

nodos

Revista de la Red de Cualificación de Educadores

mucho

Volumen 1 • N° 6 Enero-Julio de 1999 Santa Fe de Bogotá D.C.

6

- Redes: una emergencia
- El conocimiento escolar, el des-conocimiento escolar
- Expedición Pedagógica • Cuando las cartas irrumpen en el aula
- La realización verbal: una experiencia didáctica en el aula
- Entrevista al profesor Jean Pierre Astolffi • La piel de Guayasamín



Nodos y Nudos

Volumen 1 - Número 6 - Enero – julio de 1999
Santa Fe de Bogotá, D. C. - Colombia

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

Rector

Gustavo Antonio Téllez Iregui

Vicerrector Académico

Juan Carlos Orozco Cruz

Vicerrector Administrativo

Jorge Eliécer Hernández Guzmán

Vicerrector de Gestión Universitaria

Luis Fernando Guarín Vargas

**Jefe División de Gestión
de Proyectos – CIUP**

John Trujillo Trujillo

Directora

María del Pilar Unda Berna

I

Consejo Editorial

Alberto Martínez Boom

Alfredo Ayarza

Angela María Robledo

Clara Inés Chaparro Susa

Dino de Jesús Segura Robayo

Eloisa Vasco M.

María del Pilar Unda Bernal

Adán Jiménez – México

Comité de Redacción

Clara Inés Chaparro Susa

Emperatriz Ardila Escobar

Germán Gaviria Álvarez

Dirección Editorial

Germán Gaviria Álvarez

Colaboradores

Héctor Fidel Espinosa Ochoa

Olga Mercedes Méndez Núñez

Vilma Graciela Martínez Rivera

Digitación

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

Ilustraciones

Santiago Silva Aponte

Diagramación

John Brian Cubaque
EdiSoma Ltda. Ediciones Especiales

Impresión

Panamericana Formas e Impresos S.A.

http: //www.unipedagogica.edu.co/grupos/redcee
Tel: 6156526

CONTENIDO

Editorial

Temas de la red

*El conocimiento escolar
el des-conocimiento escolar*
Dino Segura

Rollos internacionales

El colectivo: un espacio de intercambio
Eréndira Santiago Domínguez
Rusbel García Ríos
Julita Morales Olarte
Manuel Santos Santos
Justo Pinzón Fonseca

Rollos nacionales

Cuando las cartas irrumpen en el aula
Leonor Rodríguez

¿De qué están hechas las cosas?
Margarita Vargas Nieto
Sandra Sandoval Osorio
Juan Carlos Orozco Cruz

Casita de niños
Sor Inés Larrahondo

La realización verbal
Martha Lucía Díaz López
Estelia Lozano Useche
Ludhin Helena Montañez
Jeanneth Nieto Molano
Clara Inés Chaparro Susa

Redsúmenes

Una propuesta pedagógica encarnada en una propuesta de vida.
Dagoberto Kerguelén González

Propuesta para el área de Lengua Castellana
Clara Inés Palomo
Concepción González Cutiva
Leonor León Useche
María Elena Tique
Olga Liliana Torres Capera

Aula Intercultural
Ramiro Sánchez Castillo

Yaneth Camargo

Redes: una emergencia

Héctor Fidel Espinosa Ochoa

Eventos

Apoyo a redes e investigación Pedagógica

María del Pilar Unda Bernal

Creadores

La piel de Guayasamín

Vilma Graciela Martínez Rivera

Mi padre

Matilde Frías Navarro

Hojeando

Mediadores, rebuscadores, traquetos y narcos

Enredes

La RED que se teje desde el Convenio Andrés Bello

Claudia Rozo Sandoval

Redportaje

El maestro en Francia

RED-CEE: una aventura colectiva

Olga Mercedes Méndez Núñez

Diredtorio

EDITORIAL

El principio de soberanía mágica, como los antiguos babilonios llamaron a las redes, es una de las múltiples maneras con las que podríamos nombrar a nuestra revista. La preocupación por la practicidad nos ha llevado hoy a quitar la vista de los principios que desde tiempos lejanos ordenaron cielos cuyo horizonte se vislumbraba, y a ir más allá de la establecida red de estrellas que tachonaban el firmamento para encontrarnos en un universo cuyos límites estaban en nosotros. En nuestra vida cotidiana, entonces, los cielos y sus horizontes entrevistados son los techos de eternit o de concreto, y los vidrios rotos de un aula de clase. La red de estrellas, las relaciones simples que establecemos con otras áreas del conocimiento -el sol, grande, visible, el área en la que nos hemos formado-. Y el universo con límites imaginados, el vacío que podríamos sentir ante una práctica pedagógica estéril y carente de entusiasmo.

A **Nodos y Nudos** han llegado trabajos que reflejan más que una preocupación por la practicidad. Son escritos de maestros que claman por un principio de soberanía en espacios que cada día les son más ajenos: la escuela como hogar de sus deseos y la comunidad como objeto de vida. No es fácil levantar la vista cada mañana hacia las posibilidades de la escuela, y no encontrar nada. Pero ese vacío es más producto de una actitud frente a la vida que una realidad. Los proyectos no aparecen por generación espontánea y la cualificación no es entusiasmarse con una lectura. Hay que hacer para conocer y viceversa, proponen Varela y Maturana ajustándose a la calidad de uso del conocimiento. Si no estamos al tanto de lo que sucede a nuestro alrededor, jamás podremos actuar efectivamente en él. Aquí no hay medias tintas. Existen mil maneras de ir más allá de la inmediatez, de quitarnos ese malestar que con recurrencia nos ataca. Ya sabemos que escribir es un acto de soberanía; agreguemos que es un *principio de soberanía*, pues tiene ese toque especial que nos convierte en seres conscientes de nosotros mismos y nos opone a la idea de resignación. **Nodos y Nudos** existe para que los maestros escriban y cuestionen esa red preestablecida de estrellas fijas cuya luz no parece calentar nada.

Nuestra finalidad parece simple: romper el esquema mecanicista de las estrellas quietas y hacer de cada una el centro de todo diálogo. Esto nos da idea de una red dinámica, de un *principio de soberanía mágica*, en la que cada punto es un centro y a la vez un enlace. Las investigaciones, las experiencias de aula, los comentarios críticos, los análisis de los maestros, etc., son el alma de este principio.

Vistas las cosas así **Nodos y Nudos** exhibe un doble destino: recoger los trabajos de los docentes en ejercicio, organizarlos, ilustrarlos, publicarlos, darlos a conocer a la comunidad educativa y a la que está fuera de ella, y servir de hábil interlocutor entre la práctica escolar y la comunidad.

Pero si esto fuera así nuestro principio de soberanía se rompería: la Revista jamás sería un centro y/o un enlace y los trabajos allí publicados se convertirían automáticamente en estrellas lejanas.

Desde su fundación, **Nodos y Nudos** quiso tener la magia de consolidarse en un proyecto pedagógico de la RED-CEE que pusiera en sus páginas algo más que unos artículos. La Revista se ha convertido en un agente dinamizador de importantes proyectos pedagógicos de los maestros a nivel distrital y nacional, y es el lugar perfecto para llevar al papel experiencias valiosas que quizá se habrían quedado en su comunidad. En

consecuencia, la copiosa afluencia de artículos nos conduce a una conclusión sencilla: los maestros están escribiendo. Y esto no es de poca monta. Gracias a la escritura se formaron las primeras sociedades y éstas, con el tiempo, se convirtieron en naciones. Si los maestros escriben, significa que *tienen algo que decir*, que están cuestionando sus entornos, sus saberes, a ellos mismos. Aquí queremos darle la importancia que este hecho tiene. No existe nada más valioso que el *deseo* de conocer, y la escritura es una expresión de ese deseo. Vemos con satisfacción que los maestros se están despojando de lo libresco, de las pedagogías rígidas, de las fórmulas gastadas, y que a partir de lo que saben están construyendo una pedagogía para su aula y la sociedad, producto de su contexto. Quizá han entendido que ser estrella fija y fría es aburrido y poco enriquecedor, que sólo basta con desearlo para formar parte de un *principio de soberanía mágica*.

Temas de la red

El conocimiento escolar
El des-conocimiento escolar

Dino Segura Robayo

Escuela Pedagógica Experimental

Sobran argumentos para sustentar que uno de los elementos centrales de la escuela es el conocimiento. Lo que sí es conveniente preguntarnos es a qué conocimiento se refieren quienes lo afirman, porque en los últimos años han aparecido adjetivaciones tales como conocimiento *espontáneo*, *conocimiento cotidiano*, *conocimiento científico*, *conocimiento práctico*, *conocimiento teórico* y, por supuesto, *conocimiento escolar* que plantean diferencias e incluso parece que establecen jerarquías o condiciones de producción de los diferentes tipos de conocimiento. Sobre el carácter de conocimiento de, por ejemplo, los conocimientos espontáneos y sobre la discusión acerca de su *status* —que según algunos nos conduce a distinguir entre conocimientos erróneos y conocimientos no erróneos— no entraremos a discutir, baste con decir que los adjetivos parecen surgir de quienes, creyéndose poseedores de ciertos conocimientos privilegiados, observan las otras variedades como curiosidades, etapas en un proceso o estados en un camino sembrado de obstáculos. En lo que sigue, nuestro propósito es avanzar algunas reflexiones acerca de lo que suele denominarse *conocimiento escolar*.

1

Para comenzar; anotemos que la concepción de conocimiento escolar parece originarse por la misma época en que surgió la escuela (hace unos trescientos años) y que su significado original se afianzó con el advenimiento y desarrollo de la ciencia moderna (desde Galileo hasta principios de este siglo). Resumiendo un poco, en principio la idea tiene que ver con lo siguiente. Fruto de la actividad científica se han logrado resultados importantes para la especie humana que son una riqueza para la sociedad y un legado para las generaciones futuras, es conveniente entonces, que los aprendan los jóvenes y niños. Para ello, primero debe seleccionarse de la inmensa cantidad de resultados, los más importantes que a la vez sean susceptibles de ser aprendidos; luego, deben dosificarse o secuenciarse de acuerdo con las capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta, por ejemplo, la edad (o el desarrollo cognoscitivo); y finalmente, es necesario determinar cómo se hará su presentación, considerando, entre otras cosas, las posibilidades de los maestros para cumplir con tal tarea surgen así las didácticas. Tenemos, como consecuencia de este proceso, un cuerno de contenidos muy bien definidos que se constituirán luego en el objeto de la enseñanza en la escuela, esto es de su *transmisión*.

2

Para muchas personas son tantas las simplificaciones y modificaciones que se hacen para lograr que los enunciados de los resultados de la actividad científica sean inteligibles para maestros y alumnos, que la versión que de ellos llega a la escuela es tan deformada y limitada, que es sólo su caricatura. Sin embargo, como el ámbito de aplicación de lo que se aprende en el aula se restringe a ejercicios y problemas ficticios (coleccionados en los textos escolares), se da la impresión de utilidad, aunque su valor es completamente distinto, como se constata cuando se los intenta utilizar para resolver una situación concreta, por ejemplo de la vida cotidiana, en ese momento tomamos conciencia de su inutilidad.

Pero no son sólo las simplificaciones de que son objeto los resultados de la actividad científica lo que los convierten en inútiles. Es debido también a que son generalidades, esto es, porque se trata de enunciados descontextualizados. Veamos un caso de la cotidianidad en el aula.

En una oportunidad, en un trabajo de acompañamiento a maestros, nos enteramos de la intención de uno de ellos de estudiar en la siguiente clase, la flor. Con el ánimo de facilitar las cosas y de sorprenderlo, les solicitamos en secreto a los alumnos que para la próxima clase trajeran flores, de las que quisieran. Cuando llegó la anunciada clase, mientras los niños entraban al aula entusiasmados con sus flores, el maestro horrorizado anunció: *hoy vamos a estudiar el tallo*.

La razón es clara y sólo en ese momento caímos en la cuenta de ello. El maestro sí sabía la flor; pero la flor que él sabía explicar era la flor del texto y también sabía que las otras flores, las que crecen en los jardines, no son como la del texto. Mientras la flor del texto, que posiblemente no existe en ninguna parte, exhibe con toda claridad los pistilos y los estambres, los pétalos y los sépalos, etc., en la flor del jardín tales distinciones no son inmediatas y como consecuencia la información del texto no es suficiente para estudiar la flor del jardín.

Tenemos pues un criterio que puede ser útil para diferenciar el conocimiento de la información, aspecto de importancia si tomamos en cuenta el informe UNESCO de Jacques Delors (1996, pg. 30), quien afirma, con razón, que los alumnos que un maestro de nuestros días tiene al frente son individuos cada vez mejor informados, y postula que es una razón para que en nuestras escuelas diferenciamos la información del conocimiento ya que el compromiso fundamental de la escuela es con el conocimiento. Este criterio nos lleva a proponer; que mientras las generalizaciones son informaciones, esto es, afirmaciones fuera de contexto, los conocimientos se refieren a lo específico, a lo particular:

Así pues, uno de los retos contemporáneos para la escuela es concretar en actividades su compromiso con el conocimiento y, en ese sentido, no pervertir su misión confundiendo información con conocimiento.

- Aprender las formulaciones de teoremas, leyes, principios, teorías, etc., es aprender información. Por ejemplo, el enunciado que afirma que un *cuerpo sumergido en un líquido experimenta un empuje hacia abajo igual al peso del líquido que desaloja*, es información. Se convertirá esta información en conocimiento cuando a partir del principio de Arquímedes se esté en capacidad de actuar o de comprender:
- Aprender los nombres de las capitales de los países del mundo, o los símbolos, números atómicos y periodos que se encuentran en la tabla periódica, es información, así como también lo es el conjunto de accidentes geográficos o las fechas de batallas memorables.
- Aprender a solucionar ecuaciones, a factorizar, a resolver integrales, o a invertir una matriz, es aprender informaciones. Es posible que un día alguien pueda convertir estas informaciones en conocimientos cuando aboque un problema concreto y las utilice para solucionarlo, antes no.

Podríamos anotar que lo que se encuentra en los textos, en las enciclopedias y en los manuales, son informaciones. También, aquello que puede realizar un ordenador lógico se relaciona con la información, no con el conocimiento, de tal suerte que si se aprenden

a ejecutar operaciones matemáticas en el aula (y debe hacerse) es para comprender; no para reemplazar ni para competir con él ordenador.

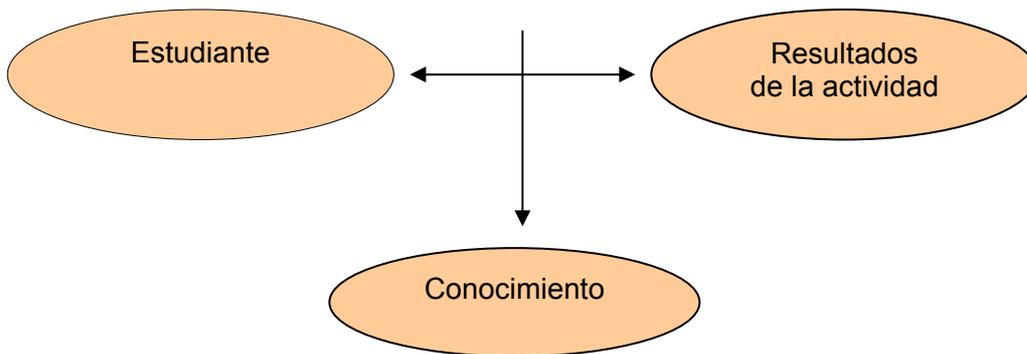
De lo anterior; podríamos recalcar que una de las prioridades de los maestros es la construcción de una escuela para el conocimiento que reemplace la que tenemos, que es una escuela centrada en la información.

3

Consideremos ahora los procesos de aprendizaje que se proponen en la escuela. Si se piensan como procesos de producción de conocimiento y no meramente como transmisión de información, a nuestro juicio, existen varios elementos cuestionables, cuya existencia podría justificarse a la luz de los énfasis y concepciones de otras épocas, pero que hoy son al menos anacrónicos.

Como lo anotábamos antes, lo que tradicionalmente se hace está muy bien caracterizado por los programas y los contenidos, que resumen la adecuación (selección, secuenciación y simplificación) de los resultados de la actividad científica. Se dicta, por ejemplo, el programa de física, química o biología, y cuando se leen los programas se encuentran títulos como segunda ley de Newton, calor y temperatura, o las leyes de la genética. Se *trata pues de tomar como objetos de estudio los contenidos (que se refieren a ciertos resultados seleccionados de la actividad científica)*. Partiendo de esta afirmación, tenemos que la actividad de clase se resume entonces como la interacción entre un sujeto (el estudiante) y un objeto de estudio que son los contenidos. De esta interacción, cargada de la subjetividad del sujeto, surgirá un conocimiento que será, en últimas, *el conocimiento que se construye del conocimiento establecido* (fig. 1), en otras palabras, lo que se construye es una imagen de conocimiento.

Lo que debe ser claro en este punto es que el resultado de la interacción entre el sujeto y su objeto de estudio nunca puede ser idéntico al objeto. En otras palabras, en el proceso de construcción de conocimiento, el conocimiento que se construye de un objeto no es idéntico al objeto mismo. Es por ello que, como resultado del estudio de los contenidos, no podemos tener los contenidos, sino algo que se predica acerca de ellos o, mejor; de la interacción con ellos.

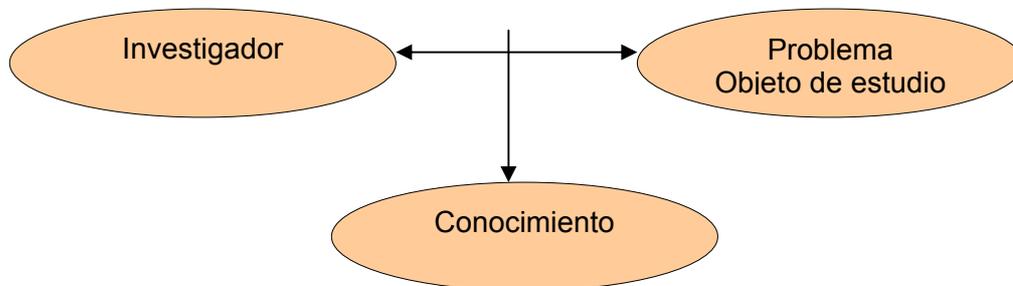


El objeto de estudio son los contenidos, es decir; los resultados de la actividad científica que se ha considerado conveniente incluir en los programas.

Figura 1

La situación es más interesante, sorprendente y reveladora cuando se comparan estas prácticas escolares con la actividad del investigador; que es la que ha conducido a los resultados que se enseñan. En este caso, la interacción se da entre el sujeto y un problema, situación problemática o fenómeno que se constituyen en el objeto de estudio. En estas condiciones, el conocimiento que se logra es conocimiento del objeto (fenómeno) que se estudia, no el fenómeno mismo (fig. 2).

Al comparar las dos prácticas, la escolar y la investigativa, podríamos concluir que en la escuela nos hemos quedado sin objeto de estudio, es decir; sin fenómeno que corresponda a los contenidos que quieren enseñarse. O, de otra manera, que el



El objeto de estudio es un problema, que es considerado como problema para el investigador o para la comunidad de investigadores.

Figura 2

fenómeno que se estudia no es el fenómeno físico o biológico (por ejemplo, una flor del jardín) al que se refiere el conocimiento logrado de éste (por ejemplo la anatomía y funciones de las diferentes partes de la flor), sino ciertos enunciados acerca de él que se encuentran en el texto o que enuncia el maestro acompañados de los contextos muy concretos en que se dan las prácticas, como lo son las tensiones que existen y que promueven o exigen el aprendizaje, etc.¹ Y, esto es lo que aprende. Si vamos a los

¹ En realidad la actividad de clase contribuye a la construcción de imágenes no sólo de conocimiento, sino también de escuela, de clase, de maestro, incluso de valores tales como la justicia y la honestidad que son
Digitalizado por RED ACADEMICA

contenidos, si es que se aprenden, éstos difícilmente pueden movilizar la actividad del sujeto, sólo son útiles para solucionar los problemas y ejercicios estereotipados de los textos, pero no pueden ir más allá. Si vamos a las imágenes de conocimiento, entonces sí encontramos que muchas actividades de la vida cotidiana y profesional se realizan en consecuencia con ellas y son orientadas por las imágenes que se construyen o refuerzan en el aula de clase.

Tenemos pues que en la interacción cognoscitiva que se da en la clase entre el alumno (sujeto que aprende) y el objeto de estudio (enunciados del programa o contenidos), lo que se logra es en esencia un *conocimiento del conocimiento*, esto es una imagen de aquello que estudia. Esta imagen podría sintetizarse en los siguientes enunciados:

- Para todos es claro que el conocimiento se encuentra en los libros, en los textos, en la cabeza de su maestro o de un especialista o, en último caso, en internet
- La manera de relacionarse con el conocimiento es mediante la memorización: son doce los casos de factorización, las leyes de Newton son tres o cuatro, el principio de Arquímedes permite construir barcos, etc.
- El conocimiento ha sido logrado por personas de Europa y por inmigrantes a los Estados Unidos, los aportes de algunos latinos son excepciones (que confirman la regla) de que la ciencia es nórdica occidental. Por otra parte, el conocimiento es prácticamente inútil, a no ser por los grados y títulos que suelen acompañar a los procesos escolares.
- La posición de quien aprende es fundamentalmente pasiva frente a verdades ya hechas y sólo se podrá llegar a las fronteras del conocimiento para producir más conocimiento si, como decía Newton, "nos paramos sobre los hombros de los gigantes", es decir después de haber aprendido lo que ya ha sido hecho.
- Otra característica del conocimiento escolar es que el aprendizaje está íntimamente ligado con la enseñanza. Es así como con frecuencia decimos que *estamos estudiando*, o preguntamos a otros *qué estudió*. Rara vez inquirimos por *qué sabes* o *qué aprendiste*. Lo frecuente es que no exista mucha relación entre lo que se enseña y lo que se aprende o entre lo que se estudia y lo que se sabe.
- Finalmente, sobre todo en el caso de las ciencias naturales, se logra concluir que el conocimiento es conocimiento de una naturaleza que existe objetivamente para quien la observa o estudia. Lo parabólico del tiro parabólico, del movimiento que siguen los proyectiles, por ejemplo, sería independiente del físico que estudia el movimiento de un objeto lanzado al aire².

Y estos enunciados serían algunas de las características de lo que es el conocimiento escolar; de la concepción de conocimiento que se construye en el aula como resultado de estudiar lo que en la escuela se denomina *conocimiento*.

Vemos pues cómo mediante una práctica escolar usual, en la pretensión de aprender lo primero, esto es, los contenidos, se interioriza lo segundo, es decir; una imagen de ciencia y de conocimiento. La cuestión es determinante para el análisis de lo que la escuela hace

determinantes posteriormente en diferentes contextos de la vida y posiblemente mucho más que la memorización de contenidos.

² Es interesante constatar que para los niños, y para quienes no han estudiado física, la trayectoria que sigue un proyectil no es parabólica, sino una secuencia de rectas, o de rectas y curvas circulares (Segura, 1996). Es la que se predice y también, es la que se observa.

puesto que lo que afirman las investigaciones es que los contenidos son efímeros en la cabeza de quienes los aprenden, mientras la imagen es perdurable³.

Que estas sean las características de la imagen que se elabora se explica también porque tanto los textos como los maestros piensan lo mismo o mejor; actúan como si pensarán lo mismo, como si compartieran tal imagen de conocimiento. No sobra decir que esta imagen de conocimiento que se construye en la escuela⁴ es socialmente compartida, lo que conduce a que los padres de familia esperen que la escuela enseñe a sus hijos lo que en otra época les enseñó a ellos, que casi siempre son sólo informaciones.

