión enciclopedista poco

acorde con la realidad del desarrollo científico actual. Además, el libro de texto es coherente con el modelo didáctico hegemónico en los centros educativos. Efectivamente, diversos estudios y tesis doctorales (Porlan, R. 1993) confirman que, hoy por hoy, el modelo dominante en los centros es el "tradicional" su recurso didáctico fundamental, además de único en muchas ocasiones, es el libro de texto.

Por otra parte, el libro de texto está socialmente aceptado. A pesar del importante desembolso que supone para las familias (entre 200 y 260 dólares cada año al comenzar las clases), del excesivo peso que los chiquitos deben de transportar en sus mochilas todos los días, de ser poco apreciados por los alumnos y de terminar sistemáticamente amontonados en algún rincón de casa al acabar el curso, a pesar de todo eso y de algunas cosas más, la compra del libro de texto es "lo normal". Ciertamente, hay protestas de las asociaciones de padres, pero éstas no son contra el libro en sí, sino por el excesivo gasto que supone su compra todos los años¹.

Otro factor a tener en cuenta es que el libro de texto se ve favorecido por la organización actual de la escuela. Al ocupar un mismo grupo siempre la misma aula y al ser los profesores los que nos desplazamos, se dificulta la creación de bibliotecas de aula, ya que tendría que surgir del acuerdo de los profesores de ese curso, cosa complicada porque es difícil alcanzar la unanimidad. La otra opción es que el profesor que está por la biblioteca de aula organice la suya en cada una de las aulas que visita o que la vaya transportando; soluciones complejas (pero posibles, ¡se trata de mi caso!). Quizá las cosas serían mucho más fáciles si cada profesor/a o materia tuviese su aula y fuesen los alumnos/as los que se desplazasen.

Por último, no hay que olvidar que el libro de texto es apoyado por las editoriales que ejercen gran presión sobre el sistema escolar para que se perpetúe. Para ellas es un negocio redondo que sería menor si la vida de los libros, gracias a la biblioteca de aula, fuese de varios años y no de un curso, como ocurre en la actualidad. Es un despilfarro que duren un sólo año unos libros, cada vez mejor editados, con el costo económico familiar y el gasto en papel y en otros recursos que supone.

Como vemos, hay razones de peso que hacen difícil poner en marcha este excelente recurso didáctico que es la biblioteca de aula; sin embargo, es ahora en mi país el momento de apoyar este recurso, ya que es coherente con los supuestos de la LOGSE (la vigente y reciente ley de reforma educativa) y sólo si nuestros compañeros del centro lo ven funcionar bien, se podrán dar las condiciones para su generalización.

Cómo iniciar la biblioteca de aula

En España, todos los años, a principios de curso, los padres y madres hacen un importante desembolso para comprar los libros de texto de las asignaturas a sus hijos e

¹ Este mismo curso, el Parlamento, sin ningún quebradero de cabeza, de un plumazo y sin apenas debate, rechazó una iniciativa legislativa avalada por más de 500.000 firmas y promovida por las asociaciones de padres de alumnos, en la que se pedía la gratuidad de los libros de texto de la enseñanza obligatoria. El falaz argumento de la derecha conservadora fue que se beneficiarían de la medida tanto las familias con recursos económicos como las que no los tuviesen, y que en consecuencia era mejor el sistema de becas. Con semejante argumento podrían haber acabado también con la enseñanza gratuita en el tramo obligatorio y sustituirla por otro sistema de becas tan insuficiente como el que hay para los libros de texto. Está claro que la gratuidad de los libros de texto (es decir, que los pague el Estado) es una medida que sólo beneficiaría a las familias con menos recursos económicos, ya que al ser el impuesto sobre la renta progresivo (quien más recursos tiene, más impuestos paga), sería una manera de redistribuir la riqueza y de favorecer a los que más lo necesitan.

hijas. Incluso es así en la enseñanza obligatoria (hasta los 16 años) que se supone gratuita (y lo es, excepto en ese aspecto, en el que hay un sistema de becas para libros, pero resulta insuficiente).

El caso es que todos los años mis alumnos/as gastan entre 20 y 24 dólares en comprar el libro de texto de cada asignatura, lo que hacen 200 ó 260 dólares por alumno. Desgraciadamente, y a pesar de que cada vez están mejor editados, los libros de texto no son muy apreciados por los escolares y terminan arrumbados en algún rincón de la casa al final del curso. La administración, ante las quejas de los padres y madres, lo más que hace es desempolvar antiguas directrices que obligan a los profesores a mantener el mismo libro durante cuatro años, para que lo puedan heredar los hermanos, lo que en la práctica es una tontería porque en mi país la tasa de natalidad es la más baja de Europa, con menos de dos hijos por pareja, y recurrir a ese tipo de soluciones no es más que demagogia.

Es fácil hacer números y darse cuenta que mis 120 ó 160 alumnos/as se están gastando entre 3.500 y 3.860 dólares por complacerme comprándose el libro de texto.

¿Y si les pidiese a sus padres que no compren el libro de texto y que formen una comisión para gestionar la compra de materiales para el aula con ese dinero? Esa fue la idea que me movió a poner en marcha la Biblioteca de aula.

Con el objetivo de iniciarla, el primer año elegí cuatro primeros de BUP², en total 160 alumnos/as, para dar servicio a los cuatro cursos comprando sólo cuarenta libros. Cuando me tocaba dar clase en un curso, cogía mi carrito y los transportaba de un lugar a otro. De esa manera me quedó suficiente dinero para comprar un retroproyector y otro material diverso.

Dos años después, aprovechando que la biblioteca de primero ya estaba montada, empecé a elegir otros cursos y a orientar el presupuesto para iniciar la biblioteca de nuevos cursos.

A los padres les pedía lo que valía el libro hace siete años: 17 dólares, y es un aporte que he mantenido hasta el presente a pesar de que ya ha subido el precio del libro a unos 24 dólares. El resultado de todo esto es que, desde el primer año, dispuse de 2.667 dólares para la biblioteca, y así todos los años.

Para pedirles el dinero a los padres organizo una reunión con ellos en la que les informo de mi proyecto. Los primeros años hacía esta reunión al comenzar el curso, ya que en esa época tienen previsto realizar un gasto importante en material escolar. Por diversos motivos, un año no pude convocar la reunión en esas fechas y la tuve casi un

² El BUP es el Bachillerato Unificado y Polivalente. A los 14 años los chiquitos dejaban de estudiar o seguían estudiando, bien en FP (Formación Profesional) o en BUP. La FP estaba infravalorada y era el BUP la vía elegida por los que tenían idea de seguir estudiando hasta la Universidad (aunque desde la FP también se podía pasar a la Universidad). El BUP tenía tres cursos y cuando se terminaba había un curso muy duro, el COU, que preparaba para aprobar una prueba selectiva que ponía la Universidad (la selectividad). Para hacerse una idea de lo selectivo del sistema de ocho primeros de BUP, llegaban sólo cuatro a COU. En primero de BUP había mucho fracaso escolar. Ahora ya no existe el BUP porque desde que se aprobó la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años, y la cosa queda como sigue: Infantil (de 3 a 5), Primaria (de 6 a 12), Enseñanza Secundaria Obligatoria (de 12 a 16), a partir de ahí Bachillerato (no el BUP, más bien se parecerá al COU) o FP (dos años) y a continuación Universidad. La experiencia relatada aquí se ha desarrollado en BUP y COU y a partir de ahora seguirá en ESO y Bachillerato.

mes después. El resultado fue positivo porque ya los padres tenían noticia por sus hijos de cómo funcionaba el aula, y vinieron a la reunión a apoyar mis propuestas. En esas reuniones, además de hablar de la biblioteca de aula, aprovecho para ponerles al tanto de la metodología que utilizo.

Como a esa primera reunión siempre hay algunos padres/madres que faltan, les envío otra carta a modo de acta dando noticia de lo acordado. Más tarde les doy noticia de la apertura de la cuenta. Para esa fecha ya han pagado bastantes alumnos/as y les adjunto las listas de los cursos en que están señalados los que han pagado y la fecha en que lo hicieron. Entre diciembre, enero y febrero, realizo dos o tres comunicaciones más (que doy a mis alumnos y ellos se encargan de hacerlas llegar a sus padres y madres), en las que doy cuenta de cómo va la recaudación, si he realizado algún gasto y adjunto también una fotocopia de los ingresos efectuados en la cuenta y la lista del curso con los que han pagado. Simultáneamente, tengo una o dos reuniones con los padres y madres de la comisión en las que les presento el material que he comprado y su factura correspondiente. En la misma reunión ellos me resarcen de los gastos efectuados con un talón. El curso transcurre con normalidad y a finales de mayo envío una carta convocando a todos los padres y madres a otra asamblea general.

A esta reunión suelen asistir muy pocos padres, y los que asisten suelen agradecer el trabajo realizado, por lo que resulta una reunión gratificante, pero como son una minoría; debo elaborar otra carta (ya la última) para dar cuenta de los acuerdos tomados.

Puede dar la sensación de que me paso la vida escribiendo, y no es así, las cartas apenas varían de un año a otro, por lo que ya están escritas; sólo hay que cambiarles la fecha y retocar algunos detalles.

Este pequeño lío que tengo montado con mis alumnos y sus padres/madres sería insostenible sin la complicidad de ambos. Está claro que esta propuesta les resulta atractiva por varias razones. Los padres dejan de hacer un gasto que saben que tiene una utilidad muy limitada (a un solo curso) y a cambio sus hijos, ese año, se encuentran en un aula "de lujo". Por otra parte, los alumnos se encuentran más a gusto en un aula con una dinámica enriquecida gracias a la biblioteca de aula.

Con todo, no deja de haber problemas reales que ponen las cosas difíciles a aquellos compañeros/as que desearían poder utilizar este recurso didáctico tan potente. Conversando con algunos de ellos/as, que incluso tienen un modelo didáctico personal de corte investigativo, me comentan que no se deciden a organizar una biblioteca de aula porque se complicarían la vida al ir contracorriente; además, les produce algo de inseguridad la relación más estrecha que les obligaría a mantener con los padres, aparte también de que tendrían que ocuparse de la gestión del dinero, de encontrar espacio para tener el material, etc.

Desde aquí animo a mis colegas a sumarse a esta propuesta que seguro va a contar con el apoyo de los padres, y no es cierto que lleve mucho más trabajo, ya que una vez está funcionando se convierte en una rutina y no requiere especial atención.

Por otra parte, la única manera de que este recurso didáctico tan potente se generalice es que nuestros compañeros las vean funcionar, y funcionar bien. De hecho, en mi Centro no pasa desapercibido para algunos compañeros que mis alumnos/as y yo dispongamos de tanto material, y es probable que algún compañero se anime a seguir más adelante por el mismo camino, que además le resultará más fácil de transitar al existir un precedente.

Referencias

-
- AZCÁRATE, P., BALLEENILLA, F., GARCÍA, E., MARTÍN, R., MARTÍNEZ, C., PORLÁN, R. (1999) *Formarse para cambiar la práctica. Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Praxis. Barcelona, Enero. Nº 276, pag. 47-81.
- BALLEENILLA, F., DOMENECH, J. (1992) *Com han de ser els nous materials*.
- ESPAIS DIDACTICS. Universidad de Valencia. España, Valencia. Nº 5 pp 41-45.
- BALLEENILLA, F., CARBALLO, M. A., GISBERT, M. J., MÁRMOL, O., y otros (1998) *La importancia de las rutinas alternativas para la configuración del modelo didáctico*. Investigación en la Escuela. Ed. Diada. Sevilla, Nº 35, pag 63-75.
- CHALMERS, A. F. (1982. Pr.ed. 1976.) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI. Madrid.
- HORGAN, J. (1998 prim. Ed. 1996) *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*. Ed. Paidós. Col. Transiciones. Barcelona.
- PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y escuela*. Diada Sevilla.
- PORLÁN, R. y MARTÍN del POZO, R. (1996) *Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas*. Alambique Graó. Barcelona Nº 8, pag. 23-32.
- SELANDER, S. (1990) *Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa*. Revista de Educación. Edita: Centro de Publicaciones del MEC. Madrid. Nº 293.

ROLLOS NACIONALES

¿Cómo trabajar un PROYECTO DE AULA?

Sonia Martínez

Docente del CED Miguel Antonio Caro J.M

Cuando nos preguntamos, qué es un proyecto de aula, las respuestas son variadas: es darle significado a problemas determinados por un colectivo con una intención particular, donde las preguntas, inquietudes y temáticas a desarrollar son reconstruidas continuamente. También son actividades encaminadas a la resolución de problemas que despiertan interés y surgen por consenso, de las cuales alumnos y maestros planean sobre la marcha. Algunos los comparan como lo opuesto a lo convencional. Los estudiantes participan activamente, indagan, agotan posibilidades, salen de los horarios y aulas habituales, leen y consultan y hasta se desbordan en sus búsquedas; crean inquietudes en donde el maestro posibilita otras exploraciones.

En un proyecto de aula la noción de clase, estudiante y conocimiento es diferente. La imagen de conocimiento es producto de una actividad cultural (Elkana, Y. 1983.), no son los contenidos ni la información, es la construcción social argumentada de nuevas visiones. El conocimiento está definido por un conjunto de explicaciones, producto de las experiencias.

¿Qué hacen los maestros comprometidos en un proyecto de aula? Están en continuo cambio, tanto en la elaboración de procesos de conocimiento como en la relación social. Las búsquedas del maestro y del estudiante son distintas en un mismo proyecto, a la vez que los sujetos se relacionan, elaboran conocimiento y transforman sus relaciones. Agruparse por el deseo de abordar una pregunta, significa más que reunirse porque el profesor o el director lo manda: los alumnos se tornan activos frente al conocimiento, y en el proceso de planificar y consultar conjuntamente, de conseguir materiales, se reconocen como productores de saberes.

¿Se podría caracterizar un proyecto de aula con lo que hacen los estudiantes? Sí. Ellos se sienten "protagonistas" en la construcción de actividades encaminadas a la elaboración de significado, cambian las relaciones con el conocimiento: de la pasividad pasan casi al desbordamiento, toman vida propia (lo mismo podría decirse del maestro), los mueve la iniciativa de señalar distintas rutas para llegar a posibles soluciones. Como consecuencia cambia el ambiente del aula: se genera unión del grupo, se da sentido a la cotidianidad, se manifiesta cierta autonomía, reconocimiento y disminuye la agresividad.

Surgen preguntas como: ¿por qué implementar o pensar en los proyectos de aula? ¿Qué importancia tiene la información? ¿Qué aprenden los niños? ¿Cómo influyen en el ambiente escolar?

Por un lado, cuando miramos los malos resultados académicos, y más aún, cuando nos enfrentamos a la pesadilla de "recuperarlos", las directivas, profesores y estudiantes piensan en qué está pasando. ¿Es que los muchachos no aprenden, son buenos para nada, no les interesan los resultados o los profesores son malos porque no enseñan, o porque sus alumnos no les interesan? Hay que hacer algo diferente. La respuesta estaría en los proyectos de aula.

Por otro, elaborar proyectos de aula con una imagen de conocimiento, enseñanza y aprendizaje contemporáneos que seguramente van a cualificar a los jóvenes con una alta autoestima y autonomía frente al conocimiento y a la sociedad, puede ayudar a mejorar las relaciones maestro-alumno-conocimiento-ambiente.

De lo anterior se desprende la importancia de saber utilizar la información. En un proyecto de aula no sólo es importante y reconocida la autoridad (libros, textos, profesor, especialista, internet) como fuente de conocimiento, sino que existen otras fuentes, como la tradición oral, la experiencia, lo que dicen y piensan los estudiantes. De esta manera, los niños desarrollan una constante actividad y protagonismo en la construcción de significado y *"esta habilidad, que no es otra cosa que la habilidad para convertir la información en conocimiento, se aprende con la práctica"* (Segura, D. 1999).

Como empezó todo

A continuación se describe un proyecto de aula realizado en el Centro Educativo Distrital Miguel Antonio Caro, de Santafé de Bogotá, con estudiantes entre 10 y 14 años. Surgió en marzo y se extendió hasta mayo de 1999. La actividad del curso 603, que describiré a propósito del desarrollo del tema: *¿Cómo respiran las células?*, orientó la clase hacia el desarrollo del proyecto de aula: los hongos tíbicos.

Para comenzar, se caracterizó una clase de respiración de algunos organismos microscópicos anaerobios, que no necesitan oxígeno para respirar, y utilizan otros mecanismos de transformación química conocida como fermentación. Se comentó sobre los mecanismos bioquímicos y los productos que se obtenían: ácido acético, ácido láctico y alcohol, los cuales, a partir de una materia prima como azúcar, se aprovechan para realizar la fermentación.

Un estudiante recordó que su mamá le daba de sobremesa agua con sabor a guarapo, colocando en forma casera unos hongos con panela, que conservaba tapada durante varios días. Inmediatamente surgieron respuestas de los compañeros como:

- Yo también los tomo.
- A mi mamá se los regalaron.
- Mi mamá les agrega azúcar.
- Mi mamá los deja tapados.
- Mi mamá no los tapa.
- Mi mamá nos lo da como medicina, pero sólo el agua, sin echarle nada.
- Tiene un sabor agradable, a mí me encanta.
- Esos hacen cura porque los trajo la madre Teresa de Calcuta.
- Mi mamá se los regaló a mi madrina.
- No se pueden comprar ni vender. Sólo se reciben regalados.
- Si quiere, mañana se los traigo en un vaso.

(Vale la pena aclarar que en ese momento la profesora y otros estudiantes no tenían conocimiento ni idea de qué estaban hablando, pero quedó la intriga).

Comentando con las compañeras de trabajo sobre estos hongos, ya algunas estaban tomando y preparando el agua; se los habían regalado y los tenían en el colegio. Unas dijeron que les había sentado muy bien; otras, que en Cali habían causado daño físico.

Para profundizar en el tema, propuse a los estudiantes realizar entrevistas para averiguar más sobre estos hongos y cuáles podrían ser las preguntas. Se elaboró una entrevista con cinco preguntas:

- ¿Cuánto hace que consume el líquido?
- ¿Cómo la obtuvo?
- ¿Quiénes de su familia lo toman?
- ¿Conoce la composición del agua que producen los hongos?
- ¿Qué efectos le han producido al tomarla?

Al principio, algunos copiaron las preguntas y trajeron pocas entrevistas que realizaron a profesores, vecinos y familiares.

Avanzando en el tema, se necesitaron más datos. Se realizaron más entrevistas, que se hicieron fuera del colegio; se trajeron alrededor de 50. Una vez clasificadas surgieron conclusiones como:

- No conocían la composición del agua que tomaban.
- Siempre la obtuvieron regalada.
- La toman la mamá, los hijos, algunas veces el papá.
- La consumieron desde un mes hasta 11 meses.
- Los efectos fueron variados: desde limpiar el organismo, aliviar dolores, hasta rebajar peso. A la mayoría no les hacía ningún efecto, sólo les parecía rica de sabor.

Queremos saber por qué

Para responder a las inquietudes surgidas, los estudiantes plantearon diversos experimentos para observar el proceso de fermentación:

- Agua con hongos, sola, sin tapar.
- Agua con hongos y panela tapada.
- Agua con hongos con azúcar sin tapar.
- Agua con hongos, sola, tapada.

Durante algunos días observaron las mezclas en el laboratorio y de acuerdo con las manifestaciones concluyeron:

1. No todas las mezclas producían el mismo efecto, algunas sí fermentaban y mantenían mucho gas (estallaba al abrir después de 15 días).
2. Casi todas olían y sabían a chicha, a guarapo, a vino, a cerveza.
3. Fermentaba únicamente cuando se dejaba con panela o azúcar, pues se producía gas y olor a cerveza (gas carbónico y olor a cerveza: alcohol).
4. Se balanceó la ecuación correspondiente utilizando los conceptos químicos relacionados con este fenómeno de fermentación: agua + azúcar en presencia de hongos (enzima-catalizador) resulta: alcohol + gas: $H_2O + C_6H_{12}O_6 + \text{hongos} \rightarrow C_2HOH + CO_2 + \text{otros productos}$.
5. Cuando se deja destapada, se forma una especie de capa blancuzca.
6. A los hongos, cuando se les agrega únicamente agua, no les sucede nada de lo anterior.

Este proceso experimental generó entusiasmo por realizar más entrevistas, con más seguridad y nuevas preguntas cómo:

- ¿Cuánto tiempo deja fermentando el líquido?

