

nodos

Revista de la Red de Cualificación de Educadores

9 mundos

Volumen 2 • N° 9 agosto-diciembre de 2.000. Bogotá D.C.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



- El viajero pensador
- Paz e integración • Expresión y creación: un sueño posible
- El sistema educativo tenjano
- Los discursos entre pares y nones en el aula de clase • Una práctica pedagógica diferente en matemáticas • Declaración: Encuentro Nacional de Viajeros, Expedición Pedagógica Nacional

REVISTA Nodos y Nudos

Volumen 2 - Número 9 - Agosto - Diciembre
de 2000 - Bogotá, D. C. - Colombia

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

Rector

Gustavo Antonio Téllez Iregui

Vicerrector Académico

Juan Carlos Orozco Cruz

Vicerrector de Gestión Universitaria

Luis Fernando Guarín Vargas

Vicerrector Administrativo

Wilson Casas Álvarez

Jefe División de Gestión de Proyectos – CIUP

John Trujillo Trujillo

Directora

María del Pilar Unda Bernal

Consejo Editorial

Angela María Robledo

Dino de Jesús Segura Robayo

Clara Inés Chaparro Susa

Adán Jiménez - México

Rafael Pabón

Alberto Martínez Boom

María del Pilar Unda Bernal

Nicolás Buenaventura

Alfredo Ayarza

Comité de Redacción

Emperatriz Ardila Escobar

Germán Gaviria Álvarez

Edición y corrección de estilo

Germán Gaviria Álvarez

Colaborador

Edgar Mauricio Garzón González

Ruth Albarracín

Digitación

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

Diseño y Diagramación

Carmen Elisa Vargas Acosta

Ilustraciones

Nora Estela Torres

Portada

Mujer delante del sol, 1938

Joan Miró

impresión

PANAMERICANA formas e impresos S.A.

Tarifa Postal Reducida No 1619

Los artículos de este número pueden
reproducirse citando la fuente.

IMPRESO EN COLOMBIA

ISSN: 01 22-4328

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

CONTENIDO

EDITORIAL

TEMAS DE LA RED

- El viajero pensador.
Fabio Martínez.

ROLLO INTERNACIONAL

- Paz e integración
Severo Cuba Marmanillo.

ROLLOS NACIONALES

- Expresión y creación: Un sueño posible.
Ruth Albarracín.
- El sistema educativo tenjano, una propuesta intercultural
Hilario Pedraza.
- “P'a las que sea”.
Los discursos entre pares y nones en el aula de clase
Claudia María Hincapié Rojas.
- Una práctica pedagógica diferente. La evaluación
y el uso consciente de las matemáticas.
Juan David Romero Serna..

ENREDES

- Declaración. Encuentro Nacional de viajeros.
Armenia diciembre 5 de 2000

EVENTOS

- Expedición Pedagógica Nacional en la Costa Pacífica.
Eduardo Márquez G.

REDSÚMENES

- Una experiencia educativa desde la cotidianidad.
Carlos Alberto Urrutía.
- *Nodos y Nudos* entra en la escuela
Berenice Larios

HOJEANDO

- Enseres para sobrevivir la ciudad. Vicente Quirarte
Javier Moreno Moreno

CREADORES

- El espantapájaros
Rafael Humberto Cuadros Romero

DIRECTORIO

EDITORIAL

De las múltiples formas de ser de la escuela en Colombia, parece que se avecina la no-escuela, desde la escuela misma, que es otra manera de ser. Muchos maestros, comprometidos más con la vida que hace posible la institucionalidad del aula, han empezado a comprender, desde hace unos años, que no es posible formar seres humanos dueños de su destino y socialmente responsables, si no se salen del molde escolar y trabajan con base en las necesidades y expectativas de ellos mismos, de sus alumnos, de sus contextos, sus valores y del conjunto de la sociedad.

Nos arriesgaríamos a afirmar que la crisis profunda de los valores humanos de nuestra sociedad nos ha volcado no hacia la insensibilidad, sino hacia lo que en nosotros reconocemos.

No es gratuito que los proyectos educativos de muchos maestros no sólo rompen con los esquemas hace tiempo dados, sino que van más allá de los muros de la institución para reconocerse como un elemento fundamental de la comunidad, pues es allí donde se potencian valores, se fortalecen los derechos civiles y los conocimientos recibidos adquieren mayores significados.

El siglo que acaba de terminar, por paradoja el del desarrollo de las ciencias y las humanidades, es el más violento de la historia. A lo mejor, la no-escuela, la que se hace a partir de los proyectos de los maestros y los estudiantes, sea la escuela que Colombia necesita. *La Expedición Pedagógica Nacional* acaba de realizar un hecho inédito en la historia registrada del mundo: recoger la diversidad de modos de ejercer la pedagogía y de ser de la escuela. Los hallazgos, en sí, son emocionantes. Los resultados, aún lo serán más. Tenemos una responsabilidad enorme, la imaginación y el deseo. Empezamos a ir más allá de los muros de la escuela. Reconocemos nuestras múltiples formas de ser. Es un comienzo.

TEMAS DE LA RED

EL VIAJERO PENSADOR

Fabio Martínez
Universidad del Valle*

La cartografía imaginaria de un territorio se crea a través de una memoria. Es un proceso de construcción imaginaria que producirá un sistema de valores simbólicos donde se reconoce el ser humano. La memoria es la cantera simbólica de cada región o territorio que sólo se instaura a partir del proceso de representación mental que se establece entre el hombre y el paisaje. El autor inglés Schama, lo decía en su estudio sobre el territorio británico: el paisaje es la construcción de la imaginación proyectada en la madera, en el agua y en la roca; es decir, el paisaje es representación mental, es cultura, y se descubre a través del viaje y de la experiencia del ojo. De esta doble experiencia -el desplazamiento y la representación visual- dependerán las primeras imágenes que conformarán un topos significativo y una memoria. La identidad y el reconocimiento de los sujetos de su región, están ligados a esa compleja red imaginaria que construirá la memoria de un país.

Antes del siglo XVI, en las sociedades precolombinas, existía una identidad entre el hombre y el paisaje. La conformación social de los aborígenes estaba sustentada en una estructura de tipo piramidal, que si bien es cierto se establecía de una manera jerárquica y vertical, le permitía al indio reconocerse con su paisaje. Este tipo de estructura vertical donde existen varios poderes (los jefes de la tribu, el consejo de los ancianos médicos, guerreros y adivinos) y se gobierna de arriba abajo, es propio de los pueblos que se fundan a partir del mito del origen. Antes de la llegada de los españoles, los aborígenes constituían la cultura primigenia de América. Esta concepción les garantizaba una estructura vertical y les permitía reproducirla sin mayores problemas; después de Colón, esa estructura se resquebraja y se crea una de tipo laberíntico.

Thérien diferencia las culturas piramidales de las laberínticas al establecer un punto de comparación entre la cultura europea y la americana, y al exponer su preocupación por la cultura francesa en el continente americano. Para el teórico canadiense, la cultura europea se constituye en civilización a partir de un punto absoluto que se le puede llamar origen, el principio o pivote de su modalidad de representación, una representación jerárquica y vertical en la que la pirámide es su mejor forma gráfica. La iglesia y la monarquía como instituciones van a convertirse en un lugar de elaboración de la cultura, de su sostenimiento y difusión. Este lugar está concentrado en la punta de la pirámide y está compuesto de varios poderes... En el origen de esa cultura, se encuentran seres sagrados, Dios y el rey, que son el origen y contenido de la transmisión de la cultura. El conjunto de otras instituciones que están alrededor y sosteniendo lo alto de la pirámide asegura la permanencia y la defensa de lo que nosotros hemos convenido en llamar civilización¹.

Guardando las diferencias entre las distintas culturas, podemos decir que las sociedades precolombinas más avanzadas, como la Azteca, la Maya y la Inca, también se erigieron con base en el modelo piramidal, pues siempre se consideraron culturas absolutas y originales. La diferencia entre la pirámide europea y la precolombina estaba

* La *Expedición Pedagógica Nacional, Movilización Social y Manifestación Cultural*. Lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional el 16 de septiembre de 1999. Universidad del Valle.

¹ Thérien, G. (1990) *L'empire et les barbares*. En: *Cinemas. Revue d'Etudes cinématographiques*. Vol 1, Montreal, Automne, pp. 14 - 15

en que, mientras la primera se regía con base en la ley creada por el hombre, la segunda se sustentaba en el culto religioso, de carácter divino. Los aztecas y los mayas habían desarrollado un saber astronómico, que no sólo les sirvió de base para la agricultura, sino que creó un imaginario religioso de carácter cósmico.

En la punta más alta de la pirámide precolombina estaban los dioses-astros, que eran dadores de vida, y eran los intermediarios del hombre con la naturaleza; luego venían las jerarquías de poder civil con su jefe, que pertenecía a una gran familia, el Consejo de indios, la Asamblea de ancianos compuesto por los hombres de más experiencia y sabios de la tribu, los guerreros, los brujos y curanderos, y finalmente el pueblo. Una estructura vertical que se producía gracias a la idolatría, los ritos, el castigo y la ejemplificación. Esta estructura social garantizaba una armonía entre el hombre y la naturaleza, y está representada en la arquitectura a través de las pirámides de los aztecas y mayas, en la construcción de la maloka, que en la lengua de los indios de Colombia significa "universo" -funcionaba como oráculo-, y en la alta ciudad de Machu Picchu, de los Incas. Con la llegada de los españoles, se resquebrajó este sistema de representación y se empezó a estructurar una cultura laberíntica, como lo veremos más adelante.

En el caso de la América Hispánica, el poder piramidal de los aborígenes fue sacudido por el poder de la monarquía española sustentada a través de la iglesia y de la maquinaria de poder que se instauró en las colonias; el hundimiento de la sociedad amerindia se basó no tanto en la dispersión y el aislamiento, como sucedió en América del Norte, sí en el aniquilamiento físico y en la violencia, origen del mestizaje. Esto creó una cultura laberíntica donde hay una sola puerta de entrada y mil sin salida. En la búsqueda de la puerta con salida, existe la posibilidad de perderse en el laberinto y ser devorado por el Minotauro.

En el periodo anterior a 1492, que Colón denominó paraíso terrestre, reina una concepción originaria y absoluta del mundo, y un tiempo homogéneo y lineal. Es en este periodo donde el hombre tiene una relación estrecha con la naturaleza; aquí aún no se ha llevado a cabo el divorcio entre el hombre y el paisaje, que comenzará en la segunda mitad del siglo XIX y se intensificará en el XX.

Esta relación de identificación entre el indio y el paisaje se rompe con el viaje de Colón. A partir de la presencia del otro se iniciará un proceso de separación entre el hombre y la naturaleza, y marcará el inicio de la pérdida del objeto absoluto; el hombre americano tendrá cada vez más dificultades de reconocerse con su ambiente. Después de 1492, la reconciliación del hombre con el paisaje se conflictualiza -igual sucede con la relación de identidad y de reconocimiento con un territorio-, y se entrabará cualquier posibilidad de construir una geo/grafía nacional. Cuando hablamos de "geografías" o de "cartografías", no lo hacemos en el sentido de apropiación mimética de un territorio, sino que lo comprendemos desde la perspectiva de construcción y aprehensión imaginaria de un paisaje; es decir, cuando hablamos de geo/grafía nacional, lo comprendemos en el contexto de una geo/lingüística, una geo/cultura y una geo/política que, en última instancia, van a construir un imaginario colectivo: El paisaje y la memoria del país.

Como lo afirma Carlos Rincón², pocas fascinaciones intelectuales son hoy tan significativas como las de operar a dos niveles para trazar y a la vez ironizar la figura paradigmática del mapa, en cuanto doble abstracto de un territorio y falaz representación mimética de una geografía. Y concluye diciendo que, hoy en día, las geo/grafías

² Mapas y pliegues. Op.cit .p.73

lingüísticas, literarias y culturales, se vuelcan hacia memorias múltiples y lugares deoculturales; cruzan límites, atraviesan océanos, construyen identidades, situándose como espejos distópicos.

La posibilidad de construir una cartografía imaginaria, será un proceso intrincado, que todavía hoy, a quinientos años del primer viaje de Colón, está por resolver. Después del siglo XVI, el primer intento de construir una cartografía del continente lo realizó Bolívar a través de su viaje por el continente; ese intento está consignado en las cartas y proclamas políticas que el libertador escribió a lo largo de su vida; pero, sobre todo, está consignado en su viaje liberador. Como es sabido, este primer intento se frustró con su muerte en 1830.

Luego del fracaso histórico de Bolívar, el intento más serio en el país por construir una cartografía nacional, lo hizo el escritor Manuel Ancizar, con su viaje por ocho provincias colombianas entre 1850 y 1851, acompañado de un equipo de pintores, y que consignó en el libro Peregrinación de Alpha, publicado en 1853. En este nuevo intento, que además abarcaba la escritura de un diccionario geográfico-etnográfico de la República y un diccionario económico-estadístico (proyectos que no se llevaron a cabo)³, podemos encontrar algunas preocupaciones fundamentales de la época que motivaron el viaje de Ancizar: uno, con el recorrido quería dar cuenta del "estado de cosas" actual en el país después de trescientos cincuenta años de historia colonial; dos, el reencuentro con el paisaje natural y el paisaje humano iba a crear las condiciones para empezar a trazar una geo/grafía cultural del territorio; tres, dicha geo/grafía cultural permitiría empezar a construir una memoria.

Como el título lo sugiere, el libro de viaje de Ancizar es una peregrinación a la cima, a alpha, la primera letra del alfabeto griego, es decir, una peregrinación al origen. Y plantea de nuevo la cuestión: después de tres siglos y medio de historias coloniales, ¿cuál es nuestro origen?, ¿de dónde venimos?, ¿cuál es nuestro reconocimiento con el paisaje?, ¿cuál nuestra identidad?

La intención de Ancizar era reconstruir una memoria a partir del nuevo elemento de alteridad, que se había introducido con el viaje de Colón, y la nueva cultura mestiza (tri-étnica), creada durante la colonia.

Para nuestro autor, el viaje de los conquistadores es importante en su recorrido, pues a partir de allí la alteridad cambiará el paisaje del país. El nuevo elemento de alteridad integrado a la cultura aborígen es un hecho irreversible que es necesario incorporar a su viaje de exploración para comprender la naciente cultura binaria que está en proceso de formación.

La preocupación cartográfica de Ancizar no sólo es física. Para Ancizar el mapa de una región o de un país no es simplemente el referente descriptivo de una región o territorio; abarca una concepción más amplia: es la cartografía de un país en relación con su situación geo/gráfica, geo/lingüística, y geo/cultural. El mapa es una carta de navegación imaginaria por la memoria del país. De ahí que su indagación por el paisaje sea minuciosa y detallada, producto de la experiencia observable del ojo y de su visión de mundo.

³ Ver prólogo de José María Samper. Peregrinación de Alpha. Op. cit.

Infelizmente, este intento por reconstruir el mapa imaginario del país se frustró en el siglo XIX debido a las guerras civiles, a las dificultades por construir una República y a la resistencia por aceptar y reconocer en él la nueva cultura alterada. Las guerras entre los nacientes partidos políticos que condujeron al desangre de una población impotente, y al deterioro económico del país, definitivamente hicieron que el país perdiera la posibilidad de construirse en República. El proyecto republicano fracasó y, desde entonces, la geo/grafía del país naufraga en medio de las guerras civiles múltiples y fragmentadas, entre la posibilidad de crear un Estado moderno o quedarse a la saga, como un país endogámico encerrado en los problemas heredados del mundo colonial. El proyecto de Ancízar, en el sentido de volver al origen y detenerse en el "estado actual" de la situación, era una posibilidad interesante de reconstruir la nueva memoria del hombre colombiano.

Entre 1881 y 1887, vendrá el viaje del escritor Jorge Isaacs a la Guajira y al Estado del Magdalena, donde descubre las minas de El Cerrejón. Realiza importantes estudios sobre las lenguas nativas, las costumbres de los aborígenes, su eco-sistema y sus costumbres. El trabajo del poeta-etnográfico y autor de *María*, será recopilado en los Anales de instrucción pública de 1881, en el Estudio sobre las tribus indígenas del Estado del Magdalena, antes provincia de Santa Marta, y en un Preciso de geografía e Historia, de 1887.

Después de los trabajos de Ancízar y de Jorge Isaacs, llegó el libro de Fernando González, *Viaje a pie* (1929), que al narrar su periplo de Medellín al mar Pacífico, al otro extremo del país, pone otra vez sobre el tapete la necesidad de construir el país. Con este libro, González señalará el nuevo camino de construcción de un paisaje y una memoria, y se inventará la figura del viajero pensador para decirnos que el proceso de construcción imaginario del paisaje no se limita únicamente a la experiencia observable del ojo, a la ilusión del ver, sino que la aprehensión del paisaje depende de la reflexión y del pensamiento. Es decir, depende de una memoria. Para tener una conciencia mayor de nuestro medio tenemos que asumir la actitud del hombre que reflexiona. Una memoria se construye a partir de las imágenes que crea el pensamiento. Para acceder al paisaje y apropiarse de éste hay que reflexionar, hay que orientarse en el paisaje, y hay que adentrarse en su geo/grafía para reconciliarse con él. La armonía del hombre con su paisaje no sólo se realiza a través de la experiencia del ojo sino, y sobre todo, a través de la reflexión y del pensamiento. Por eso el viaje a pie es hacia el mar, hacia el origen de las cosas. *Viaje a pie* es una nueva "peregrinación de alpha", pues a través del viaje como reflexión, González busca que miremos hacia nosotros mismos; mirar quiénes somos, de dónde venimos, y así develar la imagen doble de nuestra cultura. Es la lucha por encontrar nuevos caminos y nuevas rutas del pensamiento dentro del paisaje colombiano. Es un nuevo método que nos propone el filósofo de Otraparte: reencontrarse con la geo/grafía del país a través del pensamiento. Sólo a partir del viaje como reflexión y pensamiento podemos construir una cartografía imaginaria del país, y por tanto, una memoria individual y colectiva.

Antecedentes del viajero pensador

En el siglo XX, ante el triunfo de la ciudad como megalópolis, el viaje se presenta como una apertura a la posibilidad de descubrir un nuevo campo del espíritu y del pensamiento. En *Le déclin de l'occident*, Spengler⁴ afirma que si la ciudad ha crecido hasta el punto de convertirse en una gorgona de siete cabezas, ésta, por eso mismo, ha perdido su vitalidad. En estos tiempos inciertos, el hombre no hace más que errar

⁴ Spengler, Oswald. (1948) *Le déclin de l'Occident*. Paris, Gallimard. Tomos I-II.

continuamente por las ciudades apocalípticas sin ningún sentido. Roger Callois en su libro *Cases d'un échiquier*⁵ afirma que nunca antes la civilización había sido urbana hasta llegar a la asfixia. Aplastado por la ansiedad de las masas que parecen salidas de un hormiguero, y por la vertiginosidad del ruido, al hombre se lo ha privado del espacio y de la independencia necesarias para tener el mínimo momento de gozo y de alegría. White, por su parte, en *L'Esprit nomade*⁶, confirma que los veinte últimos años del ser humano no han sido más que períodos de angustia existencial, de polémicas estériles, de cientificismo mezquino, y de polución permanente de información de los *mass media*.

Esta situación de asfixia y agotamiento, que pone de nuevo sobre el tapete la crisis de la cultura de occidente (con sus formas clásicas del pensamiento y sus prácticas sociales) ha dado pie para que en este siglo surja la figura del viajero o nómada espiritual que, abandonando las ciudades patógenas y la autopista de la historia, se aventura sobre un nuevo campo de fuerzas inéditas para crear un nuevo pensamiento. El origen del viajero intelectual surge por primera vez, a mediados del siglo XIX, en el diario de Ralph Waldo Emerson. Allí, el autor americano dice que el nomadismo intelectual es la facultad de objetividad; son los ojos que se alimentan de todo lo que ve; la casa es un carruaje en la que el hombre, parecido a Kalmouk, recorre todas las latitudes, y es necesario que tengan en cuenta la ley del interior, como lo hace Kalmouk a su Khan. El viajero intelectual de Emerson tiene una relación estrecha con el viajero que descubrió Victor Segalen en China. De ahí que las continuas referencias de Emerson al espíritu abierto, a la ley interior, y al oriente se analoguen a las del médico francés que creó nuevos paisajes del pensamiento a partir de su viaje por la China. A partir de su periplo, Segalen descubrirá el poder intelectual de una cultura milenaria; Emerson hablaría a nombre de una América con los ojos y el espíritu abiertos. En esta misma dirección, el poeta Henry Thoreau será el precursor del retorno al paisaje original y al desarrollo de un pensamiento en el corazón de las montañas. Esta concepción del viaje y su relación con el pensamiento es la que le permite hablar a White del viajero orientalista, no sólo por su relación con esta parte del mundo sino porque el viajero orientalista es aquel que se orienta intelectualmente.

Para el viajero intelectual o viajero pensador, el viaje es una vía, un método, un camino, que conduce al conocimiento de sí mismo y de otros mundos. El viajero pensador no tiene historia sino una geo/grafia. Es aquel, como dice White, que contorneado el dominio de los sub-dioses y el de los super-hombres abandona la autopista sospechosa de la historia y se hunde en un paisaje donde a veces no hay huellas ni caminos. Son los mil senderos que no han sido seguidos, de los que hablaba Nietzsche, los caminos que no llevan a ninguna parte, de Heidegger, la exploración de las zonas vagas, de Merleau-Ponty, las mil mesetas y el pensamiento nómada, de que hablan Déleuze y Guatari.

Según Jean Duvignaud⁷ el retrato del viajero pensador tendría tres aspectos: uno, físico, el cual significa que el trashumante no conoce ni la espera ni el estancamiento; para él existe el deseo puro del movimiento y apunta derecho como una flecha a su realización. El viajero no tiene una ideología, cree más bien en la fluidez del espíritu; dos, socio-económico: quiere decir que el viajero no construye un Estado y no conoce, como los sedentarios, el concepto de nación; para él no existe una economía de mercado con su alienación compulsiva del consumo sino un intercambio racional de donaciones; tres, intelectual-artístico, que se traduce en la transformación de los conceptos estáticos propios del siglo XIX, a un lenguaje y formas puras en movimiento que nos sugieran redes, vasos comunicantes, espirales y laberintos.

⁵ Callois, Roger. (1970) *Cases d'un échiquier*. Paris, Gallimard.

⁶ Op.cit.

⁷ Citado por K. White en *L'esprit nomade*

Por su parte, Frobenius⁸ definió aquel nuevo campo de conocimiento en que se movería el viajero: ante la crisis del pensamiento occidental y el fracaso rotundo de la historia y de la economía, en aquel *nouveau champ* tendría que gestarse una síntesis cultural, donde la economía mundial sería una orquestación equitativa y democrática de todas las culturas (la globalización no sería una manera de someter una cultura económica a otra sino justamente, eso: una participación multi-cultural); una apertura a la posibilidad de escoger y a las instituciones directas (para Frobenius como para Spengler, la humanidad está agotada intelectualmente; de ahí la necesidad de nuevas "escogencias"); un nuevo sentido geográfico, que nos conduciría a nuevas cartografías y mapas del pensamiento, que superaría la del viejo globo terrestre con el predominio de euro-centrismo del siglo XIX, o el de los Estados Unidos, con su intromisión en las culturas ajenas y el consumismo del siglo XX.

Ante la amenaza de la cultura hispanoamericana, hoy es necesario abrir un nuevo campo del espíritu donde el fortalecimiento de nuestra cultura (que empezaría por la auto-evaluación y el auto-respeto), y la apertura a nuevas "escogencias" estarían a la orden del día.

El pensador no sería aquel que erraría en la megalópolis con un vago sentido cosmopolita, sino el que sabe seguir sus "vías propias", y por una especie de trahumancia síquica sabe prestar las "vías propias" de las culturas extranjeras a ésta en la cual ha nacido. El viajero pensador es aquel que abandona la ciudad apocalíptica, y adentrándose en el camino que ese movimiento abre un nuevo campo de pensamiento.

El viajero pensador en el país

En Colombia, la figura del viajero pensador la inaugura Fernando González con su libro *Viaje a pie*⁹. A partir de su periplo, nacerá un número destacado de novelas iniciáticas del viaje, que ante el mundo cerrado y asfixiante de la ciudad y del país se preocuparán por la búsqueda del paisaje original -búsqueda de encontrar en lo desconocido lo que nos pertenece-, lucharán por una apertura a las "instituciones directas", y tendrán un sentido geográfico que les permitirá prestar las "vías propias" de las culturas extranjeras y adaptarlas a la nuestra.