4

Con respecto a esta versión del conocimiento escolar vale la pena hacer algunos comentarios. En relación con la enseñanza de contenidos, como ya lo anotábamos, lo que realmente se aprende son informaciones en términos de datos o de algoritmos. Esto es lamentable por su inutilidad sobre todo cuando constatamos que los datos se encuentran con mayor precisión y actualidad en los sistemas contemporáneos de información y los algoritmos son desarrollados con mucha mayor eficacia (exactitud y rapidez) por los programas de ordenador. En otras palabras, de acuerdo con lo que hoy se considera conocimiento, los contenidos no son conocimiento, al respecto es interesante la máxima de Maturana y Varela: “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer. (1990, pg. 21).

Con respecto a lo segundo, nuestra afirmación es muy fuerte: la imagen de conocimiento que se construye en la escuela no corresponde a lo que éste es contemporáneamente, es más, lo contradice. Teniendo en cuenta las implicaciones de este resultado, que se proyectan más allá de las vivencias espacio temporales de la escuela, se podría ir aún más lejos: la imagen de conocimiento que se construye en la escuela se convierte en un obstáculo para la verdadera producción de conocimiento. Y ese es el caso, por ejemplo, en las prácticas usuales tanto de la escuela elemental como de los cursos de postgrado: la investigación (incluso el trabajo de grado) suele hacerse en las bibliotecas, a partir de los libros y aún, de los textos escolares. En esta práctica confluyen varios aspectos de la imagen de conocimiento: por una parte, con la fuente del conocimiento; por otra parte, como la fuente del conocimiento es la autoridad concretada en el texto, o en el especialista, hay que acceder por esa vía al conocimiento; por otra, la actitud de pasividad frente a la autoridad y ante la verdad se patentiza en la necesidad de convertir los escritos en un *collage* de citas y referencias, donde se pierde el pensamiento de quien escribe.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, lo que debería buscarse como una alternativa para las actividades escolares, tomando el conocimiento como elemento central, debería ser la construcción de una imagen de conocimiento, que no solamente sea contemporánea, sino que oriente las actividades escolares de manera que el

³ Con respecto a los contenidos se mantiene la sorpresa por la manera tan ida como éstos desaparecen luego de aprobados los cursos o presentadas las evaluaciones. Se afirma, incluso, que las personas, a pesar de lo que aprenden en la escuela, continúan pensando como si nunca hubieran ido a la escuela (Cohen, *El nacimiento de una nueva Física*. Eudeba. 1960).

⁴ En varias oportunidades nos hemos referido a la clase como el sitio en donde se dan construcciones y hablamos de la *construcción de conocimiento*. Esta es una terminología de moda que se acepta fácilmente y que caracteriza a quienes se autodenominan constructivistas. Es sin embargo curioso que quienes defienden el constructivismo a la vez estén buscando estrategias para que se cumplan los programas escolares, punto por punto, para que los alumnos aprendan los contenidos previstos curricularmente. Es curioso porque ello supone que existe una predeterminación intelectual y que dadas ciertas circunstancias, cualquier miembro de la especie humana construirá “por lógica” o naturalmente los resultados a que se ha llegado en la historia del pensamiento, y tal determinación no existe (Ver por ejemplo en Toulmin, 1977, pg. 442 y ss, la discusión similar con respecto al desarrollo cognoscitivo que propone Piaget).

conocimiento sea posible en nuestra sociedad y tengamos plena conciencia de ello. En otras palabras, si se logra una imagen de conocimiento que coloque a quien accede a ella en *una posición de actividad y protagonismo* (antagonizando con la pasividad inherente a las prácticas convencionales) se estará contribuyendo no sólo a abocar inteligente, racional y comprensivamente la ciencia y la tecnología contemporáneas, sino a aventurarse en la construcción de conocimientos en los múltiples campos de la vida.

Una posición de actividad y protagonismo significa en este contexto la confianza en la propia racionalidad, en la habilidad para inventar explicaciones y la posibilidad de hacer conocimiento.

Una posición de actividad y protagonismo significa también la posibilidad de trabajar en grupo, de organizar el trabajo colectivamente, de aceptar las opiniones de otros, de ser capaz de tomarlas en cuenta y refutarlas (que es sinónimo del respeto por los otros), de abandonar sus propias ideas y aceptar las de los otros (que es sinónimo de conciencia en el aprendizaje y de respeto hacia uno mismo).

Una posición de actividad y protagonismo tiene que ver con la persistencia en la búsqueda y la disposición y experiencia en la constitución de una disciplina de trabajo.

5

Volviendo a los planteamientos iniciales, debemos reconocer que en su historia la humanidad ha logrado hechos muy importantes que deben constituirse en legado para las generaciones venideras y en fuente de comprensión y satisfacción en nuestro vivir cotidiano. Sin embargo, no debemos confundir los resultados desnudos de la actividad misma con el telón de fondo que los hace posibles. El que no se haya hecho suficiente hincapié en ese telón de fondo puede ayudar a entender por qué a pesar de aprender tales resultados en nuestras escuelas y universidades, nuestra producción científica sea muy precaria.

Lo que debemos aprender de la historia del pensamiento no son los resultados de la actividad científica, éstos estarán disponibles para quien los necesite en los centros de información y en las enciclopedias, sino las condiciones en que se dá la producción de conocimiento.

1. Siempre que hay producción en el conocimiento encontramos detrás de las prácticas a individuos entusiasmados por lo que están haciendo, para quienes no existen horarios de trabajo ni cronogramas rígidos e inflexibles. Se trata de individuos dedicados a la búsqueda de solución a problemáticas que poseen sentido al menos en dos dimensiones, para la sociedad y para el individuo.
2. Tales individuos están en capacidad de convertir los enunciados generales que se encuentran en los manuales, en orientaciones específicas para problemas específicos. Esta habilidad, que no es otra cosa que la habilidad para convertir la información en conocimiento, se aprende con la práctica, para este aprendizaje no existen rutas pre-definidas ni metodologías infalibles.
3. Los fenómenos que se estudian son construcciones que se logran consensualmente en la comunidad en que se trabaja, no se trata de hechos ajenos a la intervención de los sujetos. Por otra parte, la validez de los resultados está mediada también por la comunidad, es la comunidad la que reconoce una propuesta de solución como solución legítima del problema que se estudia. Es por ello que los procesos de consolidación de

colectivos, de búsqueda de consensos y de construcción de comunidad son determinantes en la producción intelectual⁵.

6

Desde esta perspectiva, un papel importante de la escuela, sería el de convencer a nuestros jóvenes de que el conocimiento sí es posible, de que la creatividad tiene un lugar en el quehacer cotidiano del aula, que sí es posible articular lo que se aprende con problemáticas concretas de la escuela o de su entorno. Y este aprendizaje no puede ser el resultado de peroratas y discursos, sino de las vivencias que lo demuestren, posibilitadas por las actitudes de los maestros que logren la sensibilidad para identificar en las propuestas de sus alumnos ideas interesantes que permitan a su vez prácticas de reconocimiento que apunten a verse a sí mismos como protagonistas.

En este proceso los resultados de la actividad científica estarán siempre disponibles para su utilización. No se tratará más de meter en la cabeza la mayor cantidad de datos, sino de poseer una formación que permita acceder a ellos cuando se requieran, de saber utilizarlos, en fin, que se posea la habilidad para convertir las informaciones en conocimiento, las situaciones cotidianas en problemas de estudio, polemizando con las evidencias, y las dificultades individuales en asuntos del equipo de trabajo.

En estas condiciones, las actividades tediosas de solución de ejercicios, ecuaciones y problemas—acertijo de las clases de matemáticas darán paso al pensamiento matemático, a trabajar en una manera de construir el mundo desde las matemáticas, a construir las realidades que suelen construir los matemáticos cuando crean, por ejemplo, a partir de recurrencias y simetrías, patrones inexistentes que nos explican y proyectan en un universo de figuras y regularidades, de probabilidades y caos organizado. Los algoritmos y las gráficas rutinarias serán para los ordenadores lógicos, mientras que, para la especie humana, tendremos el pensamiento.

También en la clase de lenguaje el mundo estéril de los ejercicios de la sintaxis y la gramática, de las conjugaciones y la ortografía, pueden dejar su espacio al deleite de las obras literarias y a la creación de mundos que se convierten en sueños colectivos, a la exploración de las imágenes y a la reinvención de personajes.

En ese sentido la escuela podría ser la evidencia concreta de que sí es posible hacer un mundo amable en el cual la democracia, la sinceridad, la honestidad y la justicia son posibles; en el que podemos movernos en la creatividad, por fuera de estereotipos en los que todos como autómatas hacen lo mismo ante el mismo problema y dan los mismos pasos y gustan de las mismas cosas y visten lo mismo, escuchan la misma música y se homogenizan.

Referencias

COHEN, B. (1960). *El Nacimiento de una Nueva Física*. Eudeba. Buenos Aires.

DELORS, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*, Unesco-Santillana, Madrid.

MATURANA, H. y Varela, E. (1990). *El Árbol del Conocimiento*, Debate, Madrid.

⁵ A nivel más general, podría decirse que mientras no se consolide una comunidad educativa muy difícilmente produciremos conocimientos pedagógicos. Mientras la comunidad científica sea pobre, nuestra producción será precaria.

SEGURA, D. (1998). *El Constructivismo, Cambio de Mirada o Cambio de Realidad*, EPE, material no publicado.

TOULMIN, S. (1977). *La Comprensión Humana* (Vol 1) Alianza, Madrid.

ROLLOS INTERNACIONALES**EL COLECTIVO: UN ESPACIO DE INTERCAMBIO**
Aprendizaje y transformación de la práctica pedagógica *

“Quiero hablar acerca del aprendizaje, ¡Pero no de ese proceso sin vida estéril rápidamente olvidado y que el pobre indefenso Individuo engulle mientras lo atan a su asiento las cadenas del conformismo. Quiero hablar del aprendizaje, de la insaciable curiosidad... de los estudiantes que dicen, “estoy descubriendo, entendiendo el mundo exterior y haciéndolo una parte de mí mismo”.

Roger Carl R.

Eréndira Santiago Domínguez
Rusbel García Ríos
Julita Morales Olarte
Manuel Santos Santos

Justo Pinzón Fonseca¹
Coordinador

El Colectivo

En este documento se expone una forma de mejorar nuestra práctica en el aula a partir de nosotros mismos, y con ello profesionalizamos. Con esta experiencia empezamos a descubrir la gran capacidad que tenemos para transformar nuestra tarea educativa e ir adquiriendo mayor autonomía, y no esperar que las autoridades nos otorguen las capacitaciones, por el contrario, es por este medio como nos cualificamos permanentemente.

Nuestro colectivo de investigación pertenece a la red estatal y a la red nacional del proyecto TEBES, de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

Existe una gran variedad de concepciones sobre el *colectivo*. En nuestro caso, lo entendemos como una agrupación voluntaria de compañeros profesores que compartimos afinidades y divergencias, pero que juntos negociamos significados para conocer explicar y proponer soluciones a las problemáticas que encontramos en nuestros grupos a partir del estudio investigativo.

Este *Colectivo* tiene su historia como otros que existen en nuestro país. Su particularidad es que nos hemos constituido por coincidencia de lo que vivimos en las aulas, porque así como se ingresa voluntariamente, así uno puede retirarse.

La integración al Colectivo se da cuando el compañero que asiste a las reuniones, sin compromiso, se va identificando con las problemáticas, familiarizando con los demás miembros y finalmente reconoce al colectivo como un espacio de crecimiento profesional.

* Proyecto del Colectivo de Investigación Río Grande. Cómo Ayudar a Comprender Textos. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco -Unidad 20A. Oaxaca, Oax. México D.F.

¹ Profesor de asignatura de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 20, Subsede de investigación Río Grande. Profesor de Enza. Superior del Centro Regional de Educación Normal Río Grande, Oaxaca.

Decimos que alguien se retira cuando después de asistir a algunas reuniones, no encuentra su lugar no se conecta con el compromiso, no se identifica con el colectivo, no ve las perspectivas y simplemente deja de asistir

Como colectivo, existimos desde diciembre de 1995. Iniciamos con dos compañeros, con un compromiso de principio a fin, pero hemos crecido y decrecido. Actualmente somos cinco en total.

Formación

Nuestra existencia radica fundamentalmente en algunos principios que hemos construido, y si bien hemos planteado que es una agrupación voluntaria, esto no implica que vivamos en un ambiente anárquico, sino por el contrario, nosotros proponemos las formas y normas de vida que hemos de seguir para nuestra consolidación.

Los principios que nos mantienen integrados:

- ❖ Ser profesores identificados y comprometidos con la tarea de ser maestro rural.
- ❖ Coincidir en tratar de mejorar cada día nuestra tarea profesional.
- ❖ Como colectivo somos pocos para damos más tiempo y escucharnos.
- ❖ Tener como plataforma de existencia la convivencia, el afecto que es básico para nuestra consolidación y permanencia.

Objeto

Desde el principio, ha tenido como propósito integrarse a la tarea de la investigación del trabajo en el aula para transformar la práctica pedagógica.

Sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, fue necesario planteamos desde el comienzo para qué se constituyó el colectivo; es decir sus propósitos generales y específicos. Esto ha implicado revisar permanentemente las actividades para reconstruirlo de acuerdo con los logros que se van alcanzando o con la reorientación de las actividades.

Para realizar esta tarea, nos hemos organizado así:

- ❖ Tenemos sesiones que convertimos en seminarios una, dos o tres veces por semana, según la necesidad de lo que estemos desarrollando. En ocasiones realizamos sesiones de taller en forma intensiva de ocho de la mañana a siete u ocho de la noche. Esta es la modalidad más productiva de nuestras sesiones, pues se convierten en convivencia familiar.
- ❖ De manera personal, realizamos tareas como lecturas, que vertimos y analizamos en colectivo durante los seminarios ordinarios o intensivos y, en la modalidad de taller.
- ❖ Recolectamos información diversa de las aulas, desde el movimiento interactivo de los niños, sus formas de trabajo, sus expresiones hasta las diversas maneras de cumplir con la tarea y obtener información. Esto lo hacemos mediante diversos instrumentos: el diario del profesor; el diario escolar; los cuestionarios, las entrevistas, el comentario de los niños en el audio, registro en vídeo de sesiones y las producciones de los niños. Al interior de nuestros seminarios los procesamos para interpretarlos; primero a la luz de nuestras concepciones, y después a la de las teorías que estudiamos.
- ❖ El ejercicio anterior nos permite conocer: ¿qué pasa en el aula? ¿Por qué sucede de esta manera? ¿Qué otras formas se pueden crear como alternativas? Estas

reflexiones nos inician en el planteamiento de ideas innovadoras, que vamos poco a poco transformando hasta convertirlas en proyectos alternativos.

Cuando hemos construido estos planteamientos diseñamos nuestro plan de aplicación, que luego ejecutamos en el aula. Recolectamos después toda evidencia para estudiar el impacto y su posibilidad de ser propuesta.

Esta tarea se realiza de manera cíclica para cada una de las fases de lo que vamos construyendo, considerando que aprendemos a hacer investigación en el aula.

Unidades semánticas de aprendizaje

En este momento hemos logrado la construcción de un proyecto alternativo denominado *Unidades semánticos de aprendizaje*

Propuesta

1. Partir de un centro de interés vivencial que se manifieste en la comunidad, como puede ser un recurso natural que allí o en la región se aprecie, o un acontecimiento cultural que atañe al pueblo, así como curiosidades que presenten los alumnos sobre ellos mismos, objetos y fenómenos naturales que observen mediante el desarrollo de actividades de los cuales se obtengan productos-evidencias.
En esta tarea se debe tener el especial cuidado de no confundir los intereses de los estudiantes, ya que es fácil caer en trampas; es decir; se pueden obtener intereses supuestos, y esto de supuestos lo aclaramos porque en ocasiones sólo son circunstanciales, que no los atrapa a todos, no los mantiene por mucho tiempo o bien pueden ser propiciados por los medios masivos de comunicación. Lo anterior no quiere decir que necesariamente siempre van a plantearse así; en realidad el cuidado debe radicar en el interés vivencial, no en el académico.
Esto se debe hacer al inicio del ciclo escolar Una vez que se hayan obtenido estos intereses se deben organizar en un orden de prioridad en y para el tratamiento; esto deben realizarlo en conjunto, estudiantes y profesor; con ello se obtiene una posible ruta general de temas.
2. Es conveniente realizar un análisis del plan de estudios para reconocer sus propósitos y los contenidos de las asignaturas, y para elaborar un cuadro de vinculación de contenidos.
3. Elegir el primer tema de trabajo de manera coordinada entre profesor y estudiantes, recordando que el profesor es un coordinador
4. Diagnosticar los saberes experienciales que poseen los niños sobre el tema elegido; esto se puede realizar mediante entrevistas, cuestionarios, dibujos, canciones, poemas, etc. Es decir; saber con qué conceptos parten los niños al trabajar con las unidades semánticas del aprendizaje.
Con lo anterior el profesor deberá categorizar los saberes del estudiante para detectar las necesidades de aprendizaje
5. El profesor revisa su cuadro de vinculación de contenidos y asignaturas así como las categorías de saberes de los estudiantes, y construye una trama curricular que ha de, hacer la función de vinculación, de centro de interés,.contenidos de programas y resultados del diagnóstico.

6. La Acción. Los alumnos investigan lo relacionado con el tema elegido. La experiencia nos ha confirmado que los estudiantes tienen sagacidad y versatilidad para obtener información porque sus fuentes de consulta son los textos gratuitos, los textos que celosamente eran guardados en casa porque no eran usados, porque alguna vez pertenecieron a un joven que no pudo llegar a ser estudiante o que interrumpió sus estudios; consultan a los familiares, observan, etc.
Durante este período de investigación, al asistir a las sesiones se encuentra un espacio para socializar; intercambiar y negociar sus significados.
Para la recolección de información, el estudiante emplea fichas de trabajo, notas, resúmenes, dibujos, mapas conceptuales conocidos como *cadena de palabras*, etc. Los estudiantes deben producir textos como resultado de sus indagaciones, socializaciones y negociaciones.
El profesor investiga sobre el tema elegido, adapta y redacta textos contextualizados para que lo lean los estudiantes. Así se apoyan en la construcción de nuevos conceptos. Durante las sesiones el papel del profesor debe ser el de coordinador; debe propiciar un ambiente ameno de trabajo mediante la aplicación de dinámicas y fomentar la construcción de conocimientos, procedimientos y actitudes mediante la aplicación y desarrollo de cada una de las unidades semánticas de aprendizaje.
7. Cuando el profesor estime que los estudiantes han recolectado suficiente información o que han agotado las fuentes de su medio, inicia con los estudiantes el diseño y elaboración de productos-evidencias para presentar conclusiones que permitirán detectar los avances. Los productos-evidencias pueden ser titerines para ser presentados con diálogos, maquetas, guiones teatrales para ser representados, escritos individuales y/o por equipos, historietas, cuentos, modelados, manualidades, etc.
8. El profesor debe diseñar; programar y desarrollar un evento teniendo a los padres de familia como espectadores, con la finalidad de que los estudiantes presenten y expongan sus trabajos y conocimientos, platiquen a sus padres cómo trabajan, y expresan qué sienten mientras trabajan de esta forma.
9. Se evalúa el trabajo con la participación de estudiantes, profesor y padres de familia teniendo como eje lo que los niños aprenden o no desde la óptica de los padres de familia, la forma como lo están realizando, sus recomendaciones y lo que proponen para mejorar el proceso.
10. De lo anterior; se buscan vínculos para enganchar la siguiente unidad semántica de aprendizaje.
11. Procesar la información obtenida y valorarla junto con los estudiantes para replantear el nuevo ciclo.
12. iniciar otra unidad semántica de aprendizaje a partir del lineamiento número tres (3).

Aprendizaje y descubrimientos en colectivo

En este recorrido, encontramos respuestas a nuestras preguntas, y aunque sabemos que aún quedan inquietudes, por ahora plantearemos las más significativas.

- ❖ Como profesores, aprendemos mejor entre pares porque tenemos un mismo código, nos unen intereses comunes, tenemos casi las mismas preocupaciones, nos apreciamos y disfrutamos de nuestras reuniones con esparcimiento.
- ❖ Con lo que cada uno de nosotros hace en el aula y/o trae al colectivo para comentarlo, compartirlo y analizarlo, encontramos las diferencias y semejanzas de nuestras dudas; en colectivo encontramos respuestas para solucionarlos.
- ❖ Las reuniones amenas de lectura, intercambio y convivencia, han hecho que caminemos juntos, ahuyentemos la pereza, la indiferencia y el miedo a ser nosotros, porque con este trabajo hacemos conciencia de la responsabilidad que tenemos.
- ❖ En cuanto a los niños encontramos que, con la propuesta, las unidades semánticas de aprendizaje le han dado vida al trabajo escolar se ha perdido el miedo a participar lo que hacen lo viven y el aprendizaje se genera grato y perdurable.
- ❖ Los beneficios colaterales para el niño han sido que se ha formado autogestivo, autónomo, se han erradicado conductas indeseables como la pérdida constante de lápices, monedas y juguetes.

Por lo que hemos vivido y dicho, concebimos el *Colectivo* como un espacio para el aprendizaje, el intercambio, la convivencia y la cualificación.

Referencias

PORLÁN, Rafael. *El diario del profesor*: Diada Editora. Sevilla, España. 3º Ed. 1996.

CUBERO, Rosario. *¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos?* Diada Editora. Sevilla, España. 1993.

COOPER J. David. *¿Cómo mejorar la comprensión lectora?* Visor Distribuciones S.A. Madrid, España. 1990. pp. 461.

TANN C. S. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Ediciones Morata. Madrid, España. 1990.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

La organización de un “colectivo” de maestros y la propuesta de trabajar en la escuela a partir de “unidades semánticas de aprendizaje”, son los dos asuntos que ocupan a este grupo de maestros mexicanos, organizados para trabajar conjuntamente su práctica pedagógica.

Constituyen así una expresión viva de este movimiento que se ha venido gestando poco a poco y silenciosamente en distintos lugares de América Latina: son maestros que se reconocen como intelectuales, sujetos de la cultura capaces de pensarse y transformarse a ellos mismos, y con ello, la vida de las aulas y de las escuelas. Son maestros que entienden su formación permanente como algo que puede ser abordado a partir de interrogar conjuntamente lo que hacen, lo que son.

La propuesta de *unidades semánticas de aprendizaje* nos muestra como, al pensar la pedagogía desde ellos mismos, desde sus intereses y búsquedas, se interrogan también por la conexión de sus prácticas con la vida de los niños, de las poblaciones y del entorno cultural.

Como he tenido oportunidad de compartir directamente con los maestros que escriben en este texto su rica experiencia, encuentro que la manera de presentar la cuestión del colectivo y la propuesta pedagógica de manera separada, deja algunas preguntas: ¿Cómo se han ido tejiendo estos dos aspectos en la vida de los maestros? ¿Qué ha aportado el trabajar en grupo? ¿De qué manera se han transformado sus prácticas? ¿Cómo el trabajo en grupo enriquece la práctica pedagógica y viceversa: qué preguntas surgen a partir de la práctica y de la vida en las escuelas, que nos inviten a abordar cada vez nuevas cosas, que inciten a pensar en comunidades de saber pedagógico, aquello que aún no hemos pensado?

Suenan bien interesantes las preguntas de investigación que se han propuesto: *¿Qué pasa en el aula? ¿Por qué sucede de esa manera? ¿Qué otras formas se pueden crear?*, las cuales se relacionan de manera directa con sus propósitos de transformación, pero no sabemos cómo se han abordado ni qué nos dice sobre ellas la información que han ido recogiendo.

Finalmente, haría una invitación para que nos compartan en otra ocasión cómo se vincula su propuesta con la vida y la cultura de los estudiantes a lo largo de los procesos de construcción colectiva de conocimiento, más allá de la consulta y recolección de información a través de libros y de textos.