- ¿En qué cantidad agrega el azúcar o la panela?
- ¿Cuál es el procedimiento que sigue después de tomar el fermento, respecto a los hongos?
- ¿Cuál es el objetivo de consumir el agua de los hongos?
- ¿Qué utilidad le prestan los hongos?

Se concertó en grupo organizar una carpeta para las entrevistas que un estudiante manejaba.

Segunda etapa

Seguimos conservando los hongos y se llegó a la conclusión que sólo se tomaba el agua, pero surgió la pregunta: ¿cuál es el papel de los hongos? Los observamos al microscopio: estas colonias se veían con movimiento; concluyeron que se reproducían rápido y, por ésta razón, no se podían arrojar al sifón porque se tapaba. Los estudiantes hicieron comentarios como:

- El agua que tomamos es un fermento.
- Ese líquido es alcohol, nos estamos alcoholizando.
- Yo le conté a mi mamá y ella lo sigue tomando, ahora ya no la consumo.
- Yo vi un programa de televisión y eso produce sustancias que ocasionan cáncer.
- Mi mamá no me cree que eso es malo.

Confrontamos la experiencia con la teoría

En este momento de la actividad sugerí hacer una consulta a la profesora de química para saber qué tipo de fermento era. No supimos el porcentaje de etanol, pero ella explicó que era inofensivo si el agua duraba un día en fermentación, que a más tiempo, más fermentación y mayores niveles de alcohol. También propuse traer información reciente sobre el origen de los hongos tóxicos, si es malo o no beber su agua, y por qué algunas personas lo siguen consumiendo. De lo consultado y leído en artículos que conseguimos entre todos, se hicieron comentarios como:

- Los hongos los trajo a México la Madre Teresa de Calcuta, con el fin de evitar la desnutrición de algunos indígenas, los cuales deberían siempre de regalarlos.
- Al consumir esa clase de agua la gente tiene fe en que las va a curar o rebajar de peso.
- Uno no debe tomar cosas porque sí.
- Antes de consumir cosas es necesario averiguar primero.
- Yo la voy a tomar para emborracharme.

Para recoger lo que se había hecho durante esas semanas, se propuso:

1. Publicar un artículo en el periódico escolar para que todos se informen sobre lo relacionado con esos hongos.
2. Organizar una exposición para otros grados sexto en el Salón de audiovisuales junto a otros proyectos que en ese momento se llevaban a cabo.

Esta actividad fue positiva para ellos porque maduraron, arreglaron, el salón, colocaron en su sitio el papelógrafo, y organizaron la mesa con los diferentes frascos con hongos con que experimentaron (la profesora sólo permitió el retroproyector). Uno de los expositores me llamó a la casa a las seis de la mañana para recordarme la exposición y para proponerme que llegáramos más temprano. Estaban nerviosos, pero tenían seguridad. Además contestaron muchas de las preguntas de sus compañeros.

Qué aprendimos

En estas actividades se evidencian aprendizajes pues:

1. Mediante la investigación se llegó al convencimiento de cambiar el hábito de tomar esta clase de agua.
2. Se motivó a los estudiantes para escribir pequeños ensayos con propiedad y seguridad acerca de la fermentación, respiración de microorganismos, y sus efectos al tomar el líquido fermentado con hongos tóxicos.
3. De la misma manera que se logró despertar la curiosidad y el espíritu del trabajo en equipo en la clase, los estudiantes realizaron los experimentos en su casa, se prestaron materiales, se reunieron en grupos de dos y tres para hacer entrevistas a los profesores y vecinos.

Reflexiones

Vale la pena preguntarse: ¿cómo se justifica una actividad así dentro del currículo en el colegio? ¿Cómo se evalúa a los estudiantes? ¿Qué actividades desarrollaron en grupo? ¿Sí hubo aprendizajes o no? ¿Cuál es el papel del profesor?

Es importante integrar el trabajo por proyectos de aula al currículo, y esto se genera a partir de las temáticas surgidas en el aula o por una intencionalidad propia del maestro. Esto genera en los estudiantes: indagar en diferentes espacios, en programas de televisión, radio, entrevistas, escribir ensayos cortos y coherentes, propicia un cambio de actitud frente al trabajo en clase.

El profesor se convierte en un motivador de los trabajos y actividades acordadas, en un propiciador de espacios, ideas, material bibliográfico, de laboratorio; además, entra como participante activo en el proceso, aprendiendo al lado de los estudiantes. Este tipo de actividades, por proyectos de aula, nos sirve para integrarnos con profesores de otras áreas, y para tener un trabajo más articulado y con sentido.

Referencias

-
- ELKANA, Y. (1983), *La ciencia como un sistema cultural: una aproximación antropológica*, En: Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología, Vol. 3, pp.10-11.
- SEGURA, D. (1999), *El conocimiento escolar, el desconocimiento escolar*. En: revista Nodos y Nudos, Vol. 1, N° 6, pp. 4-10.

Diálogo del Conocimiento

La profesora Sonia Martínez propone otra manera pedagógica y didáctica de orientar los procesos para lograr una experiencia de aprendizaje. Experiencia que se manifiesta en las nuevas formas de significar y de actuar no sólo de los estudiantes sino de las maestras y padres de familia que se involucraron y comprometieron en el proceso relacionado con la situación estudiada: respiración de microorganismos y fermentación.

El proyecto de aula se trabajó como un proceso sin establecer o predeterminar actividades o resultados. Por el contrario, a partir de la pregunta -¿cómo respiran las células?- la profesora problematiza el proceso que lleva a los estudiantes a buscar información que relacionan con su vida diaria. Es así como aparece el contexto específico: el guarapo que toman algunos estudiantes, se analiza desde los procesos de fermentación para lo cual diseñaron experimentos que posibilitaron contrastar la teoría y finalmente construir conclusiones que socializaron mediante ensayos y exposiciones. Los proyectos de aula, mediante procesos de socialización y negociación, posibilitan en los participantes un cambio conceptual, metodológico, actitudinal, estético y axiológico.

El cambio conceptual se evidencia en las conclusiones relacionadas con el proceso de fermentación y la reproducción de hongos. El metodológico en el diseño de entrevistas, en la experimentación y construcción de ensayos. El cambio de actitud cuando algunos deciden dejar de tomar el agua de los hongos; el estético se evidencia en los avances en la presentación de las entrevistas, ensayos y la forma como los organizan en carpetas; y el axiológico, en el valor que se le dió al trabajo en equipo ayudándolos a ser solidarios y respetuosos.

Comprendido el proceso de *cómo trabajar un proyecto de aula*, uno se pregunta ¿para qué? La profesora da a entender que los estudiantes, y quienes participan logran aprender a través de procesos de pensamiento: indagar, cuestionar, analizar, comparar, relacionar, experimentar, contrastar, negociar, acordar, concluir y comunicar.

Por último, en ese proceso de aprender ¿qué es lo que construyen los estudiantes: conocimiento o saber? ¿Es lo mismo negociar significados, nuevas formas de significar y de actuar que construir nuevas explicaciones del mundo con teorías, leyes a través de un trabajo en equipo riguroso y exigente? Cuestionamientos que invitan a la reflexión.

Sara Zafra Angulo
Maestra en Docencia de la Química
Instituto Ciudad Jardín del Norte
Red de Maestros de Ciencias – Localidad 11 Suba

ROLLOS NACIONALES

“Es TODA la TRIBU la que EDUCA al NIÑO”

Ana María Fankhauser
Pedro A. Sánchez
Granja - Escuela Amalaka
Municipio de Totoró (Cauca)

"Denunciamos la ilusión de los tímidos que esperan hacer florecer en el caos social una pedagogía y una escuela susceptibles de servir de modelo para las realizaciones sociales venideras".

Celestin Freinet

La granja-escuela Amalaka comenzó como proyecto educativo en 1992, cuando hicimos un vídeo llamado *Igual al sol*, 10 derechos de los niños sobre el medio ambiente, que se complementaría con una cartilla sobre la misma temática. Este trabajo se realizó con niños de la vereda Florencia (Totoró) y niños de Popayán. Por la misma época ofrecimos talleres en Medio Ambiente de Granja para los niños de la ciudad. En cada taller colocábamos una frase bandera como *"Acercarnos al origen olvidado de las cosas"* o *"Sacad vuestros hijos fuera para que se renueven en los campos abiertos"*. Los talleres tuvieron gran acogida. Luego de una agotadora semana en cada una de sus escuelas, venían a ordeñar, a tejer, a jugar, a hacer artesanías, a caminar, a estampar camisetas, a cocinar, a actuar, a ver películas, etc.

Por la misma época (1996) nuestros hijos asistían a un colegio de Popayán, en el cual tenían que cumplir con las consabidas planas, largas tareas, calificaciones, etc., obligándolos a hacer "cosas" que nos parecían absurdas. La copa se rebozó el día que mirando el cuaderno de nuestra hija mayor, vimos un cuadro con un muñeco borroneado y repintado. Ella explicó que la tarea era hacer un autorretrato, pero que esa no era ella porque la profesora lo había revisado y le había dicho que ella no era así. Entonces, el 'autorretrato' había sido repintado por la profe. Nos pareció increíble la connotación psicológica, pues, ¿cómo puede alguien negar la manera de verse, hasta negar la identidad del ser? ¿No era ese un fiel, triste y peligroso ejemplo de algo más profundo? Así que desescolarizamos nuestros hijos: ¡Adiós a la escuela!

Hablamos con nuestros amigos alternativos de la ciudad sobre este desfase de la escuela respecto a la realidad. Nos dijeron que mejor siguiéramos con los "tallercitos" - algo así como el conocimiento pequeño, jugueteón, superficial-, y que lo otro -lo serio, responsable y sistemático- se lo dejáramos a "los que sabían"; es decir, a la escuela que criticaban en sus sesudos escritos y proyectos de largo aliento. Este sabor de desencanto y falta de compromiso nos hizo aterrizar en el campo donde vivimos. Hablamos con la comunidad de la vereda Baja Florencia -integrada por campesinos e indígenas- y les propusimos crear una escuela. Con algunas dudas aceptaron, pues esta vereda tiene escuela oficial propia. Comenzamos con estos niños y algunos de la ciudad y allí, en lo formal, comenzó un cambio radical, que nunca nos imaginamos, pues si en lo no formal eran permitidas muchas cosas, en la formalidad (por eso se llamaba así) la cuestión ya pasaba a otro esquema totalmente diferente sobre lo que es, o pudiera significar,

educación: se comienzan a cruzar elementos claves sobre los que se sustenta y funciona nuestro sistema cultural y económico: el manejo del tiempo y del espacio, el conocimiento científico y el tradicional, generación de procesos vs. productos, los valores modernos y los ancestrales, numerosas variables y esquemas culturales que pesan y están implícitas en el trabajo cotidiano. Si en la educación no formal los padres se sentían contentos de que su hijo ordeñara la vaca, en la educación formal ya no era posible porque la pregunta era (y es): ¿Y qué está aprendiendo mi hijo allí? Lo que antes era goce, descubrimiento, certeza y vida al aire libre, ahora se volvía esquema, norma, duda y exigencia de vida dentro de una situación de aprendizaje escolar. Y en este punto existe algo interesante de analizar: ¿Por qué la exigencia de la sociedad a que la escuela enseñe todo? Entendimos el refrán: a la escuela se va a aprender.

Quizá porque la sociedad le tiene tanto miedo, incertidumbre y zozobra al futuro; los padres ya no pensaban en "qué feliz está mi hijo en Amalaka" sino "qué incertidumbre que ante la seriedad del futuro mi hijo esté feliz en Amalaka".

Por otra parte, nos dimos cuenta del desfase entre escuela y vida cotidiana: ¿Por qué la grosería que el niño aprendió no fue en la televisión o en la casa, sino en la escuela? ¿Por qué la tendencia a decir que las cosas positivas las aprende en la casa? Nos dimos cuenta que la lucha más tenaz estaba en el cómo integrar a los padres y a los profesores a las propuestas educativas. Y nos atrevimos a decir que era más urgente una escuela para padres y para profesores. Los niños no necesitarían tanto la escuela como los adultos.

Para muchos, la escuela es un sitio para aprender conocimientos, no para aprender a ser, a pensar, a trabajar en las propias vocaciones y habilidades. Es urgente que los maestros y padres de familia trabajemos sobre las relaciones y diferencias entre conocimiento-información, o entre enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué el empeño en que la escuela se dedique al conocimiento instrumental? ¿Por qué es necesario ir más allá de él?, ¿quién descubrió América y en qué año?, ¿qué es la fotosíntesis?, ¿qué libro escribió Miguel de Cervantes?, etc. Por eso es interesante trabajar sobre el ser-hacer-pensar, o sobre la trilogía cabeza-corazón y manos, o sobre la educación para el trabajo, o la educación en valores humanos o sobre las diversas corrientes de educación que hace más de un siglo vienen proponiendo maneras diferentes de ver la educación.

En la escuela existe un saber guardado -en los libros y en la mente del profesor-, que hay que depositar en la mente de los niños. Para muchos padres, la Escuela se volvió el sitio ideal para juzgar, criticar, enjuiciar, y lastimosamente muchos creen que con inscribir al niño en la escuela y con pagar la mensualidad, el resto es sentarse a esperar a que le llegue la réplica del sabio Caldas.

Los padres de familia creemos que los niños se educan sólo en la escuela y que nuestra situación en el hogar, en el trabajo, con nosotros mismos, con los medios de comunicación, con la cultura, no tiene nada que ver con la Escuela. Es importante que la ley y la opinión pública hablen de la comunidad educativa como aquella en la cual la Escuela es un componente tan importante como la familia para que los padres entiendan que la educación también tiene que ver con la cultura, con los proyectos de vida, con la coyuntura política, como dice el refrán africano: *"es toda la tribu la que educa al niño"*.

Antes que científicos o personajes ricos y famosos, ¿no necesitamos seres humanos, críticos, abiertos, participativos, que respeten la vida, que crean todavía en una vida

digna, de convivencia, pluralismo, justicia, tolerancia y solidaridad? (ver Artículo 5º, Ley General de la Educación).

Proyectos Actuales

Granja integral; transformación de alimentos.

Taller de artes, comunicación y oficios.

Trabajamos en un terreno de 13.5 hectáreas, de las cuales 5 son de bosque, 5 de potrero para pastoreo de animales y el resto está representado en construcciones, la granja, huertas y establos para animales. Trabajamos con base en sistemas agroecológicos que utilizan los desechos e insumos de la finca para abonar plantas y alimentar a los animales. El objetivo es depender cada vez menos de insumos externos y que la Granja sea autosuficiente. La Granja es nuestro escenario natural como escuela. Nos permite formar en los niños una visión de vida integral y natural, basada en el trabajo, pero también en el disfrute y la contemplación del agua -vital-, del aire -libre-, de la tierra -la madre tierra- y del fuego -el sol, además del goce y disfrute del espacio campesino, con todo lo que implica en el ámbito psicológico, motriz, filosófico y como sistema de vida. La Granja es experimental porque los niños disfrutan del espacio como nadie, descubren matas, colores, piedras, animales, texturas, sensaciones, etc. Nosotros, como orientadores, damos ideas -cuando lo amerita el niño y la situación- para que estas percepciones se conviertan en una propuesta que trascienda hacia una acción, un cuento, una reflexión, un tema o el desarrollo de un proyecto. En este momento, en la Granja hay 40 gallinas ponedoras (proyecto productivo), un caballo, vacas, chivos, ovejas, conejos, perros, gatos, patos. Tenemos huertas para siembra de maíz y hortalizas, frutales, café orgánico, plátanos etc. Los niños le dan comida a los animales, siembran, cosechan, ordeñan y, en general, saben lo que significa el trabajo de la Granja. También utilizamos tecnologías alternativas y tradicionales como el biodigestor, la letrina seca, la cocina solar, el calentador solar, la construcción en barro y guadua, el muro tendinoso. Integrada a la granja se encuentra la cocina, espacio en el cual los niños preparan dos veces a la semana sus alimentos, hacen mermeladas, pan, tortas para los cumpleaños; con maíz, huevos, hortalizas y plátanos que se cosechan en la granja.

Los niños elaboran piezas de cerámica y papel reciclado; pintan, dibujan, diseñan, escriben, toman fotos, hacen vídeo, les gusta cacharrear con materiales reciclados, bailan, danzan, oyen música, cuentan, narran, emplean todas las formas de expresión, unas más del lado artístico, otras más desde lo artesanal, otras desde la comunicación y el periodismo, todas válidas y fundamentales para formar un ser humano integral. Somos conscientes de las dificultades para expresarse y comunicarse que tienen los jóvenes colombianos, y mirando el contexto nuestro, donde las subculturas -jóvenes campesinos, desplazados- no tienen la posibilidad de trascender y expresar lo que sienten; cada día le apostamos más a la implementación de un Taller con un espacio físico adecuado para el arte (y artesanía), la expresión y la comunicación.

Qué es para nosotros "lo metodológico".

Hay un tema clave para conocer un proyecto pedagógico, y que nos puede dar luces sobre un diagnóstico institucional: es la pregunta por lo metodológico. Para nosotros como proyecto ha sido difícil definirlo y encasillarlo en un ámbito teórico, una moda o una corriente.

Cada vez nos convencemos más de la urgente necesidad de que los proyectos educativos clarifiquen su propuesta metodológica, pues uno de los ejes de una opción educativa es el acceso al conocimiento. Responder por lo metodológico, significa dilucidar cómo se accede al conocimiento en la escuela. Esta debería ser la pregunta central: ¿Qué piensa la escuela sobre el conocimiento? ¿Qué relación existe entre el conocimiento y la vida, el poder, la razón, lo lúdico y lo fantasioso?

A continuación trataremos de clarificar nuestra propuesta metodológica, que parte del "*Método natural de educación*" (de Celestin Freinet).

Acceso al conocimiento: escalar y bajar montañas.

Para acceder al conocimiento el ser humano realiza procesos complejos, y nadie ha dicho ni dirá la última respuesta. Una educación que atienda a procesos y no sólo a resultados, deberá tener en cuenta el tanteo experimental con el cual el niño se acerca al conocimiento de una manera experimental, fase donde se acerca por primera vez a algo, y así como aprendió a caminar, trata de aproximarse y alejarse, observa, percibe, examina. Este proceso lo hace principalmente desde lo lúdico, desde la información que le aportan los sentidos: vista, oído, tacto, olfato. Va despertando algunas habilidades que le permiten avanzar, afianzar, retroceder -según su edad y su situación particular-. Como decía un teórico, es algo parecido a escalar varias montañas, todas de diferente tamaño, donde tengo que bajar una -aparentemente retrocedo-, pero para coger más impulso, para comenzar de nuevo a subir otra de un nivel diferente. Es vital que el niño viva esta etapa sin obligarlo a aprender algo, pues dejaría de ser tanteo. En preescolar, es interesante observar el proceso de adquisición de las habilidades necesarias para la lecto-escritura. En esta primera etapa lectora el niño no puede decodificar los signos de la lengua, pero observa, percibe, interpreta, simboliza, visualiza, imagina, pregunta. ¿No son esas las habilidades requeridas para considerar a alguien como lector activo?

Lo que se ve comúnmente en las metodologías actuales, es que fuerzan al niño a aprender a leer y escribir desde temprana edad, y seguramente lo hará, pero en detrimento de la imaginación, del amor por la lectura y por el conocimiento. En nuestra experiencia, los niños que llegan de otros colegios no quieren escribir, y como lo escribió un niño en un taller, hablando sobre su colegio en Popayán, es llegar, sentarse, copiar e irse. En esta primera etapa es importante el trabajo con la Imprenta escolar, herramienta que permite al niño componer textos a partir de sus vivencias y experiencias. También existe el computador, que puede ser una ayuda valiosa, sin caer en la "informatización". No utilizamos en esta etapa -ni posteriormente- el texto escolar como guía metodológica - el texto escolar da la impresión al niño y al adulto que el conocimiento se encuentra sólo en los libros, y que la historia de 4º es diferente a la de 5º-. Creemos que estos textos empobrecen y encasillan el conocimiento. Ofrecen la visión simplista según la cual "lo que tengo que aprender de geografía", por ejemplo. Está allí y sólo allí, perdiendo la posibilidad de ir a fuentes primarias de información. Asumimos el texto escolar lo como una herramienta más -incluso, una de las más pobres y obtusas-, que puede, eventualmente, tener algunos datos interesantes, sobre todo en conocimiento instrumental y conocimientos generales como datos, fechas y hechos particulares. Es importante que el niño sepa que existen, sobre todo en el caso que tenga que cambiarse al sistema escolar tradicional. Nos parece más edificante el recurso de las enciclopedias -impresas y multimedia-, así como libros especializados, diccionarios, vídeos, etc. Con los métodos de impresión -imprenta, computador, serigrafía, linóleo, etc.- se pueden inventar libros, tarjetas, invitaciones, cuentos cortos, hechos por ellos mismos y de acuerdo con la motivación de cada uno.