El viaje es movimiento, ritmo interior. Y es en el movimiento donde se abre el espíritu y se produce el pensamiento. El viaje abre nuevos espacios al espíritu. La apertura a las instituciones directas crea un nuevo campo al conocimiento. Con el movimiento, le damos otro sentido geo/gráfico a nuestra existencia. Esta concepción de González, que mantiene cierto, "aire de familia" con los planteamientos que hiciera Emerson, cobra importancia para el contexto cultural colombiano, pues en nuestro país lo que ha primado desde hace siglos es un espíritu cerrado, estrecho y sedentario. Bajo la misma escala de Emerson, González afirma que "lo único propio que tenemos es nuestra energía, que hay que aprender a dominarse, a ser uno mismo, y que nuestra única posible grandeza y belleza está en el cultivo constante de nuestras facultades..."¹⁰.

En Colombia, debido al espíritu centralista que ha reinado desde hace siglos, hemos descuidado nuestras energías y echado a un lado el cultivo de nuestras facultades, nunca hemos aprendido a dominarnos (de ahí la violencia incontrolada), y avergonzándonos de nosotros mismo siempre hemos aspirado a ser otros. "Seamos lo que somos

⁸ Ibid.

⁹ Op. cit.

¹⁰ Ibid., p. 84-208

enérgicamente", nos pide a gritos González. "*Somos tan importantes como cualquiera en la armonía del universo*"¹¹. Para el filósofo de Otraparte, el problema radica en el método. Como el hombre es cúmulo de vitalidad, es preciso ser metódicos. El hombre caótico y disperso nunca hace nada. "*Ninguna substancia obra si no está concentrada. El camino es casi toda la vida del hombre; el método es un camino*"¹².

Esta lección del viajero filosófico no sólo es elocuente sino que hoy cobra vigencia en nuestra cultura; en el espíritu del colombiano parece que no ha primado el método sino el caos y la dispersión. Al contrario de otras culturas, como la europea, que ha sido cartesiana, o como la oriental y la de nuestros antepasados, que han sido espirituales, la nuestra se ha caracterizado por una falta de rigor interno y de método. El joven pragmatista -dice González- admira lo único que hay de admirable en este esferoide. El Método¹³; el pensamiento sin método, sería caos. No existe ninguna forma de conocimiento que no tenga método. La ciencia es, ante todo, método. Este, justamente, es el principio que utiliza González a lo largo de su periplo. Para el autor antioqueño, el viaje tiene un sentido en la medida en que se convierte en un método de saber; y el conocer tiene sentido en la medida en que es el resultado de la aventura del viaje. La ciencia es la aventura del conocimiento.

De esta manera vemos cómo el viaje sirve para pensar. Viaje a pie representa para la cultura colombiana uno de los libros fundacionales de reflexión sobre la naturaleza del hombre colombiano, inscrito en el contexto de nuestra memoria y de nuestra cultura.

¹¹ Ibid., p. 208-209

¹² Ibid., p. 61 - 91

¹³ Ibid., p. 62

ROLLO INTERNACIONAL**PAZ E INTEGRACION:
REFLEXIONES EN TORNO AL ROL DE LA DOCENCIA****Severo Cuba Marmanillo**
Tarea - Perú**Sueños de paz y conciencia de la barbarie**

Esta es una reflexión sobre la docencia puesta frente a una demanda de la sociedad: la construcción de una cultura de paz, entendida como el logro de una forma de convivencia solidaria entre nuestras naciones y la interior de ellas. ¿Qué justifica esta demanda? No es una demanda gratuita. Está inscrita en la agenda del desarrollo social de la región. Un clima de paz, aunado a políticas de integración cultural, social y económica, es necesario para el establecimiento de un bloque regional en cuyo marco cada uno de nuestros países podrá enfrentar los retos de la mundialización económica y cultural. Resuena en esta agenda un viejo sueño, la utopía bolivariana de una gran nación al sur del continente. A pesar del tiempo no parece haber languidecido, más bien reaparece como un imperativo y condición para resolver los problemas del desarrollo humano en nuestras naciones. Es un sueño que se funda, tal vez inconscientemente, en la intuición de continuidad cultural común, la sensación de pertenencia a una tradición que a pesar de los episodios de ruptura y quiebres de nuestra historia permanece y nos vincula. Así, se configura ese doble sentido de los sueños, nos hablan de lo que hay en nosotros y de nuestros querer para un hoy que quiere ser de paz y de bienestar para nuestra gente. Para este sueño, una vez más, se invoca a la docencia. ¿Qué puede hacer la docencia? ¿Qué se espera que haga? La educación, en cierto sentido, es un proceso por el cual las personas llegan a ser capaces de hacerse de un sueño propio, es decir, hacerse de significaciones sobre lo que son y quieren ser. Soñar y educar van juntos en el ejercicio de la docencia.

Entonces, educar sería ayudar a los otros a hacerse a una imagen de sí mismos que les permita imaginar y decidir qué ser. ¿Cuánta paz y cuánta violencia habita en nosotros? ¿Por qué queremos la paz como forma de vida? Son preguntas que la docencia propone a los sujetos en el proceso de educarse. Pero para que la docencia tome esta demanda en sus manos es necesario que interroguemos respecto del significado de esta invocación y sobre sus implicaciones en la configuración del pensar y el actuar de los docentes.

Un primer acercamiento consiste en identificar las condiciones históricas que han puesto en la mesa este sueño. ¿Qué tiempo es éste que ha traído el sueño de paz e integración como imperativo? Tal vez una respuesta a la afirmación de Giroux:

"Es un período desgarrado entre los estragos y los beneficios del modernismo; es una era en que los conceptos de ciencia, tecnología y razón se asocian, no sólo con el progreso social, sino también con la organización de Auschwitz y la creatividad que hizo posible Hiroshima. Es un tiempo en que el sujeto humanista parece haber perdido ya el control de su destino. Es una era en la que las grandes narrativas de emancipación,

*procedentes de la derecha o de la izquierda políticas, parecen compartir una afinidad con el terror y la opresión"*¹.

Lo que esto expresa es una gran desilusión: el conocimiento científico con todo el poder que parecía tener para llevarnos al progreso y la promesa de la Ilustración de crear un orden justo entre los seres humanos fundado en el poder de la razón, hacían de la modernidad la hora de la dicha entre nosotros. Pues esa modernidad tan prometedora nos ha llevado por el contrario a la barbarie. La barbarie habría que entenderla como una racionalidad de negación de lo humano en los otros². Ante su evidencia, ante el horror de su poder, no podemos dejar de preguntarnos, ¿qué pasó? ¿Cómo es que de los logros más altos de la cultura humana han podido surgir seres crueles e indolentes frente al dolor del otro? La pregunta de fondo es, ¿qué hacer para evitar que este horror se repita y para que de los logros del espíritu humano puedan emerger seres diferentes, sensibles y capaces de poner su razón en la tarea de erradicar la irracionalidad de la barbarie?

En suma, se trata de superar estas circunstancias y cancelarlas como norma y forma de vida entre los seres humanos. Pero superarlo no es olvidarlo y suponer que no habitan más entre nosotros los factores, las creencias, los saberes y la educación que hicieron posible ese pasado. De lo que se trata es de "*sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrársela a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos*"³. Tal sería la tarea de la docencia, provocar el cuestionamiento general respecto de las formas en que la barbarie puede instalarse en la vida humana. Así, "*La educación sólo podría tener sentido como educación para la autoreflexión crítica*"⁴.

Siguiendo esta línea de reflexión, podemos decir que es la necesidad de una consciencia general sobre la violencia y la negación de los otros lo que hace volver la mirada de la sociedad hacia la educación como espacio en el cual se puede construir esa capacidad de "autoreflexión crítica" en los individuos. Es importante anotar aquí que lo que se impone a la docencia no es la prédica de un discurso de valores que constituyan un modelo de convivencia pacífica. La tarea consistiría en tornar significativo para y en las personas esta disposición de cuestionar y hacer evidente la existencia de la violencia en la vida privada y pública.

El imperativo planteado a la docencia desde este sueño de paz e integración es invitar a soñar haciendo conciencia de la relación entre la existencia de nuestros sueños y "*el mundo grande y terrible*"⁵ en el que hemos llegado a vivir. Miramos esos sueños como parte de la realidad, como construcciones elaboradas por las personas y que actúan en su vida práctica. Estamos aquí tomando una perspectiva que no es ingenua y que es parte

¹ Giroux, Henry A. (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós, Barcelona, España.

² Lo humano aquí es entendido a la manera de Maturana, quien sostiene que antes que racionales, los seres humanos tienen que reconocerse en la emoción. Antes que fruto del uso instrumental de la mano, lo que ha desarrollado nuestro cerebro y nos ha constituido en seres humanos es el lenguaje, y éste ha sido posible en la emoción vinculante entre los individuos de la especie. Para Maturana "la emoción fundante del linaje humano es el amor" entendido como "el reconocimiento del otro como legítimamente otro". Es a partir de este reconocimiento (o de su negación) que se desencadena el proceso de racionalización en los sujetos. Así, lo humano sería la afirmación de cada uno en el reconocimiento de los otros, la deshumanización (la barbarie) la afirmación de cada uno en la negación de los otros.

³ Adorno, Theodor W. (1998) La educación después de Auschwitz. En: Educación para la emancipación. Ediciones MORATA, Madrid, España.

⁴ Ídem.

⁵ Se trata de una frase recurrente de Antonio Gramsci, mencionada por Guival/Ibañez.

de la ética del educar orientada a empoderar al sujeto que se educa, que "*implica el compromiso de la educadora con la consciencia crítica del educando cuya 'promoción' desde la ingenuidad no se hace automáticamente*"⁶ y que requiere la actuación del profesional de la educación. Por esto decimos que soñar la paz y tener consciencia de la barbarie son los dos lados de la misma luna, se trata de vivir a la luz de su lado brillante y de iluminar su lado oscuro. Este es el esfuerzo al que se convoca a la docencia.

Tejiendo el hilo de Ariadna.

Para atender esta demanda, es necesario reflexionar sobre cómo se configura el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son los elementos que concurren para dar forma a las prácticas y a las imágenes sobre la docencia? Es como el hilo del que nos queremos agarrar para salir del laberinto. Los maestros estamos como Teseo en la penumbra de un laberinto. Pero no tenemos una Ariadna que nos entregue el lazo que nos lleve fuera. La madeja no nos será dada. Habremos de tejerla nosotros mismos. Veamos entonces algunos hilos conductores para ir tejiendo una imagen de la docencia.

Primer hilo: la crítica y la recreación de la cultura.

Juan Dumont, maestro y sacerdote, es asesor de los Equipos Docentes del Perú (EDOP). En una sesión de trabajo sobre educación popular, afirmaba que el docente tendría que imaginar a los niños como a las madres que llegan del mercado con sus bolsas llenas de cosas (aunque ciertamente es cada vez más difícil llenarlas) y que una vez en sus cocinas se ponen a ordenar lo que traen según el uso que han de tener. El o la docente tendrían que recibir a sus niños que llegan con sus canastas llenas de cosas, de experiencias, de emociones, de tensiones, de deseos, y ayudarles a sacar estas cosas intentar ordenarlas. Y en esto consistiría el trabajo docente, conducir respetuosamente a los educandos a resignificar el material cultural que traen de sus vidas. Es a esto que Pérez Gómez llama una "*didáctica de la reconstrucción social de la cultura*".

Siguiendo esta perspectiva, la educadora o el educador realiza su trabajo como proceso de crítica y recreación de los elementos culturales que configuran la escuela. Estos elementos culturales actúan desde dentro y desde fuera de ella. Se trata de identificar estos elementos que actúan como paradigmas del trabajo pedagógico, de organización de la escuela y de proyección de ésta en la comunidad. Esto es lo que encontramos, por ejemplo, en la presencia de formas militares en el funcionamiento escolar. En el trato de la disciplina, por ejemplo, respecto de la cual hay poca reflexión pedagógica y mucha acción de carácter policial. Encontramos que los estilos de gestión en las escuelas están marcados por lógicas jerárquicas propias de organizaciones castrenses⁷. Los conceptos de autoridad y de la disciplina con que los docentes actúan en la escuela se fundan en la necesidad de control sobre los estudiantes antes que en sus necesidades de aprendizaje. Honor, símbolos patrios, obediencia y respeto al superior son valores de los ejércitos. Pero la naturaleza del ejército es diametralmente opuesta a la de la escuela. En el ejército hay un principio nítido de jerarquía que se funda en la necesidad de hacer operativos al conjunto de sus miembros de acuerdo con las decisiones tomadas por un miembro. Las decisiones no se discuten. El soldado está

⁶ Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, México, México.

⁷ Mora Lorenzi, Magaly. (1997) *Avances de investigación sobre liderazgo y gestión en las escuelas*. Documento interno, Tarea, Lima, Perú.

hecho para cumplir órdenes. La escuela es, por el contrario, el lugar de la discrepancia, antes que aprender la obediencia y la sujeción a las órdenes el estudiante tiene que aprender a pensar por sí mismo, a declararse irreverente a toda forma de imposición de ideas y normas, a aprender la responsabilidad a través del ejercicio de su libertad. Se espera que el docente cumpla un rol de servicio al proceso del estudiante, de acogimiento y de promoción de su pensamiento y su dignidad. Por el contrario, sujeta al paradigma militar, se establece una relación con el estudiante donde hace las veces del soldado sujeto al superior o del delincuente sospechoso de desorden y resistencia al orden de la escuela. La escuela y la docencia que actúan de este modo tendrían que trabajar respecto de esta forma de acción sobre los niños y su efecto en la formación de una moral autónoma. Al traer al funcionamiento de la escuela otras formas culturales de organizaciones diferentes, se enajena a la escuela de su sentido propio. Los ejércitos son organizaciones destinadas a la guerra, al ejercicio de la violencia. La escuela, en cambio, está destinada al florecimiento de la personalidad de cada ser humano y de su capacidad de convivir solidariamente con los otros. ¿En qué medida puede una escuela preparar para orientar la vida hacia la convivencia si está dominada por la presencia cultural de organizaciones destinadas a la barbarie?

Existe el criterio de tornar sublime la imagen del guerrero. La docencia tendría que criticar estas visiones. En la ciudad de Lima, un muchacho de no más de 14 años explicaba a un reportero que la herida de bala recibida en un encuentro con otra pandilla en el distrito de Surquillo⁸ era una herida de guerra, una medalla, una prueba de su honor, el símbolo de su heroísmo. Una bala disparada posiblemente por otro niño de esa misma edad y que podía haberlo matado era sublimada con la metáfora de la guerra. Si los adultos glorificamos la guerra y la muerte con el membrete de heroísmo, ¿qué podemos argumentar contra estos chicos que dicen defender sus territorios? Sin embargo, estas creencias son parte sustantiva de la cultura de nuestras comunidades; hay una larga historia detrás de ellas, las personas han moldeado sus identidades colectivas asumiéndolos como valores indispensables para pensarse como comunidad y nación. El maestro participa de esto. En ese sentido, hacer crítica de la cultura para recrearla es un acto de autenticidad difícil de asumir. Lo mismo si el objeto de crítica es la cultura militar u otras formas de pensamiento que suponen la superioridad de unos y la sumisión de otros, sea por razones de autoridad, de fuerza, de condición social o por acceso al conocimiento. En este sentido, hacer crítica y recreación cultural quiere decir provocar procesos desde la vida de los estudiantes para la reflexión y la comprensión de su cultura de modo que no sean sujetos de adaptación, sino de reconocimiento como sujetos capaces de replantear su tradición y crear una cultura según su época.

Segundo hilo: una docencia constructora de la pedagogía.

La docencia supone un saber diferenciado y específico que se construye en la reflexión crítica de la práctica docente. Tal perspectiva supone un profesional autónomo con capacidad y facultad para decidir sobre el proceso pedagógico que comparte con sus estudiantes. Tal visión, deseable necesariamente, no podría por sí misma justificarse, requiere tomar en cuenta el ejercicio crítico sobre las condiciones del ejercicio docente. La observación al maestro operativo, al rol aplicador de políticas curriculares pensadas desde el sistema resulta una observación válida.

Hay quienes han planteado el problema no sólo como un asunto de negación del estatus profesional de la docencia, sino que la propia configuración del sistema establece,

⁸ Distrito de Lima, población de clase media y popular.

necesariamente, límites para las finalidades del trabajo docente. Martínez Bonafé⁹ considera necesario hacer un análisis del trabajo docente como eso: trabajo. Y desde este punto, recuperando una reflexión sobre la naturaleza del trabajo en una sociedad de mercado, entender que el ejercicio docente participa de la existencia del trabajo bajo la forma mercancía. El maestro resulta en un asalariado y en tal condición su autonomía es relativa al grado en que la sociedad tenga en la adquisición de esa fuerza de trabajo el elemento eficaz para el control del trabajo docente. En estas condiciones, el "maestro mercancía" se encuentra sujeto a la lógica general del sistema, aún cuando el sistema propone medidas de "innovación" y el maestro se suma a ellas. Ciertamente que Martínez Bonafé no pretende que este planteamiento agote la complejidad de la realidad docente. Su intención sería hacer énfasis en los condicionamientos que afectan el ejercicio de la docencia, a fin de insistir en la necesidad de operar transformaciones en el nivel macro del sistema educativo.

Por otra parte, en la reflexión sobre la condición de la docencia, es necesario pensar sobre lo contradictorio del hecho de que la misma sociedad que valora la educación es la misma que no presiona sobre la necesidad de aportar al desarrollo del magisterio. Aquí solamente queremos anotar la necesidad de investigar sobre el conjunto de valoraciones existentes en la sociedad respecto de la docencia, que de un modo u otro estarían configurando la profesión. Aunado a esto, también indagar sobre la propia autopercepción docente.

Compartimos la consideración de que la docencia tiene que ser revalorada y, en ese sentido, apuntar a una imagen del docente como aquel que hace y piensa sobre la educación que realiza. De una larga data interdisciplinar, la pedagogía requiere tener en la docencia a los actores cotidianos de su desarrollo.

Tercer hilo: la docencia como constructora de institucionalidad democrática.

La vida institucional de la escuela es parte del ejercicio profesional docente, de su pensamiento y de su actuación. No sólo se juega la calidad en las aulas con el trabajo de cada maestro. Lo que existe es una práctica docente contextualizada por la cultura institucional. La comprensión de lo que ocurre en el aula no puede prescindir del contexto institucional de la escuela. Así, la escuela como cultura, es parte necesaria de la reflexión y de la actuación docente. La vida de la escuela tendría que ser sometida a la crítica en tanto forma de convivencia en comunidad, particularmente en relación con la tenencia y uso del poder. Habitualmente autoritaria, la escuela requiere ser reconfigurada. Se trata de descentrar la escuela y de reorganizar la forma en que se ejerce el poder. Este proceso es complejo. Los equipos de docentes tienen que tener el espacio necesario para actuar en esa reconfiguración. En ese sentido, la experiencia de construcción de PEI se constituyen en dinámicas que acercan a los docentes, brindan espacios para la reflexión colectiva y permiten la problematización de lo instituido en la escuela. Pero además, esta reconfiguración de la escuela pone también en cuestión su relación con la sociedad. Se trata de recuperar el sentido social de la escuela. Una escuela que responde a la comunidad de la que forma parte, que se integra y es parte de su vida y que aporta desde su rol cultural a la generación de formas de vida superiores. Puesta de cara a la comunidad, haciéndose responsable de la dimensión educativa, la escuela autónoma, se constituye en un factor del desarrollo social.

⁹ Martínez Bonafé, Jaume. (1998) Trabajar en la escuela, profesorado y refoemas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila Editores, Madrid, España.

Un proceder crítico en cada uno de aspectos aquí presentados es el que posibilitaría hacer cambios en la escuela. Una tarea necesaria es levantar la información y interpretación de las formas que hoy existen de ejercer la docencia en las escuelas.

En la construcción del sueño de paz e integración, la docencia tendrá que aportar su ejercicio crítico, sobre todo de sí misma, como forma de poner en evidencia los recursos sutiles de la barbarie, que hoy no sólo recurre al temor sino también a la seducción. La fascinación es la forma en que la sociedad de la barbarie anula la capacidad crítica de los individuos. Tomados por ella, los individuos están propensos a la manipulación. Los educadores y las educadoras también participan de ese temor y de esa fascinación. El trabajo pedagógico de hoy, casi obligado por el sistema, se encuentra en la necesidad de aplicar procedimientos de la escuela activa habiendo sido formados en una pedagogía frontal. Lo que hemos podido ver es mucha actividad y poca reflexión crítica.

Efectivamente, ocurre esto en la escuela, se realizan dinámicas activas, pero carentes de sentido para los maestros, para ellos deviene en una rutina más que deben aprender hasta que lleguen nuevas directivas planteando nuevos enfoques pedagógicos. ¿Qué papel desempeñaron los maestros en este proceso? ¿Podemos creer que sin protagonismo, sin autonomía, nuestros educadores pueden educar para la autonomía? ¿Podemos creer que sujetos a un sistema que no los reconoce en su condición profesional, sometidos al estrés de una labor bajo control burocrático, pueden los docentes educar para la convivencia?

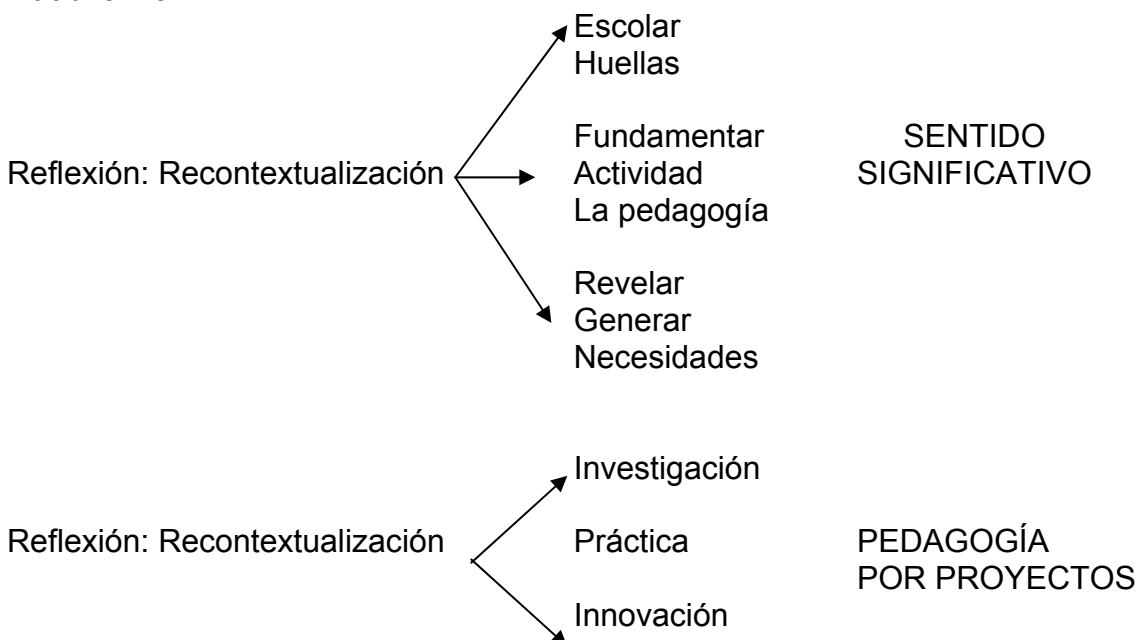
Cuando se invoca a la docencia, las personas concretas que deben responder ese llamado se encuentran en este entramado complejo. La realidad de sus respuestas y sus compromisos tienen que ser leídos desde esta circunstancia. Es posible este rol activo de la docencia en la construcción de la paz y la integración. Pero no podemos pretender respuestas que descansen en el voluntarismo, un voluntarismo que, sublimado, podría significar enmascarar el carácter estructural de la situación de la docencia. También aquí el sueño de un ejercicio profesional pleno de la docencia supone una reflexión crítica de los elementos sistémicos y culturales que configuran la docencia hoy y la atrapan en un rol secundario. Tenemos el reto de producir un programa para el desarrollo de una docencia plena capaz de orientar su labor teniendo como horizonte la paz, la democracia, la integración y el desarrollo equitativo de la América andina. Y enfrentar este reto supone que los docentes generen sus propios espacios de encuentro y reflexión. La experiencia en nuestros países y en otras latitudes muestra que es en la medida en que el magisterio, en colectivo, toma en sus manos la reflexión de la pedagogía, se fortalece su condición profesional, la legitimidad social de la profesión y su capacidad de ser reconocidos como interlocutores válidos de las políticas educativas. Un magisterio que piensa su quehacer se torna significativo en la vida política y social de su país, afirmado en su rol de educadores autónomos, dando vida a movimientos de renovación de la educación, creemos que la docencia puede ayudar a tejer, en diálogo con la sociedad, ese lazo que nos saque del laberinto de la barbarie y nos permita sentirnos capaces de construir ese sueño de ser países integrados donde nuestros hijos puedan crecer en sociedades de Paz, es decir, de convivencia humana solidaria.