María del Pilar Unda Bernal
Coordinadora Proyecto RED-CEE

ROLLOS NACIONALES

Quando las cartas irrumpen en el aula *Una experiencia basada en la correspondencia interescolar*

Leonor Rodríguez*

En muchos momentos de mi práctica pedagógica, me he preguntado por la razón de ser de la escuela y han surgido grandes interrogantes. Entre ellos si es posible que los niños sienten agrado por leer y escribir

Hoy estoy convencida que la escuela puede llegar a convertirse en un espacio de placer y aprendizaje. En el campo de la lectura y la escritura, p.e., el placer de construir un texto, de crear, de superar las dificultades, de comprender cómo se van tejiendo las palabras hasta la escritura final y poder decir ¡qué bien!, estos resultados nos dan la posibilidad de creer en lo que puede propiciar la escuela, entre otros, la solución de problemas a situaciones reales.

Presentamos un esbozo de la propuesta de innovación en el aula que se inició hace doce años y lleva como título: *“La correspondencia interescolar: un circuito de vida”* adelantada entre una escuela del Distrito Capital, Manuelita Saénz y una escuela alemana, Grundschule de Winsen/Aller

En la actualidad, esta experiencia de aula nos lleva a indagar por situaciones lingüísticas que inciden en el proceso escritor de los niños, valiéndonos de la exploración del género epistolar en dicha búsqueda.

Nuestra propuesta no pretende resolver la problemática educativa, por cierto muy compleja; sólo daremos sugerencias a nuestros compañeros maestros sobre una técnica (es la categoría que le da Celestine Freinet, su creador, aunque podemos hablar de estrategia didáctica) poco difundida y por lo tanto poco puesta en práctica en nuestras escuelas (o por lo menos con la intención con la que ha sido creado el proyecto) basado en la exploración del género epistolar como instrumento de construcción de conocimiento y como dispositivo comunicador.

Creemos que todo trabajo investigativo en la escuela cobra sentido si partimos de la urgente necesidad de cambiar las viejas prácticas pedagógicas, en un intento por alcanzar una nueva visión de la vida escolar en la cual el niño de rienda suelta a su capacidad de fantasía, y sienta que hay un nexo con su vida cotidiana, no el lugar a donde va por obligación, el sitio tedioso donde adquiere una información, que para nada tiene que ver con su vida, con lo que quiere y con lo que necesita.

Cambiar el concepto de escuela requiere hacer una mirada distinta del papel que juega el maestro en el proceso educativo de los alumnos. Los chicos hoy tienen preocupaciones e intereses que obedecen a esquemas diversos como, por ejemplo, desde el mundo de la

* Licenciada en Física (Universidad Distrital). Especialista en Psicolingüística (Universidad Distrital). Especialista en Informática para la Gestión Educativa (Universidad Autónoma). Perteneciente al Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica de la A.D.E. Profesora del Colegio de Educación Básica y Media diversificado Manuelita Saénz.

tecnología: no podemos abstraernos a la intromisión de la multimedia, el hipertexto y el correo electrónico en la vida escolar y familiar; por tanto, la escuela contemporánea exige un maestro creativo y dinámico que canalice estas realidades para que el chico encuentre sentido a lo que realiza en la escuela, frente a lo que es su mundo fuera de ella.

El niño llega a la escuela con su propia perspectiva del mundo (que contrariamente a lo que se piensa, es de gran riqueza), gracias a su experiencia infantil, procesada en su cerebro, y gracias a las formas de interpretación que su cultura le ha heredado.

Es desde esa perspectiva infantil, desde donde he partido como creadora del proyecto de correspondencia interescolar, motivada por la necesidad de contar lo que acontece en la escuela.

En este contar-escribir-escuchar-leer lo que los otros chicos tienen que decirnos, mis alumnos se han movido en el “mundo letrado” aprendiendo a redactar, controlando la ortografía, proponiendo en escena la geografía, la historia de nuestro país, en confrontación con culturas distintas como la alemana.

Fue así como irrumpió en nuestra aula, como un fantasma para desvelos e incertidumbres, la idea de indagar y preguntarnos por los acontecimientos de la escuela.

Itinerario de un fantasma

De manera casual se presentó la posibilidad de establecer correspondencia interescolar entre la escuela de Winsen/Aller en Alemania y el Colegio Distrital Manuelita Sáenz de la localidad cuarta, en el barrio San Blas. Winsen es un pueblo al norte, en el estado de Niedersachsen, con una extensión de 40 Km. y con más o menos 12.000 habitantes. El colegio Manuelita Sáenz cuenta con 650 estudiantes en la sección primaria de cada jornada.

La necesidad de hacer de la escuela un “nexo vivo” entre la enseñanza, la comunicación y la cultura, nos llevó al profesor Julius Krizsan de la Hauptschule de Winsen y a mí a contamos lo que cotidianamente sucedía en nuestras escuelas y lo que pensaban nuestros alumnos.

Las primeras correspondencias se hicieron en agosto de 1987 y desde entonces han llegado y han sido enviados, sin interrupción, dibujos, fotografías, cassettes con música folclórica de los dos países y voces de los estudiantes, mapas, monedas, obsequios de los niños, trabajos en los que ellos plasman las diversas manifestaciones de la vida escolar y familiar:

Los estudiantes que comenzaron la correspondencia estaban entre los 8 y 10 años del grado quinto en Colombia, y 15 y 17 de la novena clase en Alemania; a pesar de la diferencia de edades e intereses los movía algo en común: el conocimiento de otro pueblo y otra cultura.

El medio social y cultural, también es diferente. En Alemania, Winsen es un pueblo pequeño y tranquilo; en Colombia, el barrio San Blas está ubicado en el suroriente de la ciudad y es de estrato uno; estas circunstancias sensibilizaban a los chicos por la situación social.

Posteriormente, el trabajo lo hemos tratado de desarrollar con cursos paralelos, que permitan afinidad con los intereses de los estudiantes. Como es lógico, durante estos 12 años ha habido cambio de profesores y de niños, pero nunca se ha perdido el “hilo que ata” a las dos escuelas, ni la garantía de que una “nueva vida haya penetrado nuestra aula”, que tenga significación el interés por el conocimiento de los pueblos, grabada en los trabajos que los niños realizan sobre sus respectivos países para enviar y mostrar de una manera amorosa sus costumbres, su geografía, su historia y en general su vida cotidiana.

Los procesos lector y escritor de mis alumnos se han motivado, pues se han comprometido en la empresa de leer no sólo las cartas con las noticias que les cuentan sus compañeros de correspondencia, sino los periódicos, revistas o libros que hablan de ese país tan lejano que se ha acercado a ellos.

Escribir y preparar la correspondencia forma parte de un ritual que elaboran con el mayor gusto y placer en el cual ponen todo su empeño por hacerlo de la mejor manera posible. Los niños manifiestan inquietudes como: “Profesora, ¿a Ulrique le gustará este poema que escribí?”, “¿esta palabra está bien escrita?”, “le voy a contar a Marckus que he tenido un nuevo hermanito”.

Los textos son elaborados por ellos en forma libre y espontánea, a veces sobre un tema específico: cartas de presentación cuando se inicia el año escolar y hay un nuevo grupo; generalmente envían una fotografía, se les dan unos parámetros, como colocación del nombre en forma clara, se proponen temáticas, entre otras, cuáles son sus expectativas, presentación de sus familias; argumentan si les gusta su escuela o no, o temas que ellos mismos propongan (figura 1).

Otros temas que se han desarrollado son la celebración de fiestas escolares, familiares o sociales. Hay cartas cuya temática es una visión personal y autónoma del barrio, el pueblo o país. Entre maestros nos comentamos el desarrollo de los proyectos que estamos realizando en ese momento y nos intercambiamos el material de ellos.

En este momento la comunicación ha sido tan rica en experiencias que hasta los padres, tanto de allá como de acá, se han hecho partícipes traduciendo la realización de actividades tendientes al desarrollo del proyecto, participando en él e involucrándose en las actividades. Un ejemplo de ello fue un álbum que elaboró un padre con la colaboración de su hija, en donde nos presentaban a cada alumno con una fotografía acompañada de una pequeña biografía.

Igualmente, un curso elaboró otro álbum con dibujos y fotografías y una reseña del pueblo (Winsen) para que lo conociéramos. Por nuestra parte, hicimos lo mismo y enviamos fotografías del barrio, de los edificios y las casas de los niños.

Esa actividad motivó a hacer muchas preguntas sobre el medio social, económico y hasta político; a preguntarse por las diferencias y por los puntos de encuentro.

Preparar el “gran sobre”, no es una actividad escolar o requisito académico, es una aventura que salta los muros de la escuela para remontar los Andes y el océano Atlántico para compartir con otros el conocimiento escolar y el des-conocimiento escolar chicos tan diferentes culturalmente, pero tan parecidos en necesidades y sentimientos, así como en la vida familiar, escolar y social.

Hemos descubierto que la diferencia idiomática no ha sido una barrera para la comunicación. Por el contrario, se ha transformado en un medio para sensibilizar a los alumnos en el aprendizaje de otras lenguas.

Cabe resaltar el despertar de valores como la solidaridad, expresada en la ayuda económica que el consejo de Winsen envió a la escuela Manuelita Sáenz, la cual se materializó en la consecución de “ayudas didácticas”; también un programa de “refrigerio escolar”, que se sigue desarrollando. Cuando se abrió la posibilidad de una ayuda económica del Consejo de Winsen para nuestra escuela, los padres de familia estuvieron dispuestos a colaborar en las actividades que ello implicaba, como hacer cotizaciones del material y preparación del refrigerio escolar; así han surgido muestras de participación de la comunidad.

También destacamos la amistad y la camaradería que ha nacido entre los maestros hasta el punto que, por momentos, sentimos que a pesar de la distancia compartimos las experiencias pedagógicas como si fuéramos colegas de la misma escuela.

La experiencia ha abierto el horizonte del pensamiento hacia el conocimiento y las posibilidades de otras culturas, independientemente del estrato social de las instituciones implicadas. Este es el resultado obtenido debido al compromiso y a la disciplina en la realización de las actividades que implican la secuencia y continuidad del proceso.

Otros espacios abiertos por el proyecto

- ❖ En 1994, con el envío de US \$100 mensuales por el consejo de Winsen presenté a nombre de la escuela un proyecto de ayudas audiovisuales; se adquirió así el VHS y el televisor.
- ❖ En 1995, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, empezó a funcionar el programa de *refrigerio* escolar. Actividad surgida y motivada por el diagnóstico de necesidades que se realizó en la escuela y un proyecto cuya redacción tuvo nuestra autoría y presentado al consejo de Winsen, el cual subsidió el “refrigerio escolar” durante 1995 y 1996 a veinte niños más necesitados económicamente, que lo recibían totalmente gratis. Infortunadamente, la política de solidaridad para el “tercer mundo” ha cambiado en estos países y se suspendió esta ayuda para 1997.
- ❖ En el aspecto pedagógico, el proyecto ha extendido sus horizontes. Para 1996, en colaboración con Fundalectura, se inició el proyecto de correspondencia “*Cartas vienen cartas van*” que se realizó con colegas de otros departamentos de Colombia; en este proyecto participaron seis cursos; en el presente año se reactivará este proceso de correspondencia interdepartamental.
- ❖ Para 1999 se entra en una nueva etapa del proyecto, *escribir*, que la carta es un escrito que obliga al individuo a introducción de la red Internet y el uso del correo electrónico para la elaboración de cartas y mensajes. Igualmente, se han iniciado procesos de investigación y socialización de la propuesta, apoyada por instituciones interesadas en los procesos de innovación pedagógica.
- ❖ Este año iniciamos procesos de investigación y socialización pues contamos con recursos del IDEP.

El género epistolar como expresión de autenticidad

La carta o epístola es una forma de lenguaje propicia para expresar de la manera más personal ideas, sentimientos, deseos, sueños, confesiones, propósitos, solicitudes. A diferencia del lenguaje oral, en el que el alcance propio de las palabras es disfrazado con frecuencia, complementado su significado a través del gesto, la expresión corporal o mímica, el lenguaje escrito no dispone de más medios que los que pueden expresar la desnudez de las palabras.

Es por ello que ante la necesidad de comunicar situaciones afectivas personales profundas se prefiere (en ocasiones) esclarecerlas a través de una carta o nota. Igual sucede cuando se necesita hacer una argumentación o una solicitud.

Y es que el lenguaje escrito exige precisión, claridad argumentativa, para no dar lugar a equívocos. En síntesis, el lenguaje epistolar es especialmente valioso porque huye de la ambigüedad; en contraste con el lenguaje oral que en ocasiones da lugar a diversas interpretaciones.

La carta no pierde su viveza original ya que ha sido fuente de una reflexión; cuando han sido creadas y dirigidas a personas o comunidades por figuras sociales destacadas en cualquier campo científico, artístico, político; se convierte en documento histórico.

A diferencia de un libro o un artículo, es un documento que señala en forma clara, breve e incisiva el pensamiento y las actitudes ante la existencia que obligan al lector a enfrentarse y a veces a confrontarse de inmediato y en forma dinámica con su propia existencia. Al respecto dice Van Dijk T., citado por Cassany D. en su libro *Describir el escribir*, que la carta es un escrito que obliga al individuo a “dominar muchas habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico, comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar frases entre sí. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y lexicales” que permitan crear textos con las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

Hoy se requiere de una visión multidimensional de la escritura que integre elementos culturales, políticos, educativos, comunicativo-lingüísticos así como lo psicológico; es decir, una mirada totalizante de elaboración.

Desde el punto de vista pragmático (de uso) es empleado por los individuos para ejercer una comunicación y desarrollo intelectual, permite un desenvolvimiento y mejor desarrollo social, posibilitando una maximización de capacidades y aptitudes para hacer a las sociedades más civilizadas.

Parámetros de indagación

Partimos de una hipótesis central y varias secundarias que se derivan de ella:

El discurso epistolar en el contexto de una cultura ajena se convierte en una experiencia propiciadora de la argumentación escrita y de la oralidad de la escuela.

- ❖ Establecer comunicación escrita entre chicos de diferentes culturas amplía sus horizontes de pensamiento y los sensibiliza hacia el conocimiento de otras culturas y lenguas.

- ❖ La carta puede llegar a convertirse en una estrategia pedagógica que supera la práctica académica, dependiendo de los mecanismos y las variantes que se implican para mantener el dispositivo comunicador.
- ❖ El seguimiento en el tipo de escritura que caracteriza el género epistolar es una de las constantes que disparan el dispositivo comunicador en el niño.
- ❖ La comunicación, mediante la correspondencia escolar, genera múltiples relaciones y necesidades pragmáticas y afectivas.

Nuestros retos

Se pretende explorar cómo incide la escritura de cartas en la acción comunicativa y en el proceso lector y escritor de los niños de la escuela primaria.

Motivaron al planteamiento de este problema:

- ❖ La necesidad de crear colectivamente criterios para la elaboración de texto. Durante el transcurso de la experiencia observamos que la ausencia de la discusión y corrección colectiva no propiciaba la reescritura.
- ❖ Si bien es cierto hay motivación hacia el acto de escribir, se han observado dificultades en los aspectos comprometidos en la producción:
 - En el plano de la superestructura en lo referente a la categorización.
 - En el plano semántico (coherencia, cohesión y concordancia).
 - En el pragmático: en muchos de los textos de los niños falta claridad en las nociones de status, remitentes, destinatario.

En nuestra indagación también tenemos limitantes:

- ❖ El maestro como mediador del ejercicio comunicativo nos plantea un interrogante. ¿Esta interacción se da entre iguales o es jerárquica en procesos interculturales?
- ❖ De otro lado, nos preguntamos: ¿cómo se plantea la acción del maestro en el contexto normativo?

Estrategias metodológicas

Para el cumplimiento de nuestros logros, realizamos actividades como las siguientes para desarrollar una propuesta de trabajo escritural:

- ❖ Ejercicios tendientes a definir la silueta o esquema de la carta para tener en cuenta el uso formal y la presentación de ella.
- ❖ Trabajo con otro tipo de texto -cuento, poesía- para despertar el interés por éstas (actividades que vienen realizándose desde 1997, anteriores a la escritura de cartas).
- ❖ Estrategias de lectura comprensiva de varios tipos de texto, sobre todo mensajes, notas, modelos de cartas.
- ❖ Propuestas de producción que contribuyan a reflexionar sobre la comunicación inmersa en la carta.
- ❖ Análisis del entramado narrativo expresado en actividades como: textos en desorden para ordenar; atender a puntuación, pronombres, conectores, etc.

Concluyendo

Consideramos que nuestra labor como maestros nos obliga a reflexionar sobre nuestra práctica, y que toda actividad académica y/o de mejoramiento profesional debe estar unida intencionalmente a ella para que tenga una incidencia y no sea sólo una actividad académica.

Desde la escuela, la lengua escrita es vista aún como una área del plan de estudios y lo que esa visión implica -ser dirigida por el profesor(a) de Lengua y Literatura y evaluada por éste- dejando de lado la potencialidad de generadora de competencias cognitivas superiores y como estrategia comunicativa en las interacciones humanas.

Por otra parte, la escritura es un elemento de poder en la medida que es generadora de argumento, por tanto debe ser competencia del Estado el reconocimiento de la preponderancia del lenguaje en todas sus manifestaciones humanas, de la comunicación hablada o escrita, civilizadora y potenciador de la inteligencia de los pueblos; el lenguaje como factor de desarrollo humano, con el cual es más probable el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica; esto se traduce en una circunscripción del lenguaje como elemento totalizante e integrador en los PEI.

Vista de ese modo, la escuela se concibe como una comunidad escritora, en la que todos los estamentos tienen incidencia, convirtiéndola así en un sistema abierto y permeable a la participación y al cambio.

El maestro debe ser escritor

Al emprender una tarea con la cual no estamos comprometidos o con la cual no podemos establecer una vivencia, es muy probable que no le encontremos ni significancia ni sentido, si se asume la tarea de escribir como tedioso y tortuoso, es posible que el resultado sea una escritura no auténtica.

Si el maestro no disfruta del ejercicio de la escritura se le dificulta el acompañamiento a sus alumnos en este aprendizaje.

Por otra parte, es importante que el "escritor" tenga claro cuál es la intención con la que escribe y para que clase de público; es decir; que exista un lector auténtico. Finalmente, se debe saber que la escritura no es un proceso que se hace de un primer momento; requiere de varias revisiones, y esto significa que va a haber adiciones, supresiones, modificaciones y sustituciones hasta conseguir el texto final.

Referencias

BRUNNER, J. *Actos de significación, más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editores. Madrid, 1990.

CAROZZI DE ROJO, M. *Para escribirte mejor*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1994.

CASSANY, D. *Describir el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona, 1988.

Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito.

Biblioteca Aula, Editorial Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona - España, 1996.

- DUBOIS, M. E. *Lectura y formación docente*. Conf. Asamblea Pedagógica Distrital. 1994.
- DUCROLT, O. *Polifonía y argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de argumentación y análisis del discurso. Universidad del Valle. Cali, 1988.
- FREINER, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial Siglo Veintiuno, Bogotá - Colombia, 1996.
- HALLIDAY, M. *El Lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México, 1982.
- HUSSERL, E. *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Conferencia pronunciada en la Asociación Cultural. Viena, 1985.
- JOLIBERT, J. *Formar niños productores de texto*. Chile, 1991-1992.
- JURADO, E. *Los procesos de la escritura*. Bogotá, 1994.
- LEAL, A. *Construcción de sistemas simbólicos. La Lengua escrita como creación*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1987.
- MARTÍNEZ, M. C. *Análisis del discurso. Coherencia, cohesión y estructura semántica de los textos expositivos*. Prefacio de Van Dijk. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. 1994.
- SMITH, E. *Para darle sentido ala lectura*. Editorial Visor Distribuciones. Madrid, 1990.
- La comprensión de lectura*. Ed. Trillas. Madrid, 1983.
- TOLCHINSKY, L. *Los distintos componentes de la noción de sujeto alfabetizado*. Art. Revista Lectura y Vida. 1988.
- Aprendizaje de la lengua escrita*. Ed. Antropus, Coedic. Secreta de Ed. Rep. de México. Barcelona, 1993.
- VAN DUJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Iid. Siglo XXI. México, 1983.
- Ciencia del texto*. Paidos Comunicación. 3a. Edición, 2a. Reimpresión. Barcelona, 1992.
- WERTSCHJ. *Vigostky y la formación social de la mente*. Ed. Paidos. Barcelona, 1985.

Diálogo del conocimiento

Una experiencia como la que aquí se registra no sólo pone de manifiesto el interés por realizar el trabajo escolar de una manera distinta, sino la posibilidad de buscar otros interlocutores con visión de mundo diferente, capaces de compartir vivencias y sueños como los docentes y los niños de otras latitudes.

Resulta bastante significativo que en el ambiente escolar capitalino, docentes como la profesora Leonor Rodríguez planeen y pongan en marcha proyectos que contribuyan al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, puesto que con ello evidencian la reconocida relación lenguaje, pensamiento y conocimiento y el destacado papel que cumple la interacción comunicativa en el ámbito cultural.

Considero que el establecimiento de correspondencia con la escuela Wisen Aller en Alemania y el Colegio Manuelita Sáenz, al que alude la profesora Rodríguez, es mucho más que una casualidad, por cuanto ha existido la intencionalidad de compartir experiencias y saberes más allá de las fronteras de cada uno de los países de los interlocutores, que en este momento constituyen una comunidad escolar interesada en volar con la imaginación a través del océano para lograr dulces encuentros mediados por las palabras que aunque no son en el mismo idioma, son portadoras de conocimientos, sentimientos, expectativas y sueños infantiles.

La experiencia no sólo es interesante y novedosa en nuestro contexto, sino que es un ejemplo por la perseverancia con que ha sido realizada y por los aportes, que sin duda, las dos instituciones han recibido a través de estos doce años, dado que con el discurrir del tiempo han ido cambiando los interlocutores, pero persiste el deseo de comunicarse de una manera amena, natural, sin obligatoriedad, sin la imposición y con la seguridad de que la correspondencia escrita tiene un verdadero lector, lo cual excluye el tipo de escritura carente de autenticidad, enviada, por lo general a destinatarios imaginados que nunca responden los mensajes.

Esta perspectiva ubica la experiencia pedagógica de la profesora Rodríguez en un lugar destacado dentro de los enfoques metodológicos más reconocidos en la pedagogía de la lengua materna y que han ido consolidando comunidad académica en países como Chile, Argentina, Venezuela y en algunos sectores de nuestro país, con la colaboración de la Doctora Josette Jolibert. En mi calidad de docente de lingüística quiero felicitar a la profesora Leonor Rodríguez por el entusiasmo con que ha venido realizando esta fantástica experiencia comunicativa intercultural.

Lucila Obando Velásquez
Docente Universidad Pedagógica Nacional

ROLLO NACIONAL**¿De qué están hechas las cosas?*****Una experiencia en educación básica primaria****

Margarita Vargas Nieto¹
Sandra Sandoval Osorio
Juan Carlos Orozco Cruz

Resumen

El presente artículo recoge un proceso de investigación realizado en el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en torno a una experiencia de construcción de explicaciones a algunos fenómenos del mundo físico con dos grupos de niños de cuarto grado de Educación Básica del Centro Educativo Distrital León de Greiff.

Introducción

Al observar críticamente el interior del aula, muchas veces nos encontramos con la apatía, la falta de atención, la baja participación y el desinterés de los alumnos, en gran medida consecuencia de que *la Escuela ha ido perdiendo sentido y está divorciada de la realidad*; en los procesos vividos en ella no tenemos en cuenta el contexto social y cultural. Los conocimientos en la escuela son abordados ahistóricamente, descontextualizados, en forma estática y acrítica, el mundo del que se habla en la escuela es diferente al mundo exterior (Ramírez, 1988).

El trabajo en el área de las Ciencias Naturales, generalmente se ha analizado desde un currículo que propone varios ejes temáticos, que van ampliándose en cada grado presuponiendo un nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz y socioafectivo que ha de lograrse en cada uno y que es pre-requisito para alcanzar el siguiente, estableciendo una organización conceptual acumulativa e imponiéndola sobre el desarrollo cognitivo de los niños desconociendo sus intereses y sus necesidades.