También es básica la expresión artística, una manera estética de acercarse a la realidad. Al realizar un dibujo y, en algunos casos, explicarlo, se está interpretando y negociando la realidad. El arte libera, oxigena, concientiza, trasciende y transforma la vida cotidiana.

En este proceso el niño no está solo, forma parte de un grupo, posibilidad que le permite interactuar, contrastar y aprender con cada uno de sus compañeros. Es decir, así como existe un proceso individual de adquisición de saberes y habilidades, también existe un desarrollo como grupo que interfiere decididamente en cada uno de nosotros.

Aquí es básico anotar el trabajo en grupo. El niño se debe acostumbrar, desde pequeño, a producir y a vivir su mundo, sus objetos, escritos, fantasías y experimentos para él mismo -como ser individual y egocéntrico en varias etapas de su vida-, pero también debe aprender a contrastar, comunicar, mostrar, compartir y socializar lo propio en grupo. Es clave que se dé la posibilidad de participar y así incentivar valores de solidaridad y unión. Es importante este ambiente de cooperatividad donde cada niño es valorado como un ser único con capacidades, aptitudes y vocaciones.

"Que el niño hable y que le hablen". Tratamos de estimular y dejar fluir el diálogo y la conversación de una manera amena, siendo conscientes que esa interacción tiene posibilidades infinitas hacia el conocimiento y la vida. Cuando los niños conversan, muchas veces se refieren a cuestiones fundamentales, a inquietudes verdaderamente profundas sobre la vida, a cuestiones y experiencias propias sobre lo visto en T.V. o a cuestiones de sus casas. Conversar es un arte, como decía Sócrates (para el almanaque 2.000 se utilizaron los recursos de la conversación) y conlleva a la pregunta (La pregunta tiene sabor a aprendizaje, dijo un alumno en el almanaque). Tampoco se trata de estimular la charlatanería, pues existen momentos en que es necesario el orden y la concentración. Promover una educación natural no significa que dejemos todo a la indisciplina y el ruido, sino estar atentos a los ritmos, etapas y épocas del ser humano.

La historia y la geografía.

Como veíamos que las niñas más grandes (10 a 12 años) cogían los libros de historia de la biblioteca, les planteamos un proyecto de historia. Al comienzo, cada niña trajo su maletín de los recuerdos, en el cual estaban las fotos más queridas, las cartas, las flores, las piedras, los muñecos, etc. Se trabajaron los recuerdos como una parte importante de la historia personal y de la historia de los pueblos. Escribieron cuentos con el tema "el señor que no tenía recuerdos". Llegaron a conclusiones como "el pueblo que no conozca su historia es un pueblo sin razón ni corazón". Otro tema que se ha trabajado es la guerra y la paz. En la historia de Colombia -principalmente las niñas- se han interesado por hechos y épocas como la llegada de Colón, la separación de Panamá, así como por la Colonia.

Este proyecto ha sido importantísimo. Una niña creía que la historia era sólo la de Bolívar y la de Colón, nunca imaginó que ella también formaba parte de la historia. Con este proyecto hemos abordado la situación actual de Colombia, de la religión cristiana, de los reyes, del feudalismo en Europa, del poder de los reyes.

En geografía, hemos realizado cartografías de la vereda donde estamos ubicados. En este momento se están haciendo relaciones entre los amigos y familiares y el espacio en el que viven, así como los espacios y territorios en los cuales los niños han crecido o han visitado -casa, pueblo, vereda, ciudad-. Hemos "tomado fotos" del paisaje y de la vereda donde, a partir de un marco, se dibujan planos generales, medios y primeros planos. Para

este trabajo ellos tienen que escoger de la generalidad un objeto, persona o detalle y dibujarlo atendiendo a los planos. Después los ordenan y hacen una historieta o una foto-historia. Han recurrido al periódico donde, a partir de fotos, se hace una noticia abierta sin ningún esquema -que generalmente se convierte en cuento-; otras veces, a partir del esquema de las cinco preguntas de los filósofos griegos (qué, cuándo, dónde, cómo y por qué) los niños organizan su propia noticia.

Se trata de trabajar conceptos tan abstractos y difíciles de concebir como el tiempo y el espacio, y de relacionarlos con los proyectos de historia y geografía. Para desarrollar este proyecto se ha recurrido a la comunicación audiovisual, el periodismo, la literatura -herramientas metodológicas- para que, a través del manejo del espacio y del tiempo -conceptos-, puedan relacionar la historia personal y la de Colombia -contenidos-.

Con estos temas, desde hace dos años venimos trabajando un almanaque impreso en serigrafía. Este paso se convierte en una etapa fundamental, que es la producción de conocimiento para socializarlo y difundirlo en la sociedad. Para el 2000 se imprimieron 500 ejemplares, los cuales circulan por varias regiones del país y del mundo tratando de hacer historia.

Opiniones de los niños sobre la escuela.

¿A qué venimos a la escuela?

- *"A la escuela venimos a investigar sobre las piedras y a abrir el corazón".* Simón, 7 años.
- *"Venimos a investigar números y escribir cartas y leer libros y ser amable con las mujeres".* Aluna, 7 años.
- *"A investigar animales e insectos, a observarlos, a aprender más de la vida y hacer matemáticas".* Juan Manuel, 8 años.
- *"A la escuela venimos a ver por una ventana la naturaleza, cuentos, poesías, juegos, tristezas, alegrías y un montón de fantasías, y venimos a enseñar y aprender de los demás y a tener muchas imaginaciones".* Maya, 11 años.
- *"Venimos a prepararnos porque más adelante hay nuevas metas".* Juan Camilo, 9 años.
- *"Venimos a escribir, a jugar, a conocer amigos, a dibujar, a leer, a contar y a sembrar frutas".* Ana Cristina, 12 años.

Poesías sobre la escuela.

Ay escuela /tú que nos enseñas a entender este mundo tan más o menos / y que nos llevas hacia la fantasía escrita en palabras mágicas / Y que a veces nos guías hacia la ricura de una fresa en un jardín de esperanzas / ojalá nunca te acabes porque eres una mariposa que enciende sus alas / todos los días de lunes a viernes. *Maya.*

Escuela cuando yo te miro / es como mirar el arco iris/ y las estrellas/ y todo lo bello / que hay en el mundo entero. *Ana María, 13 años.*

¿Cómo puede la escuela colaborar para que Colombia sea un país mejor?

Protestando contra la violencia, haciendo la paz en la escuela y la casa, a disculparse después de las peleas y a compartir con los demás. *Juan Manuel, 9 años.*

Haciendo un proyecto para ayudar a las personas que padecen hambre y para que ellos tengan una casa en donde vivir. *Ana María, 13 años.*

Diálogo del conocimiento

La propuesta educativa de la granja-escuela Amalaka, narrada bajo el título: *Es toda la tribu la que educa*, puede describirse como un esfuerzo de innovación educativa, en el sentido en que busca construir con toda la comunidad educativa un espacio escolar para los niños y niñas pertinente, integral y abierto, que responda a las constantes tensiones que enfrenta hoy la escuela en cuanto a manejo de los tiempos y los espacios, relación entre conocimientos y saberes, relación entre desarrollo y tradición, procesos y resultados, globalización e identidades.

Y como todo proceso innovativo, la experiencia aquí narrada, deberá también responder a los desafíos que presentan esfuerzos como estos. Algunos de ellos se refieren a:

- La necesidad de recoger la experiencia de manera reflexiva, documentada y sistemática, para poder identificar su dinámica, sus potencialidades, problemas y alternativas de solución y de igual manera los factores relacionados con sus sostenibilidad en el tiempo.
- Validar su carácter integral, es decir, demostrar en la puesta en marcha de los procesos y los resultados, qué ha significado que toda la comunidad se encuentre incorporada a la tarea educativa de los niños y las niñas.
- Identificar los impactos potenciales de la propuesta en los diferentes grupos que participan en su construcción, es decir, documentar las repercusiones a nivel cultural, pedagógico y educativo en los distintos sujetos sociales: padres de familia, miembros de la comunidad, maestros, maestras, niños, niñas.
- Por último, continuar compartiendo como lo hacen con este artículo, con diferentes comunidades de maestros y de investigadores sus reflexiones, conocimientos, preguntas y logros.

Angela María Robledo
Fundación Restrepo Barco

ROLLOS NACIONALES**EL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD****Un encuentro de las estudiantes con su realidad****Eliseo Cortina Grau***Colegio Helena de Chauvin de Barranquilla.*

La forma tradicional como se han venido desarrollando los ejes temáticos en el área de Ciencias sociales, ha hecho que exista un divorcio entre los contenidos textuales con la realidad social y cultural en la que se encuentran los estudiantes. Se olvida que los muchachos están en un contexto que les obliga a encontrar alternativas de solución a problemáticas de su realidad. No se exploran las motivaciones que puedan tener los estudiantes en relación con el estudio de su ciudad, su barrio, calles, parques, religiosidad; su pasado y su presente.

Es común encontrar, en las aulas escolares, procesos educativos que no articulan el contexto del estudiante con los supuestos básicos de la programación prevista para el grado. Por esto, perfilé una propuesta para la enseñanza de las Ciencias sociales partiendo de la investigación de la localidad, del contexto social y cultural como posibilidad pedagógica para el encuentro del estudiante con su realidad, teniendo como punto de partida que los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la temática a trabajar, por parte de los estudiantes, sean auténticos objetos de estudio.

Con el proyecto se busca encontrar qué les interesa realmente a los estudiantes y estimular actitudes de curiosidad que enriquezcan sus concepciones, desencadenando un proceso que lleve a la construcción de conocimientos nuevos.

Proyecto disciplinar de aula en el colegio Helena de Chauvin Protagonistas: Las Estudiantes.

Todo proyecto de investigación que pretenda modificar la enseñanza tradicional en el aula debe tener como protagonista a los estudiantes, quienes le darán sentido con sus motivaciones y aportes.

Desde 1996, he propuesto a mis estudiantes, del Colegio Helena de Chauvin de Barranquilla, desarrollar un proyecto titulado *Conozcamos nuestro barrio*. La propuesta consiste en articular los programas básicos con el estudio de la geografía y la historia del barrio en donde vive gran parte de las estudiantes de la institución.

La intención es que las estudiantes se apropien de la idea del proyecto y descubran qué toca sus intereses y su realidad. Para ello indagué si la les propuesta gustaba o no. A partir de sus respuestas, realicé una encuesta con los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cree usted que es posible desarrollar este proyecto, está usted de acuerdo?
- b. Resalte la importancia de este proyecto para su vida cotidiana
- c. ¿Cómo cree usted que el proyecto deba desarrollarse?
- d. ¿Le gusta el proyecto?

Las estudiantes, en general, respondieron: *"Estamos de acuerdo porque se va a estudiar el espacio en el que se vive; nos interesa conocer mejor nuestro barrio y saber cómo es realmente el lugar donde vivimos; los conceptos de la geografía y las sociales, en general, los aplicaremos en el contexto de nuestro barrio; se podría investigar saliendo a las calles, haciendo excursiones, observando el estado de los parques y de las calles; nos gusta el proyecto así no vivamos en el barrio propuesto en el proyecto"*.

A la pregunta, ¿por qué te gustaría participar?, respondieron que ayudaría a conservar el barrio, la ciudad y conocer la cultura, a la vez que serviría para aportar lo mejor de ellas mismas para el bien común. Estas respuestas tumban cualquier rigurosidad académica e invitan a modificar y a mejorar la práctica pedagógica.

Este ejercicio sirvió para indagar si la propuesta se acercaba a sus intereses, si deseaban salir de la tradicionalidad de la enseñanza, si querían conocer el espacio que a diario recorren, así como conocer su cotidianidad, sus valores cívicos y culturales.

Realizado el diagnóstico, hicimos la programación:

1. Se organizaron salidas pedagógicas que permitieran a las estudiantes ampliar la visión que tenían de su barrio. Se cambiaron las aulas por las calles para iniciar el recorrido por el barrio, la esquina, el parque o algún sitio que sirviera de aula. En estos lugares se desarrollaba la clase, se observaba, se seguían las orientaciones de cómo ubicarnos de acuerdo a las calles y carreras, se tomaban apuntes sobre aspectos como: estado de las calles, fugas de agua, focos de basuras, arborización, estado de las viviendas, rutas de buses, tiendas, almacenes, talleres, fábricas, colegios, escuelas, comisarías, sedes comunales, puesto de salud, iglesias y antiguos teatros.
2. En el aula se programaron las puestas en común con el material recogido en la salidas pedagógicas. Las clases se tornaban muy interesantes. Se generaba un espacio de reflexión que desembocaba en la formulación de problemas o temas para estudiar e interrogantes sobre la realidad del barrio.
3. La información recogida en las salidas pedagógicas y las discusiones en el aula permitió ver la necesidad de buscar los fundamentos teóricos necesarios para aproximarse al conocimiento de la localidad, conceptos de la geografía urbana, el significado de lo que es una carrera, una calle, una avenida, una urbanización, un barrio, la localidad, lo local, y la ciudad.
4. Se elaboraron planos del barrio en los que la estudiante trazaba el recorrido diario y señalaba las calles y carreras. Esta actividad dio cuenta de la ruta preferida, cómo era el manejo que tenían de la distancia y del tiempo, qué tanto conocían el barrio, cómo se lo imaginaban y qué elementos identificaban.
5. Se organizaron salidas pedagógicas por grupos, de acuerdo con los intereses de las estudiantes, para investigar los elementos que componen al barrio:
 - *Grupo 1:* Ubicación geográfica, extensión, límites e historia de la iglesia.
 - *Grupo 2:* Características de las calles y carreras, antiguos nombres de las calles y el relieve.
 - *Grupo 3:* Personajes y organizaciones comunitarias.
 - *Grupo 4:* Escuelas y colegios.
 - *Grupo 5:* Parques, comisarías y seguridad.

- *Grupo 6:* Empresas, fábricas, talleres, antiguos teatros y patrimonios arquitectónicos.
- *Grupo 7:* Rutas de buses y colectivos.
- *Grupo 8:* Clínicas y Puesto de salud.

6. Para profundizar en cada aspecto del barrio, y para que la investigación fuera efectiva, se recurrió a las fuentes orales, archivos de las organizaciones comunitarias, de los colegios, de los grupos folclóricos, al encuentro de antiguos y nuevos pobladores, archivos de la iglesia y del Puesto de salud, Planeación Distrital, archivo histórico del departamento, de la Sociedad de Mejoras Públicas, de la antigua Empresas Públicas Municipales y todos aquellos sitios y personas que colaborar. Esta actividad las estudiantes, además de las clases correspondientes al horario académico, utilizaron su tiempo para realizar la investigación.

El entusiasmo y la motivación de las estudiantes era cada día mayor. Rebasaron las expectativas pedagógicas que tenía al respecto. Las estudiantes ya tenían una visión más amplia de su barrio; además, su situación podía ser semejante a la de otros barrios.

Para la realización de esta propuesta me apoyé en conceptos teóricos, la "Escuela, proyecto cultural", que se define como una escuela que: protagoniza el rescate de la identidad cultural de la comunidad; se compromete con el rescate de las tradiciones, las costumbres, la historia de cada comunidad indaga la realidad para transformarla². Desde este supuesto conceptual considero que los docentes de Ciencias sociales deben hacer a los estudiantes los protagonistas de proyectos que se generen desde la escuela hacia la comunidad, utilizar el medio urbano como un espacio para la investigación, el conocimiento y como recurso didáctico³.

*"La geografía debe enseñarse sobre el terreno: los ríos, en los ríos; los árboles, en los campos; las cuevas, en las cuevas; los picos, en los picos; en fin, sobre el propio terreno es como se pueden adquirir conocimientos útiles, conocimientos profundos e inolvidables"*⁴. Desde esta concepción, del cubano Fidel Castro Ruz sobre la geografía, la propuesta pretende que se adquieran conocimientos y se construyan nuevos.

El estudio de la localidad brindó a las estudiantes una noción clara sobre los hechos, fenómenos, características geográficas y procesos históricos que les rodean, se familiarizaron con el desarrollo histórico, económico y sociocultural del barrio, de su comunidad y de su ciudad sintiéndola suya y queriendo su tierra natal. Algunos autores consideran que la localidad puede ser una granja, un pueblo, una ciudad o un barrio y para otros, el entorno en el que el estudiante se mueve cotidianamente y se desarrolla⁵.

En 1990 se celebró en Barcelona el primer congreso internacional de ciudades educadoras y quedó como aporte *"la carta las ciudades educadoras"* en cuyos apartes dice *"la ciudad será educadora cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos los habitantes"*. Este proyecto apunta a dicho objetivo partiendo de la escuela como espacio cotidiano de las estudiantes y desde ahí poner en práctica las tres dimensiones de la relación entre educación y

² ZABALETA, Luz E., ANAYA, Graciela y otros. (1991) La escuela como proyecto cultural. Santa Fe de Bogotá.

³ GARCÍA, J. Eduardo y Francisco. (1999) Aprender investigando. Sevilla: Diada.

⁴ CUÉTARA, Ramón y HERNÁNDEZ, Ángel. (1991) Didáctica para los estudios locales. Ciudad de la Habana - Cuba. Pp. 1,2.

⁵ CUÉTARA, Ramón. Op.cit. pp. 1,2.

ciudad planteadas por Jaume Trilla Bernet en su texto *Otras educaciones*⁶: "*la ciudad como entorno de la educación*", lo que significa aprender en la ciudad; "*la ciudad como agente o medio de educación*", lo que significa aprender de la ciudad, porque la ciudad, específicamente la calle, es una escuela de la vida, por eso hay que rescatarla, revivirla como espacio natural, cultural y de interacción del niño con el adulto, y "*la ciudad como contenido educativo*", significa aprender de la ciudad, es decir conocer su génesis y prospectiva. Estos supuestos conceptuales, y el enfoque del MEN sobre las ciencias sociales a partir de la experiencia cotidiana como un todo de donde surgen vivencialmente los temas y áreas de las ciencias sociales, sirven de apoyo al desarrollo de la propuesta.

La ciudad sí educa.

Cada concepto que orientó la propuesta se incorporó a través de las actividades organizadas para llevar a cabo la programación planteada. De hecho, los recorridos y actividades evidenciaban el propósito de proyecto de escuela más cercana a la realidad, involucrada en la problemática de la comunidad y en la perspectiva de proponer posibles soluciones.

Los hechos geográficos e históricos pasados y presentes se relacionaban con los que se estudiaban en el barrio, en la realidad circundante. Si el tema era el ambiente a nivel mundial, lo relacionábamos con los problemas ambientales detectados en el estudio del barrio y se proyectaba la discusión hacia el problema global.

El concepto del medio urbano como fuente de conocimiento atravesaba todas las discusiones y generó conclusiones como: la ciudad sí educa, se aprende con la cotidianidad de la gente, el conocimiento del barrio puede ser abordado desde las diferentes asignaturas, es decir, los problemas ambientales, sociales, urbanísticos, arquitectónicos, políticos, etc.

Los problemas sociales encontrados en las salidas pedagógicas (fuga de aguas negras, de pavimentación, de poca capacidad de los parques para la demanda recreacional infantil, de violencia juvenil, de focos de infección (basureros), de desempleo, falta de cupos escolares, adecuación de las escuelas públicas etc.), generaron en las estudiantes la iniciativa de presentar a la administración local el resultado de la investigación una vez estuviera sistematizada.. Además, se propuso organizar comités de trabajo estudiantil y de adultos para estudiar la problemática y proponer alternativas para solucionarlas.

Las temáticas deben ser negociadas con los estudiantes.

Los maestros debemos mirar al estudiante como un sujeto capaz de construir conocimiento y producir cosas maravillosas de acuerdo con sus concepciones. Investigar en el aula sin contar con las concepciones del estudiante es admitir que el aprendizaje se produce sin interacción entre el conocimiento de que dispone el alumno y las nuevas informaciones que le llegan. Estas concepciones no son un conocimiento erróneo, son la base sobre la que se irán construyendo nuevos conocimientos⁷.

En el aula, las temáticas deben ser negociadas con los estudiantes, no impuestas. El maestro se convertirá en orientador, facilitador y, sobre todo, en estudiante.

La propuesta desarrollada permitió a las estudiantes romper los esquemas de relación maestro-alumno, motivar el protagonismo de sus aprendizajes, dinamizar procesos que

⁶ TRILLA BERNET, Jaume. (1993) *Otras educaciones*. Barcelona: Antropos.