ROLLOS NACIONALES**EXPRESION Y CREACION: UN SUEÑO POSIBLE****Ruth Albarracín***Centro Educativo Distrital Nueva Colombia**Proyecto RED-CEE**Recordad que la niñez es el sueño de la razón*

J.J. Rousseau

Sólo hace falta que nosotros los maestros posibilitemos un juego de movimientos en la imaginación del mundo interno de cada ser humano, para formar personas capaces de asimilar y dar respuestas a los aspectos culturales de su entorno.

La experiencia que presento es el resultado de un proceso de construcción a partir de una invitación de la Ley General de Educación, en 1994, a través de la implementación de los proyectos y que abrió caminos a la reflexión y a la acción, permitiéndonos llegar a una recontextualización y transformación de la vida escolar (cuadro No. 1); de los movimientos desarrollados dentro de mí misma y otros (compañeros, alumnos, padres y comunidad), rompiendo esquemas y permitiendo una construcción propia a través de la búsqueda, el hallazgo, la duda, los diálogos, las inquietudes, los errores, las críticas, los acuerdos; y de una fe infinita en lograr sueños para propiciar una escuela más abierta, rica, y posiblemente loca a la razón cotidiana de nuestra historia curricular.

Cuadro No. 1

Soy docente del Centro Educativo Distrital Nueva Colombia, ubicado en el suroriente de Suba en Bogotá, sobre la margen occidental de la laguna Juan Amarillo, en los predios del barrio Corinto. Este es un barrio joven gestado por una fundación para la vivienda, y al que posteriormente, le fue construida la escuela como una prebenda en el proceso de reinserción del grupo M-19 (Movimiento Revolucionario de los 80).

Nuestra institución tiene una historia de 11 años atendiendo desde pre-escolar hasta grado séptimo, con el apoyo de una comunidad de padres interesados en la construcción de la educación y en la calidad de la vida de sus hijos, trabajo que ha sido jalonado por directivos y docentes interesados en propiciar espacios dignos y posibilitadores del crecimiento a los niños que asisten diariamente a la escuela.

Esto ha permitido la construcción del P.E.I. *Sistemas de comunicación* que parte de un diagnóstico en el que se evidencian problemas de comunicación, generando nuevos enfoques y espacios pedagógicos, propuestos y construidos por los docentes. Uno de ellos el proyecto de *Expresión y creación*.

Expresión y creación

Lo que pueda Rendir un niño en el campo de la fantasía rebasa aún la imaginación más experta y del más preparado de los pedagogos.

Este proyecto surge en 1996 como resultado del trabajo realizado con el grado tercero con el proyecto de aula Contando cuentos en el que se da una riqueza de movimientos que plantean problemas que corroboran, en algunos casos, inquietudes que ya venían dando vueltas en mi experiencia de trabajo de 16 años:

1. En niños con problemas se evidencia una gran dificultad para imaginarse a sí mismo en una situación irreal o para crear dichas situaciones.
2. Los proyectos de aula que se desarrollaban en la institución necesitaban apoyo o un trabajo de equipo con otros docentes para ser compartidos, discutidos y proyectados para poder vivir con los docentes una pedagogía de aprendizaje cooperativo.
3. Al darse un rompimiento con el texto guía se implementan las bibliotecas de aula y las guías de trabajo generando un conflicto en torno a la construcción de conocimiento que necesitaba ser recontextualizado y fundamentado.
4. Por el desarrollo del PEI, se acogen proyectos en torno al libro Todos podemos leer y escribir (Acervo México); El Rincón del cuento (serie de televisión de Espacio Maestro-MEN); PALBE animación, a la lectura, de Colsubsidio y Baúl Jaibana, que dinamizan procesos en niños y docentes, pero que se debían articular con mayor sentido y significatividad al trabajo dentro del aula.
5. Se busca el apoyo de entidades que apoyan exposiciones de pinturas, programas musicales, títeres y ludoteca, lo cual brinda una riqueza de trabajo, pero ante los que la escuela debe asumir una posición clara frente a lo artístico como la pintura, la música, la literatura la danza y el teatro. El contexto educativo debe crear un ambiente propicio para desarrollar, de la mejor manera, los fines pedagógicos propuestos.

Un contexto de exploración, se trata de un ambiente que debe contar con las condiciones físicas e intelectuales que inviten a la solidaridad y al respeto de las diferencias, permitiendo la discusión e interacción profunda para que, de la mano de la creatividad, se busquen puntos de vista diferentes e imaginativos alternativos a nuestras necesidades y problemas.

Partiendo de estos planteamientos, se elabora una propuesta que articula la fundamentación del PEI y se presenta a la Secretaría de Educación (Cadel localidad 11), la cual es aprobada, liberándome como docente de aula y convirtiéndome en docente de apoyo para liderar el proyecto en mención, abriéndose un espacio de trabajo colectivo con los docentes de la institución.

La propuesta se caracteriza por tres ejes fundamentales:

- Expresión corporal,
- Invitados de honor,
- Proyectos de aula,

La cual ha sido validada y fundamentada en el desarrollo de la misma. Lejos de ser organizado dentro de un paquete curricular, el proyecto responde a intereses y necesidades propias, a la construcción de un ritmo acorde con su desarrollo, y a un trabajo integral donde la individualidad de las áreas o disciplinas se rompa proponiendo una mirada global para que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollen.

Expresión corporal

Tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse a la totalidad del ser cuerpo espiritual, psíquico y físico, incluso la fuerza y la debilidad del ser representan no la dualidad del ser, sino la totalidad.

Berterat - Bernstein

Lograr espacios de búsqueda interior que lleven a propiciar sueños de mundos imaginarios potenciando la personalidad, son espacios que los centros educativos deben ofrecer a sus alumnos. La expresión corporal busca la unión de la expresividad y el movimiento logrando un lenguaje propio que parte de las sensaciones, sentimientos, fantasías, intereses y experiencias que concientizan el cuerpo, los conocimientos, etc., y que llevan a la expresión de un ser sensible, creador y transformador de su realidad.

Uno de los momentos de clase retoma estos planteamientos, y acompañándolos de música, se invita a juegos individuales o grupales mediante una sensibilización interna para llegar a un dominio y a su vez a una creación en un tiempo y un espacio definidores de una forma de ser del individuo y del grupo.

En estos espacios, la relajación ha dado muy buen resultado. No se tiene un programa estipulado, sino con la claridad de un por qué, se dimensiona el trabajo, propiciando a su vez que cada experiencia sea diversa, manteniéndose a lo largo de tres años y medio. Es claro aquí que, por esta forma de trabajo, el maestro debe registrar y realizar observaciones de su experiencia diaria para fundamentar, teorizar y proponer. En mi caso, el desarrollo del mismo proyecto me ha invitado a realizar una investigación sobre *Los procesos de expresión y creación en las producciones escolares*.

Dentro de este trabajo, vale la pena rescatar la fundamentación encontrada en la experiencia de la argentina Patricia Stokoe, quien ha desarrollado una valiosa investigación con niños de preescolar y primaria durante varios años enriqueciendo las propuestas que se gestan diariamente dentro del proyecto.

En nuestro caso se ha demostrado que se disminuyen las dificultades para imaginarse así mismos en situaciones ilusorias, convirtiéndose en sueños posibles que se evidencian en producciones como diálogos, dibujos, poemas, cantos, etc., y en niños más espontáneos, participantes, expresivos. Y soñadores.

Invitados de honor

*La obra de arte es la única forma de luchar contra el olvido.
Marcel Proust*

Teniendo en cuenta que la escuela debe asumir una posición frente al arte y que ésta debe convertirse en un museo vivo en el que los individuos jueguen, recreen y construyan su propio mundo y el de otros con un sentido primordial de vida en el tiempo y en el espacio, se propone presentar personajes por un tiempo determinado que universalizan el conocimiento y sensibilizan al niño frente a sus obras, invitando a una creación y expresión propia, y a un recrear el colectivo institucional desde las propuestas que plantean los niños.

Para ello se mantienen tres invitados:

- Un músico.
- Un escritor.
- Un pintor.

Dentro de esta propuesta, hemos viajado de la mano de pintores como Joan Miró, los indígenas y sus pictogramas y Chagall. Con el apoyo de la pinacoteca de Colsubsidio se organizó una exposición a cargo de los alumnos de grado sexto, quienes desarrollaron un trabajo lúdico.

Actualmente, el anfitrión es Picasso. Se aprovechó la oportunidad de tener originales al alcance de los niños, se trabajó su obra y vida del pintor con los alumnos del curso 502, quienes propusieron el proyecto Viajando por las pinturas, realizaron una investigación, prepararon la visita al Museo Nacional de la exposición Picasso en Bogotá. En la salida, recrearon los 32 cuadros, los vídeos y la propuesta de Daniel Castro con la sala didáctica y olieron los primeros pasos para organizar la exposición Picasso en la Nueva Colombia, en el museo escolar, para la cual se compraron y enmarcaron obras de los niños y padres recreando especialmente, en este caso, obras como Guernica, Niño con paloma, Señoritas de avignon, las cuales fueron seleccionadas como unas de las más importantes y, a través del proyecto, fueron recontextualizadas en una realidad colombiana. A través de el montaje de diversos módulos interactivos que los niños elaboraron por grupos; con un manejo oral propio, fueron los anfitriones de los visitantes que allí llegaron.

Hemos recorrido el camino con músicos como Sergio Prokoiev, articulándolo al cuento Pedro y el lobo; el canto de las ballenas invitando al conocimiento de la ciencia marina; la música indígena con sus sabios y misteriosos sonidos y las *Cuatro estaciones de Vivaldi*. En este momento se tiene al grupo Maná.

También se ha recorrido la historia con escritores como Rafael Pombo Ziraldo, Anthony Browne, los hermanos Grimm, los Indígenas Keiko Kasha, Ivar da Coll y Jairo Anibal Niño con *Willy el soñador* y *Voces del parque*.

Proyectos de aula

*Somos lo que hacemos y sobre todo
lo que hacemos para cambiar lo que somos.
Eduardo Galeano.*

Apoyando el trabajo que se da en cada salón, se coordinan acciones con los directores de curso, alumnos y padres para dinamizar los proyectos de aula a principio del año.

A través del foro (todos estamos sentados en círculo sobre colchonetas o en las sillas del salón) se logra con el curso un espacio abierto de apoyo a la construcción colectiva de los proyectos, lo cual fue enriquecido por el trabajo de investigación realizado con otras dos docentes de la institución en *Procesos de apropiación de la lectura y la escritura en los grados iniciales*¹, asesorado por la Universidad Distrital en el postgrado Lenguaje y pedagogía de proyectos.

El conocimiento es articulado desde una situación problemática o desde el interés individual manifestado por el niño ante el grupo. Ahí la pregunta y la hipótesis cumplen un papel esencial, pues actúan como generadores del saber escolar, constituyen el punto de partida y el eje organizador del recorrido de los proyectos, a través de los cuales la información se transforma en conocimiento útil para la acción, como lo plantea Marina José A.: *"ni el problema ni la pregunta son conocimiento, al contrario son reconocimientos de ignorancia, pero abren espacio al conocimiento investigador más allá de lo que sabe"*.

La inteligencia no es, por tanto, la capacidad para resolver problemas, sino, "la capacidad para plantear problemas". Es decir, para inventar proyectos de investigación.

En la pedagogía de proyectos, el alumno es facilitador y constructor de su aprendizaje.

"La pedagogía de proyectos consagra la emergencia del sujeto en el aprendizaje. El alumno interviene como autor algunas veces y siempre como actor"², esto permite el compromiso que involucra el proyecto de vida, generando a su vez el proyecto de construcción colectiva. Un proyecto enmarcado por la interiorización de un sistema de valores y de concepciones que llevan a la autonomía "ser autónomo es vivir según un desarrollo dominante de proyección"³.

El individuo sabe y decide sobre el qué, por qué, cómo, cuando, dónde y quiénes intervienen en el trabajo del aula, pues es en compañía de todo el grupo, y con la ayuda del docente, que se plantean las actividades, se asumen compromisos, se organiza el grupo y se traza un cronograma.

El proyecto posibilita el trabajo grupal o colectivo y una negociación del mismo en todo el proceso. El producto final siempre será colectivo donde los conocimientos se construyen desde la interacción en el grupo. Los niños discuten, preguntan, proponen, argumentan, piden, sugieren, buscan, se apasionan y aprenden.

¹ Albarracín, Ruth; Contreras, Dora y Zorro, María Elena. *Procesos de apropiación de la lectura y la escritura en los grados iniciales*. Universidad Distrital. 1999. Presentado en el Primer Encuentro de la Red Latinoamericana de Lenguaje. Universidad Distrital. 1999.

² BORDALLO, Isabelle y GINETH, Jean. (1995) *Pour une pédagogie du projet*. Edit. Hachette. París.

³ VASSH EFF, Jean. (1997) *La pédagogie du projet en formation*. Cronique sociale. Lyon.

El proyecto, desde su inicio, vive varias fases o momentos que no son únicos ni estáticos, estos se dan de acuerdo con la realidad de cada contexto.

Posibles fases o momentos de un proyecto

Origen por su esencia: al que algunos llaman planificación del proyecto o planificación conjunta.

La experiencia demuestra que hay muchas clases de proyectos enmarcados dentro de una realidad histórica, social y cultural, pero caracterizados por una esencia que permite su género y proyección. El origen puede variar respondiendo, en su mayoría, a intereses individuales que se vuelven colectivos o viceversa, a eventos fortuitos que interrumpen el cotidiano escolar, a temas del momento, a las propuestas y a la reflexión constante del maestro o del equipo, a las asambleas de aula o a la negociación del grupo, a la elaboración de la propuesta pedagógica alrededor del currículo (P.E.I.) e incluso al proyecto personal del alumno o del maestro.

Negociación y definición

Partiendo del origen, se ponen en juego los elementos de una pedagogía de proyectos, empezando por la negociación, en donde se definen los objetivos, las acciones, los medios, responsabilidades; es decir, las planificaciones con la participación de los actores de la vida escolar e incluso vinculando a aquellas instituciones extraescolares que tengan que ver con el proyecto.

Búsqueda de información y desarrollo del trabajo

*No se ejecuta todo lo que se propone
y el camino del proyecto a su resultado es largo.
Corneille*

Con la planificación acordada se da vía a las actividades sin pensar que éstas se tengan que cumplir en su totalidad o que no se puedan cambiar, al contrario, el rumbo del proyecto lo determina los actores, sus situaciones y la fuerza interna que se desarrolla en ambos, es decir la significatividad. En esta fase se consolidan lazos con personas, instituciones e incluso proyectos, que le dan mayor sentido al trabajo por fuera de la institución o posiblemente para hallar un camino para una escuela "totalmente abierta".

Producto final

Es la fase en la que se llega a la fase terminal del objeto del proyecto mediante la socialización y en la que se evalúan la pertinencia del mismo, las tareas, los procedimientos, sus fases, etc., es claro que la evaluación no se da tan sólo en este momento, sino que es continua y permanente. Aquí se da un espacio de negociación final, en donde se pone en una balanza todo lo realizado y se proyecta para cualificar el trabajo siguiente; incluso, se puede evidenciar las huellas proyectándolas a todo el colectivo de la institución.

El docente no puede planear como tradicionalmente se hacía; al contrario, es un dinamizador de esas esencias y un constructor de su propio proyecto pedagógico. Al voltear la mirada y esculcar su práctica reconoce la validez de sus conocimientos, sus

fortalezas y debilidades, su capacidad de investigación y proyección con otros generando un trabajo en equipo del proyecto pedagógico que invita a la reflexión sobre el sentido, el significado, el tiempo, el espacio y las relaciones. Abordar la enseñanza de esta manera es situarse no como especialistas de una disciplina que detecta el saber erudito, sino como el artesano del aprendizaje en donde la condición más grande es la de crear las condiciones de la apropiación del saber escolar⁴.

En esta experiencia, se han desarrollado diversos proyectos de los cuales presentaré dos experiencias muy significativas en nuestra institución. (Anexo 2 - 3)

Dando cuenta de la complejidad de la realidad, se abre indiscutiblemente una ventana a un maestro y a un alumno escritor, lector, investigador, invitando a un trabajo interdisciplinario en el que se construye conocimiento sin un paquete preestablecido, negociando el poder y la palabra para, en equipo, llegar a un fin y a muchos sueños posibles

*"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"*⁵.

Para terminar, presento un escrito que me permití dedicar a Joseth Joliberth por sus aportes en la construcción de una escuela más auténtica para Latinoamérica.

⁴ Of Cit. 1997.

⁵ Segura Dino. *El conocimiento escolar y el desconocimiento escolar*. Revista **Nodos y Nudos**. Vol. 1, No. 6 U.P.N. Enero-julio, 1999.

Anexo No. 1

Mi jardín escolar

No creo que exista un poema más bello que un árbol.
Kilmer

Dora Contreras. Grado Cero.

Ruth Albarracín. Proyecto Expresión y creación

Ha llegado un regalo y la escuela se alborota. Los alumnos del colegio Colombo-Hebreo, celebrando el Tubish, día del árbol, han traído en sus manos los árboles ya prometidos, pues en una jornada pasada, la tierra había sido removida y preparada. Con ayuda de los niños de preescolar y primaria, los nuevos habitantes ocupan su lugar.

Se genera un diálogo abierto sobre ellos: niños, padres, docentes, coordinan acciones y vienen días en que algunos de sus temas, giran sobre la tierra, la germinación, la conservación, las plantas, ¡su entorno!

Los niños, sagradamente, como en un ritual, van en pares, solos o en grupos, cargando agua, para rociar, con su cariño, las plantas; dejando a su paso las huellas del agua regada, así como quedan en sus dibujos, sus gráficos, sus mensajes, sus diálogos y sus lecturas.

Los padres y la asociación, organizan brigadas de limpieza, cercado y otras gestiones.

A las casas de los niños viajan cuentos, guías y diálogos que regresan a la escuela, articulando espacios del aula textualizada.

En *El rincón de las palabras*, se sintetizan individualmente la unidad y la totalidad de la escritura: árboles, semillero, flor, el sol calienta las flores, las raíces chupan el agua.

De la biblioteca de aula, salen textos como: *Max y el Planeta feliz*, *Max y la ciudad triste*, *Helena cuida la huerta*, *había una vez un árbol...*

El "Mural o exhibidor de trabajos" es adornado con producciones como

- Estructuras de árboles (diseños gráficos).
- Collage de flores (composiciones).
- Nombres cariñosos, dados por los niños a su árbol.
- Modelados.
- Mensajes secretos.
- El rincón de plantas: crece con semillas puestas en camas de algodón y agua, que con su diario vivir, acompañan el cotidiano escolar.
- El rincón televisivo: en el que la granja de Allegra, el cerdito valiente, y el guardián de la fantasía, cobran vida a través del sonido y la imagen.

- Archivo lector: allí se pegan fotocopias de las portadas de los libros leídos en el salón.

El interés por los niños es tan grande que invita a buscar material. Cuentos, películas, enciclopedias son intercambiados de un curso a otro, y en las producciones de los niños, se ve mucha significación, ¡leen y escriben con una fuerza!

Se organizan expediciones integradas por cursos a la vecindad del humedal: el olor, el agua y los verdes, son leídos y recreados.

Los diálogos se cruzan tejiendo conocimientos. Las preguntas y repuestas van y vienen para que luego en las aulas y casas sean compartidas en sus diálogos, gráficos y sueños.

Reflexionando el trabajo realizado, las docentes se reúnen y comparten sus saberes organizando las acciones para involucrar más a los padres de familia.

Realizando el taller, los padres de los tres grados de preescolar, acuerdan elaborar un libro gigante que sirva de apoyo al proyecto, pues debido al diálogo y la observación realizada, se evidencia el desconocimiento de los nombres populares y científicos de las especies del jardín.

Cada papá apadrina un árbol e inician un proceso de investigación por su cuenta: tallos, hojas, flores, van y vienen.

Algunos padres dejan los niños a las 7:00 a.m., y se van en grupo al Jardín Botánico o a la Hemeroteca buscando asesoría. Una carta es elaborada y entregada, coordinando una visita de niños y padres a este lugar.

Los trabajos de los papás empiezan a llegar y entran en el salón muy orgullosos para mostrar a los niños y profesoras su obra maestra, luego son llevados al salón *Expresión y creación*.

Las explicaciones van y vienen y los niños emocionados en su casa cuentan lo realizado y motivan a sus papás para que culminen sus obras. Las docentes coordinan la visita de los niños al Jardín Botánico. Se realiza la carta y la cual es llevada por una mamá.

Se respira mucha emoción. En el recreo los niños hablan de sus árboles y del día del paseo. La visita es todo un éxito.

Nuevas palabras y conceptos son recreadas por los niños y pasadas de boca en boca: ¡Liquen, helecho, carbonero rojo, arbusto, invernadero, mermelada!, las preguntas viajan y los niños dialogan con los guías del jardín sobre sus inquietudes; los padres que nos acompañan también salen de sus dudas.

Individualmente abrazan la palma del amor dejando su huella en el tiempo y el espacio.

De vuelta en la escuela todo sigue en su rumbo; con mayor propiedad los niños hablan de su entorno y el mundo continúa girando. El libro es terminado y presentado al grupo. En este proyecto queda una evidencia que sirve de soporte a proyectos posteriores

como: *Cuidemos nuestro humedal*, del grado 3º, *Viajando por las películas*, del grado 5º y actualmente del proyecto *Los pequeños gigantes del árbol Mágico*.

Anexo No. 2

Cuentos De Ivar Da Coll

*¿De qué sirve un libro, pensó Alicia,
si no tiene diálogos e ilustraciones?
Lewis Carrol*

*María Elena Zorro. Docente grado segundo
Ruth Albarracín. Expresión y creación*

Retomando el proyecto que marcha en el aula de *Expresión y creación*, el autor invitado y las docentes coordinan acciones para definir el camino a seguir.

Reunidos en el aula textualizada, en la que los ambientes significativos invitan a la construcción de sentido y en un círculo total se articula con el diálogo a través de la pregunta, los niños recontextualizan, negocian y asumen su propio proyecto.

En este recuento histórico y en la palabra de los niños salen a relucir:

- El poético Rafael Pombo.
- Ziraldo, con su manzanita.
- El semiótico del lenguaje Anthony Brown.
- Los tradicionales hermanos Grimm.
- Los indígenas y su cultura.
- Alekos y otros personajes del rincón del cuento.

Por último, al son de los acuerdos, es escogido Ivar Da Coll. Autor y diagramador colombiano, conocido por los niños desde sus primeros años escolares (grado cero), pues en las bibliotecas de aula habitan cuentos en donde: "chiguiros, fantasmas, vacas, chivas y otros personajes hacen de las suyas".

Los niños, al asumir sus compromisos, los proyectos cogen tal fuerza que ellos sólo proponen las tareas, de allí surgen la investigación de la vida y obra del autor.

Las docentes previendo acciones, preparan con personas y entidades de la comunidad, el espacio.

Cuando en una escuela se gestiona en torno al lenguaje se trascienden barreras que conectan social y culturalmente los actores a otros mundos posibles y este es...

El Bibliobus

Una biblioteca sobre ruedas de Colsubsidio que llega todos los miércoles de 8:00 a 4:00 p.m. y se instala frente a la escuela, formando un canal mágico entre la institución y la comunidad, pues allí se permite el viaje de textos que muy animadamente los niños llevan y traen a su clase sin ninguna programación, dinamizando mágicamente procesos dentro del aula.

Y es allí donde se engendra la investigación; los niños, solos o con sus padres van, dialogan con los bibliotecarios y les comentan su búsqueda. Ellos, con su ternura habitual, facilitan las revistas, fotocopias, libros y cuentos que con anterioridad habíamos mencionado.

La investigación es llevada al aula, se socializa, comparte y discute; luego, en grupo, es apropiada, transformada y proyectada en diversas opciones.