Lo anterior genera unos niños dependientes del profesor y de los libros, incapaces de resolver problemas o proponer soluciones, desconocedores de sus capacidades y por consiguiente, con muy poca confianza en ellos mismos. A la actividad escolar no se le encuentra sentido, no representa ningún reto y es vista como una imposición, o a lo sumo, se le ve como un escape de otras tareas menos motivantes aún.

Por ejemplo, en relación con la problemática de la estructura de la materia, al estudiar los modelos atómicos en las primeras etapas de escolarización lo que se logra es reducir, simplificar y sacrificar el proceso de construcción de conocimiento, y ello hace que la materia, los cuerpos o las sustancias de los que se habla en clase de Ciencias, tengan muy poco que ver con los objetos y fenómenos que el estudiante conoce en su mundo

* Primer puesto concurso Nacional de Investigación y Sistematización en Educación y Desarrollo Humano. Manizales, 1997.

¹ Investigación realizada por Margarita Vargas Nieto, con la asesoría de Sandra Sandoval Osorio y Juan Carlos Orozco Cruz.

exterior. Se establece así un divorcio con la realidad cotidiana que se manifiesta, entre otros aspectos, en las ostensibles dificultades de comprensión y comunicación que experimentan los niños en clase de ciencias.

Si se tiene en cuenta que «el modo de aprender de los niños se basa en la construcción de su propia visión del mundo, de la selección y activación de las formas de pensar y de las ideas útiles para ellos mismos» (Harlen, 1994), un papel de las Ciencias Naturales en la Educación Básica debe ser potenciar el desarrollo de ideas en los niños, propiciando que expresen su conocimiento para que al ser compartido con otros tenga la posibilidad de confrontarlo, enriquecerlo, ampliarlo o desestructurarlo, desarrollando modos particulares de explorar e investigar que le permitan poner a prueba sus ideas y buscar formas de comprobarlas, para evolucionar cognitivamente y culturalmente.

¿De qué están hechas las cosas?, es una pregunta expresada en muchas ocasiones por los niños, que puede emplazarnos a explicar diversos fenómenos, entre otros el mundo del color que nos ha permitido desarrollar problemáticas significativas para los niños y ligadas a la constitución de la materia, tales como: *¿por qué observamos color en los objetos?*, y, *¿por qué observamos cambios de color al realizar algunas mezclas?*, que fueron objeto de esta experiencia.

Estas problemáticas son inevitablemente complejas, tanto por las dificultades que supone la comprensión de los conceptos abstractos, como por la aparente obviedad con que una temprana exposición a ejemplos concretos comunica a los fenómenos con los que se relacionan tales conceptos, así como también por el afán de los docentes, muchas veces desmedido, que antepone la memorización de términos y contenidos a una conceptualización con sentido por parte de los niños. El establecer límites en el tiempo, y en el espacio, como ha sido frecuente en la escuela tradicional, obstaculiza este proceso ya que continuamente el niño reestructura su conocimiento al acrecentar su experiencia y ampliar su lenguaje.

Entonces se impone la necesidad de generar espacios de exploración y profundización del conocimiento previo del niño, de manera que se pueda superar el mundo de lo sensible y se propicie un enriquecimiento experiencial y un desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas que permitan la elaboración de modelos explicativos por parte de los niños.

Consideraciones metodológicas

Con el criterio de permitir a los niños vivir un proceso en el que se explorara, reconociera, interpretara, fortaleciera, organizara y reelaborara la realidad percibida acerca de las sustancias, se dispusieron actividades de acuerdo con criterios diferenciales que permitían contemplarlas en tres niveles: *descriptivo, relacional y representacional*.

- ❖ En el *nivel descriptivo* se posibilita interactuar con los objetos o fenómenos desde las propias concepciones, se conoce y expresa este conocimiento permitiendo problematizarlo y proponiendo estrategias para superar la realidad percibida, trascender el objeto concreto y adentrarnos en el estudio de la realidad profunda de la materia.
- ❖ En el *nivel relacional* se parte de la interacción inmediata para enriquecerla al establecer asociaciones, relaciones, formular preguntas, generar hipótesis, contrastar

distintos puntos de vista, polemizar; argumentar; generalizar o particularizar; aplicar el conocimiento y modificar la experiencia sensible.

- ❖ En el *nivel representacional* se elaboran modelos explicativos que se expresan a través de las diferentes formas de representación y se someten al debate público.

Es importante aclarar que estos niveles permiten leer el proceso para determinar cómo cambian las maneras de describir, relacionar y representar de los niños, así como su lenguaje y argumentación a medida que avanzan en la construcción de explicaciones. Como se puede inferir; el niño es considerado el centro del proceso; por ello se parte de sus intereses e ideas previas para desarrollar su comunicación, argumentación, actitudes y valores.

Mirada global del proceso

De acuerdo con los criterios expresados anteriormente, se diseñó la *secuencia de actividades* (figura 1), a propósito de la cual es bueno destacar:

- ❖ *Actividades de ambientación de audio y vídeo:* nos posibilitaron familiarizar a los niños con algunas técnicas de registro y además gestar en ellos un autorreconocimiento a nivel de procesos comunicativos.
- ❖ *Organización del museo:* permitió reconocer no sólo los intereses e inquietudes de los niños para iniciar nuestro trabajo desde algo que tuviera significado para ellos, sino también la manera en que observan y describen. De esta etapa se puede concluir que tanto lo expresado por los niños cuando realizaron sus filmaciones, como los criterios escogidos para sus clasificaciones, dejan ver que el color representa algo muy significativo.

Abordar la temática del color impone algunas exigencias, pues en este caso los sentidos nos colocan ante una generalidad inicial que se presta poco para el análisis; el fenómeno inmediato no plantea problemas; se requiere desestructurar una cultura de la inmediatez y de la aceptación pasiva de los fenómenos.

- ❖ *Actividades de sensibilización:* para iniciar este proceso, se diseñó una experiencia con cajas negras; se buscó relativizar la información de sus sensaciones, haciéndolos conscientes de que las cualidades son construcciones nuestras, producto de la interacción del objeto con nuestro sistema perceptor.
- ❖ *Elaboración de explicaciones acerca de la constitución de la materia:* se llevó a cabo a través de talleres, los cuales fueron propuestos atendiendo a las preguntas, inquietudes y explicaciones que surgieron durante el proceso, las cuales se presentan en la figura 2.

Inicialmente, se observó que los niños consideraban el color como propio del objeto; por ello fue necesario realizar experiencias para desestructurar estas imágenes, superar lo sensible y trascender lo inmediato.

Es así como a través de actividades como observar el cuarto en la oscuridad, compararlo cuando hay luz, jugar con las sombras y los espejos, hacer espejos, descomponer y recomponer la luz e iluminar objetos con luz de un solo color; fue posible comprender el color como una reactividad entre la luz, los objetos y el observador.

No obstante el largo trabajo realizado, cuando se pidió a los niños imaginar cómo podría ser el material de que están hechas las cosas para que interactúe con la luz, no lograban

dar sentido a la pregunta, por lo cual se buscó una ruta alterna que permitiera ampliar su campo de experiencia sobre la materia, explorando otras propiedades para, a partir de ellas, construir nuevos elementos que posibilitaran hablar de su constitución; para ello se orientó el trabajo a partir del cambio de color en las mezclas.

Inicialmente, las ideas expresadas por los niños frente a estos cambios de coloración se basaban en la fantasía, dando un carácter animista a la materia pero, posteriormente, al aplicar su modelo explicativo sobre el color; señalaban que el material había cambiado, lo cual nos permitió preguntarnos por lo que ocurre entre los materiales que se mezclan.

En la actividad *Alguien nos visita* se pidió a los niños imaginar que un extraterrestre los había hecho tan pequeños que podían entrar en un granito de azúcar; para luego señalar lo que podían ver y sentir y decir cómo es el material y qué características tenía. Esto permitió hacer explícito el modelo sobre la constitución de la materia que han logrado construir:

- ❖ *Elaboración de un libro:* este fue un ejercicio de comunicación en el cual los niños escribieron no sólo para expresar sus ideas, sino para que otros las conozcan; por lo tanto, se esforzaron por ser claros y hacer explícitos todos los referentes. La realización de esta actividad permitió ratificar que los informes tienen un gran valor no sólo como producto sino especialmente como proceso.

Algunas reflexiones

Vivir esta experiencia nos ha permitido dimensionar el valor de la investigación educativa como instrumento para el aprendizaje del maestro. Nosotros, al igual que nuestros estudiantes, llevamos al aula conocimientos pedagógicos y disciplinares que sólo bajo estas dinámicas de reflexión podemos reconocer y enriquecer para dar un mayor sentido a nuestra acción.

El trabajo realizado con los niños refleja claramente cómo en los primeros años escolares, aprender ciencias más allá de propiciar distintas oportunidades para construir explicaciones sobre su entorno, debe propender por la formación de un espíritu científico que lleve a querer saber; a investigar y proponer soluciones y alternativas (Jean, 1981), o cual le permitirá enfrentar creativamente otras situaciones. En esta experiencia, el color no ha sido más que una incitación, el pretexto de la atención y de la reflexión para vivir una aventura.

En relación con las actitudes podemos señalar que éstas dependen de las significaciones cognitivas que poseemos o construimos; ellas nos llevan a que actuemos de manera particular y consciente. Por ello, si en el aula de clase se generan relaciones y acciones entre los participantes en las que se vivencien la confianza en la propia racionalidad, el autorreconocimiento, la libre expresión y participación, la tolerancia y el respeto por las ideas de otros, la actitud frente a la construcción de conocimiento en clase de ciencias será entusiasta, participativa, investigativa, polémica y reflexiva.

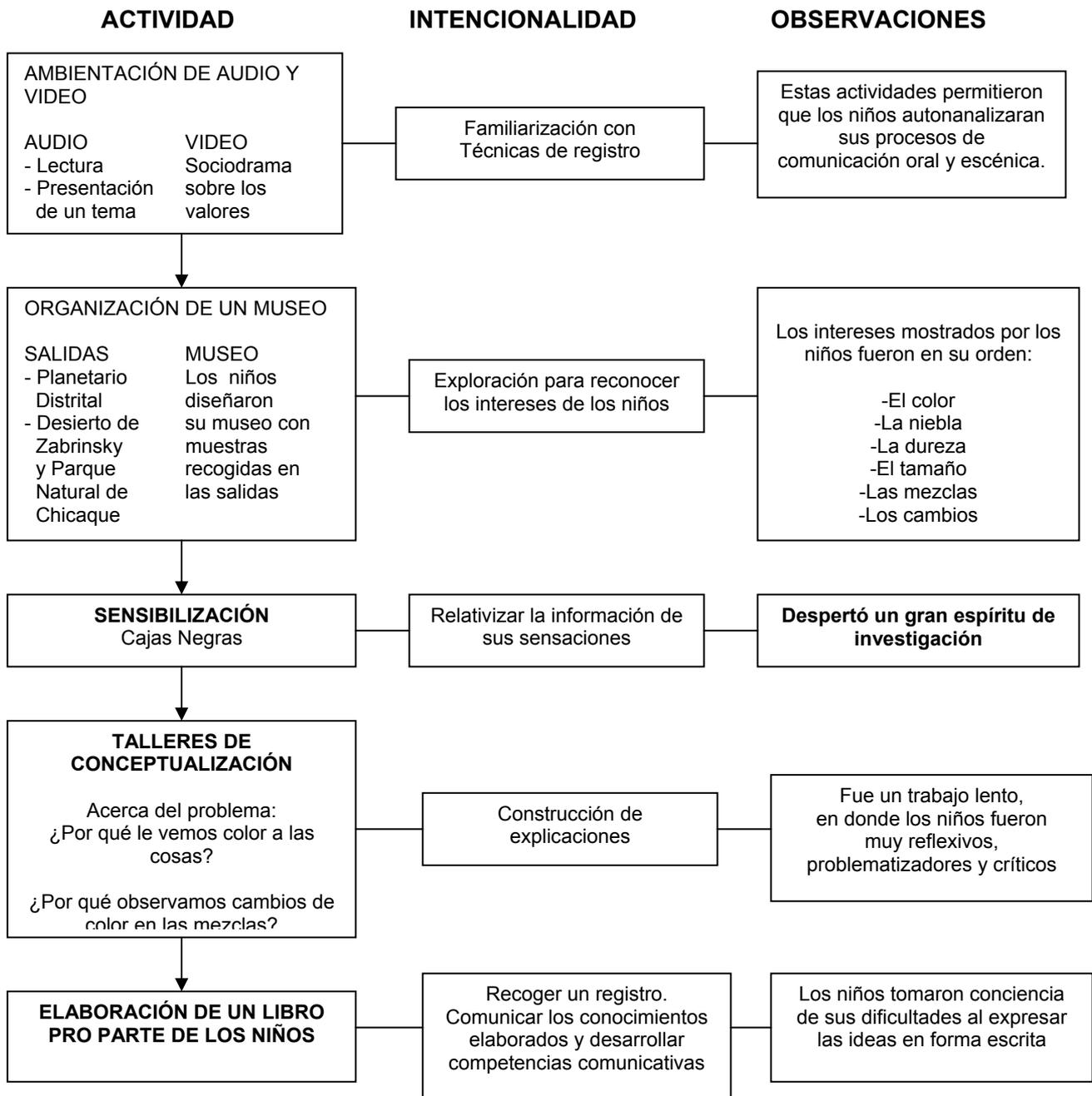


Figura 1. Secuencia de actividades

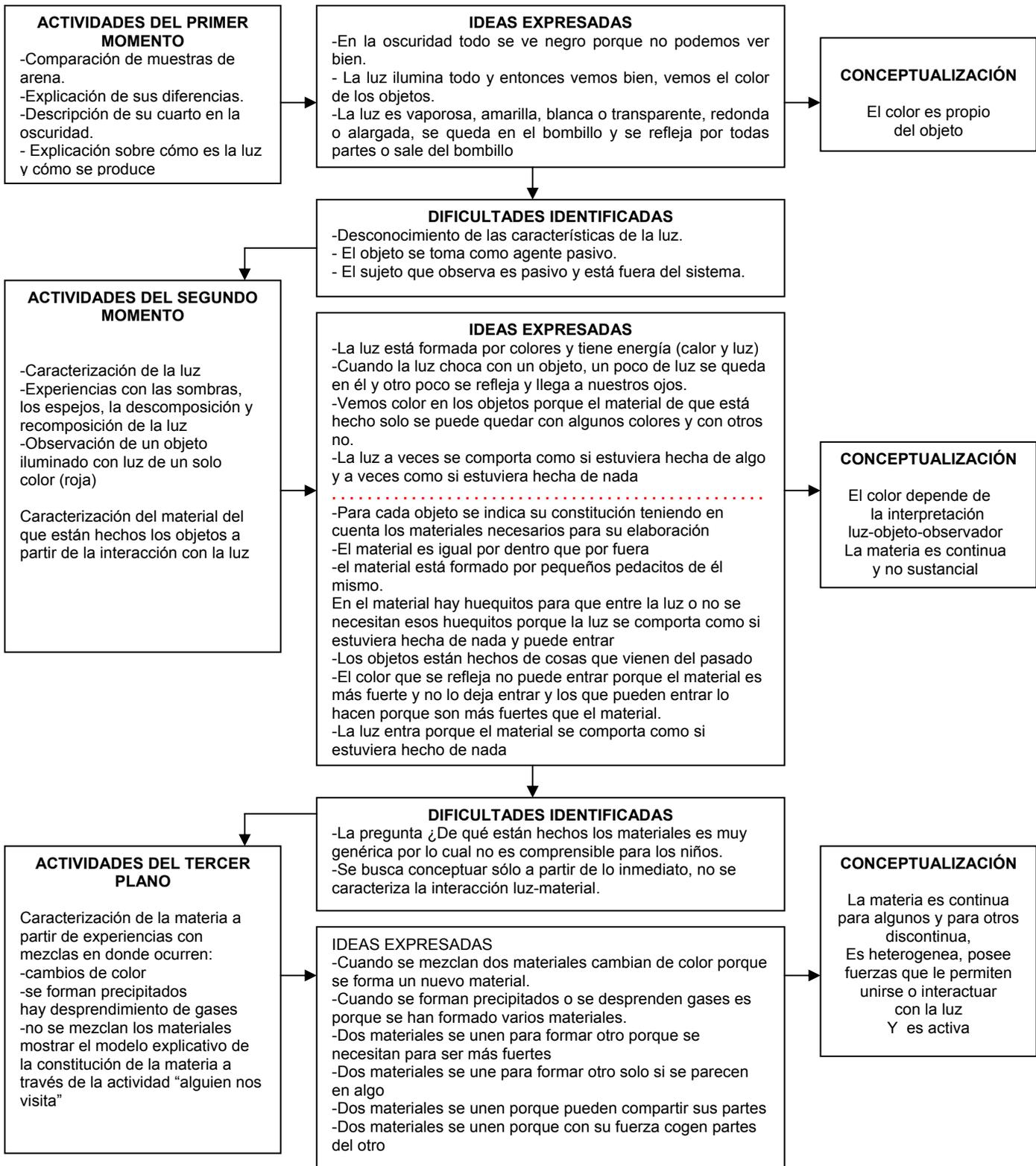


Figura 2. Elaboración de explicaciones

La actitud de los niños frente a la clase de ciencias, ha permitido corroborar que las clases aburridas no son las difíciles, sino aquellas que no plantean problemas, que no tocan a los

niños. Por ello, se precisa de un maestro que reflexione intensamente, que asuma el mismo riesgo que sus alumnos y que se permita compartir la misma aventura intelectual con ellos.

La concepción que los niños tenían de la materia estaba referida a los objetos, los cuales tienen características que son propias de ellos; en la etapa actual del proceso, el problema del color los ha llevado a plantearse que los objetos están hechos de distintos materiales y que estos son los responsables junto con la luz, del color que observamos, luego el color ya no está en el objeto; ahora, la materia es heterogénea, no sustancial, activa, y es vista por unos como continua y por otros como discontinua.

Agradecimientos

El trabajo de investigación referenciado en este artículo se realizó con el apoyo financiero del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE-. También agradecemos a la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, a las directivas, docentes y estudiantes del Centro Educativo Distrital León de Greiff. Al igual que a los docentes de la especialización en Docencia de las Ciencias para Nivel Básico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Por último, nuestros agradecimientos a la Red de Pedagogías Constructivistas, Pedagogías activas y Desarrollo Humano, a la Universidad de Manizales y al Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social.

Referencias

- BACHELARD, Gaston. *El Materialismo racional*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL. *Planteamientos en educación 2*. Vol. 2. Año 2. Nov. Santafé de Bogotá, 1993.
- JEAN, George. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Fondo Cultural Económico. México, 1989.
- RAMÍREZ, Jorge Enrique. *Universo de posibilidades*. Edición CEPECS. Bogotá, Colombia, 1988.
- WYNNE, Harlen. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata, 1994.

Diálogo del Conocimiento

El recuento de esta experiencia es realmente interesante y lo es desde dos puntos de vista distintos. Por una parte, es sorprendente la manera como los niños capturan las preguntas y se apropian de las actividades que su maestra, conocedora de sus inquietudes, ha replanteado como proyectos de aula. Por otra, es ilustrativa la dinámica que adquiere el pensamiento del maestro cuando toma como objeto de estudio su propia práctica y desde ella arma situaciones e inventa el conocimiento pedagógico.

Cómo es posible que se puedan hacer tantas cosas y tan significativas en un aula que aparentemente es como todas y con unos niños que son como todos los niños? A mi juicio, las cosas marcharon porque se tuvo la determinación, propia de maestros de nuestra época, pero difícil de hallar en nuestras aulas, de ser consecuente con el privilegio de los procesos frente a los resultados y el reconocimiento en la práctica de las diferencias. Lo primero, permitió abandonar el enrejado que significan los currículos y planes de estudio lo segundo, vivir las experiencias sin imponerse metas y parámetros para todos los niños, sino rescatando las diferentes formas de aproximación a los problemas y la diversidad de explicaciones. Se pudo hacer también porque la maestra sabía lo que estaba haciendo y existía un grupo de trabajo comprometido, como en el caso de las actividades de los niños, más con los procesos que con los resultados.

Finalmente, el trabajo muestra otro elemento que es ilustrativo y cuestiona la escuela convencional. Cuando las actividades son significativas para maestros y alumnos son tantas las situaciones problemáticas que aparecen, que se rompen los esquemas disciplinarios (y, consecuentemente de organización escolar basada, por ejemplo, en horarios) y encontramos que en cada actividad está todo, en ciencias está la matemática y el lenguaje, y muchas otras cosas incluidas y no incluidas en los planes de estudio, pero muy importantes, como el entusiasmo de los niños y el compromiso del maestro.

Dino Segura
Escuela Pedagógica Experimental

ROLLO NACIONAL

Casita de niños
Una experiencia autoeducativa comunitaria

Sor Inés Larrahondo

La Balsa – Municipio de Buenos Aires
Santander de Quilichao, Cauca

Casita de niños es una propuesta educativa a nivel preescolar. Surgió en 1979 en la comunidad de Villa Rica, y se extendió posteriormente a las comunidades de San Nicolás, La Balsa y Quinamayó, coordinadas por organizaciones comunitarias como: Asociación de amigos de la Casita de los Niños en Villa Rica, Asociación Senderos del Mañana en San Nicolás, Grupo de Integración Rural en La Balsa y ADECAR en Quinamayó ubicadas en el Norte del Cauca y Sur del Valle para consolidar una alternativa que brinde a las nuevas generaciones una mayor afirmación de la identidad del pueblo negro.

Desde su fundación, esta zona ha sido habitada por comunidades negras descendientes de antiguos esclavos africanos que, convertidos en campesinos, mantuvieron características culturales de nuestros ancestros. El despojo de tierras, el tipo de educación que se ha impartido y la desarticulación familiar a causa de las constantes emigraciones, han contribuido al debilitamiento de la identidad.

En este proceso los más afectados son los niños debido a que sus madres han tenido que ir a trabajar y ellos han quedado al cuidado de sus abuelos o hermanos un poco mayores que ellos, expuestos a diversos accidentes; pese a que en Colombia se ha creado el ICBF, los niños de Villa Rica, San Nicolás, La Balsa y Quinamayó entre otras, no se benefician de este servicio. Esta situación generó un proceso de reflexión al interior de las comunidades que han decidido organizarse alrededor de la problemática y crear las *Casitas de niños*.

La Empresa de Cooperación al Desarrollo EMCODES retorna nuestra iniciativa, y conjuntamente empezamos a darle forma al programa para la atención de los niños menores de seis años, y en 1989 surge la idea de crear la *Asociación casita de niños* con el propósito de generar un espacio de reflexión, planeación y evaluación del trabajo, como una estrategia para la gestión y ejecución de proyectos. Hay Casitas que logran apoyos a nivel individual como el apoyo que da CCF a las Casitas de San Nicolás y La Balsa a través del grupo de Integración Rural, Condoroa del Mañana y el apoyo del Plan Internacional de Padrinos en Quinamayó, Valle.

A nivel de la Asociación en general destacó el apoyo económico de la Swissaid, y de manera muy especial el de la comunidad, sin desconocer otros dados por ONGs y entidades gubernamentales (en muy poca escala este último).

Aspecto Organizativo y Administrativo de la Asociación

La Asociación cuenta con una estructura administrativa y organizativa determinada teniendo en cuenta los principios de la democracia. Su funcionamiento parte de los grupos de apoyo de las Casitas de niños que son las células básicas de la organización.

La Asociación se estructura en: Grupos de apoyo, Comité regional, Comité coordinador y la Asamblea general.

Caracterización de la experiencia

El trabajo se desarrolla bajo dos modalidades; educación formal con niños menores de seis años y educación no formal que se desarrolla con los padres, exalumnos, jóvenes y maestros.