⁷ GARCÍA, J.J. Y GARCÍA, F.F. (1993). *Aprender investigando*. p 40

desarrollen actitudes de: liderazgo, autonomía intelectual, responsabilidad, así como el deseo de compartir con sus compañeros la experiencia adquirida.

Resultados positivos.

- Cambio de actitud de las estudiantes para el desarrollo de los ejes temáticos en el área de Ciencias sociales.
- Desarrollo de clases vivas dentro y fuera del aula.
- Exploración de intereses y motivación al deseo de conocer su realidad y construcción de conocimientos del entorno.
- La geografía es vista por las estudiantes como un programa de realidades interesantes por descubrir.
- Desarrollo del sentido de pertenencia de su barrio, su ciudad y de los valores cívicos y ciudadanos. Además, se le brinda a la estudiante el objeto y los procesos geográficos de otras regiones
- Sistematización del pasado y realidad actual del barrio a través de la elaboración de un libro que se titulará *Pasado y presente del barrio las Nieves*.
- Disposición de la información recopilada sobre el pasado y presente del barrio, para presentar a las autoridades locales proyectos sociales para transformar la realidad del entorno y transmisión a otros grados el conocimiento adquirido en la experiencia.
- La columna *Haciendo por lo nuestro* en nuestro periódico escolar *El Helenista*, dedicada a aspectos que tengan que ver con el barrio Las Nieves y sus alrededores como una reminiscencia a hechos locales, pasados o de la realidad actual del contexto sociocultural de comunidad educativa. Se han publicado cinco artículos, dos de los cuales presentan a un personaje llamado Pedro Juan Rosales, un humilde zapatero del barrio quien con su trabajo sacó adelante a sus cinco hijos quienes hoy son destacados profesionales; al sastre de profesión Ubaldo Mendoza Reales, quien es un promotor de la cultura en el barrio Las Nieves y que, con su oficio de la sastrería, ha sacado adelante a sus once hijos. Los otros tres artículos corresponden al rescate de la tradición que tenían las esquinas en la ciudad de Barranquilla como focos de saber popular; lo que fueron los teatros o cines abiertos en el barrio, en este caso rescatamos el pasado y presente del Teatro Las Nieves, que antaño fuera lugar de cultura y sana diversión, hoy es un taller de vehículos; finalmente, está el relacionado con Emil Castellanos, "María Moñito", personaje popular del barrio Las Nieves, vigente en la tradición cultural del Carnaval de Barranquilla.

Referencias

- BIDEGAIN, A. (1990) *Recuperar nuestra historia*. Bogotá: Cinep.
- CUETARA, R. HERNÁNDEZ, P. (1999) *Didáctica para los estudios locales*. La Habana Cuba: Iplac.
- GARCIA, E. (1993) *Aprender investigando*. Sevilla: Diada.
- Investigando nuestro mundo*. Cuadernos de Pedagogía, Madrid, España: Fontalba, diciembre 1992.
- MAGUARE. (1993) *Estudios sobre pobladores urbanos en Colombia*. Revista del Departamento de Antropología. Universidad Nacional de Colombia. Vol. 8. No. 9.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1991) *La escuela como proyecto cultural*. Santafé de Bogotá.
- PULCROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- ULLOA, Hilda, SILVA R. (1999) *Educación cívica y formación ciudadana*. La Habana Cuba.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

¿No están los procesos escolares articulados con el contexto social?

Los críticos de la escuela y del papel de los maestros, esa «crítica roedora de los ratones», como la denominaba Marx, insiste casi ciegamente en que los procesos y los saberes escolares están de espaldas a la realidad y que, por ello, la vida de la escuela es ajena a los intereses y necesidades de los niños y de los jóvenes. Se trata de una crítica que convendría poner en duda, no tanto porque pueda o no estar equivocada, sino por su pretensión absolutista. Es como si se pudiera hablar de manera homogénea de todas las prácticas escolares, como si sólo existiera un tipo de maestro y una manera exclusiva de relación de la escuela con la comunidad.

La experiencia, desarrollada por Eliseo Cortina y sus estudiantes no sólo relaciona y pone en contacto los procesos educativos con el contexto social en que viven los estudiantes, sino que lo hace como un ejercicio de democracia. Los alumnos no sólo han sido receptores de un proceso, también han participado de manera abierta en la construcción de la experiencia y, en el desarrollo y procesamiento de los saberes que circulan en la escuela.

Muchas experiencias de acercamiento al contexto social se adelantan desde las escuelas y colegios del país, como vienen insinuando los recorridos, viajes y encuentros de la *Expedición Pedagógica Nacional*. Algunas de estas experiencias buscan el uso de ese contexto social, eso que algunos llaman peligrosamente «la realidad», como un recurso didáctico. Es la utilización de los aspectos geográficos, culturales, sociales del contexto como datos de una realidad externa a la escuela. Otras experiencias, este parece ser el caso de la del Colegio Helena de Chauvin, superan esa visión positivista de la realidad e intentan un diálogo, una conversación con ese contexto social como algo por construir y que se manifiesta en la vida escolar de diferentes maneras.

Ese espíritu democrático y de diálogo se expresa también en la constante intención de hacer de los estudiantes los protagonistas de la experiencia, dando lugar no sólo a sus propios saberes, sino también, a sus intenciones y a sus motivaciones frente al contexto social. No se parte de entender el contexto social como algo dado, más bien como sujeto a la interpretación, lo que hace posible que los alumnos planteen alternativas de solución a los problemas sociales y siempre estén abiertos a ver su contexto social como susceptible de transformación.

Rafael Pabón García
Expedición Pedagógica Nacional
Fundación Restrepo Barco

Una NUEVA LECTURA de ser maestro***Guillermo Fonseca Amaya***C.E.D. El Salitre***Marlén Pedraza Guerrero***C.E.D. La Gaitana*

Pensar en un país en donde la vida cobre la importancia que merece, en donde los sujetos que vivimos en él puedan hacer uso de los mínimos derechos para vivir la vida de manera digna, es posible si cada actor social inicia un proceso de introspección acerca de su papel y contribución para construir un país con esperanza en el presente y en el futuro.

Los maestros(as) de la Red de Maestros Ciencias Naturales de la localidad 11-Suba han iniciado, desarrollado y puesto en marcha diversas propuestas para vivir el papel de maestros(as) de forma distinta, lo que ha implicado, repensar los escenarios en donde nos movilizamos, reconstruir las formas de organización social, redefinir el papel del maestro y, por supuesto, las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con su entorno.

En la primera parte de este artículo, planteamos la relación que establece el maestro en el marco de la ciudad entendida como el espacio vital. En la segunda parte, se intentan describir las rutas de constitución de la red. En tercer lugar, se presenta el Estudio de Tendencias en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, un planteamiento crítico respecto a la diada maestro-investigador vs. investigador y maestro, a propósito de algunos hallazgos de la investigación.

El maestro, un sujeto de saber que vive y reconstruye los escenarios que habita.

La ciudad no puede continuar constituyéndose en una categoría externa a cada uno de los sujetos que la habitan, debe trascender los límites de lo gubernamental, de la infraestructura y de lo caótico que parecen vivir en ella. Los maestros(as) apostamos por un nuevo concepto de ciudad en donde es posible pensarla desde las relaciones que se establecen con los otros (as) es decir, la ciudad no está fuera de los sujetos, la ciudad somos nosotros (as) y es nuestro espacio vital

Es así como el maestro abandona la postura solipsista y se embarca en una aventura de pensar su contexto más inmediato, su aula, su institución y cómo estos afectan la dinámica total, efecto que se hace reversible; es decir, lo que afecta a la ciudad afecta el aula, institución y localidad. La institución y la localidad se constituyen en un fractal de la ciudad: si afectamos lo inmediato, afectamos al todo y a la ciudad misma.

El maestro (a) asume el reto: al comprender e interpretar el aula, la institución y la localidad como sistema no lineal posibilita espacios educativos. Necesariamente se

* Este artículo recoge discusiones y reflexiones que durante varios años hemos tenido en el colectivo de maestros pertenecientes a la Red de maestros(as) de ciencias naturales de la Localidad 11 - Suba, especialmente con Lina Marcela Bustos, María Eugenia Rodríguez y Sara Zafra, con el apoyo del equipo de la RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional.

cambia de una mirada fragmentada, disciplinar, a una holística donde se conjugua lo ético, lo estético y el conocimiento mismo; los maestros(as) empiezan a pensar en relación con un contexto y a reconocer fisuras en la estructura escolar.

La red de maestros(as) vive la ciudad a través de los espacios de discusión, permea distintos escenarios y piensa la localidad. Los proyectos pensados desde el aula, entre maestros(as) y estudiantes, trascienden la escuela para asumir problemas de orden comunitario. Los maestros (as) de la red reconstruimos nuestra práctica pedagógica en este movimiento flexible de interacción ciudad - localidad - institución - aula.

EnREDarse, una locura.

Cuando todo parece una locura, la cultura de la confianza retoma su importancia, y los paradigmas son el motor de impulso en esta sociedad cambiante, el maestro (a) asume su papel protagónico en la urgente necesidad de transformar el aula, la escuela, la localidad, la ciudad y el país. EnREDarse parece una locura y es una posibilidad que permite revisar la práctica pedagógica a través de espacios de socialización entre pares y expertos.

Desde 1997 surge, en la localidad 11 - Suba, la *RED* de maestros (as) de ciencias naturales de la localidad 11 - Suba. Es un movimiento que por su carácter plural, diverso y flexible, posibilita un tejido en *Red* permitiendo que quienes se enREDen en ella lo hagan desde el convencimiento personal y profesional, no por mandato institucional. Generalmente, somos protagonistas de los sueños de otros, los sociólogos, los psicólogos, los administradores, pero en muy pocos casos los maestros (as) construimos los nuestros.

La red se entreteje con cada experiencia de los maestros (as), y es una instancia de transformación de las prácticas pedagógicas del aula para posibilitar procesos de construcción del conocimiento tanto en el maestro (a) como en el (la) estudiante.

Ser sujeto no tiene que ver únicamente con ser consciente o autónomo; quiere decir asumir un lugar protagónico en el mundo para tratar de transformarlo y de transformarse.

Sostenerse en la red como espacio de reconocimiento del maestro (a) y de problematización de sus saberes, ha implicado una reflexión sobre las relaciones desde donde los sujetos interactúan satisfaciendo determinadas necesidades (complementariedad), o generando situaciones de conflicto o de rechazo (concurrentes o antagónicas), que permiten, enriquecer otros modos de pensar que replanteen formas organizativas institucionales y sociales.

Estas relaciones se entrecruzan, se transforman y energizan la red. A la red le es propia la diversidad y la heterogeneidad: la singularidad de cada maestro es el mayor potencial de conversación y cualificación.

¿Cómo comprender la dinámica en red?

La reflexión sobre la dinámica en red ha permitido establecer dos principios de comprensión: el dialógico y el de recursividad organizativa.

El principio dialógico, propio de las relaciones intersubjetivas, permite la contradicción como parte de la comprensión de la realidad. Por ello se reconocen las prácticas pedagógicas como parte de un proceso de reconocimiento personal y profesional del maestro (a), en donde el respeto a la diferencia se constituye en el elemento clave que da paso a la unidad (conjunto de características específicas de un sistema particular) desde la diversidad (condición abierta y dinámica que respeta la heterogeneidad).

"Unidad y diversidad no se contraponen; las propiedades que dan la unidad y que caracterizan un sistema existen en cuanto existe diversidad de componentes y de relaciones en él mismo." (Morín, Edgar, 1987).

Desde el principio de recursividad organizativa, se considera la red como producto de la interacción de los sujetos, y que a su vez retroactúa en ellos. La red es una forma organizativa que rompe con la linealidad causa-efecto. Cualificar la práctica de los maestros (as) en una dinámica de red no se resuelve desde un mandato, la cualificación es posible si cada maestro (a) se confronta con el otro (a) y, a través del otro (a)², valora su saber pedagógico.

Consolidar red permite la construcción del saber pedagógico, pues halla espacios de encuentro y discusión. El proceso de socialización contribuye a que el maestro ponga de manifiesto su práctica pedagógica; es decir, retroalimenta las discusiones con sus pares profesionales y otros expertos. En este sentido, se han realizado actividades como: encuentros mensuales de la Red de maestros de ciencias naturales, Simposio local de enseñanza de las ciencias, Boletín Informativo de la red de maestros de ciencias naturales, Foro Local inter-redes, y participación de la Red en espacios académicos locales.

Maestro investigador vs. investigador y maestro.

La Red de maestros (as) se planteó al maestro como investigador (a). De esta iniciativa nace la investigación: *"Constitución de la Red de maestros de ciencias, localidad 11-Suba; Estudio de tendencias en la enseñanza de las ciencias"*, investigación que pretende explicitar las formas de ser maestro (a) en relación con la enseñanza de las ciencias naturales.

Estudio de tendencias en la enseñanza de las ciencias naturales¹.

Para este estudio se leyeron 14 proyectos de maestros pertenecientes a la red, incluyendo los de los maestros investigadores (ver anexo). La elaboración de estos proyectos se realizó gracias a la asesoría y acompañamiento decidido del equipo de la RED-CEE de la *Universidad Pedagógica Nacional*, que durante tres años se ha sido interlocutor de los maestros de diversas redes apoyando sus iniciativas².

¹ Investigación realizada por los autores de este artículo con los maestros de la Red de ciencias con la asesoría de Sandra Sandoval de la RED-CEE. Este proyecto fue financiado por el IDEP en el marco de la convocatoria Fomento a la investigación (1999)

² Algunas categorías de esta investigación se generaron en el trabajo desarrollado por el PFPD con la participación de las investigadoras Olga Mercedes Méndez, Gladys Jiménez y Steiner Valencia, Proyecto RED-CEE.

La lectura interpretativa de cada proyecto avanzó paralelamente con la elaboración de las categorías de análisis (epistemológica, pedagógica y didáctica) para luego diseñar una matriz en donde se ubicaron los proyectos según el énfasis que presentaban. Este ejercicio de lectura y elaboración conceptual se inscribe en los análisis de contenido y de la investigación-acción.

La mirada que se hace no es prescriptiva ni lineal, se trata de una aproximación al presente, de hacer conciencia de lo que sucede, de asociar la responsabilidad a la condición de saber. Las *tendencias* se conciben como la identificación de unos énfasis particulares, sin estatizar dichos movimientos en una tipificación.

Establecer los movimientos o tendencias acerca de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas, es un punto de partida que no puede entenderse como la culminación de la investigación; abre un espacio de discusión y se convierte en un referente de cualificación en torno a la enseñanza de las ciencias.

Los maestros nos preguntamos por la práctica pedagógica a través de las tres categorías que atraviesan la dinámica escolar -lo pedagógico, lo didáctico y lo epistemológico-, categorías que se diferencian y se entrecruzan simultáneamente:

1. Lo pedagógico.

Indaga por la manera como los maestros nos acercamos a la pregunta ¿cómo aprenden los sujetos?, que nos ha permitido identificar tres énfasis:

a. *Aprendizaje memorístico*. Da cuenta de unos conceptos acabados y a la repetición de los mismos:

- El estudiante como receptor pasivo.
- El maestro asume una actitud de unidireccional en donde él o el texto son las fuentes de conocimiento.
- El dato, la información, son el fin del proceso de aprendizaje, no un medio para comprender un fenómeno o la realidad.

Lo importante es la pieza y no la interacción entre los componentes. Desde esta perspectiva los resultados académicos se evidencian en pruebas estándar o generales.

b. *Solución de problemas*. El contexto y las necesidades de los estudiantes, la escuela, el maestro o el barrio, tienen importancia en el proceso de aprendizaje. La flexibilidad curricular se hace presente, en tanto que los problemas no surgen de los programas, sino de la cotidianidad, ello supone una mirada contextual y comunitaria, aclarando que coexisten problemas escolares de aula que tienen la misma pretensión. En este sentido, la información se constituye en un medio para entender una realidad y no en el fin.

c. *Socialización*. Tiene relación con la tensión que se establece entre un escucha y uno que expone, en este encuentro el desequilibrio es la fuerza que promueve el aprendizaje, cada sujeto se expone poniendo de presente su vida, su mundo, posibilitando un espacio de incertidumbre que lo impulsa a reafirmar sus ideas o a transformarlas. La tensión es académica e intelectual, por ello el ejercicio de poder encuentra significado desde la calidad de las argumentaciones.

El análisis de los proyectos permitió ver que en la enseñanza de las ciencias entre los maestros de la localidad 11 de Suba, enfatizan la socialización y la solución de problemas. Las prácticas pedagógicas fundamentadas en la memorización han tendido a desaparecer, privilegiándose prácticas en donde los estudiantes y docentes asumen nuevos retos en la comprensión de fenómenos naturales. Es importante destacar que en los maestros de la red de la localidad de Suba coexiste una mirada mecanicista con otras posibilidades en donde las interacciones son lo fundamental.

2. Elemento didáctico.

Aquí nos centramos en el análisis de las estrategias metodológicas privilegiadas por los maestros, caracterizadas por dos diadas:

a. Lo teórico - lo práctico. El énfasis de lo teórico establece dos acepciones: la primera, interpretativa; la segunda, una teoría ajena al estudiante. En el primer sentido, la teoría es el reconocimiento de un elemento interesante que ayuda a comprender diversos fenómenos naturales y sociales, pero no es el fin en sí mismo, es una posibilidad de interpretación, por ello es importante reconocer la teoría como cuerpo conceptual. La otra acepción compromete la teoría con el cúmulo de información estática que es necesario repetirla.

La práctica se convierte en una actividad reflexionada: el hacer pasa de ser una actividad a ser una reflexión del hacer mismo.

b. Lo homogéneo - lo heterogéneo. Lo heterogéneo tiene relación con el reconocimiento de lo singular, de lo diverso, de las necesidades y de los intereses de los estudiantes.

La homogeneidad piensa la unidad desde la unidad, no desde la diversidad.

En cuanto a ¿cuál es la intención de la estrategia metodo-lógica? Ésta permitió establecer tendencias en torno a: desarrollar procesos de pensamiento, habilidades comunicativas, formación de actitudes y aprendizaje de temáticas disciplinares.

En relación con la categoría didáctica, la tendencia en Suba está en el desarrollo de actitudes y el saber disciplinar. Las habilidades comunicativas y el desarrollo de pensamiento no son sus preocupaciones primordiales.

3. Lo epistemológico.

Esta categoría tiene por objeto establecer los criterios que se utilizan para valorar el conocimiento como legítimo:

- Criterio por acuerdos. El conocimiento es visto como un acuerdo provisional que puede ser modificado mediante nuevas argumentaciones y discusiones.
- La dinámica del aula. Reconoce la palabra del estudiante, pero se crean los ambientes donde las razones son susceptibles de la reflexión y de la crítica colectiva.
- Criterio establecido por la comunidad científica. El conocimiento es un saber acabado que se construye únicamente al interior de las comunidades científicas, es una "confianza razonable" en las pruebas suministradas por agentes externos como libros, artículos y comunidades científicas, entre otros.

Se concluyó que en los proyectos que se adelantan, se generan dos formas de legitimidad del conocimiento: en algunos proyectos el criterio de legitimidad es el establecido por la comunidad científica, y es en los textos donde reposa la verdad, sin embargo, otros maestros desarrollan una nueva concepción en donde el acuerdo entre los pares y el maestro se constituye en el criterio de legitimidad. En consecuencia, la imagen de conocimiento se presenta como una construcción de los sujetos.

Hallazgos pedagógicos.

Respecto a la consolidación de red:

El estudio de consolidación de la Red de maestros de ciencias naturales de la localidad once, pone de manifiesto al maestro es un sujeto de saber pedagógico y de política.

Sujeto de saber pedagógico en la medida que, de la lectura interpretativa de cada uno de los proyectos, afloran elementos teóricos que permean la estructura del sistema escolar; entre otros aspectos, plantear discusiones acerca del conocimiento como una construcción al interior de los sujetos en relación dinámica con el objeto a observar, reflexiona acerca de procesos evaluativos, de los contenidos programáticos y de la convivencia escolar.

Es un sujeto que se compromete y participa en la toma de decisiones en su aula, institución y localidad. Sienta una postura crítica frente a los acontecimientos que suceden a su alrededor y participa en la modificación de su entorno, trasciende el anonimato y se constituye en líder de su comunidad.

Respecto al estudio de tendencias.