Transcurridos los días y los viajes por cada uno de los cuentos, estos son recreados por el grupo, tanto que Chigüiro se convierte en un texto abierto, donde las ciencias sociales y naturales, las plásticas, las matemáticas, y otras disciplinas, se funden en una sola.

Chigüiro y el lápiz; Chigüiro viaja en Chiva; Chigüiro encuentra ayuda; Chigüiro, Rana Ratón; Chigüiro y el palo; Chigüiro se va; Chigüiro, Abo y Ata; Chigüiro y el baño.

Al punto que cada niño realiza su propia producción *Chigüiro y la paz, Chigüiro viaja por Colombia, Chigüiro en la escuela Nueva Colombia, Chigüiro y otras especies, Chigüiro el matemático*, y muchos más, haciendo que los niños se sientan al nivel del autor.

Afiches, cartas, mensajes, dibujos van y vienen y muchos de ellos con la escritura y reescritura van tomando forma.

Los papás son invitados a un taller y son recreados con las fantasías de sus hijos. Ellos leen, ríen y se comprometen con el proceso.

Cada uno escoge un personaje, objeto o momento de un cuento para construir en familia su propuesta. Y así empiezan a desfilar por la escuela:

- Bicicletas en alambre.
- Hamacas en costal.
- Chigüiros de todos los tamaños.
- Osos, vacas, gallinas, ratones, faras...
- Teatros y escenarios.
- Maquetas.
- Experimentos.

La emoción se manifiesta en cada chico quienes, orgullosos de estas obras de arte, preparan un día de fiesta con toda la escuela.

Hasta en el recreo y las puertas de la escuela Ivar Da Coll, es anfitrión del diálogo.

Los profesores se rotan su última producción *No, no fui yo* recreando en su lectura el placer por el cuento.

Los preparativos van y vienen y toda la escuela se entrega en una producción y creación variada.

Afiches para la exposición, plegables, fotocopias de cuentos, títeres, son preparados para el momento clave y por fin llega el día.

Con sus manos los niños, papás y profesores, organizan a los anfitriones, que en su salsa, realizan el debut disfrazados y apropiándose del micrófono hacen su presentación para posteriormente invitar al recorrido.

La escuela textualizada es gozada en todos los rincones:

El mural del autor, la estantería de libro; títeres: objetos, personajes, carteleras, afiches y plegables, mesa de escritura y venta de libros (pues el Fondo de Cultura Económica nos acompaña con un stand de venta de libros) permiten su lectura y animan a escribir a los participantes sus comentarios en hojas blancas que son entregadas al final de la exposición.

Este día se refleja el amor profundo por los cuentos, las inquietudes de unos personajes y no sabemos cuantas cosas más que cobran sentido y significado en cada ser, tiempo y espacio de la institución.

Este proyecto nos ha invitado a reflexionar, a saber que los niños construyen, dirigen, se manifiestan como seres autónomos a los que, si desde muy pequeños se les permite construir su mundo, serán propiciadores de su realidad, y estarán motivados a ratificar las propuestas gestadas por los docentes pues apuntan a los intereses de los niños y dinamizan procesos dentro de ellos y de nuestro PEI.

El fruto de esta exposición es el resultado del amor, de los padres por sus hijos, de los maestros por sus alumnos y de una comunidad por su escuela.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

Los ejes seleccionados por la comunidad educativa para realizar su proyecto institucional, a saber, la expresión corporal, el proyecto artístico “Invitados de honor” y los proyectos de aula, fortalecen áreas que generalmente no son valoradas por las escuelas.

En el área de la expresión corporal la experiencia acumulada durante tres años y medio es investigada por Ruth a través del proyecto *Los procesos de expresión y creación* en las producciones escolares. Aunque no se ofrece ninguna información sobre la manera como ésta se realiza y de algunos de los resultados que hasta ahora se han alcanzado, destaco la importancia que para el enriquecimiento de los procesos educativos tiene el fortalecimiento de la investigación en la escuela.

La música, la narrativa y la pintura, tres expresiones mayores del arte, tiene su puesto principal en el proyecto *Invitados de honor*. Las “vistas” que la comunidad escolar ha tenido de figuras importantes como las de Picasso o Prokofiev dan fe de la manera viva, cercana y lúdica con que los niños están acercándose a las artes. Puesto que para poder penetrar en las artes se requiere un mínimo conocimiento de los “lenguajes” particulares que cada expresión utiliza, en una próxima comunicación sería muy enriquecedor conocer cómo se están acercando los niños a los distintos sistemas simbólicos de éstas y qué estrategias están utilizando los maestros para aproximarlos a éstos.

Me parece de gran importancia la fuerza que tienen los proyectos de aula en la institución y de nuevo destaco el lugar que en ellos comienza a ocupar la investigación a través del proyecto *Procesos de apropiación de la lectura y la escritura*, que asesora la Universidad Distrital. Lástima que Ruth no comenta algunos de sus resultados y deseamos lo haga en cuanto una próxima oportunidad.

Para terminar, sugiero que, en poco tiempo, a través de *Nodos y Nudos*, podamos conocer una visión un poco más articulada de los tres proyectos mayores en que está empeñada la institución y su autora nos cuente cómo se conectan esos proyectos, y qué cambios que se comienzan a observar en el aprendizaje de los niños y en el compromiso de los maestros.

Rosa Mercedes Reyes Navia
División de Gestión de Proyectos
Universidad Pedagógica Nacional

ROLLOS NACIONALES

SISTEMA EDUCATIVO TENJANO UNA PROPUESTA INTERCULTURAL

Hilario Pedraza
Secretario de Educación de Tenjo

Este artículo pretende compartir los primeros pasos de una experiencia educativa recientemente iniciada en el Municipio de Tenjo (Cundinamarca) que busca introducir renovaciones en el sistema a partir de un enfoque intercultural. El propósito es promover en la comunidad educativa la formación de una conciencia trascendente que, en un corto o mediano plazo, inspire cambios estructurales en el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje.

El autor, para ir en pos de ese propósito, se vale de aproximaciones vivenciales a la sabiduría ancestral de los hijos del tabaco y la coca: uitotos, boras y muinanes, que aún conservan sus principios de vida y leyes de origen. El punto de encuentro ha sido el ritual de la palabra o mambeo, un evento sagrado que se realiza diariamente, desde hace cuatro años, en algún lugar de Santa Fe de Bogotá, presidido por ancianos indígenas de las etnias mencionadas. Apenas se está dando el primer paso en el intento renovador, mediante la iniciación de un programa de formación de docentes en el municipio, el pasado año, y la vinculación de un sabedor uitoto a su sistema educativo.

Algunas características del pensamiento indígena

El pensamiento indígena es espiritual, sistémico, holístico y holográfico.

Espiritual en cuanto reconoce como única causa de la vida al Padre Creador que, al comienzo, entregó unas leyes de origen y unos principios de vida para conducir a los seres humanos al restablecimiento de la unicidad primordial, perdida en los confines ancestrales. Esas normas se cuidan y aplican mediante la tradición de una palabra que apunta a la limpieza mental como condición ineludible para el conocimiento de sí mismo y para acceder a una sabiduría revelada en el sitio ritual o sagrado. La presencia inefable del Espíritu del Padre es la savia que nutre el árbol de la cultura, con la mediación de los sabios ancianos que la difunden en su pueblo. Por ello, toda la dinámica social tiene un nivel espiritual que garantiza la armonía de la creación. La espiritualidad en obra es, entonces, la propensión hacia unas relaciones humanas ascendentes, con fundamento en los principios de vida y las leyes de origen.

Lo sistémico surge de la relación recíproca y fluida de las totalidades-parte (holones) de la cultura, de manera que cada holón es definido o determinado por los demás. Territorio, idioma y ritual son los grandes holones que, a su vez, constituyen en sí mismos totalidades también organizadas sistémicamente. La cultura, entonces, es una expresión orgánica que tiene como núcleo el ritual, donde lo invisible -el Espíritu- determina lo visible -la materia- a través de la palabra. El sistema funciona auto-reguladamente mientras no haya alteraciones en sus partes. La ciega intervención de la sociedad mayor, portadora del conocimiento occidental, rompió el equilibrio -por la vía de la evangelización, la educación, el comercio, la usurpación del territorio...-, y desencadenó una progresiva

aculturación que puede terminar en extinción si no se introducen substanciales cambios en las relaciones interculturales.

La aceptación, antes que el análisis y la fragmentación, es lo que confiere la propiedad holística al pensamiento indígena. Por eso no ha incurrido en la alteración de su entorno natural para someterlo o "conocerlo" ni ha desarrollado una inventiva instrumental que necesariamente habría de ser "exitosa" a expensas de la naturaleza. Esa visión surge de entender el universo y todos sus seres como una sola creación emanada del Padre, y por lo tanto, perfecta, completa y sagrada. El respeto a la integridad primigenia es la garantía de la prodigalidad y vigencia de la naturaleza, la cual se aprovecha desde un sentido y calidad de vida inspirados en el ser.

Lo holográfico, en tanto que una parte, guarda relación significativa con la totalidad y, por consiguiente, da cuenta de ésta. El Anciano Sabedor es un holograma de su cultura; el ritual y las danzas lo mismo, así como una porción de selva es un holograma de toda la selva.

El Canasto de la vida

En el lenguaje metafórico ancestral, el acervo cultural se cuida tejiendo la palabra, a manera de canasto -en el encuentro ritual- para entrecruzar las fibras del conocimiento y lograr una expresión unificada que se transmite por tradición oral. Cada generación teje de la misma manera que sus predecesoras y los canastos obtenidos contienen invisiblemente los principios espirituales que iluminan la vida de la comunidad. El canasto es la expresión holística, el tejido da cuenta de lo sistémico; una parte del tejido es holograma de todo el tejido, y el aire que lo penetra y lo rodea representa el Espíritu del Padre.

El canasto imita el volumen intercostal del cuerpo humano donde siempre hay un corazón; el corazón recibe y tamiza el pensamiento antes de que llegue a ser palabra, y esa palabra al traducirse en obra es vida. El canasto es el tejido de la vida, o la vida es un canasto donde sólo se deben echar buenos frutos -los frutos del espíritu-. Cuando se teje, se vive y cuando se vive, se enseña a tejer ... se enseña a vivir ¡viviendo!

El tejido lo teje la comunicación, que en cada persona exige coherencia entre pensamiento, corazón, palabra y obra; las fibras del tejido son todas las áreas del saber - la agricultura, la climatología, la arquitectura, la medicina, la psicología, el arte, la caza, la pesca, la administración y otros- que siempre se entrelazan para hacer el canasto de la cultura. La cultura, entonces, se expresa y se conoce solamente en la obra; por eso el proceso de enseñanza-aprendizaje es netamente experiencial: la palabra es de vida cuando concluye en obra de servicio, y esa obra es la que da autoridad a la palabra. De esa manera, viendo el canasto en su dimensión simbólica, se pueden entender la cultura y la vida.

Estos pueblos nativos no hablan de educación sino de formación del ser. Comienza desde antes del nacimiento (cincuenta años antes, dicen ellos), con la formación de los padres; sigue durante la gestación de la criatura mediante la dieta mental y física de los progenitores (un anciano los dirige), para que el niño nazca sano y su mente sea receptiva a la palabra de los mayores. El principal punto de enseñanza es la Maloca (centro social y ritual) donde se reúne toda la comunidad, en horas de la noche, a buscar la palabra de vida. Esa palabra se pone a prueba y se enriquece al día siguiente, en el cuidado del territorio, en el trabajo y en las relaciones sociales.

Se enseña y se enseña continuamente, sin límites de espacio, tiempo, edad o género. Todos enseñan y todos aprenden simultáneamente, pero la conducción corre a cargo del más sabio, y la sabiduría se demuestra mediante la capacidad de servir al pueblo, mediante la obra. El más sabio es gobernante, sacerdote, educador, consejero, organizador del trabajo, curandero, anfitrión de las danzas y maloquero. Quien no tiene a su cargo pueblo y maloca no puede, entonces, demostrar su sabiduría porque su palabra puede irse en vano. El comportamiento del pueblo es el que demuestra la sabiduría de su orientador.

En el diálogo ritual se abre paso al amor y a la vida. Por eso tomar sus enseñanzas puede ser de gran utilidad en la renovación del sistema educativo colombiano.

La comunicación y el conocimiento experiencial

El punto de partida son los conversatorios, fundamento de la comunicación en el ritual del mambeo y que, ciertamente, es un recurso para superar la apariencia de la comunicación -comunicación babélica, comunicación ineficaz- en que ha caído la sociedad occidental y que, por supuesto, afecta substancialmente la educación.

Este proceso de comunicación tiene 3 momentos:

- **Momento del Pensamiento**

Hay pensamientos revelados por el Espíritu del Padre Creador y pensamientos humanos. Los primeros, se conceden a quienes han tenido una adecuada preparación y guardan los principios de la palabra de vida, como son los ancianos sabedores, sus colaboradores inmediatos y otros mambeadores que cumplen los requisitos de preparación. Los segundos, son propios de la condición del ser humano; pueden ser positivos o negativos y se expresan en el ritual para aprovecharlos o sanarlos, según el caso.

La esencia del ritual es fundir los pensamientos revelados con los positivos en un propósito común. Para ello se requiere tener la mente limpia de pensamientos distanciadores y dañinos, como los que dan lugar al juicio, la culpa, la condena, el odio, la ira, el resentimiento, el chisme, la calumnia, la envidia, la preocupación, la depresión, la ansiedad, la angustia, la soledad, etc. Si lo negativo aún está en la mente, se debe "poner" en el mambeadero diciéndolo de manera serena y sin atacar a nadie, para alcanzar el estado de paz interior requerido en el proceso de comunicación; implica la necesidad de exteriorizar todos los pensamientos privados, en tanto que son negativos. Hay que retirar del canasto mente -dicen los ancianos- los frutos podridos antes de que dañen a los buenos.

El anciano sabedor "recoge" todos los pensamientos negativos -los frutos podridos- que se han publicado y los "endulza" entregándolos al Creador para que los disuelva. De esta manera las mentes enfermas se sanan y se ponen en condición de entrar en comunión con los demás, para apuntar hacia el pensamiento unificado y la unidad de propósito, a través de la palabra.

- **Momento de la Palabra**

El pensamiento, cualquiera que sea, se lleva al corazón para sentirlo y serenarlo. Luego será expresado en palabra "dulce". Así se excluyen el ataque, la disputa o las

innecesarias controversias para mantener el diálogo en un permanente estado de paz. No está permitido incurrir en el señalamiento personal: no hay que poner la mano en la llaga del hermano, dicen los ancianos.

La palabra, necesariamente, anuncia una acción o una obra. Demanda, por lo tanto, una gran responsabilidad de quien la dice y de quienes la escuchan. Saber hablar es tan importante como saber escuchar. Los que escuchan son los testigos del compromiso que asume el que habla, quien en ese momento es su palabra. Cuando alguien habla más de la cuenta o expresa la "palabra de la calle", los demás infieren que no está sano y que es necesario aconsejarlo o conjurarlo (la conjura es la oración que cura), para que se cure y pueda desempeñarse amorosamente en el mambeadero y en la vida.

Además de los compromisos personales, en el diálogo se buscan acuerdos colectivos para la acción: el trabajo, la caza, la pesca, la danza y la relación con otras comunidades. Esto implica exponer diferentes opiniones que serán sopesadas por el anciano, quien, infundido del Espíritu, finalmente concluye sobre el punto, señalando la unidad de propósito, que es acogida por todos los asistentes. En ese momento se asignan responsabilidades y se sella el compromiso colectivo. Fijado el propósito, la planeación y evaluación de las acciones se hace diariamente, en el sitio ritual, de tal manera que se optimizan la eficacia y la eficiencia en el avance de la obra. Si surgen inconvenientes durante el día, serán vistos y subsanados esa misma noche en el ritual correspondiente.

En el ritual también se ponen a prueba y se acrisolan atributos implícitos del ritual que son substanciales en el crecimiento personal, como: voluntad, paciencia, silencio interior, alegría, tolerancia, mansedumbre, serenidad y mentalidad libre, entre otros.

La palabra es pública, no esconde nada, y de ella sólo vale lo que se puede llevar a obra de servicio. Basta con que eliminemos las barreras de ignorancia, conmiseración o desprecio que hemos erigido frente a nuestros pueblos nativos y seguramente recibiremos el torrente de riqueza que requerimos para saber quiénes somos y hacia dónde nos debemos dirigir.

▪ **Momento de la Obra**

La comunicación termina en *Obra*. Cuando no se logra la coherencia entre los tres momentos, la palabra es vacía y se la lleva el viento. Se entiende por *Obra* el trabajo material o el comportamiento personal en función de los propósitos trazados en el encuentro. El buen resultado y la abundancia, obtenidos en el trabajo material, indican que su gestor está mentalmente sano y, por lo tanto, asistido por el Espíritu, lo cual se constituye también en prenda de garantía para la dinámica social de la comunidad. Toda obra que se pacte en el sitio sagrado y luego se cumpla, será de servicio a la comunidad.

La tradición oral y la comunicación, que son recursos desconocidos en la educación y en general en las relaciones sociales occidentales, ha dado lugar a un método de enseñanza-aprendizaje muy eficaz: el conocimiento experiencial, cuyo abordaje por nuestros sistemas educativos formales promete gran utilidad, tanto en la incorporación de valores trascendentes como en la promoción de saberes convencionales que por ahora se intenta -y muy infructuosamente- por la vía de la teoría y los conceptos.

La experiencia en Tenjo: Resistencias, aclaraciones y recuerdos

Mi vinculación como Secretario de Educación y Cultura de Tenjo se produjo en el mes de septiembre de 1999. Con el Alcalde convinimos que uno de los puntos centrales de mi gestión sería emprender un programa de formación de docentes con el propósito de introducir cambios cualitativos en el sistema educativo. Esta acción serviría, además, para apoyar un proyecto de Fortalecimiento de la Democracia participativa, que forma parte del Plan de Desarrollo, y para promover una injerencia protagonista de la educación y la cultura en los asuntos del municipio.

Antes de iniciar el programa, consulté los PEI de los centros educativos y el texto de los foros anuales municipales correspondientes al período 97-99. Allí pude verificar la necesidad de dar un viraje a la educación, de manera que contribuyera efectivamente a la formación para la vida, para el ser y para el amor.

Se organizaron las primeras reuniones con los docentes para tratar de establecer cómo estaban adelantando los ajustes de contenido y compartir unos primeros enfoques hacia una visión sincrética de la educación aprovechando las enseñanzas vivenciales asumidas del encuentro con los hermanos indígenas amazónicos y varios documentos producidos al respecto, con la intención de contribuir con una nueva visión educativa.

En el caso de Tenjo, el conocimiento experiencial se comenzó a aplicar mediante tres estrategias: 1. La formación de los docentes en función de su misma práctica personal y social; 2. la vinculación de un sabedor Uitoto al sistema educativo, quien organizará las huertas escolares a manera de chagras siguiendo los principios de la comunicación; 3. la re-conceptualización y utilización del arte como medio fundamental de formación en los centros educativos.

Los Conversatorios

El punto de partida en los conversatorios con los maestros fue aplicar los fundamentos de la comunicación que se imparte en el ritual del mambeo. Cada conversatorio (van cerca de 20) se hace con un grupo de entre 15 y 20 docentes. Actualmente se cumple un segundo ciclo. En la medida en que se ha venido enfatizando en los principios y la responsabilidad de la comunicación, la calidad del diálogo ha mejorado significativamente, hasta el punto en que se percibe una admirable entrega al conversatorio durante sus cinco horas de duración.

Se ahondaron las explicaciones de la propuesta, se explicó el noble papel de las plantas sagradas y se pusieron de presente las coincidencias entre los principios de vida aborígenes y la palabra de Jesús, se comenzó a despertar el interés y la receptividad. El tema condujo a hablar de la cultura Muisca y la necesidad de avanzar en un reconocimiento de sus atributos para propiciar un mejor entendimiento de la identidad local, del mestizaje y del mismo territorio. El territorio tenjano, el de la Sabana de Bogotá y, en general, el del Altiplano Cundiboyacense, cuenta con muchos vestigios y expresiones de la cultura Muisca cuya valoración, como parte del conocimiento, no se ha incorporado al proceso educativo; tal es el caso de los lugares sagrados, de las pictografías, de los sitios de valor arqueológico, de los caminos y de la toponimia municipal y veredal. Asimismo, no hay la conciencia de otros legados muisca que aún forman parte de las costumbres locales, como la medicina tradicional, la alfarería, la cerámica, el tejido, la agricultura mental, ciertos vestigios del calendario ecológico y el

consumo de alimentos de origen ancestral (maíz, papa, quinua, arracacha, tomate, ají, lulo, curuba, cubios, etc.).

Contenido de los Conversatorios

El punto de partida de las reflexiones colectivas es que nadie puede conocer válidamente nada si no se conoce a sí mismo o, cuando menos, avanza en esa dirección; sobre tal premisa se impartieron unos primeros contenidos que se pondrían a prueba en la cotidianidad misma de la enseñanza y, en general, en todas las relaciones sociales de los docentes. Algunos de los contenidos fueron los siguientes:

- Comunicación. Características, momentos y utilidad. La comunicación y el conocimiento de sí mismo. La comunicación como condición de la paz. La paz interior como condición de la paz social.
- La separación y la escisión de la mente. Dos sistemas de pensamiento: dos maestros. La mente de las ilusiones y la mente de la verdad. Tipificación de las ilusiones: identificación con el cuerpo, miedo, juicios, culpabilidad, ataque, ira, resentimientos y odio. Segundo nivel de las ilusiones: preocupación, depresión, angustia, ansiedad, soledad. Tercer nivel de las ilusiones: el sufrimiento humano. Tiempo y espacio, substratos ilusorios de las ilusiones. Cómo se recuerda la mente de la verdad; atributos de la mente verdadera, valores absolutos: paz, verdad, libertad, felicidad, amor, plenitud y vida.
- El conocimiento de sí mismo. El ser se conoce compartiéndolo. Espíritu, mente, conciencia, proyección y percepción. Ser y tener. Dar y tener. Principios para las relaciones. La función del perdón.
- El conflicto, prevención y erradicación. Conflicto interior y conflicto social. Error y conflicto. Ataque y conflicto. El poder de la mansedumbre y la indefensión.
- Principios del conocimiento indígena aplicables a la educación formal. El ambiente y el mundo como reflejos de un estado mental. Gobierno. Idioma y territorio. Tradición oral. Leyes de origen. Rituales y comunicación. Conocimiento experiencial. Orden sistémico. Holismo y holografía. El mito. El trabajo. La metáfora. La medicina tradicional. El arte. Conocimiento simbólico. Calendario ecológico. Formación, enseñanza y educación. Mestizaje y desarrollo.

Algunos principios de la enseñanza-aprendizaje. Atributos del buen maestro. Conocimiento y aprendizaje. Ley de causa y efecto. Forma y contenido. Realidad y apariencia. Lo cualitativo y lo cuantitativo. La igualdad. Formación de la conciencia trascendente. Corrección de la percepción. Recuperación del significado.

Uno de los destacados atributos de los diálogos -que viene del conocimiento experiencial indígena- es que no se requiere de esforzados estudios o exploraciones bibliográficas, sino del entendimiento de los principios y recomendaciones que se comparten, para luego ponerlos en práctica en la vida misma, en todo momento y lugar. De todas maneras, en atención a nuestra cultura del papel -responsable de la flaca memoria- en cada reunión se distribuye un texto breve que ayuda a recordar los contenidos verbales desarrollados.

Vinculación del Sabedor Uitoto

Rodolfo Giagrekudo, sabedor Uitoto del Clan Almendro, se vinculó a partir del mes de marzo del presente año con la misión de reforzar, en la práctica misma, los alcances de los conversatorios. Él es quien preside los encuentros rituales del mambeo en Santa fe de Bogotá. En Tenjo mantiene un diálogo permanente con los docentes y adelanta el establecimiento de las chagras escolares, conjuntamente con los estudiantes, para introducir la dimensión espiritual y el conocimiento experiencial en el trabajo material, en procura de inducir nuevas opciones de aprendizaje en los muchachos. Su percepción, en este poco tiempo, es que la receptividad es inversamente proporcional a la edad, de tal manera que los estudiantes más crecidos son los más reacios a sumarse a la dinámica del trabajo. Esto, según su concepto, refleja tanto el descuido familiar en la formación como la poca efectividad de la educación escolar. Encuentra una diferencia abismal entre la actitud y aptitud, frente al aprendizaje, de los niños indígenas en su cultura y los niños de estos lares.