Se parte de las premisas:

- ❖ La comunidad en general y la familia en particular como principales agentes educativos deben estar involucrados en el proceso formativo que se desarrolla con los niños.
- ❖ Las *Casitas de los niños* deben ser administradas por la comunidad mediante grupos de base organizados. Se considera que si la comunidad asume el proceso, la experiencia perdurará en el tiempo y se obtendrán mayores y mejores resultados.
- ❖ El trabajo de las *Casitas de niños* involucra a la familia y a la comunidad, en donde, además de realizar actividades educativas con los niños, se realizan acciones dirigidas a la formación de la familia y a la comunidad en general, que contribuyan a la organización y desarrollo comunitario.
- ❖ Se pretende fortalecer la identidad etnocultural de los niños a través del conocimiento de la historia, permitiéndole y/o ayudándole a reconocer estos valores de su comunidad y de las otras.

Se reconoce al niño como un ser importante, que merece nuestro amor atención y cuidado, pues en la niñez es cuando se estructura la personalidad del individuo, asimilando valores y antivalores que propician la construcción de la identidad y la autoestima, o por el contrario, debilitarla. Por lo tanto, la metodología de trabajo y sus contenidos están encaminados a desarrollar las múltiples dimensiones del niño, como la creatividad, la investigación, la criticidad, la valoración de él mismo, de otros, de la naturaleza, de sus costumbres y la proyección de sus aspiraciones hacia el entorno social.

Casita de niños: experiencia etnoeducativa

Nuestra Historia

Nuestra historia es uno de los proyectos que se desarrolla con los niños, a través de un proyecto de aula que involucra aspectos como: partir del conocimiento e inquietudes de los niños acerca del tema, hacer recorridos por la comunidad observando las cosas que se encuentren, los recorridos se orientan con preguntas que llevan al niño a descubrir su comunidad:

- Qué cosas observaron? • ¿Cómo eran? • ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? • ¿Qué fue lo que no les gustó?

Con estas preguntas se busca que el niño justifique sus respuestas. Siempre que se hace un recorrido el niño representa lo observado, a través de dibujos, cuentos, dramatizados. Cuando el niño ha ganado cierta claridad acerca de su comunidad o entorno pasamos a conocer su historia.

Para conocer la historia de la comunidad se invita al niño y al maestro a investigar y nuevamente, a través de preguntas, despertar inquietudes en los niños. Una vez recogidas las inquietudes de los niños se invita a una persona mayor de la comunidad. Con esta persona se habla con tiempo, se organiza el temario y se le explica que el

objetivo de su visita es compartir con los niños sus conocimientos para que ellos conozcan la historia de la comunidad y la cuiden. A través de cuentos o en forma de historieta, se narra la historia de la comunidad, niños y profesoras hacemos preguntas a la persona visitante.

Otra de las actividades es visitar lugares a donde llegaron los primeros habitantes, se buscan las casas más antiguas y se visitan, observan las formas de vestir de la gente en esa época, se muestran algunos vestidos, son cosas que en ocasiones les causa risa a los niños les parece chistoso y generan inquietudes que luego las aclaran con sus padres; otras se trabajan en clase. En este momento que ha empezado a comprender lo que hay a su alrededor se empieza a estudiar aspectos relacionados con la vida de la comunidad. Hacemos dramatizados sobre algunas situaciones que queremos referenciar en el momento como: el trabajo en la comunidad, qué hace el papá, la mamá y los demás miembros de la familia, qué hace el tendero, el agricultor entre otros.

En este proyecto de “conocer la historia” las fotografías son valiosas, se indaga con las familias para conocer su archivo fotográfico, las recibimos prestadas y se utilizan de acuerdo al momento o desarrollo del proyecto y se observan con los niños.

La celebración de festividades tradicionales es muy importante en la propuesta, se ha trabajado la fiesta del nacimiento del niño Dios, con los niños se hace el pesebre y con los padres de familia y otras personas mayores de la comunidad se organiza la fiesta del niño Dios, se baila la fuga donde participan niños, jóvenes y adultos; en esta fiesta se integra la comunidad y al ritmo de la música y versos se adora al niño Dios.

Antes de esta ceremonia se trabaja con los niños sobre la gestación, el nacimiento y el crecimiento y la importancia que tiene para todos este encuentro. Preparamos platos típicos de la zona, especialmente los que se preparan con productos nativos. En época de Semana Santa se habla sobre la muerte, se prepara en la *Casita*, con los Niños, pandebono, se define en qué casa se hace, utilizamos un horno de leña. Los niños se involucran en la armada y horneada del pan que ese día se consume como refrigerio, una parte se lleva a casa para compartir con la familia.

Después de cada actividad se presenta, a través de dibujos o dramatizados lo que aprendieron; para las pinturas de los niños, además de vinilos y otros elementos químicos utilizamos la tierra de colores, el achiote, hojas y flores de árboles dándole uso a los productos que tenemos a mano. Los niños tocan instrumentos musicales como el tambor conuno, maracas, platillos, redoblante y bailan al ritmo de la música los bailes típicos de la zona contribuyendo con estas actividades al rescate y fortalecimiento de los valores culturales de la comunidad.

La investigación en sus casas de cuentos o versos para trabajar en clase, se hace relacionado con lo que se está haciendo en ese momento en el proyecto; el reconocimiento del valor del trabajo de cada de los niños nos ha permitido reflexionar en aspectos tan importantes como: la motivación del niño a la investigación, la lectura y la escritura, acercamiento y participación de los padres de familia en el proceso educativo, recuperación y recopilación de cuentos de la tradición oral.

Los exalumnos y jóvenes

Cuando los niños salen de la casita, continuamos con este trabajo a partir de las vacaciones recreativas, actividades que desarrollamos con niños y jóvenes en la mayoría

exalumnos de la *Casita*; con ellos trabajamos además de otras actividades la historia de la comunidad, donde a través de una ficha o guía son ellos quienes investigan aspectos como:

- ¿Cuándo se construyó el puente?
- ¿Qué productos se cultivaban en la finca?
- ¿Cuáles se cultivan ahora?
- ¿Qué y cómo se enseñaba?
- Primeras familias que legaron a la comunidad, ¿de dónde venían?
- ¿El porqué del nombre de la comunidad?, entre otras.

Todo esto se recrea a través de diversas actividades. Contamos con jóvenes con deseo de hacer algo por su comunidad.

Con los padres

Se realizan talleres de capacitación donde adquieren algunas herramientas para compartir sus conocimientos con los niños. Hemos desarrollado charlas sobre las etapas del desarrollo del niño donde se analiza la capacidad de los niños para entender las cosas; esto se hace con el propósito de garantizar que las personas mayores no se impacienten y logren ganarse la atención de los niños.

Se ha hecho una recopilación de juegos y rondas, coplas, cuentos a través de conversatorios donde se invita un gran número de personas mayores de la comunidad. Hay jornadas para recordar los juegos que se realizaban cuando ellos eran pequeños, se distribuye el personal en equipos pequeños; cada equipo se encarga de preparar uno o dos juegos y luego lo realiza con todo el grupo. Hay una persona que se encarga de hacer la relatoría o sistematización de los juegos, los cuales son empleados en el trabajo con los niños.

En el análisis que se hace con las personas mayores plantean que este tipo de cosas se han ido perdiendo debido a que, cuando apareció la televisión, los niños no dedican tiempo para jugar y, por otro lado, en las escuelas los profesores ya no juegan con los niños y a estos sólo les queda repetir lo que ven en la televisión.

Para la recopilación de los cuentos, versos y otro tipo de manifestaciones culturales se hacen encuentros culturales, hay intercambio de canciones, cuentos, bailes, entre otros, estos se hacen a nivel local y regional. Realizaremos encuentros interétnicos.

A partir de los juegos, los bailes y cuentos se discuten los problemas que afectan a la comunidad como son la calidad de la educación, el agua, las falencias a nivel de producción y muchas cosas más.

El equipo de trabajo de *Casita de niños* puede decir con certeza, que esta propuesta pedagógica ha contribuido altamente con el proceso organizativo de las comunidades donde se encuentra inmersa. Ha sensibilizado a diferentes comunidades y entidades acerca de la necesidad de implementar procesos etnoeducativos.

Diálogo del Conocimiento

Crece el número de maestros y maestras de este país, que hacen grandes contribuciones al campo educativo de ese mosaico de la cultura colombiana que más genéricamente llamamos la afro-colombiana. Esta experiencia se ubica en este campo ya nivel formal en el grado preescolar.

Sor Inés, creando “Casitas de Niños” en el Cauca, Colombia, sabe lo que hace: defiende la infancia, la semilla de la cultura afro-americana. Con eso queda bendecida su obra. No importa si la identidad se refunda o se disperse por el paisaje colombiano, como ella trágicamente nos lo cuenta.

En su narración se siente la fuerza de los programas autosugestionados, los que están atados a la fuerza creadora de las comunidades organizadas, sean blancas, negras, indias, mestizas, mulatas, zambos o todo junto, todo diverso como es la obra de la creación, pero trabajando por la continuidad de lo que nos pertenece; a los sentimientos hechos acción, desprendidos de la calificación, el éxito y la rentabilidad económica.

Son procesos que en medio de los insensibles sistemas de poder, léase “Pese a que en Colombia se ha creado el ICBF... los niños no se han beneficiado de este servicio”, se convierten en asociaciones comunitarias autónomas.

La voluntad y el empeño que ponen en esta manera de educar a estos niños, los salva de caer en los mundos artificiales, funcionales, racionalistas, mercantilistas y los conserva en la “creatividad, la investigación, la criticidad, la valoración de ellos mismos y de los otros, de la naturaleza de sus costumbres y la proyección de sus aspiraciones al entorno social”,

La ayuda llegará con sus aparatos de poder, de burocracia y de ganancia, pero para entonces sus maneras de hacer la democracia, de convivir y de administrar en las que están inmersos se habrán fortalecido y ninguna generosidad condicionada podrá chantagearlos.

A los artefactos industriales y técnicos que están llegando a sus comunidades hay que darles su uso adecuado para que no maten la palabra, sino la amplifiquen para que les ayuden a seguir contando las historias de los viejos, para que sigan construyendo su obra y su historia. Es posible que por esta vía no caigan las comunidades afroamericanas en estos conglomerados humanos que son las ciudades en donde las educaciones y las tecnologías que invaden las instituciones están más para distraer a las masas inactivas y desempleadas, que para revelarse contra esta terrible manera de antiecológica de domesticar y destruirla naturaleza humana.

Héctor F. Espinosa Ochoa
Miembro equipo RED-CEE

ROLLO NACIONAL***Experiencias didácticas en el aula*****La realización verbal como fundamento para la estructuración del pensamiento**

Martha Lucía Díaz López
Estelia Lozano Useche
Ludhin Helena Montañez
Jeanneth Nieto Molano *
Clara Inés Chaparro Susa **

Sin duda, el tema de la innovación e investigación en el aula ha venido suscitando discusiones de todo tipo: filosóficas, epistemológicas y, principalmente, pedagógicas. Sin embargo, todo lo que el maestro propone como actividad en el aula no puede considerarse como una eventual investigación. El problema es que cada quien maneja un concepto diferente sobre lo que es investigar y, más aún, “investigar en el aula”.

El rasgo característico del proyecto de investigación en el aula es la consolidación de grupos de trabajo -porque definitivamente es muy difícil investigar solo- pues deben adquirir una identidad que fortalezca los objetivos planteados y permita encontrar el enriquecimiento mutuo.

Nuestro grupo de investigación en el aula es un equipo interdisciplinario que ha venido trabajando desde hace dos años en dos instituciones del Distrito Capital. Durante 1997 y 1998, el proyecto se realizó en el Colegio Distrital Juan Evangelista Gómez, J.T, ubicado en la zona 4D, barrio la Victoria. En 1999 iniciamos el proyecto en el colegio Distrital República de Estados Unidos de América, ubicado en la zona 18B, barrio Centenario; ambos en Santa Fe de Bogotá.

Durante este tiempo, el equipo ha centrado sus esfuerzos en la búsqueda de modelos didácticos que aporten elementos valiosos que le permitan al niño construir conocimiento a través de la realización verbal y a partir de experiencias tangibles en las que él participe activamente.

* Docentes Colegio Distrital Estados Unidos de América

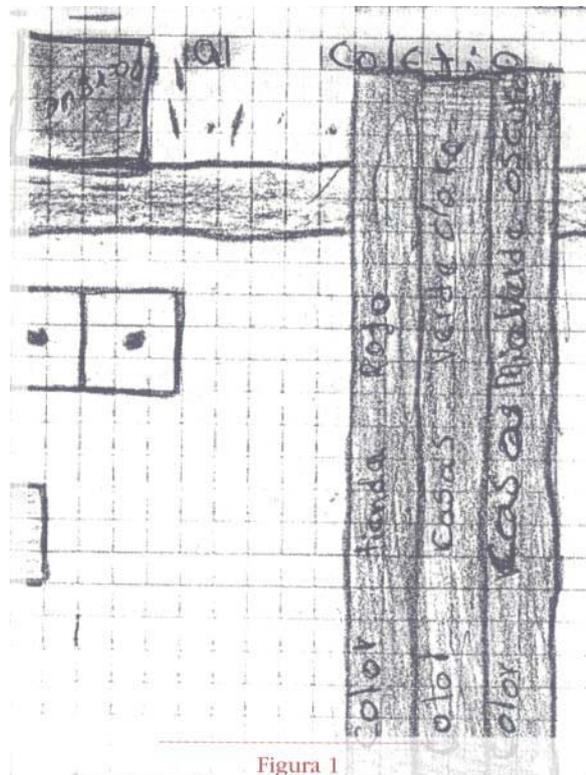
** Profesora U.P.N. y asesora del grupo de Fomento a la Investigación Corporación Escuela Pedagógica Experimental

Para tal efecto, se seleccionó un curso específico con el que se desarrollaron actividades de carácter didáctico-pedagógico, entre las que están *La feria de las máscaras* y *Una dulce aventura*, actividades que propiciaron la participación de todos los maestros integrantes del equipo.

La feria de las máscaras

Inicialmente, el equipo de maestros se reunió para planear la actividad y determinar los objetivos y los alcances de la misma.

En segunda instancia, se les solicitó a los niños –organizados por grupos– representar la conformación de una fábrica de máscaras. Además, se requería el aporte de materiales (cartulina, bandas de caucho, lápices de colores, pimpones, tijeras, pegante, lana, cartulina y otros) para ser ubicados en especie de «tienda». A continuación, a cada grupo se le entregó una cantidad determinada de fichas de diferente valor con las que podían adquirir el material necesario, de características y precios variados, para la elaboración de un modelo de máscara, el cual será fabricado posteriormente en serie.



Al interior de cada grupo los mismos niños determinaron sus funciones: mientras unos dibujaban el modelo, otros alistaban el material, cortaban lana, papel, etc. Luego, elaboraron la máscara que ofrecerían a la «tienda» con el fin de venderla, y con el producto de esta venta, obtenían otros materiales para la fabricación de las máscaras en serie (no sin antes discutir fuertemente sobre lo que hacían). A través del desarrollo de la actividad detectamos la forma en que los niños se organizaban para ejecutar las indicaciones dadas. Algunos de ellos adquirieron los materiales más costosos para el diseño del modelo, sin considerar el presupuesto asignado y la elaboración posterior de más máscaras, lo cual acarreó «pérdidas» a su «fábrica». Otros, más listos, primero plantearon lo que iban a realizar y, con base en ello, propusieron alternativas para la fabricación del modelo invirtiendo las fichas en la adquisición de materiales menos costosos, lo que les permitió fabricar, además del modelo, otras máscaras para la «venta».

Al finalizar la actividad se expusieron todas las máscaras y se reflexionó con los niños sobre la comercialización y la buena inversión, además se discutió sobre el manejo de la materia prima y la forma en que se aprovechó, ya que algunos grupos invirtieron fichas en materiales que nunca utilizaron. Dicha reflexión permitió detectar las dificultades de los niños para expresarse. Encontramos deficiencias en cuanto a la coordinación lógica de ideas, la nominación, la atribución de cualidades específicas de los objetos, entre otras, lo cual nos orientó hacia el planteamiento de un problema específico enfocado hacia la realización verbal.

De otro lado, la actividad cuyo objetivo primordial consistía en determinar ejes problemáticos sobre los cuales investigar, llevó al grupo a establecer un tipo de relación diferente con los niños. Empezamos a sentirnos más cercanos a sus intereses y pudimos

comprobar que dichos ejes tenían relación con el accionar del niño y sus propios cuestionamientos. Después de esta primera experiencia, el proceso adquirió un carácter interdisciplinario –sin que necesariamente lo interdisciplinar se constituyera en un modelo, son es una herramienta- que permitía romper con el esquema tradicional del maestro inscrito en un área específica del conocimiento, para convertirlo en un constructor de nuevos saberes cuya disposición favorecía el desarrollo de nuevas actividades pedagógicas en el aula.

Fundamentos teóricos

La experiencia más importante para el equipo está relacionada con la ejecución de *estrategias fundamentadas en la realización verbal para estructurar el pensamiento del niño*. Es bien sabido que la estructuración del pensamiento depende de varios factores y ha sido estudiada por autores como Piaget, quien la analiza proponiendo etapas o estadios. Para nuestro caso, el problema se aborda teniendo en cuenta aspectos como: el desarrollo de la lógica, la anticipación y la planeación, entre otros. Es necesario tener en cuenta que las operaciones mentales que el niño realiza están condicionadas por diversos factores en el momento de la verbalización; por esto se considera difícil la ordenación coherente del pensamiento en el discurso oral o escrito. Como ya se ha dicho, el elemento primordial que se aborda en el proyecto está relacionado con *la realización verbal*, definida por el AMA¹ como «*el acto de seguir con palabras las acciones materiales, bajo el presupuesto de que replicar con palabras lo mismo que se hace con las manos incide contundentemente en la formación de pensamiento discursivo*»; con lo cual el niño adquiere la facilidad de argumentar discutir y concluir sobre lo que realiza.

Al verbalizar la acción se recrean las manifestaciones del *pensamiento verbal*. «El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinada por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra» Vigotsky 1965).

Vigotsky (1934) afirma que en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje se distinguen dos líneas separadas emergentes de raíces genéticas diferentes. Establece un etapa prelingüística del desarrollo del pensamiento de los niños (antes del lenguaje aparece la acción, las primeras palabras que el niño aplica a objetos, personas, estados o deseos), y una fase preintelectual del habla (respuestas definidas a la voz humana, primeras reacciones específicamente sociales: la risa, los sonidos inarticulados).

¹ AMA. Asociación Anillo de Matemáticas. El papel de la Verbalización de las Acciones en el Desarrollo del Pensamiento Matemático Escolarizado. 1997.

Nombre= Hildebrando Andila Andila
 Curso= 602
 Fecha= 29 de mayo de 1998

una dulce aventura

características de mi dulce

El mio es verde, es chicie
 no tiene empaque y contra marcas
 es en forma de un huevo
 es blanco por dentro.

Comparación de mi dulce con el de el compañero

el de mi compañero tiene empaque y el
 mio no. El de mi compañero tiene
 marcas y el mio no.

mi dulce preferido

mi dulce preferido es el bombon de
 mora que sabe a mora y el chicie
 sabe a mora

había una vez
 una mata de mora
 que todos los
 campesinos pasaban y
 ninguna la miraban
 pero un día ella dijo
 no me aguantan mas esto siempre que
 pasan y ninguna me miran y dijo me
 hirc para la ciudad a ver que me encuentro
 para ir a la ciudad y no tener donde
 dormir y dijo me ire para algun postar
 llego al postar y dijo mañan ire a
 se encuentro trabajo mañana y se fue
 muy temprano y lo encontro un empresario
 bueno y dijo como te llamas y el
 dijo mora y dijo el comerciante vamos
 y lo llevo a donde el jefe y el jefe
 arto bueno para mi y el jefe
 dijo que bueno, pues para ti y desde
 ese día solicito los famosos bombon buenos
 de mora colorin colorado este cuento se a
 acabado



Figura 2

volvieron a hacer una descripción, esta vez incluyendo «el sabor».

Posteriormente, cada uno de ellos escribió un cuento sobre su dulce/golosina favorito, acompañado de un dibujo (figura 2).

El trabajo realizado en el área de inglés estuvo encaminado a la exploración del vocabulario relacionándolo con las características de los dulces. Se realizaron diagramas donde se escribían en inglés las palabras referidas a la forma, el color, la consistencia, el sabor y el nombre, entre otros. Con ello, se favoreció el uso del diccionario y la interpretación de algunos nombres de golosinas.

La siguiente fase del proyecto consistió en la fabricación de un dulce inventado por los niños, para lo cual se organizaron pequeños grupos de trabajo que debían planear su ejecución siguiendo un diagrama de flujo, elaborado con la asesoría de la profesora de matemáticas, y una receta escrita. Cada grupo se encargó de elaborar la publicidad para la comercialización de sus dulces a través de afiches en los que daban las características y el precio.

Después de cada actividad, tanto los niños como los maestros participantes escribimos la experiencia, lo que es favorable porque allí se determinan elementos claves para la

Una dulce aventura

La segunda experiencia de nuestro equipo de investigación, está basada en un proyecto denominado *Una dulce aventura*, la cual se constituye en la actividad más valiosa para nosotros, pues en ésta convergen aspectos de carácter didáctico, metodológico y científico. La temática que se maneja gira alrededor del concepto del «dulce», lo cual nos ha garantizado la motivación espontánea y permanente de los niños hacia el trabajo. El proyecto en mención ha sido abordado desde cada área y por cada uno de nosotros, teniendo en cuenta la perspectiva que cada una de ellas le puede dar a la misma temática. Por ejemplo, desde el área de sociales los niños elaboraron mapas para localizar las tiendas del sector y posteriormente realizaron una cartografía para establecer la ubicación espacial. Además, ellos mismos, elaboraron encuestas relacionadas con la comercialización de los dulces y las aplicaron en las tiendas cercanas al colegio (figura 1).

Con la profesora de castellano los niños degustaron algunos dulces después de describir sus características físicas (tamaño, color, forma). Al probarlos,

investigación. Además, el ejercicio de contar verbalmente lo que se hace facilita a los niños la elaboración de modelos mentales y por lo tanto su aprendizaje. Es importante decir que ya hemos notado avances en algunos niños, especialmente en lo relacionado con la sustentación, la relación lógica de elementos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

La dinámica de todo el trabajo consiste en la conjugación del quehacer individual, orientado hacia la misma temática, en el que a la vez se favorezcan espacios para la acción de los participantes en otras actividades que no necesariamente tienen que ver con un área específica. Dichas acciones permiten detectar los cuestionamientos más significativos de los niños que nos llevan a indagar e investigar en campos desconocidos, además de ampliar nuestros conocimientos.

Esta investigación se constituye en una alternativa de innovación didáctica y pedagógica que se encuentra en proceso de sistematización. Cada vez se abren nuevas posibilidades y se descubren aspectos que quizás no se vislumbraron al principio, pues afortunadamente la disposición hacia la investigación en el aula nos ha permitido encontrar un sin fin de perspectivas que sólo existen gracias a los niños y a nuestra verdadera interacción con ellos.

Referencias

- ASOCIACIÓN ANILLO DE MATEMÁTICAS. AMA. *El papel de la verbalización de las acciones en el desarrollo del pensamiento matemático*. Santafé de Bogotá, 1997.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.
- TALIZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Ed. Progreso. Moscú, 1988.
- VYGOSTKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Pléyade. Buenos Aires, 1965.

Diálogo del Conocimiento

Al abrir la puerta del aula de clase para leer en ella las prácticas pedagógicas vemos al maestro como sujeto crítico, constructor de nuevos sentidos culturales.

Por ello resulta interesante que las profesoras pongan de base, para la investigación, la consolidación de grupos de trabajo; aspectos que permiten considerar al conocimiento como un proceso colectivo donde se configuran significados a partir de la diversidad y del consenso. Es pertinente, entonces, ahondar en la comprensión del carácter cultural de la actividad grupal.