- Los proyectos muestran que la reconstrucción de la práctica pedagógica se inicia desde lo didáctico. En el hacer el maestro(a) identifica los cambios significativos que se dan en su práctica y va creando la necesidad de revisar elementos epistemológicos y pedagógicos significativos para su quehacer docente.
- Existen proyectos lineales (direccionados) y proyectos en espiral (acción - reflexión), Esto tiene que ver con la actitud de cambio del maestro(a). La preocupación no es si el maestro sigue o no con el proyecto; resulta de mayor interés cuánto significa para su quehacer pedagógico.

La red no garantiza la perpetuidad del cambio, su intención es generar espacios donde los maestros(as) reflexionen, debatan con sus pares y expertos, se reconozcan y validen su práctica pedagógica.

- El diálogo permanente permite reconocer el trabajo que realizan los maestros(as) de Educación Básica Primaria. La interdisciplinariedad es una acción consolidada. Esto, indudablemente, cuestiona la estructura escolar en la Educación Básica secundaria, en donde la fragmentación del saber es lo usual. Estos encuentros obligan a revisar ambas posturas, y a enriquecerlas proponiendo reflexiones que retomen aspectos de su experiencia.
- El ejercicio escritural y de oralidad posibilita que el maestro(a) reconozca su saber generando desequilibrio, angustia. La RED abona el terreno para que emerjan las angustias frente a los nuevos paradigmas, se conviertan en saber público y permitan

minimizar estas angustias adoptando una postura crítica y aumentando su seguridad y autoestima.

- La cualificación de los docentes en ejercicio se reorienta, no desde la externalidad de la escuela, sí desde sus protagonistas, a partir de sus necesidades, intereses y sueños.
- La investigación permitió una nueva mirada de la relación entre "expertos" y maestros en la cual el diálogo de saberes se constituye en la premisa fundamental. En este sentido, maestro y experto entran en una relación de horizontalidad.
- Generalizar la práctica de maestro investigador abre la discusión acerca de la estructura escolar el inicio de una cultura investigativa.
- La investigación ayudó a potenciar el ejercicio escritural de sus participantes

Crisis y proyección.

La RED se inicia como un movimiento al margen de las políticas educativas institucionales. Su principal característica es la complicidad de algunos y la negación de otros. A partir de la red de ciencias se institucionalizó la organización de otras redes en lo disciplinar, esto condujo a que el concepto de red -como lo entiende la red de ciencias- se pervirtiera, y que de una u otra manera perteneciera a lo institucional.

La red de ciencias está pensando en nuevas actividades y formas de comunicación que revitalicen los procesos de cualificación, como *correo pedagógico* que pretende entretejer discusiones pedagógicas entre pares y expertos que, a propósito de los proyectos que se adelantan, puedan escuchar otras voces.

Se continuarán los nexos con la RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, el IDEP, la ACAC y con aquellas instituciones que crean que el maestro y la escuela son fundamentales en la reconstrucción de nuestro país.

El apoyo a los procesos escriturales de los maestros continuará en la constitución de los proyectos de aula, institucionales o locales, así como los esfuerzos por consolidar los colectivos de maestros en los nodos problemáticos. Es una de nuestras prioridades participar en eventos organizados por la RED y repensarnos como maestros en un mundo contemporáneo.

UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN

- * *Conviviendo en armonía con la naturaleza.* Ana Jacoba Aguilera, Herminia Martínez y María Edilma Gallego. CED La Palma, J.M.
- * *Expresión y ambiente.* Nilsa Galeano, Susana García, Marlén Pedraza y Astrid Santos. CED La Gaitana, J.M.
- * *Contribución desde la escuela a la recuperación del humedal la Conejera.* Jairo Napoleón Molina, Colombia Castillo Santos y Blanca Beatriz Mora. CED Simón Bolívar, J.T.
- * *La comprensión a través de la realización de proyectos.* Lina Marcela Bustos Piñeros. Colegio Eucarístico Mercedario, J.A.
- * *El desarrollo de actitudes científicas.* María Eugenia Rodríguez. CED Villa María, J.M.
- * *El invernadero, un rincón para la creatividad y el desarrollo de actitudes investigativas.* Luis Emilio Quiroz, Miguel Moreno, Vilma Clavijo, Gloria Parra, Fernando Díaz y Pedro Castillo. CED Ramón de Zubiría, J.T.
- * *Enseñanza de las ciencias en grado séptimo.* Guillermo Fonseca A. CED El Salitre, J.T.
- * *Proyecto ambiental del Instituto Ciudad Jardín del Norte.* Sara Zafra. Instituto Ciudad Jardín del Norte, J.M.
- * *Proyecto educativo ambiental.* María del Rosario Monroy. CED Villa Elisa, J.T.
- * *Proyecto ambiental.* Carmen Cecilia Sánchez, Lilia Quintero. CED Nueva Gaitana, J.M.

- * *Cómo favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes.* María Cecilia Mogollón. CED Alvaro Gómez Hurtado, J.T.
- * *La nutrición: estrategias para una mejor calidad de vida en la comunidad del Rubí-Japón.* Isidoro Vásquez y Elsy Janeth Amezcuita. CED Rubí - Japón.
- * *El conocimiento, rescate y adaptación de nuestro espacio verde.* Ana Beatriz Becerra, Luis Norberto Martínez y María Edilma Gallego. CED La Palma, J.M.
- * *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias en el grado quinto de educación básica.* Myriam Bermúdez de Prada y María Clemencia Chaparro. CED Casablanca, J.T.

Referencias

- AYALA, M.M. (1996). *Investigación y formación de docentes.* Grupo física y cultura UPN. Santafé de Bogotá.
- CHAPARRO S., C. et al, (1999). *Propuesta de apoyo a la red de ciencias y educación ambiental, localidad de Suba.* Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto RED-CEE. Documento de trabajo.
- GALLEGO BADILLO, R. y PÉREZ MIRANDA, R. (1999). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas.* Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- HERRERA, J. D. (1999). *El aula como texto. VII Foro Pedagógico. Mirar, leer e investigar la escuela.* Santa Fe de Bogotá: Mimeo.

MARTÍNEZ BOOM, A., y UNDA BERNAL, M. P. (1997). *Redes pedagógicas: otro modo de ser conjunto*, Revista Nodos y Nudos, RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá.

MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

MORÍN, E. (1994). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.

OROZCO CRUZ, J. C. (1996). *Innovación, sistematización e investigación en las dinámicas de transformación de la escuela*. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada Editora S.L.

SEGURA, D., et. al. (1995). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*. E.P.E. Santafé de Bogotá: Editorial el fuego azul.

SEGURA, D. (1997). ¿Es posible pensar otra escuela? Revista Planteamientos en Educación, Vol. 3, No. 1.

RUTAS pedagógicas

Construyendo saber pedagógico

Stella Cárdenas Agudelo
ACAL- Manizales

La *Asociación Caldense de Licenciados A.C.A.L.* es una entidad sin ánimo de lucro que, desde el 16 de septiembre de 1969, presta servicios y apoyo pedagógico a los docentes de Caldas. En 1997, ACAL programó un seminario con el fin de mostrar las experiencias e investigaciones de los docentes; este encuentro contó con gran participación y acogida por parte de sus asociados, por esta razón el evento se repitió al año siguiente. En 1999, el Comité Pedagógico integrado por: Ruth Montés, Olga Clemencia Urrea, Myriam Becerra, Jorge James Sánchez y Stella Cárdenas, evaluó los resultados de los seminarios anteriores y se institucionalizó el espacio para socializar las experiencias pedagógicas de los educadores caldenses afiliados o no a ACAL. Es así como surge *Rutas pedagógicas, construyendo saber pedagógico*.

Rutas pedagógicas, construyendo saber pedagógico.

Se origina por la falta de espacios para la reflexión e intercambio pedagógico de experiencias y saberes de los docentes, y por la formación académica ofrecida por los programas de pre y postgrado que, con modelos enciclopedistas e individualistas alejados de la vida de las escuelas, inciden en los resultados de la calidad educativa.

Esta propuesta quiere abrir un espacio para el encuentro y la socialización de las innovaciones e investigaciones pedagógicas que realizan los maestros de manera individual o colectiva para propiciar la conceptualización y cualificación de la práctica pedagógica y su proyección pública. Con estos encuentros se busca resignificar la labor del maestro como constructor de saber pedagógico y encontrar nuevos derroteros para mejorar día a día el proceso educativo.

Cómo funciona.

El Comité Pedagógico de ACAL convoca a los maestros a los encuentros y, junto con un Comité Académico de Apoyo de la Universidad de Caldas, se evalúan y seleccionan los trabajos que se van a socializar. Se espera que las experiencias presentadas en los encuentros se publiquen en una revista pedagógica.

Resultados.

1. Apoyo interinstitucional de las Universidades de Caldas y Nacional, del CRECE; del CINDE, EDUCAL, CINEP, y la Cámara de Comercio de Manizales.
2. Identificación y clasificación de experiencias pedagógicas:
 - a. Didáctica: Matemáticas, Álgebra, Inglés.
 - b. Modelos Pedagógicos: Casiopea, Educación para la paz y la democracia, formación en Micro comunidades.
 - c. Educación ambiental.

- d. Desarrollo humano y valores: salud y desarrollo integral, estrategias reeducativas para el trabajo familiar.
 - e. Historia: Manizales y la instrucción pública a principios del siglo, educación pública, educación pobre para pobres.
3. Creación e institucionalización de un espacio de Reflexión Pedagógico, de generación e intercambio de vivencias.
 4. Contribución a la cualificación y formación docente.
 5. Iniciación de la Red Pedagógica del Caldas.
 6. Centro de documentación bibliográfica y de audiovisuales.
 7. Actitud valorativa inter-maestros.
 8. Abrir un espacio de participación y de evaluación del quehacer pedagógico.

Proyecciones.

Rutas pedagógicas se propone:

- Consolidar la Red Pedagógica de Caldas como el espacio donde se propicien las conexiones, intercambios, creación de distintas formas de encuentro y donde se privilegie la circulación de saberes y de prácticas de los maestros.
- Fortalecer el Centro de Documentación Pedagógica en donde converjan la información, los procesos, las investigaciones, los hechos que permiten identificar y reconocer otros maestros, otros procesos y poner en juego las experiencias pedagógicas.
- Consolidar comunidad pedagógica para conformar grupos de maestros que asesoren, apoyen y se encarguen de las reflexiones, los foros y dinamicen las publicaciones.

ENREDES

**La Expedición Pedagógica Nacional:
un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano**

Gustavo Téllez Iregui*

«Hace 200 años Humboldt emprendió sus viajes y por primera vez llegó a América, viajando por los ríos, levantando mapas, investigando la geografía y todas las novedades de nuestras exóticas y misteriosas tierras. Unos años antes de que Bolívar viajara por el Magdalena para hacer la guerra de liberación del río, Humboldt le había entregado como regalo a José Celestino Mutis el primer mapa completo del río»¹

Queremos entregarle al país la Expedición Pedagógica Nacional y hacer visibles Los esfuerzos que estamos haciendo desde distintos rincones, con el concurso de maestros y otros actores educativos, para afirmar la vida y quitarle cada vez más espacios a la guerra.

Al cabo de un año de actividades, damos cuenta de avances importantes en nuestra tarea de comprensión del país pedagógico y de movilización social por la educación. No ha sido fácil si se tienen en cuenta las actuales condiciones por las que atraviesa Colombia. Una de ellas, paradójicamente quizás la que le da mayor significación a este empeño, es nuestra cultura de la exclusión, las dificultades que tenemos para trabajar con otros, para construir propuestas colectivas más allá de los protagonismos individuales.

Con la participación decidida de más de 250 organizaciones-universidades, facultades de educación, normales, secretarías de educación, organizaciones no gubernamentales, centros de investigaciones docentes, redes y otras organizaciones de educadores-articuladas en equipos regionales, se han adelantado procesos de planeación, diseño, coordinación y definición de perspectivas, de tal manera que el proyecto nacional no sólo tiene en cuenta las condiciones y dinámicas regionales, sino que se define a partir de ellas.

La Expedición Pedagógica Nacional se plantea justamente como un mecanismo para afincar el hecho de que la educación es un asunto público y que por lo tanto se precisan acciones para involucrar a todos sus actores, particularmente a los maestros, como sujetos en las decisiones de política educativa y agentes claves en el cambio cultural. En consonancia con el Pronunciamento Latinoamericano con ocasión del Foro Mundial de la Educación realizado recientemente en Dakar:

«No basta con proclamar la participación o incluso mostrarse favorable a ella. Es preciso definir y habilitar tiempos y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se dé dicha participación como un dispositivo regular de los procesos educativos desde el

* Apartes del discurso del Rector de la Universidad Pedagógica en el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, Biblioteca Luis A. Arango, Bogotá, 4 de mayo de 2000. Bogotá, 4 de mayo de 2000.

¹ Palabras de Esperanza Montaña Aedo, coordinadora de la Expedición en la región Suroccidente, en el acto de lanzamiento

nivel local hasta el nivel global, desde la escuela hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en que se define y se decide la educación»²

La Expedición Pedagógica, es un viaje a través de pueblos y ciudades, ocupándose de asuntos propios de la pedagogía, como son las prácticas pedagógicas y las investigaciones que realizan los maestros, sus formas de organización pedagógica y la formación de maestros. Son los maestros quienes organizados en equipos, algunos de ellos con participación de otros formadores de maestros e investigadores, emprenden viajes en busca de la diversidad y riqueza pedagógica de nuestro país generando encuentros y una amplia movilización que involucra estudiantes, padres de familia, maestros, directivos, instancias de definición de política educativa y a la población en general.

La Expedición ha sido pensada para llegar a todos los rincones del país, vinculando a su paso y de la manera más amplia las distintas poblaciones y culturas que constituyen nuestra nacionalidad. Para ello se pensó inicialmente en una organización de todo el país en 10 regiones. A la fecha, se han involucrado las cuatro regiones que forman parte del *Proyecto Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica*³ - Caribe, Eje Cafetero, Suroccidente y Bogotá - así como los Santanderes, el Magdalena Medio y Antioquia, incorporadas posteriormente gracias al esfuerzo de entidades del orden nacional, regional y local.

Tenemos una movilización en marcha tanto en el plano organizativo como intelectual y un proceso de formación de los distintos actores que participan en el proceso. Los equipos regionales han orientado gran parte de sus esfuerzos a la preparación de los viajes, conformación de equipos de expedicionarios y exploración de la diversidad de poblaciones y culturas que existen en cada una de las regiones, para trazar a partir de ello, rutas pedagógicas, entendidas como itinerarios que permitan explorar las diversas formas de hacer escuela y ser maestro en relación con los contextos económicos, sociales y culturales del país.

A la realización de los viajes se articulará un esfuerzo de sistematización de la información recogida y de la experiencia de los viajes, el cual permitirá visualizar las iniciativas y experiencias pedagógicas que se adelantan actualmente en el país, así como las propuestas de conformación de comunidades para atender los retos que se planteen los actores de la educación colombiana en torno a la vida de las escuelas, la formación de maestros y la concertación de políticas públicas en educación.

Por todo ello podemos decir que la Expedición Pedagógica constituye un espacio para la reivindicación desde el punto de vista profesional del magisterio colombiano, y hace explícitas las luchas que se adelantan por la valoración social de los docentes, por el mejoramiento de la educación, y por la demanda de compromisos efectivos de parte del Estado para superar las grandes desigualdades culturales y sociales.

Los invitamos a participar activamente en esta empresa y hacemos votos de confianza y optimismo en la capacidad del magisterio colombiano, de las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil para recomponer el tejido social y perfilar desde el

² Pronunciamento Latinoamericano con ocasión del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 24 a 28 abril de 2000)

³ Proyecto coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional, financiado por el Fondo MEN - ICETEX y apoyado por las organizaciones de «La Educación, un propósito Nacional», que ha permitido darle vida a la Expedición Pedagógica.

ahora un país donde no sólo quepamos todos, sino que tengamos mejores condiciones de convivencia y realización.

Desde entonces, en la región del Suroccidente Colombiano, se han realizado tres experiencias piloto de gran interés para idear estrategias y acciones a seguir, partiendo del supuesto de que «se aprende a viajar... viajando». Con ellas, la expedición nacional aprendió acerca de la importancia del trabajo colectivo de organización de la información a partir de los cuadernos de notas y de la devolución de las primeras impresiones de los viajeros a los anfitriones, para que los relatos incorporen la «polifonía de voces» de la que nos habla Luis Eduardo Rincón⁴. Y se continúa experimentando a través de los recorridos de la ruta de las Tulpas organizada por las comunidades indígenas en Cauca y de la ruta de Los Farallones en el Valle. La Secretaría de Educación de Cali, comprometida desde hace algunos años con la configuración de redes, decidió emprender la Expedición Pedagógica en este municipio y ha avanzado acciones de planeación, convocatoria, diseño y organización de la propuesta en la ciudad. En Nariño se prepara la ruta indígena.

El Caribe se está jugando a fondo la idea de construir región desde una perspectiva cultural, superando así la figura de los departamentos como separaciones político - administrativas. Los 58 viajeros - maestros de escuelas públicas, de colegios privados, de normales, de universidades, representantes de la iglesia y de los Ceids que participan activamente en el trabajo de esta región - conforman equipos de expedicionarios de tal manera que en cada uno de ellos se encuentren expresados los distintos departamentos. En la coordinación regional participan las instituciones vinculadas a la Red Pedagógica del Caribe. Ya se realizó el primer ciclo de las seis rutas previstas, las cuales a su vez, atraviesan por lo menos tres de los departamentos participantes. El trabajo de sistematización ha sido intenso y ha permitido definir con los viajeros la mejor orientación de las acciones para el segundo ciclo que ya comienza. Los hallazgos sorprenden, sobre todo la cantidad, diversidad y riqueza de iniciativas y experiencias que realizan los maestros en los lugares más apartados de una región que en materia educativa ha sido dada a conocer principalmente a través de tantos y tan costosos estudios diagnósticos que señalan las deficiencias pero no comprometen acciones para el mejoramiento de la vida de sus escuelas. También vale la pena destacar el papel que están cumpliendo los estudiantes de un colegio en el municipio San Diego (Cesar) quienes transmiten diariamente a través de una pantalla gigante en la plaza principal un noticiero sobre la Expedición, preparado por ellos mismos con el apoyo de maestros y un padre de familia.

En el Eje Cafetero se destaca la decisión de los maestros de sacar adelante su proyecto expedicionario, su interés por sistematizar y dar a conocer las experiencias, la actividad permanente de los responsables de la comunicación y difusión. Risaralda finalizó ya sus rutas departamentales *Entre el Valle y la Montaña, De la Trocha al Viaducto, Al Encuentro de Nuestras Raíces*, a lo largo de las cuales se vincularon cerca de 3.500 maestros, más de 420 escuelas y colegios, de los cuales 120 fueron visitadas por los viajeros. Ya han salido dos números del Boletín «La Chiva Pedagógica» y se encuentra a disposición la página Web. En el departamento de Quindío se realizaron las cuatro rutas previstas: *De la Palma de Cera, De la convivencia, de la Guadua, Del Café*. Surgen interesantes iniciativas de continuidad del trabajo a partir de lo ya realizado en la Expedición. Los expedicionarios recorren ahora una ruta regional llamada *Con aroma de café*.

⁴ Profesor de la Universidad del Cauca.

En Bogotá se movilizan 160 viajeros expedicionarios, alrededor de rutas como: *Concordiando por la paz, Al parque con lo mío, Lo tuyo, lo nuestro y lo de todos, La chicha y la dicha de la palabra, El Zipa, Los Astrónomos, Rutas, retos, ritos y ratos* - configuradas a partir de una agrupación de dos localidades por sector. Llaman la atención también la *Ruta del Lenguaje* y la de aquellos que se han organizado para explorar la vida de lo artístico en las instituciones escolares.

En los Santanderes y el Magdalena Medio se ha diseñado una estrategia que pone el acento en las provincias, proponiendo viajes que permiten hacer recorridos desde el aula a la institución escolar y de la institución escolar a la provincia, a manera de micro-rutas cuyas experiencias pueden conectarse posteriormente. Antioquia, teniendo en cuenta sus condiciones particulares, coloca el acento sobre el municipio, punto de referencia para la acción expedicionaria organizada en torno a siete subregiones. Meta realiza actualmente las primeras exploraciones que le permitirían el diseño de la estrategia a seguir.

Como se puede ver, son múltiples y variadas las estrategias expedicionarias. Las acciones comprendidas a lo largo de las rutas incluyen: acercamiento a prácticas pedagógicas, encuentros y recorrido por los centros educativos, conversatorios, grupos de discusión, exposiciones, debates públicos sobre planes y políticas educativas, encuentros de niños, de jóvenes, de padres de familia, socialización y devolución de lo hallado.