Formación de Identidad

Con la ayuda de otro sabedor Uitoto se iniciará próximamente la exploración, reconocimiento y aprovechamiento de los sitios que recuerdan la cultura Muisca, para vincularlos al proceso educativo. Las pictografías, los sitios sagrados, los abrigos rocosos, los caminos, los cultivos tradicionales y la vegetación nativa son los principales puntos de interés. Las pictografías serán replicadas en las paredes y techos de las escuelas para promover el conocimiento simbólico, que es otra de las fortalezas del saber indígena; se recordará la importancia y función de los sitios sagrados; se emprenderán caminatas pedagógicas y, en general, se inducirá una percepción más penetrante del territorio como factor de identidad.

Adicionalmente, está por iniciarse la construcción de un bohío Muisca y de un inipi o té mazcal -están programados cuatro- en una de las escuelas, para propiciar nuevas experiencias de encuentro y aprendizaje abiertas a la población en general.

Retroalimentación

Un buen número de docentes ha compartido, de manera confidencial, la utilidad que han derivado del programa al haber podido sortear problemas de índole personal, familiar, social o educativo, adoptando la corrección de su pensamiento y, por ende, de sus relaciones humanas. Otros han acudido en busca de aclaraciones, explicaciones adicionales o consejo para dar mayor seguridad a la aplicación de su aprendizaje. Con otros más, conjuntamente hemos puesto en práctica, exitosamente, las enseñanzas para superar conflictos con padres de familia u organizaciones comunales.

Otro hecho relevante ha sido ver la magnitud del conflicto en el sistema educativo, que compromete todos sus estamentos: violencia intrafamiliar que se refleja en la escuela; conflictos de docentes con docentes, de docentes con estudiantes, de padres de familia con docentes ... Se ha entendido que en un ambiente así es cuestionable esperar una educación responsable. Por ello hay consenso acerca de la necesidad de desatar iniciativas locales para apuntar a cambios fundamentales. En este sentido se espera actuar decididamente en la comunidad de padres de familia y que los maestros ejerzan un papel multiplicador con los padres para posibilitar su apertura y contribución al cambio.

Otras acciones

El Foro Educativo, de agosto del presente año, tiene como eje de nivel de consistencia alcanzado en la dinámica innovadora. Se espera que la comunidad educativa, liderada por los docentes, pueda expresar allí propuestas inspiradas en los contenidos de los conversatorios y en documentos complementarios que se han distribuido para apoyar la reflexión. Son cinco los temas que se madurarán: Nuevos Paradigmas en la Educación; Espacios, Tiempos y Actores del Proceso Educativo; formación de Docentes y Nuevas tecnologías; Educación Intercultural; Función de la Educación en la Dinámica de Desarrollo del Municipio. Si las cosas van bien, ese evento será el primer hito para la formalización política de una nueva opción educativa en el municipio.

Dentro del proyecto *Fortalecimiento de la Democracia Participativa*, que hace parte del Plan de desarrollo Municipal, se han iniciado conversatorios con funcionarios y contratistas de la Administración Municipal hacia la formación de principios y valores. Así, se espera que el Estado, por medio de sus empleados, se ponga en condiciones de enseñar con el ejemplo las actitudes que espera inducir en la sociedad civil. Luego, un poco más adelante, se desarrollarán conversatorios en las diferentes veredas, con la participación de funcionarios, maestros, padres de familia y representantes de diferentes organizaciones de la sociedad civil y del sector privado. De esta forma se vincula efectivamente la acción educativa a las propuestas de desarrollo del municipio en tres niveles: inspiración de la docencia en un sentido de vida trascendente con claros contenidos de identidad; extensión de ese propósito a los padres de familia; intervención de la comunidad educativa en la formación de una auténtica democracia participativa.

Otro punto interesante es el trabajo mutualista que se viene cumpliendo con la Fundación para la Actualización Educativa -popularmente conocida como Colegio FACE- que opera en Tenjo y cuenta con una experiencia exitosa en educación innovadora. En torno a buscar respuestas a cuestiones como: ¿Quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿dónde estoy?, ¿para qué estoy? y ¿para dónde voy? El colegio viene depurando su proyecto pedagógico, y esto coincide con los contenidos del programa de formación de docentes.

Dificultades

La principal dificultad es el centralismo que aún sigue imperando en el manejo de la educación y que, sin proponérselo, limitan la iniciativa municipal. Por ejemplo, el Plan de Racionalización exigido recientemente a los municipios se enmarca dentro de una serie de medidas cuantitativas que, por supuesto, excluyen la posibilidad de reconocer y apoyar los atributos cualitativos que puedan estar surgiendo localmente. Otra de las imposiciones de dicho plan es la supresión de docentes de "actividades especiales" entre las que se cuentan el arte y otras formas de conocimiento experiencial. En estas condiciones, los alcaldes se ven ante la disyuntiva de acallar sus iniciativas o de transgredir las restricciones centralistas en beneficio de la educación.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

La comprensión del “otro” como constructor y aportante de realidades que al ser presentadas y leídas desde diversos puntos de vista, muestran la complejidad, el pluralismo, la diversidad de expresiones, tanto de la naturaleza, como de los seres humanos y de la vida del planeta es, en términos generales, lo que podríamos entender como dialogo intercultural. Esta comunicación comprensiva nos muestra al “otro” no como un enemigo, como dialogo intercultural. Esta comunicación comprensiva nos muestra al “otro” no como un enemigo, como un inferior ni como el que no puede ser “yo”. La redefinición del diálogo entre nuestra tatarabuela india, nuestra madre negra y nuestro padre de la península Ibérica, para el caso nuestro, nos abriría a entender el mundo de lo trascendente como fuente de identificación primera. Como lo plantea Edgar Morín, es necesario darse cuenta de que somos seres cósmicos y terrestres, polvo de las estrellas, armadores de casas, de sueños y de querellas.

La experiencia que se lleva a cabo a través de la Secretaría de Educación Municipio de Tenjo, está impregnada de esa nueva esperanza de construcción colectiva de realidades. Utiliza el espacio, el rito y la simbología muisca como ha sido pensada, desde hace milenios, para elaborar una mirada sobre la educación que la relaciona más con la formación del ser, que con la adquisición de conocimientos, y que capacita a los hombres y mujeres, para entender que lo de afuera cambia sólo si cambia do de adentro. Aquí el maestro no es el que sabe porque un diploma lo demuestra, sino quien tiene la capacidad de servir al pueblo, el que, siendo consecuente con su identidad cósmica y trascendente, actúa como fuente de sabiduría, como mediador y como profeta.

El profesor Hilario Pedraza también plantea el tema de la comprensión y la transformación del conflicto. Inmersos en realidades problemáticas, nos negamos a aceptar que el conflicto forma parte de nuestras vidas, que puede solucionarse de maneras diferentes, que está íntimamente relacionado con la transformación interior, con la comunicación que se establece hacia fuera y hacia dentro, y que, ese movimiento, nos permitirá vivir más tranquilos y menos ciegos.

María Suaza Vargas

ROLLOS NACIONALES**"PA' LAS QUE SEA"****Los discursos entre Pares y Nones en el aula de clase****Claudia María Hincapié Rojas***Directora Escuela Municipal El Limonar. Medellín
Integrante de la Red de Maestros/as Investigadores/as
del Departamento de Antioquia*

Enfrentarse a una hoja de papel, convocada para escribir sobre un proceso de investigación que, poco a poco, fue consolidándose, además de ser un reto para traer al presente la historia de tres años y medio de búsquedas, aciertos, equivocaciones, esperanzas, dedicación y terquedad, entre otros, es una invitación a la aventura de deslizarse suavemente por un papel en blanco y buscar en cada recodo una palabra, una coma, un espacio y un silencio para conjugarlos y, que de ellos, nazca un texto capaz de recrear un poco de historia, de sentimiento, de hallazgos y de nuevas inquietudes. Les invito entonces a aventurarse y a recorrer conmigo las siguientes líneas acompañados de preguntas y desprovistos de prejuicios.

Motivaciones

La excusa de realizar un trabajo de investigación que aporte a nuestra formación como maestros/as investigadores de la red del Departamento de Antioquia, se convirtió en una posibilidad de conocer sobre las formas de comunicarse utilizadas por los/as niños/as en el aula de clase y que presentan para los/as maestros/as retos y posibilidades, invitaciones, asombros y reflexiones que pueden facilitarles reconocer el mundo en el cual sus "pequeños/as" compañeros/as de viaje viven gran parte de sus horas, de sus días y de su vida; comprender como, en el aula de clase, ellos/as tejen y destejen sus miedos y fantasías, sus deseos y frustraciones, sus sueños y angustias, su pasado, su presente y su futuro en una sola frase, en una sola expresión, con su permanente deseo de comunicar, de decir, de visibilizarse y de hacerse parte de un grupo que, en muchas ocasiones, parece infinito e inalcanzable.

Los/as niños/as se convierten en este estudio en protagonistas y productores de contenidos que viajan por el universo infantil y juvenil de un aula de clase, los cuales son capturados por dos profesoras Adiela Ospina Henao *-un non que se hizo mi par-*, y yo Claudia María *-otro non que se hizo su par-*.

El trabajo de investigación no se inscribe en una área específica del saber escolar. Atraviesa los diferentes momentos que se construyen en el aula de clase con la participación de cada uno/a de los/as actores/as; busca, por tanto, conocer sobre la comunicación entre pares, entre estudiantes, como escenario de construcción e interacción escolar; la comunicación en su dimensión de uso y que habilitará al maestro/a para redimensionar su práctica a través de la comprensión de los mensajes que subyacen en las formas particulares de comunicación verbal utilizada por los/as niños/as, comprendiendo más allá de la palabra dicha, hurgando en el sentido que, poco a poco, se devela desde el inicio del día escolar con el sonido de la campana y que termina cuando las aulas quedan solas, silenciosas y vacías, porque cada niño/a se ha llevado consigo la dinámica que dio vida al salón de clase.

¿Qué me dijo que me quería decir cuando me dijo...?

La pregunta anterior recoge el objetivo principal de la investigación que es la comunicación como escenario de interacción, de relación permanente a través y en la cual se intercambian y negocian asuntos de la cultura, de la vida cotidiana de cada ser humano en su intimidad, y de éste con el/a otro/a y con lo otro; en este caso de la vida escolar, de la forma de relacionarse los/as estudiantes entre sí, de la manera cómo, a través de lo dicho, lo no dicho y lo dicho entre dicho manifiestan e interpretan sus afectos, sus temores, sus valores, sus necesidades; en otras palabras, su vida en palabras, gestos, posturas y silencios.

Se configuraron entonces tres objetivos que guiaron el recorrido y facilitaron el arribo:

- Develar el significado de los contenidos que los estudiantes del grado quinto intercambian con sus pares, en la interacción verbal cotidiana del aula escolar.
- Describir las expresiones verbales más utilizadas por los estudiantes en el aula de clase.
- Interpretar las expresiones más utilizadas por los estudiantes según contextos y eventos de producción específicos.

De los escenarios y los actores

La investigación se realizó en el *Colegio La Candelaria* ubicado en el barrio Santo Domingo Savio de la ciudad de Medellín "*...La ciudad arranca allí donde uno / se siente absuelto por los niños terribles / casi comprendido por los zaguanes / interrogado por la reja o el farol / urgido por el muro pedagógico...*" Mario Benedetti, una ciudad que, a fuerza de renacer como el Ave Fenix, ofrece cotidianamente a sus pobladores/as el sol de la esperanza que se levanta con cada amanecer detrás de sus montañas.

El barrio Santo Domingo Savio

"El barrio es la cuadra de la infancia, que se ha ensanchado en nuestro recuerdo, cada uno lo dice conforme con la medida de su lenguaje, pero siempre con la totalidad de su emoción".

Jorge Luis Borges, 1971.

El barrio Santo Domingo Savio nació el 20 de julio de 1964. En 1968, se celebra en el barrio el Primer Congreso Mundial de la No Violencia, "*Como consecuencia de la forma de vida y de las situaciones que enfrentaba el barrio Santo Domingo Savio, la comunidad mundial fijó sus ojos en ésta parcelita de Colombia*"¹. El domingo 29 de septiembre de 1974, un derrumbe en el sector de Brisas de Oriente, convierte en protagonistas a los habitantes de Santo Domingo Savio; el lugar del desastre es declarado Campo Santo, "*tengo que lamentarme de aquel derrumbe, fue pavoroso ya no estaba acá, lástima que siempre se han necesitado cadáveres para traer algún poco de desarrollo a la población. Pues los damnificados de aquel obtuvieron vivienda en San Blas. -Asevera Monseñor Ivan Moreno*"². En la actualidad el Campo Santo se encuentra poblado; la necesidad de

¹ BUSTILLO NARANJO, Hugo. Santo Domingo Savio ó Treinta años de solidaridad. Padre Gabriel Díaz. Página 70.

² Ibídem. Página 83.

vivienda acompañada de escasos ingresos económicos no respeta cementerios, riesgos, ni políticas de conservación ambiental. A principio de la década del noventa, el barrio colocó muertos a causa de la violencia generalizada entre milicias que vivió Medellín, la cual terminó con un proceso de paz y concertación que facilitó la reinserción de algunos grupos armados a la vida civil en 1994; la dinámica continúa y hoy es posible observar como la violencia y la muerte permanecen a nombre, en este caso, de la defensa de un "territorio".

Es importante anotar que en medio de todas las dificultades que se presentan a nivel económico y social, es posible asegurar que se ha generado entre los habitantes del barrio un sentido importante de pertenencia, solidaridad y cooperación, permitiendo que en el barrio se ubique el equipamiento básico para el cubrimiento de servicios en salud y educación para la zona.

El colegio forma parte de esta infraestructura de servicios, comenzó en 1987 como escuela; con la siguiente frase que le dio nacimiento: "*Yo le pongo el local y los niños, usted organice la escuela*"³, en la actualidad, es un Colegio Municipal que cuenta con 1200 estudiantes y 35 docentes.

Como una forma de hacerle frente a los múltiples problemas económicos de la comunidad educativa reflejados en la dificultad para acceder a materiales e implementos que apoyen el proceso de formación, los/as estudiantes y profesores/as se idean formas creativas de aprovechar los recursos existentes, siendo el trabajo con material de desecho común, el denominador de las diferentes actividades realizadas en el colegio, una vez que se ha reconocido que, a través de su uso, se contribuye simultáneamente al aprendizaje y a la re-creación, conservación y preservación del ambiente.

La investigación se realizó con un grupo de 46 estudiantes, todos hombres, del grado quinto de primaria, con los cuales se generaron procesos orientados a la comprensión de la dinámica comunicativa. Es así como la recolección de la información se convirtió en excusa de estudiantes y maestras para aprender a observar, a escribir, a preguntar, a confrontar; es el caso de la observación participante en la cual los niños del grupo se involucraron con una actitud de análisis y asombro frente a la dinámica que cotidianamente se vivía en el salón de clase. Las observaciones eran registradas diariamente por los estudiantes en una libreta de notas elaboradas por ellos mismos con material de desecho y nombradas según sus gustos y expectativas; algunos títulos son: "*Todo lo anoto*", "*Chuqui, el espía desterrador*", "*Devisión, al rastreo: El desenmascarador*", "*El duende, mitos y leyendas y apariciones de investigar*", "*El gusano chismoso*", "*Juan Pablo el escritor*", "*El espía escritor de 5°B*", "*Libro secreto de palabras*". Periódicamente se leían las notas de los compañeros frente al grupo como una forma de validar lo registrado. Lo anterior, al principio, generó un poco de malestar, miedo, malicia y risas ya que lo escrito dejaba muchas veces en evidencia las actitudes y comportamientos de compañeros frente al grupo, ocasionando el temor del autor por una posible sanción y generándose la necesidad de conversar con el grupo sobre la intensión del trabajo para explicar que éste, en ningún momento, buscaba castigar, señalar o estigmatizar a nadie; se trataba de un trabajo de conocimiento y reconocimiento para aprender más sobre cómo se comunicaban entre sí, para saber que era lo que realmente querían comunicar y

³ Palabras con las que en el año de 1987, la señora Gloria Villegas de Molina, presidenta de la Corporación Santo Domingo Savio, invitó a la licenciada María Elena Uribe Sierra a construir la escuela "La Candelaria", la cual se funda con carácter privado y sin ánimo de lucro.

para que nosotros/as como profesores/as con ese conocimiento lográramos entenderlos mejor.

Adicionalmente, se realizaron encuestas a la totalidad de estudiantes y entrevistas a seis estudiantes con el propósito de profundizar sobre los asuntos que, en la cotidianidad del proceso, se repetían o se hacían eventuales. Con el psicólogo de la institución se desarrollaron talleres que buscaban hacer consciente la forma de relacionarse en el salón de clase, analizar las consecuencias de ello y construir propuestas de interacción grupal en las cuales mediara el respeto y la consideración por el otro. Lo que se nombraba en los talleres con el psicólogo se materializó a través de escritos colectivos, los cuales tomaban forma unas veces de tiras cómicas o informes de prensa y, otras, de cuentos o dibujos. Es importante señalar que el proceso de investigación se orientó de manera que su desarrollo aportara al logro de los objetivos propuestos para el grado, ejemplo de ello es como los textos escritos por los niños eran insumo para el área de castellano y tema de conversación en el área de ética y valores. La elaboración de las libretas de registro de información, asunto de expresión artística; la clasificación de los estudiantes en cuanto a edades, gustos, talla..., motivo para que en matemáticas se realizaran tablas, distribución de frecuencias, gráficas entre otros.

Buscando sentidos

El trabajo realizado permitió escuchar algunos llamados de los niños a través de los cuales pudo identificarse claramente su interés en captar la atención de las educadoras hacia un análisis más profundo de las situaciones vividas por ellos en sus procesos de individuación y socialización, esto es, ir más allá de la "primera impresión" para evitar juicios a priori, que la mayoría de las veces distan de la realidad y afectan de manera negativa a quienes están comprometidos en ellos. De este proceso de escucha con todos los sentidos, se construyeron las siguientes aproximaciones en el intento de construir sentido.

Disposición para conformar equipo

La disposición permanente de los estudiantes para asociarse con los otros, para conformar equipo ya sea de trabajo en clase, de juego, de travesura, se constituye en posibilidad para la exploración del trabajo cooperado y la cogestión del propio desarrollo, que no ha sido aún aprovechada por los/as educadores/as.

- **Los Apuntes: "Pa' las que sea"**

Las conversaciones que habitualmente se daban entre los estudiantes del grupo estaban mediadas por una acción implícita en la palabra dicha; una acción que toma diferentes matices según el contexto particular en la cual sea enunciada y las emociones y sentimientos en el momento de ser escuchadas. La expresión "Pa' las que sea", corría cotidiana y constantemente por las sillas y los espacios del salón de clase, convirtiéndose en frase que desafiaba la acción del otro, en enunciación de disponibilidad para estar con el otro, en cliché de quienes permanentemente se convocaban en juegos y travesuras, en sinónimo de bienestar y apertura para el presente y el futuro, en un sin número de posibilidades y significados, como tiene la riqueza lingüística.

Pa' las que sea, donde sea, con quien sea y como sea que sea, se constituía en un mundo por descubrir y comprender, que habitaba en cada salón de clase, en cada rincón, en cada ser humano que allí se daba cita, en cada segundo que al ser mediado por

infinitos hilos que trenzan la comunicación y tejen la vida en relación, se convertía en aventura para siempre rehacer, resignificar y reescribir.

Construcción de identidad individual y colectiva

El proceso de desarrollo del ser humano esta orientado por un lado a la construcción del sí mismo y a la construcción del nosotros; un nosotros en el cual no se pierda el yo y a la vez se cuente con la capacidad de establecer vínculos afectivos con los otros. Es el juego de ser uno y hacer parte de un otro colectivo como unidad de varios; es ser pieza única y complementaria de un gran rompecabezas.

Con la identidad que se va ganando es posible ajustarse, sin diluirse como ser individual, con diferentes colectivos, aportando desde su especificidad a la riqueza que la vida de relación otorga y este es el juego, la dinámica que al interior del grupo se da un nombrarse y ser nombrado, un reconocerse y ser reconocido para ir construyendo poco a poco la integralidad del ser.

- **Los Apuntes: "Me llamo como me llamen y según como lo hagan"**

Los estudiantes del grupo nombraban a sus compañeros y se dirigían a ellos utilizando preferiblemente apodos o sobrenombres, con los cuales hacían referencia a las características físicas de sus interlocutores (Babas, Chaparro, Butifarra -Buti-, Drácula, Nariz de Chanda), a características físicas asociadas con animales (Conejo, Pollito), a los comportamientos que le son más característicos en sus formas particulares de ser, de vestirse y de actuar (Piojo Gomelo, Cantinflas, Rambo, Topo), a la herencia (Cagado) y a la degeneración de sus nombres y/o apellidos (Carmelo por Camilo, Yésica por Yesid, Oliva por Oliver, Nata por Jonathan).

Esta forma de ser nombrados causaba en los compañeros diferentes reacciones que iban desde el agrado por ser reconocidos y por convertirse en manifestaciones de afecto y amistad hasta reacciones de desagrado y malestar por sentirse agredidos, burlados y vinculados a personas y acciones poco gratas para la sociedad y el contexto en el cual se desenvolvían. Es importante anotar que, denotativamente, los apodos tienen un significado específico que, al ser vinculado a un contexto particular, causan diversas reacciones. Es así como a Jhon Alexander le gustaba que le dijeran "*Boque cierre*", porque con ello, según sus palabras, "*lo que me está diciendo, quiere decir que yo soy su amigo y que no lo traicionaré*".

Otros manifestaban placer al referirse a sus compañeros o escuchar como son llamados porque con ello "*uno se divierte mucho diciéndose apodos con el otro*". (Topo).

Y es así como entre nombres y apodos transcurría la vida en el grupo de estudiantes, unas veces Mosquito, otras Moscoso, unas veces Yonatan, otras Pollito, unas Camilo Gallego, otras Gallo Cornelio...; tejiendo poco a poco en la urdimbre que el aula de clase disponía para los que llegaban allí.

Sentido de la propiedad

Uno de los indicadores del proceso de constitución del ser humano está relacionado con la posibilidad de hacerse dueño de sí mismo, de sus actos de sus pertenencias. Pertenencias que son, en algunas ocasiones, extensión de su ser en formación, que le son identidad, ya que le permiten diferenciarse y diferenciar al otro por lo que cada uno

posee, que le otorgan un lugar en el grupo y que le permiten compartir. Propiedad que les distingue, les diferencia y los convoca al trabajo cooperado, al compartir, a la construcción de lo personal y lo colectivo, de lo privado y lo público.

- **Los apuntes: "Me prestas el lápiz... que ya cogí"**

En las formas de relacionarse los niños en el grupo se podía observar una manera particular de solicitud en la cual, al parecer, más que solicitar un objeto, se estaba anunciando la acción ya realizada de cogerlo y utilizarlo, lo cual generaba en el otro diversidad de reacciones. Al parecer, las formas verbales de dirigirse al otro, en muchas ocasiones, estaban cargadas por la acción misma, es como si palabra, gesto y acción se sucedieran simultáneamente y fueran una sola, lo cual causaba malestar en los compañeros que veían como la acción desplazaba o anticipaba la palabra que debería anunciar y solicitar el instrumento que en el momento se estaba requiriendo. Es como si le arrancase de la mano, del ser mismo ese instrumento, esa herramienta que prolongaba el cuerpo y que le estaba sirviendo para el hacer, por ejemplo "Pollito" manifestaba *"con ellos es muy maluco porque no le piden prestado las cosas"*.

Por otro lado, la acción iba precedida de una solicitud que esperaba respuesta y, sin premuras, se daba el tiempo para ser resuelta positivamente, o en el peor de los casos, negativamente; "Aristi", por ejemplo, manifestaba *"muy bueno, siempre me habla y me piden permiso para prestar algo"*, lo cual agradaba a los estudiantes del grupo, el sentirse sujetos dueños del objeto y mediadores entre el otro y el objeto del cual eran dueños. Esto les permitía también cierto nivel de reconocimiento y prestigio ante el grupo el tener algo que fuera del agrado y para satisfacer las necesidades de los compañeros *"Ese man tiene unos colores chéveres"*, *"Me hace el favor y me presta el dibujo"*.