La intención principal planteada por las docentes es la *Realización verbal como fundamento para la estructuración del pensamiento*. Propósito que coloca en estrecha relación la acción del sujeto con la palabra, al suponer que toda reflexión que los seres humanos realizan sobre su proceder se hace necesariamente en la palabra, de manera que la actividad resultante de unas operaciones mentales como la lógica, la anticipación y la planeación, entre otras, permiten al individuo organizar su saber acerca del mundo a través del discurso.

Desde esta perspectiva, las experiencias realizadas dejan ver gran riqueza de opciones para la investigación pedagógica. Una probable ruta de enriquecimiento del trabajo podría ser la profundización en dichas posibilidades. Sería relevante explicitar los criterios desde los cuales se analizan y sistematizan los discursos que los estudiantes van elaborando.

Por último, considerar que los procesos de conocimiento se construyen a través de espacios interdisciplinarios, deja planteada otra perspectiva de trabajo que permitirá, seguramente, pensar el aula, la escuela, el currículo, etc. de manera diferente.

Gladys H. Jiménez Gómez
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Física

Redsúmenes**Una propuesta pedagógica encarnada en una propuesta de vida****Dagoberto Kerguelén González***Escuela Dos de Septiembre**Córdoba – Montería*

En la escuela Dos de Septiembre, ubicada en la parte marginal del suroriente de Montería, en la que estudian niños de familias desplazadas por la violencia de Urabá antioqueño y de algunas zonas de Córdoba, el docente del área de sociales implementa una propuesta en la que los estudiantes retoman las problemáticas de su entorno, las analizan, las comprenden y buscan como transformar la realidad que los aqueja.

La propuesta pretende superar la forma tradicional de enseñar, y es con base en la realidad problémica en la que se desarrolla la vida de los alumnos, que la enseñanza-aprendizaje se convierte en una práctica de vida significativa. El proyecto propone trabajar sobre los ejes problémicos que reemplazarían los clásicos contenidos del área de sociales. Se han trabajado ejes problémicos como: la familia, la escuela, la localidad, el municipio, el departamento, la región Caribe, la casa, la persona y el país.

Los ejes problémicos se abordan a partir del método de ver, juzgar y actuar. En el momento de ver al estudiante, junto con su familia, trabaja preguntas que buscan explorar y analizar los ejes problémicos planteados. Estas preguntas se formulan teniendo en cuenta distintos aspectos de las ciencias sociales como la geografía y la historia. En el momento de juzgar; los estudiantes elaboran nuevas preguntas desde su interés incentivando la investigación y la discusión. En el momento de actuar la jornada, se organiza una plenaria general, a manera de autoevaluación, y los estudiantes, mediante la lúdica, dan respuesta a las preguntas. Se han presentado evaluaciones como sociodramas, bailes típicos de las regiones, artesanías, cantos regionales y comparsas.

La práctica de una nueva manera de enseñar ha llevado al docente a entrar en contacto con otros maestros en redes con los cuales han compartido sus experiencias e inquietudes, y ha enriquecido el trabajo de los estudiantes y la comunidad en general.

*Reseña elaborada por:
Emperatriz Árdila
Escobar*

**Propuesta pedagógica para el área de lengua castellana
con énfasis en producción de textos**

Clara Inés Palomo

Concepción González Cutiva

Leonor León Useche

María Elena Tique

Olga Liliana Torres Capera

Institución Educativa Gustavo Perdomo Ávila

Natagaima-Tolima

Conscientes del cambio que la educación ha tenido en los últimos años, los docentes del área de español y literatura del colegio Gustavo Perdomo Ávila, del municipio de Natagaima, Tolima, se dieron a la tarea de construir una propuesta pedagógica en la que el estudiante participe activamente en el proceso de aprendizaje.

La propuesta se trabaja teniendo como fundamento el enfoque semiótico, discursivo que plantea el lenguaje como un proceso en él que subyacen subprocesos como: la semantización, semiotización y la discursivización. La semantización se efectúa cuando se organiza el sentido o significado al interior del texto; la semiotización al relacionar lo leído con la cotidianidad, y la discursivización al argumentar, narrar y construir conceptos utilizando un discurso propio. Teniendo en cuenta estos aspectos del enfoque semiótico discursivo se diseñaron guías y talleres a partir de ejes temáticos como: actividad comunicativa, en el que se abordan discursos cotidianos; connotativos y narrativos, a través de lecturas, narraciones, redacción de cartas, elaboración de hojas de vida, entrevistas; lengua, sociedad y cultura; en este último eje se motiva al estudiante a reconocer, valorar y conservar su compendio cultural; en el eje de comunicación, discurso y cultura literaria los estudiantes abordan discursos literarios que amplían sus competencias así como disfrutan, valoran y critican lo que leen.

La producción de textos, que es el énfasis de la propuesta, se ha trabajado motivando al estudiante a pensar en situaciones de su cotidianidad, de sus vivencias, buscando despertar su imaginación, sus sensaciones y pensamientos para iniciarlo en un proceso escrito de creación. Para facilitar este proceso se seleccionaron textos utilizados con frecuencia como: afiches; informes; registros de experiencias, cartas, etc.

La propuesta está basada en permitir al estudiante el disfrute del trabajo escolar, aumentar la capacidad de fabulación, promover la integración social, y formar en la participación y responsabilidad en el aprendizaje.

Reseña elaborada por: Emperatriz Árdila Escobar

Aula intercultural Reflexión inicial

Ramiro Sánchez Castillo
Yaneth Camargo

Centro Educativo Alberto Lleras Camargo
 Santa Fe de Bogotá D.C.

“Siete habitantes de la Antártica salen a pasear: un poeta, un sacerdote, un pintor, un bandido, un usurero, un enamorado, un pensador. Llegan a una gruta. ¡Qué lugar más propicio para la inspiración!, exclama el poeta. ¡Qué espléndido tema para un cuadro!, dice el pintor. ¡Qué rincón favorable para la oración!, salmodia el sacerdote. ¡Qué ubicación soñada para un escondite!, declama el bandido. ¡Es una soberbia caja fuerte!, murmura el usurero. ¡Que refugio para mi amor!, sueña en voz alta el enamorado. ¡Es una gruta!, agrega el pensador”

El proyecto pedagógico *Aula intercultural* se inició hace tres años en el Centro Educativo Distrital Alberto Lleras Camargo, en la Localidad de Suba, ante la necesidad e interés de conocer e identificar los factores personales, académicos y del contexto que inciden en la determinación y, planeación de la carrera y la vida de los jóvenes, y cómo el área de filosofía puede ayudar en este proceso. En la indagación preliminar encontré que los jóvenes tenían múltiples debilidades generadoras de indecisión, desmotivación, sensación de no futuro, indiferencia y falta de compromiso con ellos mismos. Esta etapa inicial se vio truncada por razones de orden académico y económico de la institución; pero para el año siguiente continué con mis inquietudes y redimensioné la propuesta indagando además sobre aspectos importantes y definitivos que también inciden en el proyecto de vida de los jóvenes, como: la calidad de las interacciones en el aula, el sentido del currículo y la evaluación integral, entre otras. Este análisis mostró que los estudiantes tienen un bajo nivel argumentativo, dependencia a las indicaciones de los adultos, repetición de los discursos, apatía ante explicaciones que impliquen un nivel de abstracción, la manera desarticulada como se trabaja lo académico en la escuela que hace que los estudiantes lo asuman no como una posibilidad de crecimiento personal sino como una imposición. A la par, observé que en situaciones en las que su punto de vista es estimado, el trabajo académico es ameno e interesante, los jóvenes responden con eficacia y creatividad, muestran al joven que realmente es: leal, entusiasta, solidario, capaz y creativo.

Con estos antecedentes, para el año 1999 se abre un espacio para que los jóvenes, los maestros y la comunidad se conviertan en constructores de cultura a partir de la puesta en común de los sueños, experiencias, frustraciones, concepción del mundo y todas aquellas ideas que forman parte de la cotidianidad. Un espacio en el que la palabra recobra su valor, como lo expresa la maestra de la jornada de la tarde con la que se compartió el proyecto: “la importancia que ha tenido el aula para los estudiantes ha sido la recuperación de la expresión verbal”, porque cada estudiante da a conocer, a través de su discurso, cuál es su proyecto de vida y su opinión frente al mundo que está viviendo” o como lo manifiesta una estudiante: “porque tenemos que arreglar y construir un mundo mejor, cuando ustedes nos entregan una sociedad destruida, un mundo caótico”.

Aula intercultural, según palabras de un estudiante, “es un lugar diferente al tradicional salón de clase en cuanto su forma física y la manera como se trabaja. El aula está constituida por dos salones, el primero contiene televisor, VHS, retroproyector, computador, biblioteca, sillas, mesas, pantalla de proyección, tablero acrílico y hasta equipo de sonido; mientras que el segundo salón sólo tiene mesas y sillas, pues allí sólo se hace trabajo de consulta, exposiciones de trabajos de los estudiantes aunque en

ocasiones sirve de galería para exponer otro tipo de obras como de pintura y objetos antiguos. El trabajo que allí se realiza es variado, por ejemplo, en el transcurso normal de las clases se hacen conversatorios, puesta en común de los temas, se hacen aclaraciones por parte del profesor, se sustentan las guías de enseñanza y aprendizaje problémico. En otros momentos y como apoyo a las clases se proyectan vídeos, se invita a personajes de la localidad a conversar con nosotros. El aula intercultural es un espacio de encuentro donde desarrollamos programas de filosofía, democracia, ciencias políticas, economía y religión de una manera diferente, pues partimos de nuestras propias vivencias, analizamos el planteamiento desde dichas vivencias y luego intentamos actuar sobre el aprendizaje adquirido...”

El aula brinda a los estudiantes herramientas y actividades que permite la interlocución con otros, de la misma institución o de otras instituciones y de la comunidad, para resignificar la práctica pedagógica en el área de ciencias sociales y, a mediano plazo, la práctica pedagógica de la escuela.

En este proceso hemos contado con la presencia de personas como Diego Pineda, Olga Palacio, Héctor Espinosa, Claudia Díaz, Colombia Castillo, Edith Porras, Yaneth Camargo, Claudia Díaz y en general la Red de Sociales de la Localidad de Suba, que ha contribuido a consolidar y a resignificar el proyecto, así como a entender de otra manera el aula vinculándola al entorno para encontrar el lugar que le corresponde en la cultura.

Redes: una emergencia

Héctor Fidel Espinosa Ochoa

Investigador Proyecto RED-CEE

Universidad Pedagógica Nacional

Red de Ciencias Sociales - Localidad de Suba

Las redes no tienen un origen ni un creador, son más bien una emergencia, un sedimento más en la permanente erupción de imaginarios que, en Colombia se ha denominado *movimiento pedagógico*.

Al desconocer su origen y su nacimiento nos libramos de su muerte y contemplarnos sus mutaciones, sus metamorfosis, o si se quiere, sus resurrecciones. Estos procesos ocurren en el pensamiento, en la acción y en el saber. En las redes se piensa y al pensar algo se nos ocurre, las redes son una permanente emergencia de ocurrencias.

Al no tener un creador nos libramos de la subyugación, de amarlo o de odiarlo, de temerlo o de matarlo. Frente a esta crisis nos inventamos un padre ideal, llamémoslo un deseo; esperamos desear bien, desear saber. Como estamos convencidos de nuestra incompletud y de nuestro vacío, no pretendemos estar llenos, hastiados; como regulamos nuestros apetitos y ansiedades, compartimos esta situación con los amigos, con los hermanos, creamos un *filium*, nos reunimos en una especie de banquete donde asistimos los compañeros de viaje y de aventura para celebrar una fiesta: la del conocimiento, la de la creación de múltiples maneras de ser maestro y de las múltiples maneras de poner en circulación las palabras, las ideas y los imaginarios de mundos posibles,

Es dentro de este contexto donde se inscribe la creación del llamado *Hipertexto*. Adolecemos de un instrumento que nos comunique y comunique nuestros hallazgos, nos hemos encaminado hacia unas búsquedas entre todos, por eso escribimos en un primer momento las impresiones de la localidad en relación con lo educativo, lo artístico, lo cultural o lo histórico. Allí están escritas nuestras falencias producto de la situación social, política, económica y cultural del momento que estamos viviendo. Queremos llenar esa incompletud sensitiva afinando ese instrumento para acercarnos con la palabra a un imaginario de belleza. Colamos la información que no es importante, la sacrificamos para otro momento, la quemamos y en el Hipertexto quedan imágenes y escrituras que nos hacen visibles ante la comunidad educativa y ante las otras redes que se mueven en la. Localidad. Elaboramos un texto impregnado por la levedad para que pueda ser leído intergeneracional e interculturalmente. Queremos mostrar en él la alegría y el disfrute de ser maestros de otra manera.

Esta creación está hecha a muchas manos y plasma los imaginarios culturales que de la escuela, los maestros, la localidad tienen los jóvenes, los niños, los indígenas, los periodistas, los artistas y los investigadores que conviven en el territorio cultural de Suba. Están en él, como en un palimpsesto, los mapas y las rutas de la antigua Suba constituida por haciendas que hoy dan nombre a los múltiples asentamientos humanos, producto de la migración y de la exclusión de los habitantes de aquí y del resto del país.

El Hipertexto tiene la imagen del redondel. Toma sus formas según la mano que lo lee y lo alimenta, del pensamiento que lo nutre; no tiene principio ni fin, el orden lo da el que lo manipule según el interés que tenga en las distintas temáticas y lo invita a una apertura de

juegos posibles para conocer la cultura de la localidad. Si alguna imagen podemos darle al Hipertexto, nos aproximamos a la del holograma; usted cree poseer una parte de ese texto pero en realidad se lleva todo: la magia de la creación, la imagen escritural o fotográfica de esa realidad, las cartografías que lo introducen en múltiples lecturas desde múltiples lenguajes. En él encontrarán nuestras búsquedas, las de ser maestros aquí y ahora, porque pensamos que el futuro de la educación empieza hoy.

Eventos

Expedición Pedagógica Nacional *Apoyo a redes e investigación pedagógica*

María del Pilar Unda Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Proyecto RED-CEE

La Expedición Pedagógica ha sido un viejo sueño de los maestros y educadores del país que ha tenido ya realizaciones importantes.

Durante los años 80, como parte del *Movimiento pedagógico*, se adelantaron las Expediciones Pedagógicas de Caldas y de Guaviare. Basados en el *Viaje a pie* de Fernando González, maestros y otros intelectuales de Caldas recorrieron su departamento haciendo talleres, examinando su geografía, su cultura, las expresiones populares, la vida de las escuelas y las condiciones y problemáticas de la educación básica. Por su parte, en la Expedición Pedagógica del Guaviare, los maestros recorrieron ríos, selvas, pueblos, indagando y a la vez estimulando el conocimiento de su historia, topografía y riqueza cultural, con lo cual se pretendía construir una propuesta pedagógica «Del Guaviare para Colombia».

Más recientemente, los sectores organizados en mesas de trabajo (ONGs, Universidades, Secretarías de Educación, organizaciones de educadores) incluyeron la Expedición Pedagógica en la propuesta del Plan Decenal, como un mecanismo para la movilización social por la educación y factor de impulso a la investigación y experimentación pedagógica.

La Universidad Pedagógica Nacional, interpretando este anhelo, incluyó la Expedición como uno de los proyectos importantes en el Plan de Desarrollo de su Proyecto Político Pedagógico. En concordancia con ello, elaboró una propuesta de *Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica* que permita poner en marcha la Expedición Pedagógica. Como resultado de ello, a finales de 1998 obtuvo una financiación parcial del Fondo MEN - ICETEX que, a manera de «capital semilla» aporta a la realización del trabajo.

El Proyecto *La Educación: un propósito nacional*, la Fundación Restrepo Barco y la Fundación FES, que simultáneamente venían adelantando esfuerzos para la formulación de un proyecto de expedición, decidieron unirse a la iniciativa de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente participan en el Equipo de Coordinación Nacional aportando recursos y articulando acciones.¹

La experiencia de la UPN en apoyo y desarrollo de estrategias de cualificación de maestros en red a través del proyecto Red de *Cualificación de Educadores en Ejercicio* que se adelanta desde agosto de 1994, se ha convertido en una base importante para la realización del proyecto *Apoyo a redes e investigación pedagógica*, ha contribuido a identificar y poner en contacto un número considerable de redes y a la definición de propuestas, estrategias y acciones de este proyecto expedicionario.

¹ El primer Encuentro de Redes Pedagógicas se realizó en 1994 en Bogotá, organizado por la RED-CEE de la U.P.N. Los Encuentros siguientes se llevaron a cabo en Bogotá (1995), Cali (1996) y Medellín (1997) con el auspicio respectivo de la RED-CEE, la Red de Maestros Escritores (Fundación FES) y de la Fundación Luis Amigó (Red de Formación de Formadores), en cada caso. Existen memorias de cada uno de ellos.

Ya se han vinculado al proyecto, además de la Red-Cee, la RED Pedagógica del Caribe, la RED de Innovaciones del Occidente Colombiano y la RED de Pedagogías Constructivistas y Desarrollo Humano; un integrante de cada una de ellas participa en el Proyecto de Expedición como coordinador regional y desde allí forma parte del Equipo de Coordinación Nacional². Ahora bien, identificar las demás redes y formas organizativas de maestros existentes en cada una de las 4 regiones involucradas hasta el momento, constituye una de las primeras tareas del equipo; se trata de reconocer, poner en contacto y generar con la participación de todas, nuevas conexiones y posibilidades en los niveles locales, regionales y nacional.

La Expedición Pedagógica no se puede circunscribir exclusivamente al Proyecto *Apoyo a redes*, ni a las cuatro regiones definidas para su realización: Caribe, Suroccidente, Centro y Eje Cafetero. La Universidad Pedagógica aporta un proyecto, una propuesta y unos recursos, pero se requiere la participación amplia de diversos sectores educativos para que éste sea un proyecto de todos y de carácter Nacional que no deje por fuera región alguna.

Por ello, tomando como base el Comité de Impulso al Plan Decenal de Santander y el proyecto educativo que adelanta el CINEP en el Magdalena Medio, se está configurando ya la posibilidad de involucrar con nuevos recursos la región de los Santanderes y el Magdalena Medio. Con la RED de Educadores Rurales del Tolima y la Secretaría de Educación del Departamento se está estudiando la vinculación de este departamento. Lo mismo ocurre con Casanare, Boyacá, Antioquia y Cundinamarca.

Un viaje por las escuelas de Colombia³

El proyecto parte del reconocimiento de la variedad de formas de hacer escuela que tenemos en Colombia, valorándola como parte de nuestra riqueza cultural y base importante para la creación de nuevas posibilidades. Es un proyecto que, a través de una estrategia expedicionaria, pretende explorar, reconocer y generar espacios de conexión e intercambio de diversas experiencias relacionadas con la innovación y la investigación pedagógica realizadas por los maestros colombianos; un proyecto que intenta identificar el estado actual, las posibilidades y desafíos de la formación de los maestros, articulado en tomo a los procesos de reestructuración de las normales, de las facultades de educación y de las acciones de los Comités Territoriales de Capacitación.

A partir de todo ello y contando con la participación directa de los protagonistas de estos procesos educativos (experiencias, innovaciones e investigación pedagógica de los maestros, programas e instancias comprometidas en su formación) se trata de aportar a la construcción de un Sistema Nacional de Formación de Docentes de tal manera que, vinculado a la vida de los mismos actores y al reconocimiento de país educativo, construido conjuntamente, evite convertirse nuevamente en otra formulación bien intencionada pero carente de realizaciones.

² Con ellas, diversas instituciones como gobernaciones, secretarías de educación, instituciones universitarias, ONGs, Ceids y otras organizaciones de maestros se encuentran ya vinculadas de manera activa a este proyecto expedicionario.

³ Para esta presentación se toman como referencia los documentos: *Proyecto Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica, Expedición Pedagógica Nacional* (Alberto Martínez, Alejandro Álvarez y María del Pilar Unda), y el *Plan de Trabajo* elaborado por todo el equipo.

La movilización

Se ha previsto movilizar en un primer momento, como mínimo 50 expedicionarios por región, entre maestros de educación básica y media, y formadores de maestros vinculados a procesos de reestructuración de normales, facultades de educación y comités territoriales de capacitación.

Para el Plan de Trabajo se han previsto las siguientes acciones:

1. *Diseño de la estrategia expedicionaria* en cada región, manera que se convengán criterios de selección de expedicionarios, los itinerarios y rutas, así como las actividades pedagógicas y culturales a realizar a lo largo de los viajes.

2. *Formación de los expedicionarios*: aquí se definen, se construyen y se forma a los expedicionarios en maneras de abordar la tarea de re-conocimiento de las condiciones, particularidades y especificidades de las prácticas pedagógicas en marcha, tanto en las escuelas como en los programas de formación de maestros, de modo que se pongan en juego la capacidad de sorprenderse, de captar lo que comúnmente no es visto y de aproximarse a otras realidades desde posturas no excluyentes.

3. *Realización de los viajes* regionales: consiste en el desplazamiento de los equipos de expedicionarios a través de escuelas, ciudades y pueblos, en un proceso que permite explorar e indagar sobre las condiciones y particularidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas y en los programas de formación de maestros, y a la vez generar movilizaciones locales.

4. *Sistematización y análisis de los viajes*. Con los registros de los expedicionarios a lo largo del viaje, se construye una sistematización de primer nivel: sistematización de ruta. Posteriormente, se ha previsto un encuentro de equipos regionales, que reúna la información obtenida en los desplazamientos de las diferentes rutas de cada región. Lo cual permitirá el levantamiento de mapas en un segundo nivel de sistematización: la sistematización regional.

5. *Sistematización de experiencias a nivel inter-regional*. En este momento se construye un mapa nacional que da cuenta tanto de las tendencias generales como de las diferencias entre regiones.

6. *Socialización y devolución de experiencias y resultados*. Las acciones de comunicación y difusión no constituyen un momento final de la expedición, ellas atraviesan las iniciativas y experiencias que se adelantan en la escuela, pocas veces reconocidas por los investigadores y por los medios de comunicación.

Por todo esto, por las finalidades y propósitos, por las estrategias de cualificación de maestros, de movilización y de construcción de propuestas que pone en marcha la Expedición, este Proyecto se convierte en una expresión importante del Movimiento Pedagógico del Magisterio Colombiano en la actualidad. Sea ésta la oportunidad para invitar a su realización.

CREADORES**LA PIEL DE GUAYASAMÍN****Vilma Graciela Martínez Rivera**

Profesora Investigadora Proyecto RED-CEE

Más de tres mil pieles, en más de tres mil años de vida cubrieron el intenso deseo de vida de Oswaldo Guayasamín. Antes que ser un pintor ecuatoriano fue un americano, un latinoamericano nacido entre la miseria y la discriminación que no pudo ocultar, pues allí estaba el apellido indio, Guayasamín, que en quechua significa *ave blanca volando*. Con este apellido se reconoció, en todos los sitios recorridos por el artista, la presencia indígena en especial la de los quitus y la del último florón del Tahuantinsuyo, del cual formó parte. Este reconocimiento se dio no sólo por un nombre, sino por un trabajo artístico con el que quiso re-encontrar y proclamar el mundo onírico de su raza.

La vida, desde un comienzo, no fue fácil para Guayasamín. Expulsado de varias escuelas, tuvo que sufrir la dureza y el desacuerdo de su padre frente al deseo de ser pintor, pues éste quería que su hijo fuera párroco de Sangolquí o abogado. Caso contrario ocurrió con su madre, a quien consideraba verdadera poesía. Fue ella quien intentó que la piel artística del hijo se nutriera de su propia leche: en una ocasión, cuando intentaba sacar un blanco puro para una de sus obras, y al no lograrlo, le ofreció el blanco de su leche para tal fin. Esta mujer fortaleció la dura piel de este artista que nunca dejó de denunciar la cruda realidad latina incrustada en lo más profundo de su ser. *Hay un factor, que yo llamo 'de piel afuera', lo que está sucediendo, lo que ha sucedido en el tiempo que me ha tocado vivir. Porque hay otra realidad, lo que llamo 'de piel adentro', mis propias experiencias de mi niñez y mi juventud: (...) Mi mundo interior, la piel adentro, coincide con la piel de afuera (1).*

Guayasamín, en medio de su pobreza, comenzó a pintar desde los ocho años, época en que vendió estampas de volcanes, chositas de indios y gallinitas, por una pequeña suma de dinero. Después logra estudiar en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Quito, donde muestra por primera vez su obra en una exposición colectiva en 1939; allí se graduó como pintor y escultor.