Actualmente, nos encontramos afinando las propuestas de sistematización teniendo en cuenta las experiencias en marcha. Es allí donde nos enfrentamos al reto de construir colectivamente una nueva mirada sobre el maestro y sobre la escuela, desde los maestros mismos, una mirada que no reedite las viejas fórmulas. Y con ello, a partir de sus hallazgos, se espera que los actores de la Expedición Pedagógica Nacional se pronuncien sobre aquellos asuntos que han definido como centrales a sus intereses y búsquedas. Y sobre aquellos otros que seguramente surgirán a partir de las experiencias.

Nodos y Nudos presenta algunas de las voces con las que se expresan las vivencias de los expedicionarios y sus relatos.

LOS NARANJOS: ESCUELA DE ARTISTAS (CALI)

Frankin Benítez

Maestros que se metieron a artistas; padres de familia que se vuelven maestros; niños que pasan de mascotas de pandillas a estudiantes comprometidos y ganadores por 'goleada' de premios distritales de arte y cultura; eso es, en pocas palabras, la escuela Los Naranjos, en el distrito de Aguablanca, en Cali.

La historia comenzó en el 96: una escuela abandonada en un sector deprimido y cercada por dos samanes donde se subían los 'pirulais', una pandilla adicta a la marihuana. A un par de calles estaban los enemigos, la pandilla 'los del hueco'.

Ese año llegaron cinco maestros con la misión de reabrir la escuela. El primer rector fue el último que salió de una rifa entre ellos mismos. Cuando escucharon a sus más 300 niños hablar de asesinatos y jugar a los pandilleros, decidieron descubrir los gustos artísticos de sus pelados para largarles el recreo.

Se matricularon en la Escuela de Bellas Artes de Cali para estudiar baile, actuación, artes plásticas y música y poder enseñar a los niños. Mezclaron lo aprendido con sus clases diarias de matemáticas y otras materias. Los padres de familia los reemplazaron durante las horas en que iban a formar. Entonces se empezó discutir y a solucionar otros problemas del barrio. A esta altura, abrieron la jornada de la tarde, con 400 alumnos y, como un hecho cumplido, la presentaron a la Secretaría de Educación.

Los padres ayudaron en todo. Diseñaron los uniformes de los niños -querían que se vieran diferentes en medio de un barrio polvorientos de chanclas y camisetas sueltas- y recolectaron el dinero para la tela con rifas y concursos.

Hoy, los niños de Los Naranjos han recibido varios galardones en concursos distritales de baile, canto y artes plásticas. Los problemas de las pandillas continúan, pero lejos de la escuela, convertida en territorio de paz en medio de esa guerra de muchachos.

**LA CELIA: OASIS DE PAZ Y CALIDEZ PEDAGÓGICA
(RISARALDA)**

*Fernando Ordoñez Mejía
J. Alfredo Collazos Sánchez
Carlos Ospina
María Victoria Molina*

Al fondo, un pueblo aparece a nuestra vista, un municipio desconocido para algunos de nosotros. Alguien detiene la buseta expedicionaria y una entrada marcial nos sorprende y emociona. Son del Liceo de Occidente y del centro Docente María Auxiliadora. Sus alumnos y maestros nos hacen calle de honor y agitan sus banderas. Recorremos poco a poco la calle principal del pueblo; llegamos a la alcaldía, himnos, palabras y un minuto de silencio por el asesinato del maestro Gerardo Raigoza, en Pereira, son el acto protocolario de bienvenida.

Entre las riquezas pedagógicas que hallamos con relación a proyectos y experiencias destacamos: explotación diversificada agropecuaria del SENA, adaptación de guías de matemáticas del grado quinto, guías sacramentales, creación colecta de himno escuela la Celandia, práctica investigativa en producción de colores naturales, proyecto de educación fundamental para adultos en ebanistería, agropecuaria y mejoramiento de instalaciones del hogar, proyecto en ciencias y tecnología para maximizar y optimizar recursos, elaboración de unidades de producción del conocimiento en matemáticas para primaria, la lúdica como alternativa en la enseñanza de la matemática grado 3°, mitos y leyendas como alternativa de lectura, fomento del acto y lectura desde lo recreativo, léxico desconocido como punto de partida para desarrollar ortografía y composición literaria, proyecto para fortalecer lazos afectivos de la comunidad educativa.

Amaneció temprano, el sueño no nos dejó dormir. Compartimos un nuevo día con los alumnos y maestros del Satélite agro-técnico, del Corregimiento de Patio Bonito, una institución que educa forjadores de su propio futuro, donde si el que manda es justo, se le obedece a gusto.

También compartimos con la escuela nueva de patio Bonito, donde la escritura invade los espacios y la imaginación tiene alas de mentes infantiles.

En medio de maestros cantantes, poetas, músicos; estudiantes artistas, porristas y teatreros y la alegría desbordante, termina una jornada. La buseta arranca. Un adiós se escucha, la huella y la ilusión quedan.

RUTA DE LOS FARALLONES (VALLE DEL CAUCA)

Esperanza Montaña Aedo

Quiero compartir con todos la emoción inmensa que sentimos ayer y hoy al iniciar la ruta de los Farallones. Es inolvidable el sentimiento de esperanza y gratitud de los maestros que encontramos con la llegada de la Expedición. Nos reciben como mensajeros de paz y de alegría. Nos hacen sentir que es posible seguir creyendo, seguir viviendo. En medio de la guerra, maestros que sueñan, que trabajan con entrega y sacrificio, que aman intensamente a la escuela. En un cartel de bienvenida decía: BIENVENIDOS EMISARIOS DE LA VIDA, LA ALEGRÍA Y LA PAZ.

El primer punto de parada fue el Colegio de Santa Librada en la Vorágine, una vereda del corregimiento de Pance en la zona rural de Cali. Ahí fuimos recibidos por Oscar García y diez compañeros profesores, al ritmo de La Caderona, una danza del Pacífico interpretada por niños y niñas de la escuela Pio XII que queda a pocos kilómetros del colegio. Luego de explorar y relacionarse con la comunidad educativa y el entorno escolar, los viajeros se hospedaron con el profesor Oscar en Los Arrayanes, un centro recreativo cercano. Al otro día continuó el encuentro al calor de lo que ellos llaman «desayuno pedagógico». Antes del medio día el encuentro continuó en la escuela Pio XII, una iglesia antigua de más de 50 años de construida convertida en escuela. Como escribimos en el historial: un oasis de paz en medio de la guerra. La escuela está detrás de la inspección de policía y es corriente que funcione además como sitio de campamento militar. Las armas en medio de los lápices y los cuadernos. Los santos y los crucifijos conviviendo junto a tableros y tizas de colores. La alegría de la escuela que no se opaca a pesar de la guerra.

Un viaje lleno de experiencias⁵ (Región Caribe)

Ruta No. 3

La experiencia de la Ruta 3 estuvo marcada por los hallazgos. En primer lugar Kemakumake, poblado indígena de la Sierra Nevada donde nos asombró y admiró la estrecha relación de la práctica pedagógica con la vida y la espiritualidad misma del pueblo Wiwa. Luego pasamos a la zona oriental del departamento del Atlántico. Allí, la investigación pedagógica y la búsqueda de prácticas transformadoras marcan la pauta en las escuelas regulares, muchas de ellas otorgando especial énfasis al desarrollo de la lúdica y al rescate del folclor. Y en el punto final de aventura, Santa Marta, con su Colegio Experimental Juan Miguél de Osuna y su Red Ambientalista Distrital. En el primero, se levanta una propuesta formativa diferente para los jóvenes, en la que ellos son actores que participan, deciden y deliberan. Esforzándose por construir democracia en lo cotidiano. Y la segunda, con una especial sensibilidad hacia el desarrollo de una actitud ambientalista desde la escuela y la pedagogía.

CARTA DE DORIS VALBUENA (RISARALDA)

Después de leer mi diario de campo decido compartir con ustedes algunas inquietudes y percepciones. Alfredo collazos, Fernando Ordoñez y yo conformamos un equipo de trabajo, pero todos hemos viajado por los municipios de la Virginia, Balboa, la Celia y Santuario (Risaralda). Cada equipo comparte con instituciones determinadas y en conjunto participamos en Estaciones Pedagógicas.

Encontramos mucha riqueza en las formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa. A esta altura de los viajes deseo agudizar más la mirada y encontrar las primeras muestras del tesoro. Te voy a referir algunos aspectos:

1. Las emociones en los viajes.
2. Los hallazgos a nivel pedagógico.
3. Impresiones sobre los indicios que se encuentran en materia de investigación.
4. La escuela como motor de participación social.

En primer lugar, las emociones son de un voltaje impresionante. A veces temo que nublen nuestra mirada. Entre más pequeño, más respeto se percibe por la acción educativa. Los jóvenes encuentran el rumbo y sentido de la vida en las instituciones. Allí se generan las actividades culturales que dan energía positiva a sus habitantes. Así lo expresan los jóvenes al participar en equipos deportivos, bailar, expresiones y aspiraciones. Este sentir se transmite casi por osmosis y la emoción crece en cada uno de los expedicionarios viajeros.

Sobre los hallazgos encontramos iniciativas y formas creativas para dinamizar aprendizajes. Te pongo de ejemplo el padrinazgo como propuesta para trabajar democracia, que es algo así como la responsabilidad y la ternura juntas (La Virginia): el juego de Tribol, que es la conjugación de tres disciplinas deportivas: basquetbol, voleibol y microfútbol (La Celia); Navegando hacia la escritura, que es un juego donde el estudiante debe sumergirse en el mar de la palabra pasando por islas como la oralidad, creatividad, etc., para llegar a escribir. Así como éstas, hay muchas otras prácticas que aportan saberes y cambios. Es aquí donde me formulo algunas preguntas:

- * ¿Se están produciendo iniciativas, cambios y creatividad fundamentalmente a partir de la didáctica y la metodología?
- * ¿Cómo avanzar hacia una nueva pedagogía a partir de la didáctica y la metodología?
- * ¿Existe conciencia y fundamentación epistemológica en relación con las propuestas y proyectos que se están generando de manera que se puedan argumentar conceptualmente?

Para comentar el tercer punto recuerdo un aspecto que me llamó la atención en la Virginia y la Celia: es un trabajo con color natural, que consiste en colorar con flores, hojas y la piedra mágica; surge por necesidad, por falta de lápices de color. También hay otro proyecto llamado Acua cai, en Santuario, para la educación ambiental. En los dos proyectos identifiqué elementos de lo que entiendo por investigación. Son producto de un proceso de búsqueda, tienen método para hacerlo, han encontrado respuestas y tiene perspectiva. En otros proyectos no encuentro estos aspectos. Aquí hay otra inquietud: Me parece que hay procesos de investigación, pero los hallo dispersos y discontinuos. ¿Qué hacer para canalizar y potencializar esta riqueza pedagógica? ¿Hasta qué punto nosotros

como expedicionarios, viajeros, observadores e investigadores somos, esquemáticos en la mirada e identificación de la investigación?

Respecto a la escuela como motor de participación, creo que hay mucho que aprenderle a las instituciones educativas del campo y pueblos pequeños porque allí el maestro, a diferencia del de la ciudad, tiene más disposición de tiempo y esfuerzos para liderar acciones y procesos con la comunidad. Se encuentra uno con grupos organizados de padres y madres que participan en la escuela e inciden en la cultura con maestros y maestras receptivos a la comunidad que contribuyen a solucionar o comprender contradicciones, problemas y dificultades simples o complejas, pero en todo caso, significativas para ellos, como el caso de las guías sacramentales: en esta estrategia la maestra organiza guías para que los niños y niñas, desde sus casas en compañía de sus padres, puedan prepararse para hacer su primera comunión, obviando el camino largo de la vereda hasta la iglesia del pueblo. Este rol del maestro en su medio convierte la escuela en generadora de participación. El maestro escucha y reconoce la voz de la comunidad con la que trabaja.

Bueno, yo soy casi empírica-intuitiva en la «lectura» que estamos haciendo los expedicionarios en la Expedición, y por esa razón necesito de personas como ustedes para que me den una manito.

Gracias por leer y comprender estas inquietudes.

EL BOGOTAZO (SANTAFÉ DE BOGOTÁ)

Héctor F. Espinosa Ochoa

Del 10 al 14 de abril se prendió el recuerdo de la historia en el Jorge Eliécer cuando los expedicionarios fuimos invitados a mirar la cara educativa de este hecho histórico que marca la historia de Colombia, recordándonos un magnicidio que las páginas de nuestra historia dedican a varias fechas y a miles de documentos que reposan en los archivos y cortes de nuestro país.

Llego muy cumplido el lunes 10 de abril. A la entrada los brazos de un niño se estiran para recibirme; me aproximo a él, pero es el Niño Jesús del 20 de julio. ¿Qué pensará desde el cielo, de lo que les pasó a los niños del 9 de abril de 1948?

De puertas para adentro están los niños de carne y hueso que gritan. Miro al niño de yeso y como él no se ha tapado los oídos, yo tampoco lo hago. Me pregunto: ¿por qué será que los niños gritan tanto y tan duro? Uno de los más pillos me mira; le hago un guiño y deja de gritar. El profesor llega al salón con una cantidad de libros de texto en sus brazos, como acunando el conocimiento, y los niños paran de gritar.

En una de las aulas en las que se guardan mapas -con vista a dos patios de recreo- hay niños; en el otro, hay adolescentes. Los patios son pequeños y mientras están en entrenamiento deportivo, nosotros estamos frente a un televisor en entrenamiento histórico.

Con los diez profesores que fuimos invitados están ocho alumnos de la institución y el personero. Me presentan a un profesor que se reintegra a la nomina del colegio, por cuanto estaba en comisión formando parte de la JUDE. En el D.C. es corriente ver a antiguos dirigentes sindicales que combatieron, en su tiempo, a la administración de la educación capital, colaborando diligentemente con las decisiones, muchas veces arbitrarias, de la Secretaría en contra de los maestros. Sin ser injustos con este maestro, su cargo era en una junta y por su puesto su voto no decidía nada, ya que los otros estaban en mayoría y a él le convenía la diferencia sin menoscabo de sus privilegios; es cierto que regresaba a su antiguo estadio, el de maestro, y a la coordinadora académica le tocaba reorganizar la distribución de las cargas (qué palabras se han metido en la administración educativa, me recuerda a los arrieros que cuentan como a las mulas les bajaban o subían las cargas).

Se prende el aparato y en el vídeo aparece la visita pedagógica que los expedicionarios hicimos al colegio Alberto Lleras. ¡Qué maravilla la tecnología! Yo sentado viéndome el rostro, allá en esa realidad virtual que llaman vídeo, y claro junto a mí los niños, los maestros y las maravillas del Alberto Lleras.

La profesora Deyanira, interesada en construir la Red de maestros de ciencias Sociales en la localidad de Barrios Unidos, pone un dedo sobre un botón del televisor como diciéndome: cálese y ponga cuidado que a eso vino.

Nos dice: «este es mi primer intento para conformar la Red de maestros de sociales de la localidad, el asunto de hoy tiene que ver con innovaciones metodológicas, el proyecto de aula abierta, la importancia de las fuentes orales. Y la vida de Jorge Eliécer Gaitan: realización, consulta y diplomacia de cinco alumnos del grado noveno».

Aparece otra imagen donde el caudillo hace la oración por la paz, tanto pañuelo blanco -la tele era en blanco y negro, no se sabe si los pañuelos eran rojos-, tanto hombre y mujer de luto -me digo-, está vaina no ha cambiado. Si el finadito supiera cuántas veces los maestros hemos llenado esa plaza que muestra el vídeo y cuánto papel hemos mostrado para defender nuestros derechos. Si supiera que siendo ministro no había estatuto docente y que ahora lo tenemos, pero se nos esta atragantando como caldo de anzuelos en la garganta; si se enterara cuánto ha cambiado el cuento de la educación desde que él predicara como ministro de esa cartera en 1940: «Tengo la impresión de que el avance técnico, económico e industrial de Colombia se ha ido sucediendo sin que la educación pública armonice con las nuevas necesidades». Serían las mismas necesidades de ahora: ¿las de acabar con la guerra, los desplazados, la desigual distribución y disfrute de las modernas tecnologías? O, ¿cuáles serían?

De lo que pasa con la democracia en el colegio, el personero me contó que «salvo la profesora Deyanira y otra profe, él no tiene mucha confianza para creer que lo que él piensa y dice, se lo tengan en cuenta», que él llega a personero «por un trabajo que, junto con la UCPI, vienen realizando desde hace varios años en jornada alterna en danzas, teatro, música y porras». El estudiante que es delegado por el Comité estudiantil al Consejo directivo, considera que está en desventaja frente a los demás miembros, pues hasta la madre de familia está del lado del poder y que en últimas él entiende que su función como estudiante es estudiar. Estos secreticos me los contaron ellos mientras el receso, mojando la palabra con un tuti fruti y ponqué que nos dieron los anfitriones.

Luego tomó la palabra el profesor que estaba dentro del programa. El exalumno de ese colegio nos mostró la importancia de la historia oral, una metodología para el uso de las fuentes orales. Dos preguntas quedan en el ambiente que el expositor, por fortuna, no desarrolla ni da consejos como lo hizo con el resto de su exposición: ¿qué historia enseñamos?, y, ¿para qué enseñamos historia? Nos contó que muchos maestros de Colombia están haciendo historia desde la oralidad, como es el caso de los colegios Manuelita Saenz, El Triunfo y en el Policarpa; en resumen, uno como maestro no se puede quedar encerrado sino que hay que salir a hacer la historia y a pasar por escrito lo que las fuentes orales están diciendo.

Este documento fue posible con la ayuda de la profesora Amparo Ramón, expedicionaria del CED el Salitre.

REDSÚMENES

Proyecto Alegría de Cantar

Federico Crespo
Colegio Alberto Lleras J.M.
Bogotá

Este proyecto es un espacio ganado por los estudiantes y profesores de música del Colegio Alberto Lleras, de la Localidad de Suba.

En 1997, los profesores Federico Crespo y Yolanda Becerra son llamados a asumir la carga académica de Educación Musical en primaria y secundaria. Ellos inician sus clases con 18 guitarras y 12 tiples, pero la intención de consolidar un grupo de música andina, existente antes de 1997, abrió un espacio que hasta el momento ha sido muy importante para los estudiantes: *El ensayo*. El Ensayo es el lugar de encuentro diferente de la clase al que se asiste sin ninguna obligación académica y que ha generado en los estudiantes entusiasmo y amor por la música. Las dinámicas de trabajo del Ensayo se articulan al plan de estudios cuando en la institución se semestraliza la música y las danzas.

La propuesta maneja, por un lado, los temas que usualmente se tratan en las clases de música, y por otro, el trabajo desarrollado en el Ensayo: técnicas vocales e instrumentales, conocimiento, cuidado y recuperación de instrumentos musicales. La canción es el eje alrededor del cual giran las actividades, se parte siempre de los intereses y gusto de los estudiantes, aunque el profesor también hace su propuesta (repertorio universal, colombiano y andino). Una vez seleccionado el repertorio el profesor dirige el proceso cognoscitivo y de ejercitación de habilidades de vocalización, entonación, interpretación, respiración, expresión corporal, manejo de espacio y cuidado de los instrumentos.

La dinámica de trabajo de la propuesta ha generado en los estudiantes valores como la solidaridad, el respeto por la diferencia de ritmos de aprendizaje, la tolerancia, la generosidad con el saber, ayudar a los que se inician en el grupo, la autoestima, la disciplina, la responsabilidad y el sentido de pertenencia a la institución que se ve reflejado en esforzarse porque las presentaciones, por fuera de la institución, sean las mejores.

Para la mayoría de los estudiantes el Ensayo ha sido una experiencia positiva para su vida, en palabras de Sonia *"He descubierto cualidades que tenía adentro y no las había sacado, he aprendido a desenvolverme en lugares desconocidos, el aula me parece un lugar de refugio, pues allí tenemos la oportunidad de descubrirnos y desahogarnos, pues la música es una compañera más."*

El producto de tres años de trabajo es el grupo Milenio 99 y el cancionero Río Verde, de 70 páginas, con unas 50 canciones con acordes de tiple y guitarra, algunas técnicas de interpretación y conceptos para cantar; el propósito es socializarlo entre las instituciones escolares de la Localidad.

En parte, este proyecto no hubiera podido ser realidad sin el apoyo y la gestión de la Rectora Ayda Dolly León, quien desde el inicio consideró importante que el Colegio contara con una buena sala de música y que cada alumno pudiera utilizar su propio instrumento, su deseo en este momento es una realidad.