Ser par

En el proceso de desarrollo los seres humanos se van asociando; buscan encontrar en los otros un otro con quien interlocutar ya sea a través del juego, del estudio, del trabajo, de las relaciones afectivas o del silencio mismo. Ser par, buscar a alguien con el cual sea posible -desde lugares de identidad, igualdad y posibilidad- interactuar. Ser par, encontrar el par es la invitación a la que responde y el reto que asume el ser humano desde el momento mismo de su nacimiento y desde que toma la decisión de existir en un mundo mediado por múltiples relaciones donde él mismo es un hilo, parte de una trama y aportante a un tejido.

- **Los apuntes: "No se meta con ese man, métase con uno de su tamaño"**

Otra forma de relacionarse en el grupo era la mediación, ponerse en el lugar de un tercero para dar paso a otra opinión, a otra forma de hacer; para suavizar asuntos o para requerir justicia y buen trato. *"Deivi le pega a Dieguito y Apuleyo le dice que deje de ser descarado y Deivi se queda callado"*. (Notas tomadas por Milton).

Los estudiantes buscaban entrar en interacción con otros a través de diferentes excusas, excusas que iban desde la necesidad de un objeto, pasando por la expresión a destiempo que llamaba la atención y llegando a asumir la defensa o posición de apoyo a un compañero que se encontraba en dificultades. La excusa de mediar o terciar le permitía llamar la atención del compañero y empezar a ser protagonista de la interacción ya que el otro le respondía *"no sea metido o es que usted también quiere"*, evidenciando

nuevamente su posición en el grupo, el reconocimiento de que él allí también tenía un lugar.

El potencial mediador de la palabra

La palabra, además de comunicar, de cargarse de los significados que le son propios, asume otros que le son ofrecidos según el contexto en el cual circula, según los actores que las traen a escena, según los sentimientos y sensaciones de quienes participan de los eventos propios.

Para este caso, la palabra es mediadora, hace las veces de frontera que une o distancia a los seres humanos que se relacionan, es la posibilidad de acercarse con las palabras de manera que éstas puedan acariciar, que éstas puedan desgarrar, que éstas puedan traspasar las pieles y recorrer libremente entre los que por este medio se acercan. Es la posibilidad de frenar los actos físicos, es la posibilidad de reemplazarlos, es la posibilidad de cargarlos de mayor sentido, de enriquecerlos. Se puede reemplazar un abrazo con una frase o palabra que abrace, se puede sentir y disfrutar un beso con un tenue susurro que lo dibuje y lo ofrezca, se puede sentir el golpe más bajo y violento con la fuerza e ira que se le imprima a la expresión, se puede entonces vivir la vida con las palabras dichas, no dichas y entredichas.

Esta categoría permite comprender el por qué de las frases violentas en los niños, frases que disfrazan miedos, demandas, necesidades, afectos que entre "varones" no es fácil expresar y que socialmente es sinónimo de debilidad. La palabra entonces media las relaciones, las esclarece o las veda, ofreciendo en esa mediación otro espacio para la interacción, otro espacio para que los interesados, en participar del juego lingüístico, se dispongan a apostar cada una de las cartas, cada una de las intensiones y a esclarecer los horizontes y los límites de cada acto locutivo.

- **Los apuntes: "*Hábleme todo lo que quiera pero no me toque*"**

Se observaba la tendencia de los estudiantes a que sus relaciones con algunos compañeros estuvieran mediadas sólo por la palabra dicha, como un distanciador de la acción, "*A mí me gusta que me hablen porque no me pegan cuando me hablan*", "*No me gusta que se dirijan a mí porque siempre que se acercan es con una patada*". Hábleme, reconózcame, diríjase... pero no me lastime el cuerpo, ¡eso duele!; es como si las palabras que intercambian en el contexto mismo del aula de clase no tuvieran la fuerza de herirlos porque ellos sabían que era para llamar la atención, que luego, en el descanso, terminaban el partido de microfútbol que iniciaban antes de entrar al salón de clase o que compartían un bolis y un rollo o unían sus monedas para comprar los desayunos que hacía doña "Merce".

¿Qué queda de este ejercicio comprensivo?

Una vez que se comprende que la búsqueda de reconocimiento se constituye en pretexto número uno de los procesos relacionales entre los estudiantes, "*A mí me agrada que me hablen porque a uno lo reconocen*", "*porque algunas veces me hacen reír mucho*", "*porque cuando se hablan es porque les gusta estar conmigo*", "*porque cuando me escuchan me hacen sentir importante*", se reafirma el reto, aún no asumido por la educación, de crear ambientes educativos apropiados en los que sea posible escuchar con todos los sentidos, esto es, abrirnos a las expresiones y demandas que a través de los diferentes lenguajes se expresan, apertura que exige ir más allá de la escucha de la

palabra dicha en su significado denotativo, para trascender lo que realmente se quiere decir; no escandalizarnos por las formas que adquiere el discurso en contextos particulares y adentrarnos sin temores a desentrañar lo que realmente se quiere decir.

Los maestros y las maestras estamos llamados/as a disponer cada uno de los sentidos para comprender el mundo infantil y juvenil que se teje cotidianamente en los salones de clase, en los escenarios para el descanso, en las filas para comprar en la tienda, en la entrada y la salida de la escuela; en cada uno de los rincones y pasillos de la institución, lo cual nos permitirá reorientar nuestro quehacer pedagógico en aras del establecimiento de relaciones de respeto, reconocimiento y horizontalidad donde ambos/as actores/as desde su rol estudiante-maestro/a sean visibilizados como seres integrales en proceso de formación, en donde cada uno puede ser partícipe de su crecimiento personal y del grupo.

Los maestros y maestras estamos convocados a comprender que las palabras por sí solas dicen muy poco de cada uno/a de los que se dan cita en el espacio escolar, que es necesario redimensionarlas y más que prohibirlas, censurarlas o negarlas deben reconocerse, potenciarse y negociarse para que los discursos de unos/as y otros/as puedan ser compartidos. Si ante la expresión "gusanar" -molestar- de un/a estudiante el/a maestro/a lo/a censura, lo/a silencia, lo/a discrimina y desconoce, la posibilidad de construir puentes de interacción se disminuye y, por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se verán afectados, si en su lugar el/a maestro/a negocia la posibilidad de establecer acuerdos comunicativos en los cuales cada uno/a trate de tener presente al/a otro/a y si es el caso de traducir para que ambos relacionen los términos nuevos con otros ya elaborados, es posible que nos acerquemos a la cotidianidad del/a estudiante y éste/a al valor del conocimiento formal que queremos compartir.

Para finalizar, es importante anotar que esta experiencia investigativa ha ofrecido, a quienes nos vinculamos, la oportunidad de ampliar el espectro de la comunicación escolar, descomponer y recomponer para comprender y ver diferentes matices que en ella se concretan, beneficio que hemos compartido con otros/as colegas en eventos educativos como: El Primer Simposio Departamental de Investigación Educativa de la red de Maestros/as Investigadores/as de Antioquia, en jornadas pedagógicas de algunas instituciones educativas del municipio de Medellín y en la cotidianidad de nuestros lugares de trabajo donde esperamos llegar siempre revestidos/as de escucha y asombro.

Con este propósito de diseminar los hallazgos y continuar profundizando en ellos, se ha venido replicando las experiencias investigativa en la *Escuela Municipal El Limonar de Medellín*.

Referencias

BUSTILLO NARANJO, Hugo. (1994). *Santo Domingo Savio ó Treinta años de solidaridad*. Medellín.

BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Editorial Gedisa. Barcelona España. Segunda Edición.

HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Ediciones Gedisa.

HALL, Edward T. (1972). *La dimensión oculta*. Siglo XXI Editores, México.

MELICH, Joan-Carles. *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona. Anthropos. 1994. Pp. 202.

TRILLA BERNET, Jaume. (1993) *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona; Anthropos. México, Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación Pública. Pp. 220.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

Del ejercicio investigativo relatado por la profesora Claudia María Hincapié quiero, en este *diálogo*, destacar algunos aspectos que considero importantes.

Por una parte, la experiencia investigativa trasciende el ejercicio investigativo en al menos dos sentidos: en tanto formación como docentes/investigadoras de las participantes nones y pares-, y en tanto proyección e incidencia en las prácticas pedagógicas de la institución en el educación en la cual se realizó el ejercicio. Esto último es meritorio porque implica comenzar a percibir la investigación en la educación; es decir, como ejercicio de aprendizaje de profesores y estudiantes, como una acción integrada a la vida cotidiana de la escuela y como parte de una apuesta y un proceso pedagógico al permear distintos componentes curriculares.

Por otra, la perspectiva metodológica general y, de cierta manera, la actitud asumida por las docentes/investigadoras ante la producción de conocimiento. Me refiero al hecho de que hayan involucrado a los estudiantes –los sujetos de la investigación-, al proceso de producción de saber y la invitación que ello les trajo de mirarse a ellos mismos en su relación con los otros. En efecto, el que los mismos niños elaboraran sus propios “diarios de campo”, que participaran en escritos colectivos y se enfrentaran con los pares para convalidar sus apreciaciones, genera múltiples aprendizajes que van desde aprender a observar lo que pasa a su alrededor y a trabajar en equipo, hasta comunicarse con el otro. Esta es una manera muy efectiva para que los “resultados” de una investigación afecten los procesos y las prácticas. Los resultados que se consignan en el papel son, desde luego, claves, pero aquellos que afectan lo cotidiano lo son aún más.

El tercer aspecto es el del trabajo. No hay duda que la dimensión comunicativa en la escuela y en las relaciones pedagógicas es fundamental. Como es fundamental conocerla y potenciarla. De los hilos que conforman el tejido comunicativo, la experiencia de la profesora Hincapié y compañía inició con la descripción de uno de ellos: la comunicación verbal. Ello les ha posibilitado empezar a reconocer el lugar de la palabra en la cultura escolar, en las relaciones entre los distintos actores y el lugar que ocupa en la formación del sujeto.

Me resta, amablemente, invitar para que continúen y contemplan la posibilidad de integrar otras dimensiones: la comunicación a través del cuerpo, de las señas, de los espacios, de las miradas, de los silencios.

Carlos Eduardo Valderrama H.
DIUC-Universidad Central

ROLLOS NACIONALES

UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DIFERENTE

La evaluación y el uso consciente de las matemáticas

Juan David Romero Serna*

Transcurría el año escolar 1991. El nombramiento del docente de matemáticas se hizo el 8 de marzo de ese año, para laborar en el corregimiento de Carraipía, la Guajira¹. Era, zona de difícil acceso. Allí llega él, cargado de ilusiones, con ideas para desarrollar, pero el 9 de marzo comienzan las experiencias diferentes, pues ese día los estudiantes de noveno grado hacen un mitin en la rectoría del plantel. Y expresan: *"no queremos al profesor de matemáticas"*. El rector² les pregunta: *"¿por qué, ya hablaron con el profesor?"*. La respuesta es: *"no, no hemos hablado con él pero no lo queremos"*. Al dialogar con éste, comenta: *"el problema ha sido la forma como se ha desarrollado la matemática en esta institución"*. La explicación le hizo pensar al docente que era necesario aplicar formas diferentes de llegar a los estudiantes.

Se inicia la búsqueda de estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Pero, siguiendo el método tradicional, se hacía difícil la participación de los estudiantes. Como el plantel era un internado, y no estaba dentro del casco urbano de la población, sino a 5 Km. de ella, hacía que al docente le quedara tiempo suficiente para pensar estrategias. Sin embargo, al intentar cambiar de metodología y dejar la concepción epistémica de la transmisión del conocimiento, las clases seguían siendo magistrales y la participación de los estudiantes continuaba con la ejecución de los ejercicios después de las explicaciones del profesor. La apatía del curso era evidente. Señalar el que gana y el que pierde no motivaba al curso, pues en esta época la calificación era necesaria. Se suavizaron los efectos de la nota, y el docente la justificaba con cualquier actividad que realizara el estudiante. Aplazaba indefinidamente las malas, bastaba que medio participara para ponerle un excelente. En ese instante crece la necesidad de estudiar la evaluación escolar, la escuela y su finalidad.

Al pensar sobre esto, llega a una conclusión: hay que crear conciencia de Estado. Esto implica la búsqueda de una autonomía al participar en cualquier comunidad. De ahí que en el entorno escolar, se buscaría una autonomía de docentes-discentes. Comienza así, una nueva fase en el Instituto Agrícola de Carraipía, Guajira, año escolar 1992. De otra parte, la amistad con campesinos de la zona, la visita del docente a éstos en sus parcelas, lo llevan a observar las formas como utilizaban las matemáticas, pero esas observaciones no modificaron la actuación del docente en las aulas de clase. Sin embargo, generó una reflexión frente a la posible "enseñanza-aprendizaje de las matemáticas", y creó una estrategia para acercarse más a éstos, aprender de su forma de realizar los cálculos y de sus argumentos de corte matemático.

* Juan David Romero Serna, docente Investigador Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, Sabangrande Atlántico, adscrito a la red Caribe de investigadores, Licenciado en educación con énfasis en matemáticas y física de la Universidad del Atlántico, Magister en Educación con Énfasis en Evaluación escolar y desarrollo educativo regional del Convenio U. Guajira U. P. N, autor de varios artículos y libros, algunos inéditos, otros publicados. Expedicionario viajero. Expedición Pedagógica Nacional.

¹ Población de aproximadamente 5.000 habitantes.

² César Gutiérrez, Licenciado en biología y química de la Universidad del Atlántico.

En el transcurso de 1993, hacia el mes de agosto, empiezan a notarse los efectos de las observaciones realizadas. Se inicia una cruzada para cambiar la evaluación, juicio sobre el cual recaía una gran responsabilidad de los procesos escolares. La diversificación de textos en el aula era predominante. Escuchar primero a los autores era un factor principal. En esta fase se creía en la contextualización de la teoría, y la transmisión del conocimiento comienza a tambalear. En septiembre de 1993, se inician los esfuerzos de convencer al nuevo rector³ del Instituto Agrícola de Carraipía, con el objeto de cambiar la evaluación 1994; ello se hace antes de conocerse la Ley General de Educación.

La discusión es ardua. No obstante, en noviembre de 1993, se decide iniciar la cualificación para 1994 (por cierto era más amplia que la que propuso la Ley General). En este mismo año, el docente y el rector inician un pos-grado con la U.P.N. en convenio con la U. Guajira. Allí arrancan en firme las transformaciones en el aula. Hacia agosto de 1994, las aulas cuestionaron sobre si el saber o no saber, era lo fundamental. Ahora el análisis para la contextualización de la teoría ocupa el aula, el debate se hace permanente, las afirmaciones frecuentes, y las hipótesis de los discentes, por descabelladas que fuesen, se toman el aula. Las clases se volvieron amenas en los cursos de 6 a 9, y, tediosas en 10, en donde no se pudieron proporcionar argumentos de corte cuantitativo o cualitativo en los que aparecieran explícitos los saberes matemáticos. La firme intención del docente de cambiar la estrategia le llevó a convertir las clases de matemáticas en clases de análisis del contexto. Se hablaba de todo lo que pasaba en el pueblo. Cuando aparecía algo que sin darse cuenta los lanzaban a argumentos cuánticos que señalaban un tópico del saber matemático, decían: "*Vio profesor, ¿ahora quiere dar clases de matemáticas?*". Nunca fueron conscientes que desarrollaron un curso de lógica. A continuación se relata un anécdota de clase, de la interminable lista de experiencias.

Año 1994. En el curso de 6° grado, un niño de escasos 10 años de edad, de apellido Ripoll, en pleno análisis sobre el concepto de conjunto, y después de un largo interrogatorio al auditorio por parte del docente, sacó la siguiente conclusión: "*Conjunto son los elementos que están allá* (tomó su mano y apuntando con el índice al horizonte, hizo un giro de 360° sobre su eje de rotación. Luego señaló arriba y abajo) *y el resto de sitios que no señalé* (para indicar todo el espacio físico), *pero los que también están acá* (señaló su sien)"⁴. ¿Cómo algo tan evidente no se le había ocurrido antes al docente? Esta clase fue, posiblemente, mucho más productiva para el docente que para los estudiantes.

Fue tan evidente la importancia de los espacios imaginarios en el estudio de las matemáticas, que de inmediato cobran sentido una cantidad de conceptos que propician un mejor entendimiento del desarrollo del pensamiento matemático. En ese instante nace la afirmación con la cual se le empieza a conocer al docente en los lugares cercanos: "*La matemática no se enseña ni se aprende, se usa. Y el vehículo para su uso es la imaginación*". A través de esta clase, el conjunto vacío, cobró sentido como conjunto.

El concepto de evaluación se transformó en el proceso de la investigación por la forma como el proceso metodológico influía en el aula de clase. En 1995, en el Instituto Agrícola

³ Licenciado Martín Castrillo Pedrozo

⁴ Este niño, "perdió" el año, porque lo único que "ganaba" era la matemática. "Porque esa es la única asignatura que todo el mundo gana aquí", era uno de los tantos comentarios. Como para ese año en particular los docentes no promovían a los estudiantes de un grado a otro era decisión del padre de familia asesorado por los profesores, no fue mucho lo que este profesor de matemáticas pudo hacer para evitar la repitencia del niño.

de Carraipía, notó que los estudiantes estaban pendientes de las notas que generaba el proceso de "evaluación" y él tenía la impresión que ella nunca fue vista por los estudiantes como un proceso de acompañamiento teórico del aula (excepto los de 11, que mostraban total apatía al proceso, pero sí participaban activamente en el desarrollo de un proyecto de aula⁵, que consistía en identificar las formas como los campesinos cubicaban⁶ sus parcelas). Cabe afirmar que si desarrollaban un proyecto sin compensación alguna de nota, su participación, en una gran cantidad de casos, se hacía para figurar como un buen estudiante y evitar los "malos logros" de clases, sin importar la calidad del argumento, pero aún así él trataba de aprovechar al máximo este evento para hacer una mayor especulación sobre el tema. El cómo realizar este proceso desde una expectativa diferente, llevó al docente a ensayar en la Normal de Fátima desde una proyección diferente en 1996. Planteó a las estudiantes la evaluación no para la Promoción, sino como una acción de acompañamiento teórico para el desarrollo del pensamiento matemático. Esto produjo a lo largo de la experiencia las más acaloradas y largas controversias en la que ha participado el docente. Pero ella, en vez de hacerle cambiar la estrategia pedagógica, logró afianzar la convicción con la cual inició el proceso.

La búsqueda de un concepto de evaluación más cercano a una realidad que permita la libre interpretación y desarrollo de los sujetos, que visualice el interactuar inmediato como su acción efectiva, hizo que el docente considerara la evaluación como una acción de acompañamiento teórico. En ella, él no selecciona sujetos por su respuesta ni es el facilitador de un proceso de aprehensión, sino la persona que está allí para generar procesos de pensamiento. Estos, colocaron los obstáculos para generar argumentos cualitativos o cuantitativos que llevaron a los interactuantes a identificar el uso consciente de unas matemáticas que permitan al estudiante y a sí mismo recrear sus propios esquemas mentales y a realizar el acto de aprender-enseñar para motivar el proceso pedagógico desde los intereses momentáneos de sus educados, y canalizar las ideas para relacionar la teoría y la cotidianidad. En seguida se ilustra con ejemplos esta acción, lo que cambiaría el proceso de revisión de conocimientos para suplantar esquemas mentales "malos" por "buenos", y en su lugar, generar necesidades que satisficieran intereses internos y externos del sujeto, su entorno y los dogmas que subyacen en la teoría.

Desde la experiencia suscitada en la Normal de Fátima, sobre el saber constructivo en un curso experimental, tomado por este docente en quinto grado de primaria, de 1997 (en el 2000 octavo grado), se presentaron varias experiencias. Al entrar en el salón, la maestra directora del curso Candelaria informa al profesor: "El *tema para hoy es regla de tres simple directa*". Comienza la clase con un pequeño interrogatorio al grupo, como la mayoría de las clases: "¿Quién sabe *regla de tres simple directa*?". Señala a una estudiante y le dice: "Coloque el título en el tablero". La respuesta fue un coro. "No, no sabemos". Una afirmó, "parece que lo vimos hace rato, pero se me olvido". Ante esta situación se planteó a las estudiantes la necesidad de resolver un pequeño problema, para ver si era verdad que había que aprendérselo o había que razonar. El problema planteado fue el siguiente: "Sí tres galletas cuestan \$ 150.00, ¿Cuánto cuestan dos galletas?". Hubo unos segundos de completo silencio en el salón. Después comenzó la bulla, "100 pesos", afirmaba el grupo con gran escándalo. "Esa respuesta es correcta, ¿quién analiza qué hizo para llegar a la respuesta?". Esta acción se llevó más de dos horas de clase.

⁵ Es admirable la actitud de los estudiantes aún los de 11, cuando el docente, por motivos de su seguridad personal tuvo que abandonar el corregimiento, los estudiantes le hacían llegar sus proyectos de aula, siendo concientes que no había nota para tal efecto.

⁶ Cómo se llaman los campesinos al proceso de calcular áreas.

En otra clase una estudiante de 11 grado, año 1997, le dio la impresión al docente que quería llamar la atención para desviarla. El tema en cuestión era la derivada. Para ello, Doris utilizó un fenómeno no muy común en la región en esa fecha, y lanzó la siguiente pregunta: "*¿Profesor, qué tiene que ver este tema con las moscas?*". El profesor pidió a la estudiante pasar al tablero y continuó con otra pregunta: "*¿por qué escoge usted las moscas?*". Doris responde: "*Mire cómo están*". Él pregunta: "*¿Desde cuándo observa usted el fenómeno?*". D: "*Hace días*". P: "*¿Qué sucede?*" D: "*Están aumentando*". P: "*¿Cómo cuántas moscas observó el primer día?*" La respuesta fue un número. Continúo el profesor con una serie de preguntas. Como ella escribía estos números en el tablero, él le sugiere que se retire un poco de la pizarra. Luego le dice: "*Observe*". Ella lo hace. Acto seguido le preguntó: "*¿Qué tiene?*" D: "*Tengo una sucesión*". P: "*¿Sí tiene una sucesión, ¿hay o no hay una fórmula generadora de la sucesión?*" D: "*Claro que la hay profesor*". P: "*Intente sacar la fórmula*" (después de un rato). D: "*¡Uf!, profesor está difícil*". P: "*Entonces simplifique las cosas, idealícelas aún más con una sucesión que usted maneje tranquilamente*"⁷. La estudiante colocó la sucesión y la fórmula generadora de ella. P: "*¿Hay o no hay una función real que podríamos asociarla a ella?*" D: "*Si*". P: "*Colóquela*". P: "*Derívela*". P: "*¿Qué obtuvo?*" D: "*La velocidad de propagación de las moscas*". Con ejercicios como este, se analiza el medio, la teoría, y se acompaña a la estudiante en sus procesos de construcción. Además, se "evalúa" el dominio de los dogmas de una base teórica⁸.

El proceso de desarrollar un análisis lógico desde una acción cotidiana o dentro de un marco teórico, ha desarrollado en este docente la firme creencia que las matemáticas ni se enseñan ni se aprenden, si no que se negocian sus símbolos, sus algoritmos, su significado. Por ello, llevar a los sujetos dentro de un aula de clase al desarrollo del pensamiento lógico, equivale a decir que hay un desarrollo del pensamiento matemático, aun cuando el mismo sujeto no se dé cuenta. De ahí que hablar de resultados tangibles es muy difícil, pues hasta los mismos sujetos pueden crear información errada. Por ejemplo, lo sucedió con Ninoska, estudiante de 11 en la Normal en 1999. Frente a su acudiente, se realizó el siguiente diálogo.

El profesor le dice al acudiente: "*La señorita es muy inteligente, pero parece que no le llama mucho la atención el desarrollo de la matemática*". Ninoska: "*Es que como usted hace esas clases, quien aprende, yo el año pasado no aprendí absolutamente nada*". P: "*Ni siquiera analizar la palabra trigonometría*". N: "*No me venga con ese cuento de tri, tres; gono, lados; metría, medidas; relación existente entre los ángulos y lados en los triángulos; que las razones trigonométricas son las divisiones de esos lados, como la división relaciona de dos en dos y son tres los lados, entonces son seis las razones. Que cuando tomo un ángulo referencial esas razones se me convierten en funciones, y ellas son seno, coseno, tangente, cotangente, secante y cosecante. Que cuando hago el triángulo en una circunferencia unitaria y la hipotenusa es el radio y el ángulo referencia es el central, el seno es el cateto opuesto y el coseno es el cateto adyacente. Que al graficar el seno queda la entrante y saliente (mira su pecho). Que la gráfica de la tangente sale también usando esas relaciones y de allí salen las identidades trigonométricas*"

⁷ Utilizo la sucesión 1, 4, 9, 16, 25... y su fórmula generadora n^2 a la dos, para luego sacar la función real asociada a esta fórmula x elevado al cuadrado.