En 1941, a los 22 años de edad, gana el primer premio en el Salón Mariano Aguilera en Quito. En 1956, recibe el Gran Premio de Pintura en la Tercera Bienal Hispano Americana de Arte en Barcelona; en 1957, le otorgan el premio al Mejor Pintor de Sudamérica, en la Bienal de Sao Pablo, Brasil. En 1960, es merecedor del Gran Premio en el Salón de Honor de la Segunda Bienal de Pintura, Escultura y Grabado, en México. Declarado Hijo Ilustre de las ciudades de Santiago de Chile y Viña del Mar, en 1990. En 1994 se le impone en París la medalla del 40 Aniversario de UNESCO por la Defensa de los Derechos Humanos. Es Doctor Honoris Causa de Universidades y Academias de Ecuador, Bulgaria, Chile, República Dominicana y de Cuba. Sus reconocimientos artísticos y humanos continúan durante su vida, pues no sólo la dedica a la exposición de sus obras sino a la participación en otras actividades como la presidencia de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y de la Unión Constitutiva de la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos en 1980. Además, fue miembro de Honor de la Academia de Artes de Italia desde 1979.

Guayasamín logró figurar a nivel nacional e internacional gracias a su pintura en la que el vigor de los trazos, la brillantez y la gravedad del colorido, le permitieron resaltar su profunda intención humanista, que fue reconocida por grandes personajes como Neruda, Mitterrand, García Márquez, Fidel Castro, con lo que mantuvo una amistad, unida a una afinidad política. Guayasamín nunca ocultó su posición de izquierda: públicamente se declaraba un "fidelista". Esta posición lo llevó no sólo a un distanciamiento con los Estados Unidos, en especial por el mural que elaboró contra la CIA, ubicado en el Parlamento ecuatoriano, sino a un cuestionamiento por críticos de arte sobre la presencia política en su obra, que pudo quitarle riqueza.

No sólo la situación política latinoamericana se refleja en la obra de Guayasamín, aparece también la visión dramática de la vida de los indígenas, la pobreza de éstos y de los negros, la explotación y opresión con la que viven se convierten en un tema constante de su obra que por su contenido, forma y color se inscribe dentro de un expresionismo trágico. *Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente. Para mostrar lo que el hombre hace en contra del hombre* (3). Guayasamín fue un artista comprometido con los temas sociales, siempre cuestionó la cruda realidad que le tocó vivir, la de la muerte, el miedo y el silencio, la que lo llevó no sólo a formar parte de un grupo populista del Ecuador, sino a recurrir a sus lienzos para registrar allí las huellas de sangre y los gritos de horror de la tragedia humana.

La anterior visión del artista se expresa en obras como: *Los mutilados*, obra de seis cuadros, una de las más importantes para Guayasamín, expresa el dolor de cientos de personas mutiladas que fueron exhibidas frente al General Franco Bahamonde, durante la Guerra civil española. En la serie *Huacayñan*, que significa *Camino de llanto*, conformada por 103 cuadros, refleja la opresión y explotación de las minorías latinoamericanas. *La edad de la Ira* es una serie que muestra el dolor de los pueblos en guerra. *Lágrimas de sangre*, obra que conmueve profundamente, es un homenaje a Salvador Allende, Pablo Neruda y Víctor Jara. En éstas y otras obras, aparece una y otra vez su tendencia expresionista, en la que los rostros angustiados resaltan miradas perdidas en un profundo túnel de dolor; aparecen allí manos que contúan la expresión del rostro, manos temblorosas, que se entrelazan para esconder su angustia o se abren para alejarse de su dura realidad. *Si no tenemos la fuerza de estrechar nuestras manos con las manos de todos, si no tenemos la ternura de tomar en nuestros brazos los niños del mundo, sino tenemos la voluntad de limpiar la tierra de todos los ejércitos; este pequeño planeta será un cuerpo seco y negro, en el espacio negro* (4).

Oswaldo Guayasamín, con la constancia de su trabajo, al que dedicó entre 12 y 14 horas diarias, dejó una producción artística de más de 7 mil obras de gran formato, sin contar dibujos, acuarelas y grabados; con ellos fue representante de la pintura indigenista, en los que deja ver la influencia de la obra de Picasso y del muralismo mexicano. Este artista nació en Quito el 6 de julio de 1919, y murió a los 79 años de un ataque cardíaco, el 10 de marzo de 1999 en Baltimore, estado de Maryland, Estados Unidos, donde se encontraba para que se le realizara un examen de la vista, que le empezó a fallar luego de la muerte de sus nietos, en agosto del 98, lo que le provocó una profunda depresión.

Desaparece uno de los más grandes artistas latinoamericanos sin poder concluir su más ambicioso proyecto *La capilla del hombre*, en Quito, iniciada en 1996. Allí se expondrían una serie de murales sobre la memoria de la América precolombina, la conquista, la colonia y la América actual. Un espacio de 2000 metros cuadrados registraría la realidad indígena, mestiza y otros temas de esta época.

He pintado como si gritara desesperadamente, y mi grito se ha sumado a todos los gritos que expresan la humillación, la angustia del tiempo que nos ha tocado vivir, Pintar es una forma de oración al mismo tiempo que de grito. Es casi una actitud fisiológica y la más alta consecuencia del amor y de la soledad. Por eso, quiero que todo sea nítido, claro, que el mensaje sea sencillo y directo. No quiero dejar nada al azar, que cada figura, cada símbolo, sean esenciales; porque la obra de arte es la búsqueda incesante de ser como los demás y no parecerse a nadie (5).

Referencias

1. UNICEF. *Sólo soy una fábrica de sueños. Testimonio y credo de Oswaldo Guayasamín. Guatemala, 1995.*
2. GUAYASAMÍN, Oswaldo. *El tiempo que me ha tocado vivir.* Instituto de cooperación iberoamericana. Madrid, 1988.
3. *Ibídem.*
4. *Ibídem.*
5. Convenio Andrés Bello. Guayasamín. Bogotá, 1998.

Mi Padre

*Mi padre es un señor alto,
enigmático,
que arrastra
la puerta de la casa
más allá del sol
y se sume en su sillón,
tras su periódico,
a balbucir
sus deudas y reveses.*

*Mi padre es
un señor
de zapatos brillantes,
bogote mimado
y corbada elegante,
que sobrestima
su ropero,
portafolios
y sus palos de golf.*

*Mi padre
es ese extraño
de mirada furtiva,
que está en la obligación
de llenarme de ilusión
hasta que se llegue el día
en que yo deje de ser
analfabeta
de su triste corazón*

Matilde Frías Navarro
De Gotas de Tiempo, 1991.

Hojeando

Mediadores, rebuscadores, traquetos y narcos*

Darío Betancourt Echeverri. *Mediadores, rebuscadores, traquetos y narcos. Valle del Cauca, 1890-1997*, Ediciones Antropos, Bogotá. 1998, 190 páginas.

Renán Vega Cantor *Profesor Titular Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.*

Continuando con sus investigaciones históricas sobre el Valle del Cauca y sobre la violencia, en torno a las cuales Darío Betancourt nos ha presentado los libros sobre *Los pájaros* (los tristemente célebres sicarios conservadores de los años cincuenta), sobre la historia social de la mafia colombiana y una monografía sobre el municipio de Restrepo¹ - pueblo natal del autor- en esta obra se presenta un análisis histórico de tipo retrospectivo sobre diversos aspectos relacionados con la génesis de la violencia en el suroccidente colombiano, en forma más específica en lo que hoy constituye el departamento del Valle del Cauca.

Este trabajo, constituido por 4 ensayos independientes aunque complementarios, es un avance de una investigación de más largo aliento que su autor viene adelantando desde hace varios años y que se inscribe dentro de las indagaciones realizadas para obtener el Doctorado en la Escuela de Altos Estudios de París. Los ensayos que conforman el libro han sido diseñados en forma secuencial, partiendo desde la descripción y análisis sobre la configuración histórica del siglo XIX hasta los complejos fenómenos de la violencia contemporánea, enfatizando el rol desempeñado por diversos “núcleos mafiosos”.

Para reseñar el contenido del libro nada mejor que clarificar el significado de dos de los términos que se encuentran en el título: **mediadores y narcos**. La noción de mediadores hace referencia al eje analítico más importante del texto, ya que la mediación es entendida como la serie de nexos entre la política, la economía y la sociedad nacionales con la región y la localidad. Desde este punto de vista se establecen, en las diferentes fases históricas, la forma como evoluciona la mediación y los sujetos mediadores, considerando los casos típicos de mediación partidista hasta desembocar en la mediación “mafiosa” de los tiempos contemporáneos. La mediación y los mediadores son una expresión, nos dice el autor, de la debilidad del Estado en las regiones y de la configuración particular de apropiación y de dominio territorial por parte de distintos poderes y micropoderes locales. Describe con detalle la complejidad que adquiere la mediación, en la fase de la colonización agraria del siglo XIX, la fundación de pueblos en la cordillera, la expansión capitalista en las zonas planas, en la Violencia “clásica”, durante el Frente Nacional y en los últimos 25 años, en pleno período de “modernización violenta”. Tomando como laboratorio analítico al Valle del Cauca, Betancourt pone de presente las particularidades que asume la mediación como expresión del desarrollo regional,

* Escribimos esta nota, afectados por el profundo dolor, incertidumbre que sentimos tras la desaparición, el 30 de abril de nuestro colega, amigo y compañero Darío Betancourt. Esta reseña es un homenaje a su actividad investigativa y docente y deseamos, que cuando sea publicada, nuestro amigo haya aparecido sano y salvo.

¹ Darío Betancourt E. y Martha García, *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1990; Darío Betancourt y Martha García, *Contrabandistas, marimberos y mafiosos. Una historia social de la mafia colombiana*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1994; Darío Betancourt *Historia de Restrepo (Valle). De los conflictos agrarios a la fundación de pueblos*, Biblioteca de Autores Vallecaucanos, Cali, 1998.

enfaticando como en la mediación se manifiestan con nitidez el peso de las relaciones familiares, las conexiones entre la localidad y el mundo exterior y la fuerza que adquiere la violencia privada como forma de “solucionar” los conflictos en un ambiente caracterizado por la precariedad del Estado, o su disolución en manos de los intereses privados. El estudio de la mediación considera las lealtades, los nexos, la dominación y subordinación que se va ejerciendo en el plano local y la manera como las actividades políticas, económicas y sociales se configuran alrededor de una tupida y enmarañada red de relaciones. Desfilan por allí, mostrándose en cada caso, las pertinentes diferenciaciones, los gamonales, los hacendados, las clientelas, los mafiosos, personajes que forman parte de las formas específicas que adquiere la mediación en el Valle del Cauca.

Ahora bien, el análisis histórico de la mediación y de los mediadores tiene como objetivo señalar que muchos de los aspectos que caracterizan a los grupos mafiosos del último cuarto de siglo, no son tan originales como se podría creer a primera vista, si se tiene en cuenta que en el análisis efectuado en el libro se recalcan las continuidades de larga duración que se presentan en el Valle. Dichas continuidades ayudan a visualizar, por ejemplo, que la violencia en la región es tan ancestral como el mismo proceso de mediación, pues se gestó ya desde la colonización antioqueña tardía, pasando por las disputas agrarias, los conflictos políticos bipartidistas, adquiriendo un cariz singular con el “empollamiento” de los “pájaros” y como entre estos y los sicarios contemporáneos al servicio del narcotráfico existe una perfecta continuidad.

El segundo capítulo del libro se ocupa con detalle, aunque es mucho menos sistemático y exhaustivo que el primer ensayo, del estudio de lo que el autor denomina las “organizaciones de tipo mafioso del Valle del Cauca”, en el cual los personajes protagónicos son los *narcos*. Estos no son la negación de los mediadores sino un tipo especial de mediadores, tanto con el Estado. Haciendo un contrapunteo comparativo entre la mafia italiana y la colombiana, el autor muestra como mientras la primera se caracteriza por su carácter parasitario, la segunda tiene como finalidad el enriquecimiento fácil y acelerado. Este hecho permite analizar las particularidades de la consolidación de distintas redes y núcleos mafiosos en torno al narcotráfico en sus diversas fases, desde el cultivo hasta el procesamiento y comercialización de estupefacientes. Estas redes combinan la tradición y la modernización, es decir los patrones ancestrales de comportamiento político y familiar con los requerimientos de acumulación de capital en las nuevas condiciones exigidas por la explotación de un producto “ilegal” y “clandestino”. La mediación actual que han logrado los focos mafiosos es más amplia e integradora que la lograda por los otros mediadores a lo largo del siglo XX, ya que abarca la vida social, política, económica e incluso cultural, en la medida en que el enriquecimiento fácil ha penetrado hasta en los últimos poros del tejido social de gran parte de los pueblos y localidades de la región valluna propiciando, al mismo tiempo, el uso de la violencia individual como forma de control territorial y el soborno y chantaje de los funcionarios de la administración pública.

Con estos elementos se pueden captar las razones que explican la complejidad de la violencia en la región del Valle, así como el poder alcanzado por el narcotráfico que ha permeado las actividades económicas, políticas y sociales, lo mismo que la interpenetración entre la burguesía tradicional con los “nuevos ricos” y la influencia directa de éstos en la escena política, no sólo regional sino nacional a través de la utilización de dos mecanismos altamente persuasivos: el soborno y la violencia.

Las dos últimas partes del libro están consagradas a un tema, aparentemente distinto de los aspectos estudiados en los capítulos anteriores, como es el de la presentación de

unos relatos cortos sobre la percepción que ciertos individuos tienen de la situación del Valle, sobre todo en los últimos años. En realidad, Betancourt se concentra en las fuentes que ha usado en forma intensiva en su trabajo investigativo: la fuente oral y los testimonios. Al ver la riqueza implícita de este tipo de testimonios -los que permiten captar los sentimientos, sensaciones y experiencias de seres "anónimos"-, presenta una ampliación del espectro histórico de un proceso determinado. Y, al descubrir la riqueza histórica que se esconde en la memoria individual y colectiva de cada uno de los testimonios recopilados, no se resistió a presentarnos una reelaboración de 10 relatos cortos, en los que, siguiendo las pautas establecidas por Walter Benjamín, nos ofrece un plato suculento de riqueza perceptiva sobre la historia valluna como es captada por distintos protagonistas populares, aunque algunos de ellos estén en la otra orilla del conflicto, es decir, del lado de los sectores dominantes, como son los terratenientes, los gamonales, los partidos tradicionales o hayan sido o sean simples mediadores de segundo rango o empleados de los narcos.

En esta parte del trabajo, se pasa del análisis académico aparentemente frío y convencional al calor de la palabra viva y directa de protagonistas que han vivido cotidianamente los terribles procesos que en la obra se estudian. Con esta combinación de métodos y perspectivas, Darío Betancourt nos muestra que la academia es mucho más productiva y genera resultados mucho más alentadores si se relaciona adecuadamente con el conocimiento popular y cotidiano, sin caer tampoco en el extremo de rendirle culto acrítico y reverencial.

Lamentablemente, existió un desequilibrio, en cuanto a la extensión se refiere entre las partes consagradas al análisis puramente académico del asunto (en concreto los dos primeros capítulos que ocupan el 80 por ciento de las páginas) y los relatos que aparecen en forma marginal y que por su calidad y sabor ameritarían más tiempo y espacio.

Enredes

Red de Capacitación de docentes investigadores RECADI: La RED que se teje desde el Convenio Andrés Bello

Claudia Rozo Sandoval

Coordinadora RECADI – Colombia

Hablar de *redes pedagógicas* es hacer una referencia a nuevos modos de organización que potencian la creación de espacios, en los cuales la comunicación, la cooperación, la interacción y el trabajo en equipo son reivindicados como elementos claves en el ejercicio de la actividad docente.

Desde estos espacios es posible generar, fortalecer y apoyar procesos de investigación, de innovación, de tematización, en general de enriquecer la práctica cotidiana de maestros y maestras; de tal manera que el docente se constituye en el principal protagonista de la por cuanto la red pedagógica es pensada por y para sólo se reviste de sentido cuando el educador así lo significa.

Las “redes”, tal como evoca la imagen, son una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se mueven las relaciones horizontales, como un sistema de construcción social de conocimiento, la red interconecta nodos en todas las direcciones (...) Las redes tanto en sus formas de funcionamiento como en los objetivos que persiguen dan cuenta de la forma “estallida” de producción de conocimientos por su flexibilidad, su horizontalidad, por su carácter sistémico es decir, que cada parte requiere de la otra para desarrollarse y porque requiere creatividad y polivalencia tanto de las organizaciones, como de los individuos que la componen¹.

En este concepto de redes pedagógicas los autores reconocen el impacto que este tipo de organizaciones pueden alcanzar: en el escenario de lo público a través de un posicionamiento político, en la elaboración-construcción de conocimientos con el posicionamiento intelectual de la red (producción teórico-conceptual) y desde la identidad misma de la red.

RECADI

La Red de Docentes Investigadores, RECADI, fue establecida por el Convenio Andrés Bello (CAB), en 1994. Desde su creación ha mantenido un constante interés por contribuir al fomento del espíritu investigador de los docentes y al mejoramiento de su ejercicio profesional, para lo cual se apoya en los Núcleos de Capacitación Docente en Investigación Educativa.

De esta manera el Convenio Andrés Bello (CAB) se aproxima al cumplimiento de uno de sus principales propósitos: contribuir a incrementar la calidad del aprendizaje, promover el mejor desempeño profesional de los docentes y generar procesos de integración educativa en Colombia y en cada uno de los países miembros del CAB.

¹ Edwards Verónica, Tapia Gonzalo. *Redes desde la sociedad civil: propuestas para potenciación*. En: Revista Piragua, CEEAL, Santiago de Chile, No. 11. 1995.

Como parte del proceso de consolidación de la RED se ha evidenciado un interés permanente por imprimir mayor dinamismo a su funcionalidad, y por extender su cobertura con el propósito de llegar a un mayor número de docentes interesados en formar parte de la misma.

En este contexto, se decidió diseñar y ejecutar un proyecto piloto que permitiera dinamizar la gestión de RECADI, para lo cual se seleccionaron dos departamentos colombianos: Boyacá y Bolívar.

En cada uno de ellos y con la colaboración de las respectivas secretarías de educación se viene trabajando en el montaje de los nodos departamentales, que servirán de enlace entre los docentes del departamento, la coordinación central (ubicada en el CAB) y docentes de otros departamentos.

Cada uno de los *nodos pilotos* se ha involucrado en el proceso desde el diseño de su propio proyecto piloto, la elaboración de un documento marco y la preparación de un plan quinquenal, en el cual ya se encuentran trabajando.

Actualmente la RED ha iniciado acciones en regiones como Barranquilla, Cali, Bogotá, entre otros.

La Red

El maestro Nicolás Buenaventura señala, no olvidar *jamás que la escuela educa enseñando y aprendiendo en tanto que la red educa investigando y adivinando*, RECADI como red de docentes investigadores se concibe como:

Un espacio integrador, de fomento y apoyo a experiencias de investigación educativa que se desarrollan en el ambiente escolar (comunidad, escuela, aula), por parte de las instituciones que se integran a los programas de capacitación de docentes de investigación educativa y de preparación y evaluación de proyectos educativos, de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.

De esta manera, RECADI tiene como objetivo principal:

Consolidar una red dinámica y moderna que permita integrar, fomentar y apoyar procesos de investigación educativa, con miras a mejorar la calidad de la educación, promover el mejor desempeño profesional de los docentes, y generar procesos de integración educativa.

Como parte de sus actividades RECADI produce y distribuye un boletín informativo, en el cual se reseñan artículos de tipo científico, pedagógico, experiencias de los miembros de la red y un inserto de publicaciones periódicas con los resultados de investigaciones relacionadas con el aula, la escuela, la comunidad y su entorno. Actualmente desde la Red y con la cooperación de entidades como el CEIP se organiza el Simposio Internacional de Investigadores en Educación, el cual se llevará a cabo en la ciudad de Santa Marta del 8 al 10 de noviembre próximo; asimismo, y en ese escenario se hará el lanzamiento del Premio Nacional de Investigación Educativa, con el cual el C.A.B. hará un reconocimiento a las maestras y maestros formados en el Programa de Formación Docente.

Los nodos de RECADI

Teniendo en cuenta que las redes pedagógicas surgen como una nueva forma de organización (y RECADI no es la excepción) sugerida de manera horizontal, sistémica, que garantiza la interconexión e interacción entre los diferentes miembros de la RED, los nodos constituyen los puntos de encuentro en torno a los cuales se congregan docentes con intereses específicos.

Ese tejido de las redes, para efectos de RECADI, se concibe como el “nodo departamental en el cual se articulan intereses, sueños y deseos, alrededor de los cuales existen motivaciones individuales y de equipo que le dan sentido a la red.

Su importancia radica en que se constituyen en dinamizadores constantes de las distintas actividades planeadas y sugeridas por las “redecillas”². Estas a su vez se encargan de integrar docentes que comparten propósitos similares para apoyar, gestionar y realizar investigación educativa.

Al interior de cada una de ellas se sugieren equipos interdisciplinarios y el acompañamiento de otras instituciones que puedan contribuir a respaldar los procesos de investigación que se adelantan y apoyan desde RECADI.

Los nodos, a su vez, se conectan con la coordinación de la Red, con otros nodos departamentales, y/o con redecillas especializadas. Aquí se considera importante escuchar las recomendaciones del maestro Buenaventura: *“los mejores hallazgos no siempre están a la luz del día, a la vista de la razón razonadora sino que a menudo, están en lo oscuro y hay que adivinarlos; abrir bien la red, sin avaricia, que llegue hasta el menos, hasta el que sabe nada entre los maestros; asegurar de que los plomos o luceras de la red, los que la llevan al fondo y se visten de luz para atraer la pesca, estén bien cosidos a la malla. Porque ellos son los que sabemos, los duros, los que no fallan, los imprescindibles.*

² Las redecillas son tejidas por maestros y maestras investigadoras que comparten el espacio de la RECADI para tratar asuntos relacionados con investigaciones de comunidad, escuela y aula

Redportaje

El maestro en Francia

En el marco del *IV Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias para el Nivel Básico y Medio*, realizado los días 14, 15 y 16 de agosto de 1998 conversamos con el profesor Jean Pierre Astolffi sobre las orientaciones, directrices y desarrollos de la formación de maestros, así como de las problemáticas y desarrollos de la práctica pedagógica de los maestros en Francia¹.

NyN: ¿Qué se está haciendo y cómo se están pensando en Francia actualmente los programas de formación de maestros?

JPA: En Francia, la formación de maestros a nivel primaria y secundaria se ha modificado radicalmente hace pocos años, porque se han creado los *Institutos Universitarios de Formación de Maestros*, IUFM, que sustituyen a las escuelas Normales y éstas se orientaban sólo a la escuela primaria; para los profesores de secundaria, había una formación diferente. Ahora están integradas en los IUFM, que tienen un carácter universitario, pero no dentro de la Universidad; es una especificidad francesa tener un instituto de carácter universitario por fuera de la Universidad. Hay uno en cada zona.

La formación incluye elementos teóricos, proyectos en el aula de clase y análisis de prácticas con un consejero pedagógico. En su formación, los estudiantes deben elegir una secuencia, analizar un problema pedagógico-didáctico y proponer un análisis, una explicación.

En el IUFM, los estudiantes obtienen la licenciatura en dos años. El primer año se preparan para un concurso en el que hay pruebas teóricas, entrevistas con profesores, discusiones, una parte oral, un análisis de práctica que deben sostener y presentar. Los estudiantes que pasan hacen el segundo año de formación sobre el terreno: práctica y observación en el aula, así no sean responsables de una clase. Una vez terminada esta etapa son profesores titulares funcionarios del Estado, al nivel de la escuela primaria o de secundaria.