Una iniciativa más que ha nacido de este proyecto, para el año siguiente, ha sido el Banco de Instrumentos. Su propósito es reciclar instrumentos para ser restaurados inicialmente por un artesano y luego por los mismos estudiantes, con el ánimo de dar oportunidad a más estudiantes para trabajar en su propio instrumento.

*Reseña elaborada por:
Emperatriz Ardila Escobar*

El proceso de racionalización en Caldas

Stella Cárdenas Agudelo
Colegio San Vicente de Paul
Manizales

Pedro se sentía orgulloso de ser maestro, profesión que ejercía desde hacía mucho tiempo. Era una persona organizada, disciplinada en cada uno de sus aspectos laboral, familiar y social. Vivía preocupado por leer cuanto documento pedagógico caía en sus manos; su meta era mejorar cada día su trabajo en el aula.

Ese jueves, cuando el rector le entregó la carta que decía: "...en nombre de la comunidad educativa agradecemos sus valiosos aportes, los años de entrega, dedicación, servicio a los jóvenes... y le auguramos muchos éxitos en su nueva gestión", su vida cambió. Quedó taciturno, absorto, incrédulo y en un mar de angustia por no encontrar respuestas a la confusión en que se encontraba.

¿Por qué yo? ¿Qué sigue ahora? ¿Qué hay que hacer? ¿Qué le digo a mi esposa?
¿Qué pensarán mis hijas?

Pedro no entendía por qué, después de haber laborado en una institución durante 26 años, de haber recibido estímulos, cartas de felicitación por su trabajo, de haber aportado sus experiencias, su conocimiento y su apoyo a los procesos ejecutados en la institución, le agradecían sus servicios prestados con una fría nota epistolar y le cerraban las puertas de la institución que él ayudó no sólo a construir, sino que lo acompañó a ser persona y un profesional de la educación.

Pedro se sentía tratado como un objeto al que mueven y cambian de lugar sin pedir su opinión. Su sentir, sus ideas, su proyecto de vida, su vida entera, hoy no eran tenidos en cuenta. Empezó a notar que aquellas ideas que él impartía a sus alumnos sobre la defensa de los derechos, la libertad de expresión, el derecho a disentir, al debido proceso, a la permanencia en el sitio de trabajo, no eran producto de los medios de comunicación y era algo más que sueños, pues él era objeto de violación de esos derechos. ¿Qué sigue ahora?, se repetía una y mil veces.

Cientos de historias como la de Pedro, son comunes entre los docentes de Caldas, y sus actores, repiten una y otra vez las mismas preguntas sin hallar una respuesta que aclare su incertidumbre. Las preguntas cambian del plano personal al colectivo: ¿Cuántos entregaron en su colegio? Y ustedes, ¿por qué? ¿Qué explicación dieron las directivas? La respuesta no es unánime.

Pero para Jaime su perplejidad crece. Él era profesor de matemáticas en la institución desde hace 25 años y lo "entregaron". Dos días después, se entera que a la institución donde laboraba llega una profesora de matemáticas.

La angustia de Juan es mayor. De su institución entregaron 16 docentes, pero las protestas de la comunidad educativa hicieron que el *Comité de Racionalización* optara por regresar ocho plazas. Juan creía estar entre los ocho; por ello regresa a su amado colegio, y al no encontrar su horario en la lista general, agacha la cabeza y sale con su maleta de recuerdos.

Las historias de "los maestros desplazados" parecen inscritas en el realismo mágico de nuestra literatura como parte del libro de cuentos de un autor anónimo. No, las historias de "los maestros desplazados" son historias de la vida escolar actual producto del proceso de "Racionalización".

Pero, ¿qué es el proceso de Racionalización? Es el que se deriva de la firma de los "convenios de desempeño", por medio del cual el Gobierno está optimizando el recurso humano (maestro-alumno) en aras de alcanzar calidad, eficiencia y equidad, para cumplir con las metas que los organismos internacionales le imponen a Colombia en los tiempos de la globalización. Veamos lo que dice la ley 508 de 1999:

Art. 17: "Racionalización de plantas docentes, departamentales, distritales y municipales. A partir de la vigencia de la presente Ley. La extensión de cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad se tendrán como criterios de interés general y de necesidad del servicio, para determinar y racionalizar las plantas de personal, distrital y municipal, conforme a un plan de fijación de plantas por municipio, que cada departamento y distrito concertará con el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación. El Plan tendrá por finalidad cumplir la tasa de asignación de personal docente por alumno, definida periódicamente por el MEN y el Departamento Nacional de Planeación, de acuerdo a la densidad de la población estudiantil, y a las necesidades de cada entidad territorial, para lograr la distribución equitativa de los docentes, directivos docentes y administrativos del situado fiscal entre los municipios. El plan será gradual y se ajustará a las condiciones particulares de cada entidad territorial. La formulación del Plan y la suscripción del respectivo convenio desempeño deberá efectuarse dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente Ley. Vencido este término la entidad territorial que no cumpla con esta disposición o con el plazo aquí señalado, no podrá recibir de la Nación recursos diferentes a las transferencias constitucionales. El vencimiento del término constituye causal de mala conducta para el funcionario responsable, sancionable con la pérdida del empleo.

Solo con la formulación del plan y la suscripción del respectivo convenio de desempeño, la autoridad nominadora podrá efectuar nuevos nombramientos o vinculaciones en los términos de la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994.

Todo nombramiento efectuado sin el lleno de estos requisitos será ilegal y se constituirá en causal de mala conducta para el nominadora sancionable con la pérdida del empleo."

Para cumplir la Ley, las autoridades departamentales de Caldas ordenaron la "racionalización del recurso humano", aumentando el número de alumnos por grupo, descartando los proyectos educativos que se ejecutaban en las instituciones, suprimiendo los docentes de áreas fundamentales, tales como: Educación física, Educación artística en las escuelas de básica primaria, fusionando jornadas, eliminando cargos administrativos, dejando un rector para dos jornadas y acabando con los programas de psicorientación escolar, educación sexual, educación ambiental, gobierno escolar y aprovechamiento del tiempo libre entre otros. En adelante, se lee en la circular la actividad pedagógica se circunscribe a la hora de clase tradicional, modelos diferentes a la educación bancaria no pueden estar presentes en la educación del niño o niña, el o la joven del nuevo milenio.

Puede afirmarse que el *Plan de Racionalización* desconoció la situación socioeconómica de la comunidad educativa de Caldas, donde a comienzos de este año la matrícula escolar se redujo en un 40% debido a las condiciones económicas de los padres que no contaban con los recursos para educar a sus hijos. Fue así como, por primera vez en la historia educativa del país, los docentes se dieron a la tarea de llamar y buscar estudiantes para sus clases. Ésta era la única manera de mantener la planta docente en sus establecimientos y permitir la estabilidad de los mismos.

Sin precedentes en la historia educativa, el *Plan de Racionalización* permite el hacinamiento escolar, 40 y hasta 53 alumnos en un frío y estrecho salón de clase, donde las condiciones ambientales provocan todo menos acceder al conocimiento. ¿Esta es una de las formas como se logra la calidad y eficiencia educativa? ¿Evitaremos la deserción escolar estableciendo indicadores de pobreza, de tristeza, de ambientes cerrados y de hacinamiento para los estudiantes de los sectores pobres de la sociedad?

El "maestro desplazado", en este momento, siente que debe iniciar una nueva etapa en otra institución, con otros recursos y otros compañeros, el insumo permanece: sus alumnos existen, no se los han arrebatado. Los nuevos alumnos están en otro contexto, con otras necesidades y con ellos hay que construir una nueva sociedad.

Volvamos a la historia de Pedro, quizá su caso no sea un gran suceso, pero conmueve al saber que se ganó la lotería. Lo supo cuando pidió explicaciones al rector de su institución y éste le respondió: "*Se hizo un sorteo y tristemente la suerte lo acompañó... para mí -agrega el rector- fue muy difícil tomar la decisión por las cualidades humanas, profesionales, académicas que usted tiene.*"

Pedro, en sus nuevos paseos diarios a la Secretaría de Educación, se encuentra con otros maestros con historias similares que reconfortan porque saben que, así como el Ave Fénix surge de las cenizas, se ha conformado el nuevo bloque de "maestros desplazados" que estarán en otras instituciones sembrando con optimismo y dedicación un nuevo proyecto educativo que busca construir una nueva sociedad: más solidaria, más justa, más equitativa, sin exclusiones, con respeto por la persona humana y sus derechos.

El cuento infantil no es cuento

Orlando Suárez Vega

*Colegio Básico Santo Domingo Savio
Planadas - Tolima*

"Una narración es una obra de arte, el mayor servicio que puede aportar al niño, reside en su llamado al eterno sentimiento de la belleza por el cual el alma humana se siente constantemente impulsada hacia nuevos descubrimientos que contribuirán hacia su armonioso desarrollo".

Cone Bryant

Todo proceso pedagógico debe contribuir a la formación integral de los niños y niñas, y responder a sus intereses y necesidades, entre estos, la necesidad de comunicarse y desarrollar su pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta las dificultades que presentan los estudiantes del grado quinto de las instituciones Colegio Básico Santo Domingo Savio, Escuela Rural Mixta El Dorado y Núcleo Escolar Rural del municipio de Planadas, Tolima, con respecto a las competencias comunicativas, se estructuró una propuesta en la que se aprovecha el gusto que tienen los niños por lo fantástico, lo maravilloso y asombroso de los cuentos infantiles.

La propuesta ha tenido en cuenta teorías de la pedagogía, psicología y literatura, como el constructivismo, el enfoque semiótico discursivo, la psicología evolutiva y las que tienen relación con el desarrollo del pensamiento.

La propuesta se organizó por ciclos que permitieran realizar un proceso de retroalimentación de acuerdo con los progresos y dificultades observadas en forma continua. La realización de ésta se llevó a cabo a través de talleres conducentes a orientar a los alumnos de manera procesual a la observación, identificación, relación, combinación, comparación, clasificación, simbolización, seriación, esquematización, representación, transformación y creación.

Además, los talleres evidenciaban las teorías mencionadas y se tuvieron en cuenta los ejes temáticos, propuestos por Carlos Lomas y Andrés Osoro, para la enseñanza de la lengua materna que son: aspectos de comunicación, procedimientos técnicos de la información, procedimientos textuales de la información, cultura y contexto, lengua y sociedad y literatura.

Se diseñaron cuatro talleres en los que el cuento se utiliza para deconstruir los textos narrativos, identificar datos para completar esquemas y crear narraciones.

Taller 1: Lo que sabemos y nos gusta de los cuentos.

En este taller, el estudiante utiliza el discurso cotidiano para realizar actividades que permitan conocer los presaberes que tiene acerca de los cuentos mediante preguntas (etapa de sensibilización). Actividades como: a partir del título *Los novios*, los estudiantes escriben un cuento, se hace la lectura del cuento motivador para compararlo con el que

han escrito, se realizan unas preguntas generadoras con el propósito de motivar a los estudiantes a formular preguntas sobre el cuento.

Taller 2: Sigamos hablando del texto.

En el taller 2 se lee el cuento *La niña de los cerillos* y se realizan actividades como: cambio del título y de algunos apartes del cuento, se reparten fichas que contienen palabras de oraciones relacionadas con el cuento que sirven para que los estudiantes clasifiquen por grupos características literarias y completen un esquema en el que se ordenan, de manera secuencial, las acciones de un actuante.

Taller 3: Comparemos cuentos.

Se llevaron a cabo actividades como: comparar los cuentos *Caperucita Roja* y *Caperucita Azul*, se sacaron palabras de los cuentos para que adivinaran el título y el contenido para luego leerlos y compararlos mediante un esquema, se escribieron cartas a uno de los actuantes del cuento y se elaboró un informe periodístico de lo ocurrido en el cuento *Caperucita Azul*.

Taller 4: A crear observando y a dramatizar creando.

Exclusivamente se crean cuentos a partir de observar láminas y seleccionar algunas palabras del cuento para elaborar secuencias nuevas que luego leen a sus compañeros. Finalmente los estudiantes dramatizan sus cuentos.

El impacto que causó la propuesta es importante porque los estudiantes se beneficiaron al superar en gran parte las dificultades que tenían, y al lograr cambios y progresos. El docente involucrado en el proceso, participó de una experiencia enriquecedora que transformó la visión sobre la enseñanza de la lengua materna.

Las actividades permitieron ver las ventajas de utilizar el cuento infantil como una estrategia para desarrollar las competencias comunicativas y el pensamiento.

*Reseña elaborada por:
Emperatriz Ardila Escobar*

Desarrollo de los valores cívicos y culturales desde lo local

Vera Judith Arcón de Polo
Colegio Helena de Chauvin

Dentro de la actividad como docente en el área obligatoria y fundamental de educación ética, se identificó una problemática que es común en la mayoría de las instituciones educativas, la cual consiste en la pérdida de valores cívicos y culturales que construyan en las estudiantes sentido de pertenencia e identidad.

Este proyecto se inició en el colegio oficial de bachillerato técnico comercial "Helena de Chauvin", situado al sur-occidente de Barranquilla, en el barrio las Nieves. En este colegio se educan estudiantes de este barrio y otros aledaños, como la Chinita, la Luz, Rebolo, Don Bosco entre otros, pertenecientes a los estratos más bajos de nuestra ciudad.

Esta propuesta pedagógica pretende desarrollar valores cívicos y culturales para que, a partir de su entorno local, comenzando por su institución, barrio, ciudad y departamento, la estudiante incursione en el ámbito global.

En Colombia se vive una situación de crisis que incide de manera directa en la formación de valores como el patriotismo, el respeto a la vida, la solidaridad, la justicia, la equidad, y el amor por los valores cívicos y culturales, a los cuales no son ajenas las instituciones escolares.

En este proyecto se desarrollan reflexiones encadenadas con la realización de obras o actividades de tipo comunitario, donde los distintos miembros de la comunidad educativa participan en la programación, diseño y ejecución de tareas o actividades dirigidas a estudiantes de sexto a noveno grados de la básica secundaria, como talleres de reflexión, salidas de campo, participación en actos cívicos y culturales. La finalidad de los talleres de reflexión es que las estudiantes conceptualicen, analicen y se apropien de conceptos como patria, nación, estado, gobierno, fiestas folklóricas, símbolos e historias del colegio, barrio, ciudad y departamento, utilizando técnicas como mesas redondas, paneles, foros, dramatizaciones, anécdotas, seminarios, debates, murales, recortes de periódicos y revistas para resaltar las razas, las costumbres y el sentido de pertenencia e identidad hacia las comunidades e instituciones con las cuales la escuela mantiene vínculos.

Por medio de este proyecto, se fortalece la dimensión conceptual con las acciones dirigidas a velar por el aseo y limpieza del colegio, cuidado de las plantas, participación en los actos cívicos y fiestas culturales tradicionales (El Carnaval), elaboración de emblemas y exposición de estos en el aula de clases durante el año escolar; diseño de álbumes con despliegue informativo de fiestas cívicas y culturales a nivel local y nacional, visita a sitios de interés en el barrio, ciudad y departamento que afiance el sentido de pertenencia y la identidad.

A través de este proyecto, la estudiante se esfuerza por expresar auténticos niveles de compromiso y participación hacia aquellos valores que la realiza como persona, aprendiendo a valorar la escuela, el barrio, el parque, la iglesia, el hogar, la calle, el folklore y a conservar y restaurar el medio ambiente, reconociendo que los anteriores elementos forman parte de su vida individual y colectiva.

Este proyecto es de carácter transversal e interdisciplinario. En él se toman decisiones consensuadas entre la comunidad educativa donde el funcionamiento escolar busca ser

coherente con estos valores, especialmente en la perspectiva actitudinal, al fomentarse el espíritu cívico y participativo a través de actividades que sirvan para incentivar la raza, el civismo, la cultura, las costumbres y, en general, lo propio de nuestra región que, desde lo local, desarrolla en la institución escolar el sentido de pertenencia e identidad.

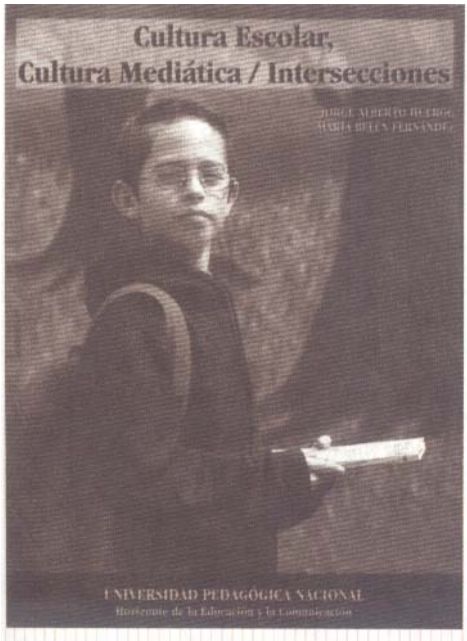
HOJEANDO

**Cultura escolar,
Cultura mediática/ Intersecciones,**

**Huergo, Jorge Alberto y
Fernández, María Belén**

**Universidad Pedagógica Nacional
Santafé de Bogotá, D.C.**

Jesús Martín-Barbero



Formato: 17.0 x 24.0 cms

N° de páginas: 320

Colegio académico de
comunicaciones U.P.N. 1999

Bienvenido este libro que cruzando los Andes, desde Argentina donde se escribió hasta Colombia donde se publica, traza caminos nuevos en un campo de estudios que apenas comienza a consolidarse en nuestros países, develando las secretas vecindades entre dos áreas estratégicas de la investigación social y la política cultural hoy: las de la comunicación y la educación.

El más crucial aporte de este libro es el *ensanchamiento de los territorios* en y desde los cuales se ha venido pensando esa relación. El primer ensanchamiento es el que viene de las tradiciones político-culturales latinoamericanas, como la de Sarmiento ligando la educación más al movimiento de emancipación que al de la ilustración, pues para él la escuela configura el eje central del proceso civilizatorio en cuanto proceso formador de los trabajadores como agentes de cambio y en cuanto cultura que los transforme de súbditos en ciudadanos. En su *Educación popular*, Sarmiento ve en la educación la posibilidad de moralizar a los sectores populares habilitándolos para el trabajo, estableciendo así una fuerte conexión entre disciplinamiento y civilidad. La otra tradición, de la que poco tuvimos en Colombia, pero que fue decisiva en Argentina y otros países de América Latina como Brasil o México, es la del *positivismo* y su socialización de una idea de progreso que, empezando por los hábitos de la higiene como régimen de los cuerpos, y pasando por el ordenamiento del espacio como expresión de la nueva *polis* (ciudad/ciudadanía),

promovió al conocimiento como la condición del paso del "estar" al "ser alguien". Otra sería la relación entre comunicación y educación si empezáramos a ponerle historia a sus "modelos", esto es, a mirarlos encarnados en proyectos de sociedad desde los que pensar el espesor laboral y cultural de la escolarización o las razones de la relegación en nuestras escuelas de la técnica a un "afuera de la cultura".

Y lo mismo pasa con las tradiciones *pedagógicas*. Jorge Alberto Huergo rastrea esas tradiciones, desde la que encarnó el movimiento de reformas universitarias (de Córdoba y otras ciudades pioneras) volcadas hacia una "pedagogía comunal" que ligaba estrechamente educación con sociedad y cultura, al tiempo que buscaba las raíces de lo político más allá de los partidos, en matrices de lo comunitario. O la propuesta pedagógica de Freinet que desde los años 30 replantea el sentido y la función de la memoria en la escuela, separándola de la repetición e integrándola a la experimentación, y al uso pionero de una imprenta que permitiera a los alumnos un "periódico escolar" insertado en el centro mismo de la transformación de la cotidianidad de la escuela, o mejor, de su relación con la vida cotidiana de la sociedad. Y especialmente la "educación liberadora" de Paulo Freire, adelantándose a pensar una alfabetización de adultos en la que el aprendizaje de la lengua se convirtiera en proceso de liberación de la palabra propia, en pregunta que invirtiendo el proceso alienador de la palabra codificada instaurara el espacio de las palabras *generadoras*, posibilitadoras del encuentro del hombre con su mundo y con el de los otros.

Lo que verdaderamente está en juego en esa puesta en historia de las tradiciones culturales y pedagógicas es tanto la visibilización de los *procesos* en un campo actualmente tan marcado por el fetichismo modernizador de las "tecnologías educativas" (en sus diversos sentidos), como la explicitación de los modelos de comunicación que subyacen a las diversas matrices culturales y pedagógicas, único modo de empezar a mirar la comunicación *desde dentro* de los procesos y prácticas educativas, y no como mera estrategia exterior (de "ayuda", modernización o adorno) a lo pedagógico.