⁸ Esta anécdota trascendió el aula de clases, por la impresión que produjo el evento en todas las estudiantes, llegó a oídos de otros docentes, uno de ellos solicitó al profesor contar el anécdota en un encuentro de profesores de matemáticas del departamento del Atlántico convocado por la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad del Atlántico.

básicas (las recitó), que las puedo aplicar aquí en el patio. ¿Acaso no nos hizo perder el tiempo durante varias horas, disque mirando dónde podíamos construir triángulos rectángulos, y todo el mundo decía locuras y usted se reía? Y decía: "La felicito, como si decir locuras fuera bueno". Para no hacer más largo el escrito la estudiante continuó expresando sus ideas, incluso habló del teorema del seno y del coseno. Sin embargo, ella insistía que no había aprendido absolutamente nada. Después de escucharla pacientemente durante más de media hora, el profesor le dijo: "Verdad es lo que dice, usted no ha aprendido nada".

Como se nota en el texto, es muy difícil, desde la cualificación de los sujetos, hacer sentir que las estructuras cognitivas no necesitan presión sociológica para generarse. Que es en la libertad de criterios y desde los principios de observación propia donde se negocia el saber social de la matemática. De manera que las estudiantes garantizan que no aprenden nada, porque lo único que han hecho es colocarle nombre a una acción que se hace desde que se inician en el uso de la razón.

DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

La enseñanza entendida como “transmisión de conocimientos” en la que el alumno es un sujeto pasivo, vacío de saberes y de experiencias, cuya mente debe llenarse de conocimientos, colapsa. Ella misma trae implícito su punto final.

Es imposible atraer a los alumnos hacia el estudio de la matemática y motivarlos a desarrollar su pensamiento con esquemas que lo anulan y lo reducen al papel de mero consumidor de información. Es imposible no reconocer que el estudiante es un sujeto con sus vivencias que, como sujeto activo y creativo, trae ya en sí el cimiento del conocimiento; que es capaz de interpretar, de darle sentido a los diferentes fenómenos, que tiene opiniones y percepciones propias modeladas por sus experiencias escolares previas, por su sensibilidad, por su capacidad emocional y por el medio social y cultural en que se desenvuelve.

La experiencia del profesor Romero manifiesta la necesidad de darle sentido al conocimiento matemático, pero éste no puede ser significativo mientras siga negando la experiencia de alumno y continúe desprendido de su contexto vivencial, mientras no le resulte familiar y no responda a algún tipo de necesidad empírica o intelectual. El estudiante no podrá atribuir un sentido pleno a los objetos matemáticos a menos que éstos se relacionen con la actividad de la que emergen; es decir, de una problemática humana. La atención al conocimiento matemático es importante, pero no hay que perder de vista el proceso de diálogo para contribuir y compartir conocimientos, en que resulta primordial involucrar y comprometer al alumno en el proceso de su desarrollo integral.

Dentro de la nueva mirada de acercamiento escolar a la matemática, la evaluación de los procesos de aprendizaje requieren transformarse. La evaluación debe dejar de ser una instancia de certificación o de sanción, para convertirse en un acompañamiento continuo de la evolución personal del alumno. Lo que se pone en el centro ahora no es el conocimiento matemático sino la relación y la implicación del sujeto con el conocimiento en un horizonte de proyecciones personales y comunitarias.

Clara Esther Melo Rodríguez
Docente Dpto. Matemáticas U.P.N.

ENREDES**EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL****DECLARACIÓN****Encuentro Nacional de Viajeros
Armenia, diciembre 5 de 2000**

Procedentes de diversas regiones del país 440 maestros y maestras hemos concluido una primera etapa importante de la *Expedición Pedagógica Nacional*. En 180 días cruzamos 56 rutas, pasamos por 12 departamentos, 20 localidades del Distrito Capital, 21 comunas de Cali y 6 zonas de Medellín. Estuvimos en 170 municipios, visitamos 1.500 centros educativos, más de 50.000 educadores han participado de las actividades expedicionarias, hemos reconocido 3.000 proyectos pedagógicos, 250 organizaciones públicas y privadas nos han apoyado, entre ellas 25 Redes y Organizaciones Pedagógicas, 51 Instituciones Formadoras de Docentes y 8 Centros de Estudios e Investigación Docente (CEID-FECODE).

En este recorrido encontramos una escuela que se construye sociedad en medio de las dificultades; un magisterio que dignifica su oficio configurándose como intelectual de la cultura; una comunidad educativa dispuesta a asumir su responsabilidad social proponiéndose incidir en la toma de decisiones que orientan la educación de los colombianos.

Hemos explorado las maneras como los maestros y maestras están investigando y construyendo conocimiento, encontrando, desde el aula, la institución y los contextos educativos, umbrales de un saber pedagógico que busca el diálogo con los conocimientos más pertinentes del mundo contemporáneo, propiciando el encuentro con la estética, la ciencia, la política y la ética.

Indagamos por la formación de los maestros reconociendo esfuerzos, retos y dificultades que están haciendo Normales, distintas formas de organización pedagógica de los maestros y Facultades de Educación por colocar sus programas y proyectos a tono con los nuevos tiempos, con las particularidades de nuestro contexto, y las especificidades de las escuelas colombianas.

Descubrimos múltiples y diversas formas de organización pedagógica construidas por los maestros, quienes, a través de grupos de trabajo, anillos, comisiones, redes, CEIDS, comités pedagógicos, y otros, constituimos nuevas formas organizativas que replantean, en la práctica, las relaciones sociales fundadas en el mercado y la competencia, en un esfuerzo por crecer profesionalmente respondiendo a los desafíos de nuestro tiempo. Se evidencia como estas formas de organización se han convertido en nuevas y significativas estrategias de los maestros y maestras en ejercicio para aprender entre nosotros, de la práctica y de los contextos sociales.

Este viaje por las prácticas de los maestros y maestras ha permitido reconocer miles de experiencias y proyectos pedagógicos. En ellos descubrimos una inmensa diversidad y una potente riqueza. Se ocupan de la ciencia, de proyectos productivos, de la democracia, la paz y la convivencia; del medio ambiente, la equidad de género, la etnoeducación, la educación especial y de muchos otros temas en los cuales se concreta nuestro compromiso cultural.

La crisis social, política e institucional por la que atraviesa Colombia ha contribuido a agudizar la violencia degradada que afecta a todos los sectores sociales, a las instituciones educativas, a los maestros y a su quehacer. Los diferentes actores de la guerra han convertido las aulas en trincheras de guerra, atropellan los derechos humanos de los pobladores obligándolos a un desplazamiento forzado, muchas escuelas se han convertido en «nuevos hogares» de desplazados, muchas aulas han tenido que ser abandonadas y está surgiendo un maestro que reconstruye su pedagogía para enfrentar, con alternativas de vida, la guerra.

En medio de la fragmentación social del conflicto, los maestros y las maestras estamos constituyéndonos en sujetos sociales colectivos, desde una posición activa que propone y crea nuevas búsquedas.

La *Expedición* no es un punto de llegada, es un nuevo punto de partida de la movilización por la educación emprendida hace años por los maestros y maestras que participaron del Movimiento Pedagógico y hoy nos encontramos con muchos otros que vienen de diferentes expresiones, o están trabajando por la creación de un frente social por la defensa de la educación pública.

Las organizaciones y los viajeros hasta ahora vinculados estamos decididos a darle continuidad a este propósito para convertirnos en interlocutores críticos de las políticas educativas nacionales e internacionales, hasta conseguir ser partícipes activos en la construcción de un proyecto educativo que respete nuestra soberanía. Esa es nuestra decisión y el gran propósito social en que estamos empeñados.

Hemos avanzado muchísimo, aún queda un trecho largo por recorrer. Creemos que la sociedad en su conjunto, y en particular las entidades gubernamentales, deben asumir un compromiso explícito con la continuidad de la *Expedición Pedagógica*. En la medida en que concentremos las acciones en iniciativas como éstas, cambiaremos la manera como pensamos acerca de nosotros mismos, de nuestro país y de nuestras relaciones con el mundo, transformando las prioridades de las políticas y dándole su debido lugar a la educación; éste es un aporte importante para frenar esta crisis generalizada que a veces nos llena de desesperanza.

La *Expedición* da fe de la manera como en lo local, la escuela cohesiona la vida social, redimensiona sentidos enfrentando la indiferencia de la sociedad y el Estado descubriendo su potencial como alternativa cultural y social.

No basta con este esfuerzo expedicionario, al Estado y a la sociedad les corresponde asumir su responsabilidad frente a la educación, la cultura, el conocimiento y la democracia, como expresión real de su compromiso con la paz y la justicia.

El esfuerzo realizado y los logros alcanzados por la *Expedición Pedagógica* fueron posibles por la dedicación y entrega de cerca de 500 maestros y maestras expedicionarios, infinidad de instituciones escolares y el apoyo de la *Universidad Pedagógica Nacional* y otros centros de formación de maestros, universidades, Escuelas Normales, ONG'S, sindicatos regionales de educadores, la Iglesia, entidades privadas, organismos internacionales y organizaciones sociales. A todos los participantes, quienes pusimos nuestros esfuerzos en esta movilización social por la educación, la invitación a continuar aunando esfuerzos y sumando nuevas entidades y organizaciones para hacer de esta tarea un compromiso de todos los colombianos.

Convocamos a la sociedad en su conjunto, a sus instituciones y autoridades educativas, al magisterio y sus organizaciones, a la comunidad científica y académica a respaldar y vincularse a esta empresa educativa y cultural que representa la *Expedición Pedagógica Nacional*. Quizás entonces le podamos abrir otra puerta a la esperanza.

EVENTOS

LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA EN LA COSTA PACÍFICA

Eduardo Márquez G.

Periodista, asesor de la Expedición Pedagógica

Los golpes de tambor de la chirimía retumbaban contra las blancas paredes del Instituto Femenino La Anunciación, de Buenaventura, mientras un coro de 1.200 muchachas mecía sus cuerpos y golpeaba las palmas de las manos, al tiempo que alzaba su voz negra con una plegaria: "Que no haya más violencia ¡por el amor de Dios!". Entre tanto, Monseñor Rigoberto Corredor, preparaba el cáliz y la patena para entregar la comunión a varias de las adolescentes, muchas de ellas novias, hermanas o hijas de pandilleros que asolan las calles del más importante puerto marítimo colombiano.

Simultáneamente, a unos 80 kilómetros de allí, a orillas del río San Juan, en medio del murmullo de la selva, un grupo de aproximadamente 40 niños de la comunidad Wounan del Colegio Agroecológico Woun Khirgjug (Experiencia Indígena) afinaba su voz con una canción de bienvenida compuesta por ellos mismos, tejida con sonidos guturales ajenos al oído no indígena. Los más grandes, nueve adolescentes, practicaban una danza tradicional Fifán, animados por la melodía de una pequeña y angosta flauta de caña llamada Orsiri, hábilmente interpretada por uno de los ancianos del resguardo de Puerto Pizarro.

Unos y otros, menores de edad, afro-colombianos e indígenas, prepararon una serie de actos para celebrar la llegada de los maestros de la *Expedición Pedagógica Nacional* que recorrieron, en octubre, parte de la costa pacífica con la idea de responder a tres preguntas básicas y de realizar una nueva mirada a lo que, extrañamente, ya pocos miran en Colombia: cómo se hace escuela, cómo se es profesor y cómo se construye pedagogía en medio de la guerra, la violencia de la delincuencia común, la crisis económica, el desempleo creciente, la corrupción de las élites, la crisis general de valores y la desesperanza que no deja vislumbrar futuro.

Yolanda Castro Quintero, maestra en Buenaventura; Carlos Alberto Rojas, pedagogo de la Normal de Roldanillo; Mary Cruz Castro, educadora en Cali; Daniel Garcés, maestro en Popayán; Ana Amelia Caicedo, jefe de distrito en el Bajo Patía; Rodrigo Duque, instructor en Ginebra, Valle y comunicador y Eduardo Márquez, Asesor de prensa de la Expedición Pedagógica y catedrático en Bogotá, fueron la avanzada de esa ruta expedicionaria por el sur Occidente del país. Llegaron armados de libretas de apuntes, grabadoras, cámaras fotográficas, cámara de video y sobre todo, de capacidad de asombro para escuchar a alumnos y maestros de dos experiencias pedagógicas que apuntan a rescatar y fortalecer la cultura afro-colombiana en el casco urbano de Buenaventura, Instituto Femenino La Anunciación, e indígena Wounaan, en la zona rural del mismo municipio, *Colegio Agroecológico Woun Khirgjug*.

Una Expedición por y para la vida

La *Expedición Pedagógica Nacional* es una iniciativa de maestros que ha recorrido gran parte de la geografía colombiana, visitando colegios y escuelas diseminados en barrios y veredas, para conocer y difundir la riqueza cultural que vibra en los centros educativos. Esta experiencia viajera, que se preparó para la realización del *Encuentro*

Nacional de Expedicionarios del 1 al 5 de diciembre en la ciudad de Armenia, es impulsada por la Universidad Pedagógica, con 250 organizaciones públicas y privadas entre las que se encuentran 16 organizaciones o redes pedagógicas, 53 instituciones formadoras de docentes, 11 agremiaciones sindicales, más de 90 organizaciones no gubernamentales y por lo menos 47 entidades oficiales.

La *Expedición*, única en el continente, fue una iniciativa formulada por el Magisterio en la década de los años 80, al calor de las utopías libertarias que animaron el Movimiento Pedagógico. Pero sólo pudo convertirse en realidad casi dos décadas más tarde, gracias a que fue retomada por los distintos sectores sociales participantes en las Mesas de Trabajo que aprobaron el Plan Decenal de Educación en 1996. Sin embargo, fue necesario esperar dos años más, cuando consiguió el aval del Ministerio de Educación, para contar con los recursos financieros que posibilitaron hacer los primeros recorridos expedicionarios en enero de 2.000.

Desde entonces, se han movilizado 440 maestros viajeros hacia 170 municipios de 15 departamentos, para realizar 386 paradas donde han podido conocer cerca de 3.000 experiencias pedagógicas, llevadas a cabo por aproximadamente 100.000 maestros que trabajan en 1.500 instituciones educativas, generalmente rodeadas de grandes dificultades.

Dificultades como las que padece Buenaventura y su área selvática, donde pocos escapan a la sordidez de una violencia que hecha raíces en la gran masa de desempleados -cerca de 60% de la población económicamente activa- producto, en gran medida, de la privatización del puerto, y de la incapacidad del sistema educativo para asimilar a cerca de 45.000 niños y niñas en edad escolar.

Violencia que adopta la figura de adolescente orgulloso del jersy -corte de pelo que exagera la frente- que asalta los carros o colectivos inmovilizados en los trancones de la única gran avenida, la Simón Bolívar. Otras veces la delincuencia común tiene rostro de pirata que despoja canoas indígenas o cargadas con el trabajo de negros pescadores, cuando se deslizan sobre las aguas del caudaloso San Juan o del más tranquilo, Calima. Y si no son los pandilleros o los piratas de río o de mar quienes atropellan ciudadanos, son los matones del narcotráfico, arrogantes mercaderes de la muerte, que no dudan en asesinar a una familia para cobrar la deuda a un "faltón".

Y como si fuera poco, Buenaventura tampoco escapa al flagelo de la violencia política. Allí operan las FARC, tanto en la zona rural como en el caso urbano a través de las llamadas milicias. Realizan ajustes de cuentas contra quienes no pagan el "impuesto" de guerra o contra quienes no comparten sus bélicos puntos de vista. También la región es azotada por la acción paramilitar de las recién llegadas Autodefensas Unidas de Colombia, AUC, que este año han dejado cerca de 50 muertos en tres masacres donde han caído varios líderes de las comunidades afro-colombianas, bajo la improbable acusación de ser colaboradores de la insurgencia. Los unos y los otros, con una bandera o con otra, desplazan a los habitantes del campo que, a cuenta gotas, llegan a pedir ayuda a un municipio que no le paga a sus empleados desde hace 8 meses, en muchos de los casos, porque la élite política regional ha saqueado los recursos de inversión.

Sin embargo allí, donde la vida con dignidad resulta ser una verdadera quimera, la escuela se yergue, de mano de maestros y maestras, para mostrar a las nuevas generaciones que no todo está perdido.

Así pudo corroborarlo el grupo expedicionario al preguntar por las prácticas pedagógicas en el marco del PEI, las formas de investigación puestas en práctica, la formación de los docentes y los niveles de organización existentes, tanto en el Instituto Femenino, como en el colegio Agroecológico Waunaan.

El aula: espacio para la construcción de futuro

El *Instituto Femenino La Anunciación* fue creado hace 39 años por un grupo de monjas. Nació como una pequeña escuela-hogar que hoy cuenta con 1.200 estudiantes, en dos jornadas, que acceden al conocimiento bajo el criterio de la educación ambiental con énfasis en el desarrollo humano sostenible.

Bajo el lema "*Lo que nosotros no hagamos nadie lo vendrá a hacer*", el PEI del Instituto dice textualmente: "*Pretende el desarrollo étnico cultural de la región, conociendo la riqueza de la biodiversidad para aprovechar sus beneficios a partir de la conservación de las especies naturales, alimentando siempre el sentido de pertenencia a la tierra y a su cultura con desarrollo alternativo*". Esto, fundamentado en "el intercambio de saberes con la comunidad para la construcción de un entorno armónico que beneficie a las étnias con asiento en la región pacífica".

Y las palabras son hechos para estos maestros y alumnos afro-colombianos. Como parte de los actos de celebración de la llegada del grupo expedicionario, que fueron iniciados con una marcha que recorrió parte de la avenida Simón Bolívar encabezada por un gran pasacalles donde se leía "*Bienvenida Expedición Pedagógica*", las alumnas realizaron una exposición de gastronomía regional, medicina tradicional, teatro con mitos y leyendas de la costa pacífica, manualidades hechas con material reciclado y proyectos de desarrollo medio ambiental para el municipio.

Sobre una veintena de mesas colocadas en el patio principal, la *Expedición* pudo conocer las delicias de la cocina de la costa Pacífica, aprendida en la clase de educación artística: encocado de jaiba, aliñado con albaca negra, cimarrón, tomillo, orégano y poleo; arroz con coco, pero a diferencia del arroz la costa Atlántica, es de sal; papachina cocinada, un tubérculo propio de la zona; sudado de Tollo, un pez de mar muy común en Buenaventura; cocadas con panela; jugos, mermeladas y embutidos de chontaduro y borojó, entre otras delicias gastronómicas. Al ser interrogada sobre el sentido de este trabajo, una de las alumnas responde acompañada de una inmensa sonrisa: "*Aprovechamos los recursos de nuestro medio que son más recomendables que la carne... mejoramos la calidad de vida de nuestras familias*".

Uno de los salones encerró los secretos de la medicina tradicional afro-colombiana. Sobre los pupitres reposa una matera con una planta y, a su lado, una alumna explica sus cualidades terapéuticas: "*Esta es la Yerba de Chivo -dice una de las muchachas- con sus ramas se le pega suavemente a los niños para que no se les meta el frío de la muerte en los entierros*". Otra adolescente explica que su mata, la Escoba de Babosa, es muy refrescante, pues quita la tos, la caspa y además, sus flores sirven para teñir el cabello. Cada planta tiene y ha tenido, por siglos, una utilidad, recuperada en el espacio académico para enriquecer el conocimiento de la realidad: Ortiga, Celedonia, Limoncillo, Ruda, Sauco, Chiro, Descansed y Espíritu Santo, esta última para escapar a los efectos de los frecuentes embrujos.

En las aulas contiguas, dos eventos se desarrollan simultáneamente: la dramatización de los mitos de La Madremonte, El Duende, la Tunda y La Hechicera; y la presentación de

tarjetas, separadores de libros y bolsas, manufacturados con el papel reciclado de los cuadernos del colegio. El proceso, según explica una de las niñas, es sencillo: primero se rompen las hojas en pedazos muy pequeños que luego de un periodo de remojo en agua, son tratadas con licuadoras caseras y colorantes naturales.

Finalmente, en la pequeña biblioteca del Instituto, están expuestos los trabajos de investigación con que las alumnas de 10 y 11 grado realizan un destacado aporte a su comunidad bonaverense de aproximadamente 260.000 habitantes, donde solamente 38.000 cuentan con los servicios públicos luz y agua: *"Manejo de residuos sólidos en la plaza de mercado Juan XXIII"*; *"Conservación de la avifauna asociada a los árboles del manglar"*; *"Embelllecimiento con árboles para adornar la Avenida Simón Bolívar"*; *"El folclor de nuestra Costa Pacífica"*; *"Manejo de residuos sólidos para disminuir la contaminación en los barrios Murú y Yusti"*.

El instituto atraviesa por dificultades económicas, pues a pesar de ser oficial, no recibe ayuda estatal. Así lo explica la rectora, la hermana Gloria Elena: *"El año pasado, las alumnas quedaron debiendo \$43 millones, pero no retiramos a ninguna. Simplemente nos apretamos porque somos conscientes de la situación; les dijimos: "traigan lo que puedan"; son muy pobres, ya comenzaron a llegarnos desplazadas por la violencia, no podemos tirarlas a la calle"*. Rectora y maestros han hecho un frente común ante la adversidad para convertir en realidad una idea recogida por Monseñor Rigoberto Corredor de la propia experiencia del Instituto: *"Rescatar los valores espirituales que encierra la cultura, para elevar el nivel de la condición humana a través de la escuela"*.

Una escuela selva adentro

Para llegar al resguardo indígena de Puerto Pizarro, es necesario, primero, tomar la chiva que sale a los 7 de la mañana de Pueblo Nuevo, Buenaventura. Luego de tres horas por una trocha, se llega al puerto de San Isidro, un caserío a orillas del río Calima, donde una lancha tarda, más o menos, una hora en llegar al cruce con el San Juan y otra más, hasta el poblado Waunaan que florece sobre palafitos en la orilla izquierda del río.

Estos son los cálculos teóricos sobre del viaje, pues el grupo de maestros expedicionarios de la Costa Pacífica tardó ¡13 horas!, en llegar a su meta. Dos pinchadas en la carretera que conduce a Cali, junto a una cola de aproximadamente 8 kilómetros de camiones a la espera de entregar o recibir carga, en el puerto que mueve el 60% del total de mercancías que entran y salen del país; un pinchazo más de una llanta delantera, tan gastada que se podía palpar la lona, en la trocha que conduce a Bahía Málaga; unas diez paradas para que los pasajeros se bajaran y así la chiva pudiera salvar profundos cráteres de fango; cuatro intentos de volcamiento por la gran cantidad de bultos sobre el techo; y finalmente, un choque contra un barranco tras la ruptura de la dirección a 9 kilómetros del pequeño puerto. Según manifestaron sus aproximadamente 100 casuales compañeros de viaje -distribuidos en bancas de madera y el techo- esta es su realidad cotidiana cuando se desplazan hacia o desde el caso urbano.

Finalmente, cuatro horas de camino bajo una lluvia intermitente, con aproximadamente 40 kilos de peso por expedicionario, entre equipos, remesa y equipaje. Y un recorrido nocturno de otras cuatro horas, por las aguas del Calima y el San Juan embravecidas por el invierno, corriendo el peligro de chocar la hélice del motor contra un tronco y quedar a la deriva. Por supuesto, el acto de bienvenida de los estudiantes y maestros waunaan a la Expedición se pospuso hasta el otro día, y los exhaustos visitantes se distribuyeron en

hamacas y el piso de madera de la casa-bohío del profesor Nilvio Málaga, para recuperar las fuerzas, después de un plato de arroz con sardinas, acompañado de un tinto cerrero.

El otro día comenzó a las 6:00 a.m. con la orilla del San Juan replegada unos 50 metros, y con el relato de Nilvio sobre los tres meses que tardó la filmación de la película La Misión en 1985, en Santa Marta, con Robert De Niro, a orillas del río Don Diego, donde acamparon cerca de 300 wounaan, entre hombres, mujeres y niños, de Torogomá, Papayo y Puerto Pizarío. Salieron en un avión desde Cali, con una preocupación: si se cae la nave, se acaban tres comunidades. Por eso una avanzada de 15 personas hizo el largo recorrido terrestre. Esboza entonces una discreta sonrisa que achina aún más sus ojos rasgados y recuerda: *"En esa película me mataron dos veces: una en seco y otra en el río peleando contra los españoles... pero a la final nos engañaron porque no nos pagaron lo convenido"*.