En Francia, el profesor de primaria debe enseñar todas las materias; en la secundaria, cada asignatura tiene sus profesores específicos.

NyN: ¿En qué consiste la formación continua?

JPA: Hay programas de formación continua, pero en Francia es difícil construir uno que pueda integrar aspectos teóricos y prácticos. Los profesores franceses siempre están buscando soluciones prácticas, no les gusta mucho hacer reflexiones teóricas sobre su práctica y conocer elementos teóricos nuevos. Hay un rechazo respecto a la teoría. El análisis está distanciado. La tendencia es preferir las discusiones con otros maestros e intercambiar puntos de vista sobre lo que cada uno hace, creo que esto no es suficiente, pues a estas discusiones les falta un enfoque. Son discusiones informales en las que

¹ ASTOLFFI, Jean-Pierre. Profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Rouen. Dentro de la cátedra en el Investigación Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRF), dirige investigaciones en Didáctica de las Ciencias. Ha trabajado sobre aprendizajes escolares y ha colaborado desde hace tiempo en la revista *Cuadernos Pedagógicos*. Sus publicaciones han contribuido al desarrollo de la reflexión sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales. Conferencista invitado al IV Simposio de Enseñanza de las Ciencias para el Nivel Básico, en el cual presentó su trabajo "*La diversidad en la orientación de las secuencias didácticas en Ciencias*".

cada uno habla y explica lo que hace; este es el tipo de formación que tienen los maestros, esto no es suficiente, y es un problema.

NyN: *¿En torno a qué se trabaja en los programas de formación continua: disciplinas, temáticas o problemas?*

JPA: En realidad hay de todo, porque en cada región, en cada academia, cada año hay un programa de formación continua que aparece en un catálogo donde se indican las propuestas que pueden elegir los profesores. En este catálogo hay de todo: formación sobre contenidos disciplinares, formación temática y formación a partir de problemas específicos. Cada profesor puede elegir un nivel, una formación diferente. No hay coherencia global de formación en el catálogo, hay diversidad, cada uno puede seguir sus intereses, problemáticas profesionales y deseos.

NyN: *¿Estos programas se realizan en la Universidad?*

JPA: No. La formación continua está cambiando ahora. Hasta este año, que se acabó en junio, eran las autoridades académicas de primaria o de secundaria quienes construían el programa de formación para el año siguiente, pero fuera de la Universidad. Ahora se están renovando. A partir del mes de septiembre la formación continua será integrada con la formación inicial en los IUFM; siempre fuera de la Universidad.

NyN: *El Estado financia estos programas?*

JPA: Sí, pero no son de formación universitaria. Estos institutos tienen participación del Estado, pero no están relacionados en forma directa con lo que se trabaja en la Universidad, ni en las ciencias de la educación ni en los campos disciplinares, de la didáctica, la física o la biología que hay en la Universidad. En la Universidad hay programas de investigación, investigación didáctica, laboratorios de investigación didáctica, también laboratorios de ciencias de la educación. Pero existe una ruptura entre los laboratorios de investigación y la formación docente, no hay integración entre los dos.

De forma indirecta, los productos y las publicaciones que se producen en los programas de investigación sirven para la formación de los maestros, pero muchas veces son otras personas las que leen las publicaciones y reconstruyen a partir de éstas los programas de formación inicial y continuada.

NyN: *¿Se pueden identificar escuelas o tendencias en los programas de formación?*

JPA: No sé si hay tendencias fuertes, en realidad hay campos opuestos, una forma de lucha entre ellos: unos que prefieren una formación académica clásica en la cual se dice que lo más importante para la formación es conocer el contenido, se dice que para enseñar física, debes conocer física, para enseñar biología, debes conocer la biología, y es muy importante, porque si se conoce bien se puede enseñar. Desde esta perspectiva se dice que la formación didáctica o la formación en ciencias de la educación es filosofía, discursos que no sirven de nada porque no van al corazón de lo que necesita el profesor. Pero también existe la tendencia didáctica. Es una lucha perpetua entre las dos, parece que progresivamente la segunda aumenta, prospera, pero hay resistencia. Para ser profesional de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, no hay sólo que conocer los contenidos, sino las problemáticas que se encuentran, los procedimientos de aprendizaje en cada campo particular; los obstáculos epistemológicos, las evoluciones psicológicas y toda una red que debe funcionar de forma sincrética. Poco a poco en los institutos universitarios estas cosas evolucionan en este sentido pero es una evolución frágil, a veces no continua, tiene regresiones, son campos en los que cada uno tiene sus ideas.

Cada vez que hay una progresión rápida por otro lado, hay regresión y oposición; pero bueno, hay evolución progresiva.

NyN: *¿Qué piensa usted de la formación de maestros?*

JPA: Pienso que la formación en los contenidos es insuficiente, se necesita más la participación de los maestros en la investigación. Pienso que la profesión de maestro es difícil y se necesita que cada profesor tome decisiones dentro del aula frente a los alumnos. No se puede seguir un programa previo que indique todo.

Un profesor que sea profesional de la enseñanza y del aprendizaje, debe poder analizar un problema y tomar decisiones en función de lo que encuentra, y para eso necesita encontrar una forma de participación en la investigación, porque la investigación, precisamente, es un lugar en donde se pregunta, se cuestiona, se plantean problemas, se reconstruyen en soluciones nuevas. Yo creo que la investigación no es igual que la formación, hay diferencias, la investigación puede ser una estrategia de formación, pero no la única, puede participar en la formación. Creo que hay un trabajo importante para realizar, para muchos años, para continuar el análisis didáctico de los problemas encontrados, para la conceptualización en cada disciplina, contenido, campo, concepto por concepto. Hay investigaciones, publicaciones sobre formación, pero faltan más. Creo que es esencial un programa de desarrollo de investigación para realzar la profesión docente. Toda mi tarea y orientación de trabajos en este sentido es más de investigación que de formación, en la Universidad mi trabajo es más de investigación, pero hay posibilidad de concebir la investigación de tal manera que sirva a la formación. Hay algunos que dicen que no se hace investigación, otros, que se puede hacer investigación con la enseñanza, con los profesores.

NyN: *¿Cómo ve usted al maestro en esos programas de investigación?*

JPA: En las investigaciones que desarrollamos hay profesores que participan y son miembros del equipo de investigación, y es visible que cuando participan voluntariamente este trabajo ejerce en ellos una acción de formación, que progresivamente, al cabo de 2 ó 4 años han hecho tentativas en sus clases respecto al programa de investigación que han trabajado con nosotros. Todo este proceso es esencial para la formación de los maestros. Pienso que es importante que en cada escuela la mayoría de profesores puedan conocer esta experiencia y que después se pueda comunicar a otros profesores de su misma escuela.

NyN: *¿Cómo se piensa en Francia el papel de la escuela? ¿Qué papel juega?*

JPA: En este sentido también hay tendencias diferentes. Para algunos, lo más importante es el desarrollo intelectual de los alumnos, despertar en ellos el espíritu, el intelecto, más que los saberes. Para unos cada campo del conocimiento es una oportunidad de desarrollar capacidades intelectuales y competencias metodológicas etc.; otros insisten más sobre la necesidad de dar a la escuela un papel mayor, y dar a los alumnos un nivel básico en todos los campos, que salgan de la escuela con un capital de conocimiento el cual se podría aumentar respecto al entorno: lo que ve en la t.v., la experiencia personal; pero antes necesita que haya un capital teórico y nocional que es el papel más importante en la escuela, porque permite al alumno disponer de un sistema de conocimiento. Yo pienso que las dos tienen razón parcialmente, pero depende de cómo se entienda el conocimiento. Efectivamente, la escuela tiene un papel esencial para dar conocimiento, para dar saberes que no se pueden encontrar fuera de ella. En la experiencia cotidiana se aprenden muchas cosas pero hay saberes que no se trabajan en forma indirecta, de forma informal, la escuela es el lugar para dar un conocimiento más sistemático, y que no hay que darlo para aprender a memorizarlo sino permitir construirlo. El problema es: ¿cuál

es el corazón del conocimiento necesario a los jóvenes de hoy, del siglo XXI? Yo creo que hay una dimensión de formación intelectual que es esencial, pero si se olvidan los saberes se da solamente una formación general que puede ser interesante, pero se olvida que los saberes son una construcción que debe hacer cada uno.

NyN: ¿Cuál es el papel social de la escuela?

JPA: El papel social de la escuela es permitir un ascenso social y dar a los alumnos posibilidad mejorar su profesión, luchar en contra del fracaso escolar. Este aspecto también necesita ser investigado.

NyN: ¿Cómo vive la escuela el maestro en Francia, con es la escuela en Francia, y cómo avanza hacia una propuesta de escuela diferente?

JPA: No, no atravesamos por un período de una escuela diferente. Yo creo que estamos en un estadio de equilibrio. Antes fue un periodo más crítico sobre el funcionamiento de la escuela, después del año 68 fue el más crítico. Fue una época de alternativas fuertes, sistemáticas; pero ahora parece que estamos en un periodo de equilibrio. Este año hubo una gran encuesta nacional para que los alumnos y profesores puedan decir cómo piensan la escuela en Francia hoy. Fue importante ver que los alumnos dicen que tienen confianza con los profesores, lo mismo que los padres de familia. Éstos sienten confianza en la escuela, en la capacidad de los profesores de dar saber y formación a los alumnos. En esta encuesta nacional los alumnos expresaron que lo que más les gustaría es estar más cerca de lo que se hace, piensan que los profesores son competentes, permiten su éxito, pero desearían que tuvieran en cuenta su punto de vista, que puedan hablar, dicen que es difícil hablar con los profesores, que no los escuchan de una manera profunda.

Hay una forma de consenso nacional con un equilibrio que yo creo que hacía mucho tiempo no había, habría que volver a antes del 68 para ver.

NyN: ¿El trabajo de los maestros se plantea en torno a innovaciones o a investigaciones?

JPA: Poco, como te decía. Hay una minoría a la que les gusta participar en investigaciones; otros buscan soluciones más inmediatas que se puedan aplicar a partir de las experiencias de otras escuelas de otros profesores. Esta situación no cambia mucho, hay una minoría de 1 sobre 4 ó 5; 1/4 se puede decir, está interesado en participar siempre que hay un proyecto, una propuesta o una innovación y que dice sí, nos interesa; 3/4 que más o menos se interesan y 1/4 que es una oposición total, y 1/2 que se resiste. No hay en este momento una fuerza grande en términos de innovaciones, sí de investigación. Ahora se desarrollan más investigaciones en el campo de las diversas didácticas con los maestros, pero es una minoría. En cada laboratorio, Universidad-IUFM, se trabaja con un equipo de profesores que son voluntarios pero siempre son una minoría. Estas investigaciones producen conocimiento, literatura. Es una contradicción porque en este periodo, que no es fuerte para transformar la escuela, hay una cantidad de publicaciones increíbles. Durante estos últimos años ha habido muchos libros de pedagogía y didáctica publicados, que no son conocidos y utilizados por los maestros, pero se venden porque hay siempre nuevas publicaciones.

NyN: ¿Son escritos por los mismos maestros, o por otros intelectuales?

JPA: Sí, hay revistas, por ejemplo *Cuadernos Pedagógicos*, que existe desde hace 20 años, que esencialmente publica innovaciones, pero hay otras también. En ésta hay posibilidad para que los profesores expresen, discutan, den sus puntos de vista, expresen sus inquietudes, describan sus trabajos, hasta las pequeñas tentativas que hacen en el aula. Pasamos de un periodo donde pensamos que hay que cambiar todo, a otro en el

que los cambios importantes son más pequeños. Se observan problemas más delimitados, hay discusiones, intercambios, publicaciones. No hay publicaciones de libros por parte de los profesores porque estos no pueden expresar bien una teoría general sobre su práctica, pero sí en forma de artículos. Hay revistas que permiten un debate, un intercambio entre profesores.

NyN: ¿Cuál es la impresión que usted tuvo en la experiencia del Simposio, cómo vio a los maestros colombianos cuando los escuchó y compartió con ellos, y cuál es el panorama que usted puede vislumbrar sobre la educación en Colombia?

JPA: Es difícil dar una opinión porque son pocos días, pero mi impresión es que en Colombia se hacen muchos trabajos, que hay una reflexión pedagógica, didáctica y teórica más fuerte que en mi país. Los profesores conocen bien a los autores, las referencias psicológicas, epistemológicas, en Francia es difícil hablar con un profesor sobre epistemología ni cómo se escribe. Aquí me parece que hay interés más sobre los fundamentos de la educación de muchos profesores, pero no sé si los que se encuentran aquí son representativos de la totalidad o si son una minoría.

Me parece que hay un gusto más fuerte aquí para fundamentar la práctica a partir de enfoques de la psicología, la epistemología, la filosofía. Creo que Bachelard es más conocido aquí que en Francia.

Otro elemento es que hay problemas que existen en todos los países, por ejemplo la evaluación. Las discusiones que aquí tuvimos me parecen del mismo tipo, lo que veo es que hay problemas pedagógicos universales. Sería interesante relativizar los problemas que encontramos cada uno de nosotros en nuestro país para ver cuáles son las dificultades generales que se encuentran en todas partes.

NyN: ¿Qué podría decir a los maestros colombianos?

JPA: No puedo dar conceptos. Cada país debe trabajar a partir de su posibilidad, de su energía propia; se pueden dar consejos o ideas, pero lo mejor es hacer las cosas a partir de sí mismo.

RED-CEE: Una aventura colectiva**Olga Mercedes Méndez Nuñez***Miembro equipo RED-CEE*

El proyector RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, emerge en el espacio de la formación de docentes, como un grupo interdisciplinario, que construye algunos referentes conceptuales desde donde es posible leer y dinamizar las prácticas educativas: *maestro como sujeto de saber, cualificación y redes pedagógicas*. Estos referentes se han constituido en imágenes que en el encuentro con otros (maestros, instituciones formadoras, instancias gubernamentales) nos han permitido recuperar y fortalecer estas concepciones.

Con estos referentes iniciamos un viaje por las diferentes regiones (Caribe, Casanare, Valle, Suroccidente, Distrito Capital) donde hemos recuperado y fortalecido prácticas pedagógicas a partir de una nueva manera de entender al maestro. La dinámica del encuentro con diferentes actores (instituciones formadoras, maestros, redes pedagógicas y estudiantes) y sus imágenes de maestro, escuela, y práctica, han configurado una dinámica en la que nos enriquecemos mutuamente a partir del intercambio y la discusión.

Del encuentro con instituciones formadoras como Universidades, Secretaria de Educación, con quienes hemos compartido experiencias haciendo balance de los referentes conceptuales que nos orientan, han surgido nuevas dinámicas de formación de docentes. Como producto de esta interacción se han definido políticas (caso Plan Trienal de Cualificación del Valle) y se han conformado distintas Redes Pedagógicas.

Otro encuentro se ha dado con las voces y las experiencias de los maestros, en quienes hemos encontrado eco a nuevas formas de entenderse a sí mismos, entender la escuela y de relacionarse con su práctica. De esto surge un inventario de proyectos que se adelantan en diferentes regiones y constituyen crónicas de nuestro viaje que se actualizan, ya que muestran otras formas de hacer escuela. En este inventario están las diversas experiencias de aula, área, institución, localidad en relación con los diferentes saberes, la educación ambiental, la estética, el arte, el lenguaje y las ciencias naturales entre otros.

Otros análisis se dan en el encuentro con las Redes Pedagógicas, propuestas de otros colectivos que a nivel disciplinar, temático o regional, constituyen nuevas formas de relación entre maestros. Con estos diferentes grupos hemos intercambiado experiencias y compartido aventuras como *Enredes' 97*, expresión de un Movimiento Pedagógico que configura nuevas formas organizativas entre los maestros; actualmente se constituye la Expedición Pedagógica Nacional.

En algunas estaciones de nuestro viaje y fruto del trabajo colectivo con los maestros, ha sido posible el encuentro con estudiantes, con quienes hemos compartido sus imágenes de escuela y maestro, tal es el caso del encuentro de jóvenes y niños de la Localidad de Suba en 1998.

¿Como trascender los ámbitos escolares que, curricularizados en las propuestas de formación, obliguen a definir propuestas holísticas y a la vez contextualizadas que respondan a las expectativas de maestros y comunidades educativas? ¿Cómo ampliar los espacios de intercambio y fortalecimiento colectivo de las propuestas adelantadas por grupos de docentes en la perspectiva de consolidar comunidad académica que defina

alternativas a las problemáticas educativas identificadas? Estas son apenas dos de las preguntas y de los retos que el proyecto RED-CEE asume a lo largo de su trabajo.

La RED-CEE contribuye a generar nuevas formas de cualificación de los maestros a través del reconocimiento de sus prácticas y saberes, el intercambio entre pares y con especialistas. Procesos como la sistematización, la escritura, la conceptualización y la construcción de propuestas conjuntas, se *socializan* en simposios, foros, seminarios; y publicaciones como la revista *Nodos y Nudos* y la participación en espacios para la definición de políticas con instancias administrativas locales, distritales y departamentales, son otras estrategias de vincularnos con la comunidad.

Hoy, a fines de milenio, nos empeñamos en continuar nuestro viaje por las escuelas y construir el país que soñamos, con la ventaja que cada vez es más una aventura colectiva en la que maestros, formadores, estudiantes, ONGs e instancias administrativas nos construimos a través de las miradas de los otros.

DIRECTORIO**EL COLECTIVO: UN ESPACIO DE INTERCAMBIO, APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

Eréndira Santiago Domínguez, Rúsbel García Ríos, Julita Morales Olarte, Manuel Santos Santos. Universidad Pedagógica Nacional. CEDES 22. Doblado 201. Centro Oaxaca, Oax, C.P. 68000. Tel/Fax: 6-22-01.

CUANDO LAS CARTAS IRRUMPEN EN EL AULA PARA CONTAR QUEHACERES.

Leonor Rodríguez Valbuena. Colegio de Educación Básica y Diversificado Manuelita Saénz. Cra. 3E No. 18-76 S. Tel. 2895402. Santa Fe de Bogotá.

INTERÉS Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Bety María Triana Nova. Colegio Federico García Lorca. Cra. 4 Este No. 82-45 S. Tel: 7681487 – 2726641. Santa Fe de Bogotá.

¿DE QUÉ ESTÁN HECHAS LAS COSAS?

Margarita Lucy Vargas Nieto. Centro Educativo Distrital León de Greiff. Cra. 14Bis No. 47-25 S. Tel: 2795097. Santa Fe de Bogotá.

LA REALIZACIÓN VERBAL: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA.

Martha Lucía Díaz López, Estelia Lozano Useche, Ludhin Helena Montañez, Jeanneth Nieto Molano, Héctor Sabogal Gutierrez. Colegio Distrital República de Estados Unidos de América. Cll. 22 Sur No. 22-65. Tel: 3668840. Santa Fe de Bogotá.

NUESTRA HISTORIA. UNA EXPERIENCIA AUTOEDUCATIVA COMUNITARIA.

Sor Inés Larrahondo.

EDUCACIÓN FÍSICA Y APRENDIZAJE ESCOLAR.

Aroldo Peña Salgado. Centro Educativo Distrital. Avenida Chile. Cra. 50 No. 70C-31. Tel: 2252629 – 2488272.

AULA INTERCULTURAL.

Ramiro Sánchez Castillo, Yaneth Camargo. Centro Educativo Distrital Alberto Lleras Camargo. Cra. 112 No. 139-80. Tel. 6876303.

EL MARACUYÁ QUE REACTIVÓ LA ESCUELA.

Carmelo López Cano. Escuela Rural Mixta Agua Viva. Mz 19 Lt 15B Villa Margarita. Tel. 835144. Montería.

RENOVACIÓN 2000. UN TRABAJO POR COMITÉS.

Escuela Urbana. La Inmaculada. Cra. 15 No. 3-44. Tel: 827507. Montería.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA CON ÉNFASIS EN PRODUCCIÓN DE TEXTO.

Clara Inés Paloma. Concepción González Cutiva. Leonor León Useche. María Elena Tique. Olga Liliana Torres Capera. Colegio Gustavo Perdomo Ávila. Natagaima. Tolima.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ENCARNADA EN UN PROYECTO DE VIDA.

Dagoberto Kerguelen González. Escuela Dos de Septiembre. Cra. 8F No. 4-47. Barrio Alfonso López. Tel. 837094. Montería.

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ÁREA.

María Agustina García Roa. Doris H. Garzón, Carmen Elisa Saavedra. Asociación Anillo de Matemáticas. Cll 24 No. 31-30. Tel: 2445352 – 2444742.

UNA EXPERIENCIA DE LA VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN ESCUELA FORMAL.

Susana Bolívar, Doris Chávez,

DESARROLLO DE LA ACTITUD CIENTÍFICA DESDE LA BÁSICA PRIMARIA.

María Eugenia Rodríguez. Centro Educativo Distrital Villa María. Cll. 140B No. 112B-84. Tel. 6878616. Santa Fe de Bogotá.

DESDE EL PREESCOLAR POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS.

Clara Inés Correa. Colegio Básico Fagua. Cra. 24C No. 1C-12 Santa Isabel. Tel: 2467878 – 5615408. Santa Fe de Bogotá.

PROYECTO CERO PARA INICIAR EL TERCER MILENIO CON UNA PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO COMO OPORTUNIDAD.

Tranv. 44 No. 97-68. Tel. 2266463. Santa Fe de Bogotá.

CON ARPA, CUATRO Y CAPACHOS Y EL COLEO ES CULTURAL.

Edilsa Mariela Perilla Velandia. Colegio Departamental Juan Pablo II. Cll. 46 No. 46-62. La Campiña. Tel. 6644189. Villavicencio.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL AULA.

Adalgiza Luna Mosquera. Colegio Rural Horizonte. Cll. 164 No. 24-15. Tel. 6717491 – 5284109. Santa Fe de Bogotá.

UN ECOSISTEMA EN PELIGRO.

Doris Coneo Sarmiento. Colegio Nuestra Señora del Carmen. Cra. 23 No. 14-19. Tel. (0954) 7756814. Fonseca. Guajira.

LAS CIENCIAS COMO ACTIVIDAD CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

Olga Méndez, Juan Carlos Forero. Universidad Pedagógica Nacional. Cra. 80 No. 69 A-47. Tel: 2510409 –

Asociación Casita de los Niños.
La Balsa Municipio de Buenos
Aires. Tel: 0334911029.
Santander de Quilichao.

REDES: UNA EMERGENCIA.

Héctor Espinosa. Red de
Sociales de Suba. Escuela
Distrital Simón Bolívar. Cra. 91
No. 143-63. Tel: 6811682.
Santa Fe de Bogotá.

**DANZAS: UN ESPACIO PARA
LA VIDA.**

María Isabel García Moreno.
Colegio Distrital Juan Lozano y
Lozano. Cll. 139 No. 113-64.
Tel: 6878134. Santa Fe de
Bogotá.

Nelcy Cucaita, Celia Giraldo,
Esther Gutiérrez. Colegio
Distrital Rodrigo Lara Bonilla. J.
T. Cra. 44 sur No. 66-40. Tel:
7151028 – 7161122, Santa Fe
de Bogotá.

**NUEVA GENERACIÓN:
JÓVENES QUE TRABAJAN
POR UN AMBIENTE SANO.**

Benjamín Antolínez. Colegio
Educación Básica y Media de
Bonda. Cll 3 No. 10-22. Tel.
228629 – 210199. Santa Marta.

4383671. Santa Fe de Bogotá.

**LAS SUSTANCIAS COMO
EMERGENCIA.**

Rosa María Galindo, Rubiela
Martínez, Fabiola Moreno,
Clara Chaparro, Amparo Otelo.
Escuela Pedagógica
Experimental. Km. 4,5 Vía La
Calera. Tel: 2442136. Santa Fe
de Bogotá.