El segundo territorio explorado por este libro es el de los avatares de la escolarización. Primero, desentrañando sus componentes y después, analizando los principales rasgos de su crisis. La escolarización despliega su densidad comunicativa (o in comunicadora) al ser interrogada desde una arqueología foucaultiana que saca a la superficie la *racionalización disciplinante* que opera separando tajantemente los saberes -las *disciplinas*-, las edades, el pensar del sentir, el trabajo del ocio, y convirtiendo el saber en poder que atraviesa, conectándolos, los cuerpos, los espíritus, los deseos. Esa arqueología devela también las sinuosas o descaradas formas en que la escolarización remedia o contrarresta "el *hedor* de las culturas populares" oponiendo resueltamente los vicios de éstas a las virtudes de la cultura letrada: la incontrolada y vulgar espontaneidad, la densidad corporal o la irrefrenable mezcolanza de aquéllas, frente a la capacidad de control, la dignidad de modales y el orden mental de éstas. Todo lo cual se resume en la identificación de la oralidad con el analfabetismo y por lo tanto con la incultura, frente a la cultura con que se identifica la escolarización. Pero la crisis que corroe a la razón moderna desarregla las disciplinas, atomizando los cuerpos desde los nuevos regímenes de la visualidad y la visibilidad cultural, instaurando una cultura de la obscenidad y la impunidad, de la disolución del valor regulador de las normas. En nuestras periféricas modernidades nacionales la supervivencia de lo premoderno, que no llegó nunca a ser racionalizado -o al menos no del todo- se enlaza hoy con las nuevas *irracionalidades* que fomentan el pluralismo relativista o el eclecticismo diferencialista, revolviendo resistencias con resentimientos juveniles que hallan complicidades impensadas en algunos productos de la tecnociencia como los videojuegos, el hipertexto o el zapping. El estatuto

segregador -y moralizante- de la infancia es cortocircuitado por una televisión que obsesivamente exhibe ante la mirada infantil el conjunto de *secretos* con que Occidente cuidó durante siglos, la supuesta inocencia de los niños, ya sean violencias, erotismos o hipocresías de los adultos, al mismo tiempo que los lenguajes y escrituras audiovisuales e informáticas que disminuyen la preeminencia del libro, introduciendo nuevas oralidades y alfabetizaciones que devalúan aceleradamente la legitimidad de un maestro reducido, "en la práctica", a ser un mero repetidor de saberes recalentados. Mientras desde el emborronamiento de las fronteras entre los espacios público y privado emergen nuevas ciudadanías -comunicativas, culturales- y nuevas subjetividades que desdibujan el carácter formador de la escuela.

Finalmente, el tercer territorio explorado por este libro, y en el que emerge el espesor comunicativo de la educación, es el de las "tradicionales" arquitecturas escolares y las nuevas cartografías culturales. Pocos ámbitos tan reveladores de los *modelos de comunicación* que han orientado el sentido y las prácticas educativas como el diseño arquitectónico del espacio escolar: sus locales de clase, sus pasillos, sus baños, sus rincones -o la falta de ellos-, sus patios de recreo, sus oficinas de dirección o trabajo de los profesores, escenificando la verticalidad del saber, la secuencialidad estática de las edades, la proxemia de los distanciamientos con sus rígidos umbrales, las iconografías del premio o el castigo, las estrategias de alejamiento del mundo y sus "ruidos", de encerramiento y hasta de enclaustramiento. Toda una larga historia que, desde la arquitectura colonial a la posmoderna, monumentaliza la escuela a la vez que la dispone como sistema de vigilancia y control, de racionalización de espacios y tiempos, de estimulación y funcionalización del intercambio tanto entre alumnos como entre maestros y alumnos, entre el adentro y el afuera.

Este libro explora varias otras modalidades de relación entre el mundo de la educación y el de la comunicación, pero me ha parecido que su mayor innovación reside *en hablar desde el modelo de comunicación que moldea la institución, la figura y los discursos escolares*. Pues el hecho de que la iniciativa de conformación de este campo haya provenido en América Latina, especialmente del ámbito de los estudios de Comunicación, ha comportado una rápida movilización del campo por las dinámicas que atraviesan esos estudios pero también lo ha lastrado con la falta de sentido histórico que los caracterizan. De ahí que sea de los estudios de Educación de donde pueda venir el sentido de los tiempos largos, sin cuya perspectiva los proyectos de cambio se agotarán en la rápida obsolescencia de las modas o de los slogans.

CREADORES

Cuando Nicolás se enamoró

*Escritos de los alumnos
Julián Felipe Mera, Pablo
Daniel Díaz y Evelin Delgado.
Taller de lecto-escritura orientado
por el profesor Juan Carlos Ávila.
Fundación para la investigación
cultural infantil del Cauca.*

Esperar y esperar, teniendo los cuadernos
En la mano, sentado sobre alguna calle de piedra
Y polvo, para ver si el camino me da otra vez la
Fortuna de sonreír, aunque no haya realizado mis tareas
Las princesas son de cristal,
Eso me dijo el profesor.
Y yo dije que el cristal se rompe
Si no se cuida muy bien...
Te podrías quedar quietica por favor,
¿Para qué?
Es que necesito dibujarte en mi cuaderno
¿Para qué?
Para abrirlo por las noches
¿Para qué?
Para que después de soñarte
Poder tomar el cuaderno
Y seguir haciéndolo despierto.

Ayer después de clase me fui caminando y tu nombre estuvo en mi mente, lo tomé entre mis manos y lo gravé en la playa, pero la marea lo borró. Lo gravé sobre una roca y el mar lo golpeó. Escribí tu nombre en la palmera y el tiempo lo marchitó. Tu nombre estuvo sobre las hojas y el viento lo sopló, lo llevé por un camino y un caminante se lo llevó, lo guardé en mi maletín pero se me confundió a la hora de sacar los cuadernos, finalmente lo dejé en mi corazón e irse no ha podido.

Lástima que por estar jugando
A ser adulto se me perdió en la cancha
De fútbol, lo que tenía de niño

¡Hola Nicolás! ¿Cómo te fue en las calificaciones?
Muy bien, gracias, ¿y a ti?
También me fue bien, gracias, me emocioné mucho al escuchar las notas que dictaba la profesora.

Pero no ha escuchado la mejor nota.

¿Cuál Nicolás?

Las notas de mi corazón, cuando hablo de ti.

CARTA PARA EL PERFUME DE UNA MARIPOSA

Te regalaría un poema pero al leértelo faltarían los versos de tu rostro, también podría abrazarte y darte un beso en agradecimiento por tu presencia y tus bellas palabras pronunciadas cuando la tristeza invade mi infantil existencia, ¿pero acaso los sueños y las estrellitas se pueden tocar?

Bueno esto era lo que deseaba decirte desde hace tiempo, porque tu cariño se ha convertido en mi camino, como el puerto donde el viejo marinero descansa su mirada después de cada atardecer, después de haber aprendido a llorar...

Nicolás

Marzo, 1999.

CREADORES

Las YEGUAS de la NOCHE Una historia con redes

Nicolás Buenaventura

Anoche me enredé en una larga pesadilla. Soñé que nuestra escuela, mejor dicho, que todo el abigarrado y querido mundo de nuestras instituciones escolares, se iba sin remedio de las manos, que todas se habían convertido, por un embrujo diabólico, en la "casa en el aire" de la leyenda vallenata.

Como en todo sueño, su paisaje era brumoso, dibujado en claroscuro. Sin embargo, desde el sitio en que me hallaba, en los lindes de la gran ciudad, podía descifrar los edificios escolares convertidos, para estupor mío, en fantasmas aéreos. Los fui identificando uno por uno, gracias a mi familiaridad con su arquitectura.

Para cerciorarme del todo, me aseguraba de que esas escuelas elevadas no tuvieran la antena de t.v., ya que cualquier edificación entre nosotros, en el paisaje rural o en el urbano, que no sea escuela, así sea la más pobre, tiene hoy este obligado recurso de la comunicación humana.

Las proverbiales escuelas rurales, "escuelas nuevas", desperdigadas a campo abierto, algo perdidas en la bruma, se alzaban del suelo como enemistadas, escapadas de su territorio, ¡ay!, dolor, como la "casa en el aire" de la canción popular. Igual ocurría con las "primarias" urbanas, parecían reveladas contra su vecindario, saltando por encima del caserío apretujado y descomunal. En cuanto a los colegios y universidades, el sueño se me convertía en una verdadera pesadilla. Eran algo así como globos cautivos, pero duros y cuadrados, verdaderos monumentos aéreos -o extraterrestres-, que a veces alcanzaban a rozar las nubes oscureciendo el horizonte.

Hoy, al amanecer, no pudiendo escapar a la imagen pertinaz y agresiva de esta pesadilla, desistí de la agenda del día y, afrontando todas las consecuencias del cambio inesperado, me fui en busca de mi gurú adivinador.

El viejo se había recostado, como de costumbre, en su trono proverbial, en su gran asiento de palo, enfrente de la casa, para recibir la resolana tibia de la mañana. Lo primero que me comentó, una vez oída mi historia, fue lo siguiente:

- Usted sabe, amigo, ¿por qué los ingleses llaman "yeguas de la noche", "nightmare", a las pesadillas?

Como la pregunta me moviera a risa, añadió:

- Por favor, no se ría, escúcheme. Quizás fuera el relincho de este buen animal doméstico lo que en muchas noches tormentosas despertaba al labriego librándolo de algún grave peligro al anunciárselo.

Luego se empeñó en descifrarme el enigma de esta pesadilla de la siguiente manera:

-Voy a contarle y, por favor, tenga paciencia.

-Soy todo oídos -le respondí.

Entonces habló así, pausadamente.

-En tiempos, por cierto no muy remotos, diga usted, hace apenas medio millar años, nuestra comunidad humana tenía un plazo de vida muy corto para cada uno de nosotros, hombre o mujer. La esperanza de vivir era igual a la mitad de la que hoy disponemos. Se vivía, por lo común, hasta los treinta o los cuarenta años. Entonces, era verdad y no metáfora, créame por favor, aquello de que un "soplo de vida". Ello porque, de cuando en cuando, sin muchos años de intermedio, llegaban de visita, a la aldea o a la ciudad, traídas por la guerra, las grandes pestes, la negra, la amarilla, la parda, las pestes que se llevaban al "otro mundo", de contado, diga usted en dos semanas o en dos meses, la tercera parte o hasta la mitad de la gente de todo el país.

Y añadió el gurú con calma, mirándome a los ojos:

-Por su puesto, usted lo ve, ese mundo, que aún se vivía en los tiempos de don Cristóbal Colón, tiene muy poco parecido con nuestro mundo actual. Hoy, usted lo sabe, cualquier calamidad, la más grave, no es capaz de llevarse a la otra vida siquiera un uno por ciento de la población de un país, mientras que cada uno de nosotros, mujer u hombre, ha logrado ganar "otra vida" aquí en la Tierra, o sea que llegamos hasta los sesenta u ochenta años de existencia terrenal, en lugar de los treinta o cuarenta de antaño.

El gurú hizo una larga pausa, como tratando de adivinar mi angustiada pregunta.

-¿Pero toda esta historia, señor, por favor, qué tiene que ver con el relincho de esas "yeguas premonitorias" que, según usted, me mostraron algún gran peligro en mi sueño de anoche?

Entonces continuó:

-En aquellos tiempos, cuando la muerte con su albur o su azar tenía todas las de ganar y la vida era sólo una gran apuesta o un sueño, sólo existía la posibilidad de que la "escuela" se refugiara en la "Iglesia" y las dos fueran una sola. Ello debido a que, en aquellos tiempos, la "fe en el cielo", en el "más allá", esa adorable fe mística, era la única forma de asegurar en la Tierra, la eterna e inevitable trascendencia humana.

Finalmente el gurú concluyó su discurso hablándome de esta manera:

-Pero recuerde, amigo, y quizá esto sea lo más importante de esta historia, la escuela-iglesia de entonces estaba amarrada al territorio a través de su parroquia, la cual llegaba hasta donde alcanzaba la voz de las campanas; es decir, cubría el espacio que hoy llamamos un "circuito cerrado de comunicación", porque, en esos tiempos, el circuito abierto y universal, el que hoy depende del "satélite", era sólo el libro, sólo la escritura.

El gurú dijo unas palabras más, las que correspondieron al rito tradicional de despedida.

Ahora yo digo; ahora puedo decir felizmente.

¡Gracias hermano gurú, gracias amigo proverbial, intérprete feliz de mis sueños!
¡Gracias yegua premonitoria, campana de todas mis pesadillas!

Gracias porque ahora comprendo que está bien haber llenado este mundo actual de escuelas, colegios y universidades, que está bien haber añadido a la Iglesia la escuela, haber aprendido de la Iglesia a hacer la escuela. Está bien esta institución educativa, múltiple y variopinta, creciente y alta, vertical, vigorosa y abierta al mundo. Es esta una realidad que conviene y corresponde a la sociedad actual, la que ha doblado la esperanza de vida sobre la Tierra, la que ha ahuyentado para siempre las pestes que traía la guerra y está empeñada en alejar también la guerra.

¡Pero cuidado! ¿Dónde está ahora, junto a la escuela, junto a la actual, la "capilla laica" nuestra "parroquia laica"? ¿Dónde está el territorio, el suelo propio del sistema educativo? ¿Dónde está la "nueva parroquia" no ya sólo con su ámbito de campanario sino, por ejemplo, con su circuito televisado? En una palabra: ¿dónde está constituida la comunidad educativa territorial?

Gracias por haberme alertado del peligro de un sistema educativo enemistado con el suelo patrio y su mundo comunitario.

Gracias por haberme enseñado que el sistema educativo es dual o doble. Que está constituido tanto vertical como horizontalmente; que el conjunto de las instituciones educativas es tan importante como la malla redal o el tejido que las amarra y las soporta.

Gracias por hacerme saber que nunca habrá un buen PEI sin su PET; es decir, que no vale ningún Proyecto Educativo "Institucional" sin su Proyecto Educativo "Territorial".

Gracias por no dejarme olvidar que, sin la red de grupos estudiantiles, de hogares, de administradores escolares y de docentes, no hay, en las instituciones, currículo, promoción, cohorte ni jornada vertical que valga.

Gracias por ayudarme a entender que la Comunidad Educativa tiene dos dimensiones, la vertical y la horizontal, la jerarquizada o escolarizada, y la redal o comunitaria.

Gracias, gurú amigo, por ayudarme a descifrar mis apuradas yeguas de la noche.

DIRETORIO

LA BIBLIOTECA DE AULA COMO ALTERNATIVA FRENTE AL LIBRO DE TEXTO.

Fernando Ballenilla Gamarra.

Instituto de Educación Secundaria
San Blas. Alicante,
Maestro Marqués 79, C.P. 03005.
Alicante - España.
E-mail: fballenilla@retemail.es

EL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD, UN ENCUENTRO DE LOS ESTUDIANTES CON LA REALIDAD.

Eliseo Cortina Grau.

Colegio Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin.
Calle 23 No. 20C-100.
Teléfono: (095) 3743201 - 3463227. Barranquilla - Atlántico.

¿CÓMO TRABAJAR UN PROYECTO DE AULA?

Sonia Martínez.

Centro Educativo Distrital
Miguel Antonio Caro.
Transv. 92A 81-01.
Teléfono: 2277530 - 2110890.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

ES TODA LA TRIBU LA QUE EDUCA AL NIÑO.

Ana María Frankhauser y Pedro A. Sánchez.

Fundación Amalaka. A.A. 312, Popayán.
Teléfono: (0928) 238326.
Totoró - Cauca.
E-mail: amalaka@emtel.net.co

DESARROLLO DE LOS VALORES CÍVICOS Y CULTURALES DESDE LO LOCAL QUE CONSTRUYA EN EL ESTUDIANTE HELENISTA SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD.

Vera Arcón.

Colegio Técnico Comercial Helena de Chauvin.
Calle 23 No. 20C-100.
Teléfono: (095) 3743201 - 3463227. Barranquilla - Atlántico.

EL PROCESO DE RACIONALIZACIÓN EN CALDAS.

Asociación Caldense de Licenciados A.C.A.L. Manizales - Caldas.

E-mail: acaljoga@emtelsa.net.co

PROYECTO ALEGRÍA DE CANTAR.

Federico Crespo.

Colegio Alberto Lleras Camargo.

Cra. 109 139-80. Teléfono: 6888492.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

LA ETNOEDUCACIÓN EN COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS.

Fanny Milena Quiñones.

Colegio Juan Evangelista Gómez.
Diag. 39 sur 2-00 Este. T
Teléfono: 7208829 - 2432941.
Santa Fe de Bogotá, D. C.
E-mail: fmqr@usa.net.co

INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE PROYECTO DE ÁREAS DE CIENCIAS NATURALES Y EL PROYECTO AMBIENTAL CONSTRUYAMOS SU FUTURO EN VERDE.

Rosalba Vásquez Lagos.

Centro Educativo Distrital Nueva Gaitana.
Cra. 113A 128-40 Bl. 80, Int. 4, Apt. 203. Teléfono: 6896843.
Santa Fe de Bogotá, D. C.
E-mail: faverdod@andinet.com.co

UN CAMINO HACIA UNA EXISTENCIA MÁS DIGNA.

Marlene Peña Viana.

Escuela Urbana 20 de Octubre.
Diag. 34 No. 7-82.
Teléfono: (0954) 236882 - 211126.
Santa Marta - Magdalena.

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES.

Matilde Frías Navarro.

Cra. 38 22F-34. A.A. 78381.
Teléfono: 3687166 - 2445822.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

APROVECHAMIENTO DE LOS DESECHOS ORGÁNICOS COMO ELEMENTOS PRODUCTIVOS GENERADORES DE DESCONTAMINACIÓN.

Leonor Urrego.

Centro Educativo Distrital Villa María, J.M.
Cra. 113 Calle 133. Teléfono: 5370004. Santa Fe de Bogotá, D. C.

APRENDIENDO A VIVIR EN ARMONÍA.

César Areiza A.

Centro Educativo Distrital La Aguadita, J.T.
Calle 126 84-10.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

RECONOCIMIENTO, RESCATE Y ADAPTACIÓN DE NUESTRO ESPACIO VERDE.

Ana Beatriz Becerra.

Centro Educativo Distrital Tibabuyes, J.T.
Cra. 124 139-13. Teléfono: 5374065.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

RECURRIR AL CUENTO INFANTIL PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO Y LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS NO ES CUENTO.

Orlando Suárez Vega.

Colegio Básico Domingo Savio.
Teléfono: (0982) 265581.
Planadas - Tolima.

PROYECTO PEDAGÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

Leyson Mena Palacios.

Escuela Rural Mixta de Doña Josefa.
Cra. 87 No. 15-122. Teléfono: (094) 6715466. Quibdó - Chocó.

EL NIÑO COMO CIENTÍFICO.

Elizabeth Lengua de Estrada.

Jardín Infantil Tory Castro.
Calle 11A No. 70-35, Apt. 802 - 2.
Teléfono: (092) 552007.
Cali - Valle.
E-mail: estrada19@hotmail.com

LOS ALIMENTOS Y SUS EMPAQUES. UNA ACTIVIDAD CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA EN BÁSICA PRIMARA.

Francy J. Callejas, Fanny Landines, Yomaira Rodríguez y Gloria E. Vásquez.

Centro Educativo Distrital La Belleza.
Calle 64 sur 10A-39 Este.
Santa Fe de Bogotá, D.C.

LOS CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS A TRAVÉS DE LOS CULTIVOS HIDROPÓNICOS.

Luis Carlos Almeida C.

Unidad Básica José Joaquín Castro Martínez.
Calle 34 sur 2-20 Este. Teléfono: 2065563. Santa Fe de Bogotá, D. C.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES INTEGRADO AL PROGRAMA LOS INTERESES Y GUSTOS DE LOS ESTUDIANTES EN EL TRABAJO DEL AULA.

María Elisa Gantura Rodríguez.

Centro Educativo Distrital Villa Elisa.
Calle 132 92-15. Teléfono: 6822550.
Santa Fe de Bogotá, D. C.

EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA CALIDAD DE VIDA Y ARMONÍA CON LA NATURALEZA.

María Edilma Gallego, Herminia Martínez Mora y Ana Jacoba Aguilera.

Centro Educativo Distrital La Palma.
Transv. 88 128A-97. Santa Fe de Bogotá, D. C.