Tras seis años de la filmación, se realizaron las primeras discusiones sobre la importancia de una educación indígena para las nuevas generaciones que rescatara y fortaleciera su propia escala de valores culturales, en las que participaron las organizaciones Camawa de Chocó y Orivac del Valle. Y es justamente a partir de esa necesidad pedagógica que se toma la decisión de crear el Cabildo Mayor del San Juan y una organización de maestros bautizada con el nombre Experiencia Educativa Wounaan. Como no contaban con maestros indígenas, cada comunidad escogió el suyo teniendo en cuenta los siguientes criterios: que quisiera ser educador, que la comunidad lo aceptara y que contara con el aval de los viejos más sabios, los jaibanás. Entonces se les envió a estudiar a Buenaventura, Cali y Medellín.

Entre tanto, el único indígena wounaan en ingresar a una universidad, Benjamín Cuero, se aprestaba a terminar antropología en la capital antioqueña. Al regresar a su comunidad asumió el liderazgo del proceso. Hoy recuerda las reflexiones que realizaban los adultos de las comunidades asentadas en el bajo y medio San Juan y la Serranía Wounaan por aquellos días: *"Los niños de ciudad trabajan los elementos y la teoría de la cultura occidental; al llevar nuestros niños a sus escuelas veíamos que perdían su vocación cultural, su identidad, el idioma wonaan y nuestros comportamientos éticos y de valores"*. Ese era el caso de las escuelas de sacerdotes o monjas misioneros de la zona, donde varios de ellos habían aprendido a leer y escribir castellano, en medio de castigos y sanciones ofensivas a su cultura y en permanente enfrentamiento con los niños negros. *"Empezamos a tener claridad -recuerda Benjamín- que el único mecanismo de defensa frente a occidente -que tala los bosques, agota la cacería, contamina los ríos, agrede a los indígenas- era nuestra cultura"*.

Fundan entonces la primera escuela, en Puerto Pizarío, con 36 niños y un adulto alfabetizador, Nilvio, que había estudiado hasta tercero de primaria. Así trabajó voluntariamente durante tres años con un "salario" que le permitía comprar solamente café y sal, el resto de la comida, el pescado, lo sacaba del río, y la comunidad le aportaba plátano, yuca, piña y arroz. Posteriormente las autoridades indígenas lo enviaron a Sutatenza, Boyacá, para que terminara primaria y realizara un curso de liderazgo durante seis meses.

A medida que los estudiantes llegaban con la primaria terminada, se iban abriendo nuevas escuelas indígenas. Simultáneamente, una monja italiana de la congregación del Sagrado Corazón, Paola Spira, testigo del proceso educativo iniciado les dicta, en 1994, un taller que llamaron de "Sistematización de la lengua wounaan", donde salió el primer texto escrito en toda su historia: Maach Wounaan lek ("La lengua de nosotros"). Este libro,

que contiene el alfabeto y cuenta con ilustraciones hechas con criterio colectivo, fotocopiado con dinero reunido por todas la comunidades, se convirtió en el primer texto de enseñanza, alrededor del cual se conformó una junta que garantizó el proceso adecuado de enseñanza del wounaan.

El siguiente año redactaron el segundo texto guía para maestros del cual sólo pudieron imprimir 30 ejemplares, uno por cada escuela, el *Keena Phatarrau Maach Khiirjug* ("Entre todo escribamos el pensamiento"). Posteriormente, se adentraron en la literatura con el Jooin Nem Igkhaa ("Cuentos de los viejos"). Y en una especie de carrera contra el tiempo, se propusieron redactar el PEI para sus escuelas: el grupo Experiencia Educativa Wounaan, motor de todo el proceso, convocó a maestros, sabios, yerbateros, jaibanás y mujeres en 10 reuniones de consulta. Luego, en la comunidad de Pichimá, se realizó el diagnóstico de las escuelas de la zona; más tarde, en Taparalito se sistematizó todo el proceso de conocimiento llevado hasta el momento y la sabiduría wounaan relacionada con la medicina tradicional; y finalmente, en Puerto Pizarro, se redactó el documento final del cual se sacaron 500 copias.

Pero todo este esfuerzo no fue coronado con el éxito porque el burócrata de la Secretaría de Educación de Chocó que recibió el PEI -donde está resumido todo el pensamiento indígena y un camino educativo de 20 años- simplemente lo arrumó en el piso, junto a otros papeles, impidiendo su inscripción. Y para rematar, la Orewa que es la organización indígena del mismo departamento, lo presentó como si fuera propio.

Además, la comunidad realizó, en 1996, la solicitud para inscribir a sus maestros en la normal de Buenaventura, pero sus directivos no aceptaron. Comenzaron entonces una romería por todas las normales del país hasta que, finalmente, y por pura casualidad, el profesor Carlos Alberto Rojas, entusiasta activista del Movimiento Pedagógico, contestó una llamada que cambiaría su vida y la historia de los wounaan. Aceptó junto con su esposa, Ana Lucía Rosero, también maestra, viajar cada seis meses, durante las vacaciones, para formar a formadores de indígenas. Cuarenta wounaan se inscribieron al primer curso. De ese grupo hoy quedan 26, que en julio de 2.001 se graduarán como el primer grupo de bachilleres pedagógicos wounaan. Con ese título saben que le podrán exigir al Estado su nombramiento como maestros remunerados en su escuelas, las escuelas Wounaan.

REDSÚMENES**UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD**

Carlos Alberto Urrutia
Coordinador Proyecto SURGIR
Resguardo Indígena de Quizgó

La comunidad indígena del Resguardo de Quizgó, del Municipio de Silvia, Cauca, inició desde hace más de 16 años, un proceso de reivindicación de sus derechos, que se han ido definiendo en una política de trabajo y convivencia. En 1996, a raíz de la aparición de la Ley 115, se empezó la construcción de un Proyecto Educativo Comunitario que contempla estos principios y políticas. El Proyecto Educativo Comunitario P.E.C. está fundamentado en cuatro aspectos: pensamiento (cosmovisión), territorio, la familia y el trabajo y unos principios como: identidad, interculturalidad, autonomía, participación y organización comunitaria, convivencia, equidad con la mujer, agricultura, solidaridad y bilingüismo. En el momento se ha avanzado en tres fases: diagnóstico educativo, fundamentación y diseño curricular.

En el tema del territorio, los docentes de las escuelas de las veredas del Manzanal y el Salado, con el compañero Juan Agustín Muelas de la comunidad, han impulsado un proyecto que, a través de la coordinación de la educación formal y no formal inicia una búsqueda de alternativas de solución al problema del deterioro ambiental ocasionado por la actividad a la que se dedica la comunidad: la elaboración de ladrillo lo cual ha generado un deterioro en la tierra, en los bosques y las aguas. Se diseña una propuesta microempresarial pedagógica de trabajo artesanal en fabricación de cerámica, con 25 niños de preescolar y primero, 10 jóvenes entre los 14 y 18 años y cuatro padres de familia de las veredas del Salado, Manzanal y Manchay, en casa la del maestro Agustín Muelas.

La propuesta se fundamenta en varios ejes: utilizar el tiempo libre de los niños y jóvenes, aprovechar el saber de los niños en el manejo de la arcilla, llevar a la práctica conocimientos adquiridos en la escuela de las diferentes áreas, disponer de algunos recursos económicos para ayudar en la casa, a la vez que dar una salida a la problemática ambiental.

Desde lo pedagógico, trabajaron con los niños en las áreas del currículo como matemáticas, con los conceptos de peso, cantidad, volumen, operaciones básicas; en el área de lenguaje, las actividades desarrolladas en el taller estimuló en ellos procesos escriturales, y las clases empezaron a ser más dinámicas, pues la teoría ayudó a crear nuevos modelos de artesanías para trabajar en el taller.

Los docentes y la comunidad de Quizgó, con esta propuesta, han empezado a ver que la educación aporta elementos de reflexión para la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la comunidad, a preparar a los jóvenes para quedarse en su contexto y producir, desde sus condiciones sociales, económicas y culturales, una red de solidaridad donde se aúnen esfuerzos en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Reseña elaborada por:
Emperatriz Ardila Escobar

Nodos y Nudos entra en la escuela

Berenice Larios
Red Pedagógica del Caribe
Nodo Atlántico

Esta experiencia quiere mostrar que publicaciones como **Nodos y Nudos** han sido para maestros de algunas regiones del país, un punto de referencia importante no sólo para enriquecer sus prácticas, generar proyectos y nuevas estrategias pedagógicas, sino para abrir un lugar de debate y diálogo sobre las problemáticas de la escuela.

Berenice Larios considera que son pocas las oportunidades que tienen los docentes de las universidades de conocer la realidad de la escuela, cómo confluyen el saber y el hacer en las aulas, y que la práctica pedagógica se deje permear por los avances en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje; además, subraya la importancia de un acompañamiento académico que no saque al maestro del aula sino que lo involucre en un proceso de reflexión sobre su quehacer cotidiano en la escuela para posibilitar para él y su práctica pedagógica nuevas posibilidades de análisis y creación.

El Encuentro

En el Centro de Educación Básica No. 55, ubicada en una zona social y económicamente deprimida de

Barranquilla, con 238 estudiantes, desde grado cero hasta quinto, incluidos los niños de Educación Especial, los docentes de la jornada de la mañana y de la tarde, junto con la directora Carmen Castrillón y el apoyo académico de la docente Berenice Larios, inician un proceso de reflexión sobre las siguientes problemáticas pedagógicas:

1. Necesidad de acercar a los padres de familia a la vida de la escuela desempeñando el rol de maestros de sus hijos e hijas.
2. Darle a la enseñanza primaria un enfoque coherente con la enseñanza del instituto tecnológico con el que se había logrado hacer un convenio para que los niños pudieran continuar sus estudios allí.
3. Abordar el problema de lecto-escritura de los estudiantes, en ese momento crítico.
4. La incorporación de talleres de pastelería, modistería y otros que les permitieran reforzar la lecto-escritura.

La discusión se centró en la problemática de la lecto-escritura alrededor de la pregunta, ¿Qué paradigmas ó qué métodos seguir para implementar una propuesta de lectura y escritura más eficiente? Este cuestionamiento estimula la búsqueda de bibliografía y referentes conceptuales que den más luces sobre el asunto. Los maestros querían iniciar así un proceso de reflexión fundamentada.

Otro encuentro

Se realiza un segundo encuentro en el que se aborda el problema en forma amplia con todos los maestros, particularizándolo en los grados de escolaridad y se propusieron textos, artículos fotocopiados, el artículo de la revista número 5 de **Nodos y Nudos: La lecto-escritura a través de la ronda y el canto: una experiencia musical**. La dinámica de

trabajo de lectura y el análisis de los artículos, se hizo en grupos para luego hacer una puesta en común de las ideas y planteamientos que se ajustaban a la problemática.

El grupo de maestros que leyó el artículo, inició la socialización con una ronda y se empezó a trabajar, desde allí, la realidad de la escuela. Surgieron propuestas como:

1. Sondear qué cantos se saben los niños.
2. Implementar la propuesta tanto en el primer grado como en todos los demás grados.
3. Trabajar con cantos, refranes, poesías, incluso dramatizaciones, además de las rondas.
4. Abordar con un método como éste los contenidos curriculares.

y preguntas como:

1. ¿Qué dificultades se encontrarían?
2. ¿Cómo lo abordarían los diferentes docentes?
3. ¿De dónde partir?

Este artículo había aportado a los maestros un referente más acorde con la problemática de los niños y una vía de solución inmediata. Se acordó, entonces, buscar en los otros números de **Nodos y Nudos** artículos que aportaran en especial al problema de la lecto-escritura. Lo más importante de este proceso de reflexiones la concertación de acuerdos para seguir trabajando y asumir el reto de iniciar un proceso de cambio metodológico y conceptual en las prácticas pedagógicas.

Los docentes llevaron la lectura y el análisis de los artículos en grupos, para una puesta en común; surgieron ideas y planteamientos contrarios que se fueron negociando durante la discusión. Finalmente, se hizo la selección de los artículos que más se ajustaban a la problemática en discusión.

¿Qué siguió después?

Los maestros han avanzado en el proceso, han organizado una emisora con los niños de cuarto y quinto, algunos son locutores, otros, preparan los mensajes, los demás tienen bajo su responsabilidad lo social y lo económico.

Esta experiencia, y otras que se han realizado con maestros de otras escuelas de la región, plantea la necesidad de promover espacios de cualificación donde los maestros emprendan una labor de aprendizaje, conocimiento, reconocimiento, producción intelectual y construcción de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de los niños y la comunidad.

**Reseña elaborada por:
Emperatriz Ardila Escobar**

HOJEANDO

ENSERES PARA SOBREVIVIR EN LA CIUDAD

Quirarte, Vicente (1996),
 Editorial Norma,
 Segunda edición, Bogotá, Colombia.
 179 Pp.

Javier Moreno Moreno

Con frecuencia, quienes nos dedicamos a la singular tarea de enseñar, emprendemos duras, difíciles y fatigosas jornadas cuando nuestra labor consiste en invitar y motivar a nuestros estudiantes a que se entrenen en los buenos oficios de la lectura y de la escritura. A nuestra exhortación se suele responder con actitudes poco afables como la indiferencia y el desánimo, conductas propias de jóvenes que han sido sitiados desde su infancia por las poderosas armas del mundo audiovisual. En ese universo, la tipografía es sólo una técnica digna de ser recordada por los viejos profesores, no por los nuevos titanes de la telemática.

Esta situación nos obliga a los docentes a revisar las provisiones que a diario llevamos y los medios que empleamos en nuestra labor cotidiana para transmitir a los adolescentes el aprecio por los libros y las bibliotecas. En esta asombrosa tarea por transmitir las bondades de la escritura y de la lectura, Vicente Quirarte, poeta, ensayista y profesor mexicano, traza un camino que no remite a grandes teorías ni a fatigosos paradigmas sobre la manera como se puede adquirir este buen hábito; emplea el camino de la seducción y coloca el acento en aquellos aspectos que parecen triviales; restituye la importancia del preludio y genera -así lo he entendido- una metafísica de los instrumentos: el lápiz, la hoja, la pluma, los borradores, el cesto que recibe a deshoras páginas mal escritas, el libro como ser vivo que necesita que su dueño sea bondadoso y culto, la importancia de la maleta, los colores, etc. Por ejemplo, nos brinda la posibilidad del asombro al señalarnos la relación (que puede parecer sacada de la literatura fantástica) que existe entre el drama humano y la calidad y calidez del lápiz:

"Una poética peculiar del lápiz debe tomar en cuenta los sonidos peculiares de cada uno de ellos... todo en el lápiz suave es dócil, como niña que sale a patinar en la primera helada; es un placer tachar con él la palabra que no encaja, el adjetivo traidor. Se sugiere un lápiz duro para la carta en que demos el amor por terminado: el sonido breve y cortante de cada letra nos dará la sensación de que en verdad creemos e nuestra firmeza, y nos dará el valor suficiente para no borrar las palabras ofensivas, consuelo ilusorio del herido".

Utilizando estrategias similares, nos hace percibir, con hondura, la importancia de los distintos tipos de papel, la solapa de los textos, los epígrafes, las dedicatorias, entre otros muchos elementos que, como ya señalé, nos pueden parecer insulsos. Incluso nos enseña, o tal vez sólo nos recuerde, como lo puede hacer el más humano y piadoso de los maestros, la importancia de adquirir y ser selectivos a la hora de adquirir los libros:

"Por el buen nombre de los libros, aprendamos a comprar exclusivamente aquellos que podamos mantener y nos van a acompañar toda la vida. Llevemos a casa libros que nos obliguen a las aventuras del alma y a las hazañas del cuerpo; que nos vulneren, nos tumben, nos abrasen; que, como el amor o la locura, nos marquen para seguir creciendo".

En síntesis, es un libro cuyo contenido es posible asociar con la imagen de un profundo y claro aljibe que aparece cuando avanzamos en medio de un sol canicular. Esta metafísica de los instrumentos es quizá un camino que ayude a profesores y a estudiantes a descubrir que el acto mágico de escribir y de leer empieza por la forma como afilamos el lápiz o por el tipo de letra o el epígrafe con que se inicia un libro. Es probable que el olvido de este arte menor de los instrumentos prefigure de manera permanente la muerte del arte mayor de la lectura y la escritura.

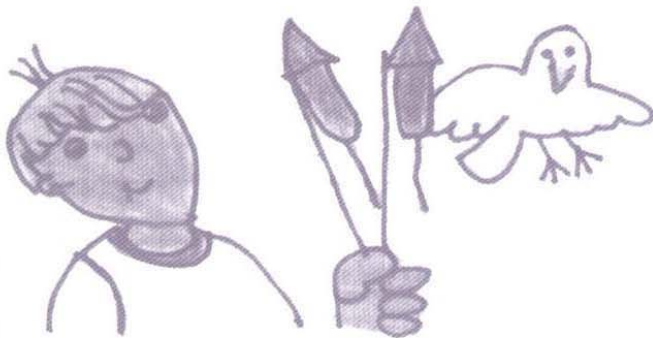
CREADORES

21. El espanta pajeros
 Era una vez un niño que se llamaba Juan era el menor de su siete hermanos sus padres se llamaban Pedro y María no tenían dinero para que estudiara en el colegio vivían en el campo sus padres no tenían otra opción que mandarlo a trabajar Juan se fue a conseguir un trabajo y lo consiguió era en una granja donde había el maíz para sembrar el dueño de la granja le dio a Juan tendidos que vestirse de espanta pajeros tenía una chaqueta con un pantalón viejo en zapatos usados y un sombrero viejo el dueño de la granja le dio polvora para espantar a los pajeros y eso no comen el maíz para

los pajeros eso lo polvora y los pajeros se fueron volando a un lugar no muy lejos de la granja y así no se sembraron el maíz los pajeros al día siguiente se puso su vestido de espanta pajeros y siguió su trabajo cuando iba aprender la polvora el dueño le enseñó a quemar la chaqueta de Juan si Juan no hubiera sido rápido en correr seguramente había muerto entre llamas los raras se asustaron y salieron desparacadamente los grillos cogieron su tanto de las cigarras pero el más asustado de todos fue Juan los pajeros encimados de un arbol y Juan lloro desesperadamente en la charca pensaba un partido pero sabía pero bueno los pajeros dando pagar a Juan pero los pajeros lo pagaron con la plata pero porque los pajeros no comen el maíz espanta pajeros.

El espantapájaros

Rafael Humberto Cuadros Romero
 Curso 601, Colegio Cedet Federico García Lorca



adamente en la charca pensaba un partido pero sabía pero bueno los pajeros dando pagar a Juan pero los pajeros lo pagaron con la plata pero porque los pajeros no comen el maíz espanta pajeros.



DIRECTORIO

PAZ E INTEGRACIÓN: REFLEXIONES EN TORNO A LA DOCENCIA.

Severo Cuba Marmarillo. Grupo Tarea - Perú. Área de Desarrollo Magisterial. Parque Osos 161, Pueblo Libre. Tel: 4231102 - 4242827. Apartado 2234 Lima 100. e-mail: severo@tarea.org.pe PERÚ - LIMA.

PA' LAS QUE SEA. LOS DISCURSOS DE PARES Y NONES EN EL AULA DE CLASE.
Claudia María Hincapié. Escuela Municipal El Limonar. Calle 44 # 86-32 Apt. 704. Tel: (094) 910823. E-mail: oferolva@emp.net.co
MEDELLÍN - ANTIOQUIA.

SISTEMA EDUCATIVO TENJANO. UNA PROPUESTA INTERCULTURAL.
Hilario Pedraza. Secretaría de Educación de Tenjo. Tel: (091) 8646398.
TENJO - CUNDINAMARCA.

EL VIAJERO PENSADOR.

Fabio Martínez. Universidad del Valle. Tel: (092) 3212100-6801067. E-mail: fabiomar@mafalda.univalle.edu.com CALI - VALLE.

EXPRESIÓN Y CREACIÓN. UN SUEÑO POSIBLE.

Ruth Albarracín. Centro Educativo Nueva Colombia. Calle 123 102-10. Tel: 6808849 - 6808854. E-mail: darig@laciudad.com.co BOGOTÁ, D. C.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD.

Carlos Urrutia. Coordinador Proyecto SURGIR. Resguardo Indígena de Quizgó. Tel: (092) 8251516. E-mail: apc@emtel.net.co SILVIA - CAUCA.

NODOS Y NUDOS ENTRA EN LA ESCUELA.

Berenice Larios y Docentes. Centro de Educación Básica No. 55. Tel: (095) 3594605 - 7804034.
BARRANQUILLA - ATLÁNTICO.

SUEÑOS DE PUBENZA.

Juan Carlos Ávila. Universidad del Cauca. Tel: (0928) 231522 - 231066 Ext. 347. E-mail: yamijuan@ucauca.edu.co POPAYÁN - CAUCA.

LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA EN LA COSTA PACÍFICA.

Eduardo Marqués G. Periodista asesor de la Expedición Pedagógica Nacional.
Tel: 2828895. BOGOTÁ, D. C.

HOJEANDO. ENSERES PARA SOBREVIVIR LA CIUDAD.

Javier Moreno. Universidad Pedagógica Nacional - Centro de Investigaciones. Calle 127 12ª-20. Tel: 6156526. BOGOTÁ, D. C.

UN MANUAL DE CONVIVENCIA:

¿PARA QUÉ?

Carmen Beatriz Torres. Colegio Santafe de Bogotá. Cra. 103 19-32. Tel: 4154680 - 2674783. BOGOTÁ, D. C.

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES.

Matilde Frías. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Cra. 38 22F-34. Tel: 3687166 - 2445822. E-mail: dariofuentes@hotmail.com

LA ALEGRÍA DE LEER:

UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO

DE ESCUELA NUEVA.

Fidelina Isabel Rivas. Escuela Nueva Petrona Rangel. Corregimiento La Ceiba. MAGDALENA - SANTA MARTA.

¿SERÁ QUE CON ESE NUEVO MÉTODO APRENDEN LAS NIÑAS? DILEMAS Y OPCIONES FRENTE AL PROCESO LECTO-ESCRITOR.

Cristina del Rosario Rubio. Escuela Normal Superior para Señoritas. Calle 29A # 18A-15. Tel: (0954) 201374.

E-mail: acs@caribenet.net.co

MAGDALENA - SANTA MARTA.

LA PALABRA DE LOS ESTUDIANTES COMO EVIDENCIA DE APRENDIZAJE.

Norma Patricia Barletta y Margaret William Mass. Universidad del Norte. Calle 88 # 423-261 Apt. 1A. Tel: (095) 3509213. E-mail: nbarlett@uninorte.edu.co BARRANQUILLA - ATLÁNTICO.

DE UNA EXPERIENCIA ECOLÓGICA A UNA VIVENCIA AMBIENTAL.

Miguel Angel Henao Barbosa. Normal Nacional Fabio Lozano Torrijos. Vereda Piedecuesta. FALAN - TOLIMA.

INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE LOS PROYECTOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES Y EL PROYECTO AMBIENTAL: CONSTRUYAMOS UN FUTURO EN VERDE.

Jaime Cruz Novoa y Rosalba Vásquez Lagos. Centro Educativo Distrital Gerardo Paredes Martínez. Diagonal 132 Trasnversal 115A. Tel: 5387580. E-mail: faverdad@andinet.com BOGOTÁ, D. C.

COMO LLEGAR A CONOCER A COLOMBIA.

Docentes Centro Educativo Distrital Gerardo Paredes Martínez. Diag. 125B 94A-65. Tel: 6813272. BOGOTÁ, D. C.

MI CLASE ES UN CUENTO.

Ivette Pérez de Pardo. Instituto Politécnico Superior Femenino. Cra. 72 86-68. E-mail: ivette@hotmail.com

PREGUNTAS E HIPÓTESIS SOBRE EL GOBIERNO ESCOLAR.

José Israel González Blanco. Centro Educativo Rural Horizonte. Cra. 24 186B-04. Tel: 6745236 - 6790606. BOGOTÁ, D. C.

COMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL.

Myriam Triana. Centro Educativo Distrital Ciudad Jardín del Norte. Calle 129B 53A-45. Tel: 2539018. BOGOTÁ, D. C.

JUEGO, LEO Y APRENDO CON LAS FÁBULAS DE RAFAÉL POMBO.

Hilda Rodríguez Tovar. Concentración Mixta La Sierra. Vereda La Sierra. LÉRIDA - TOLIMA.