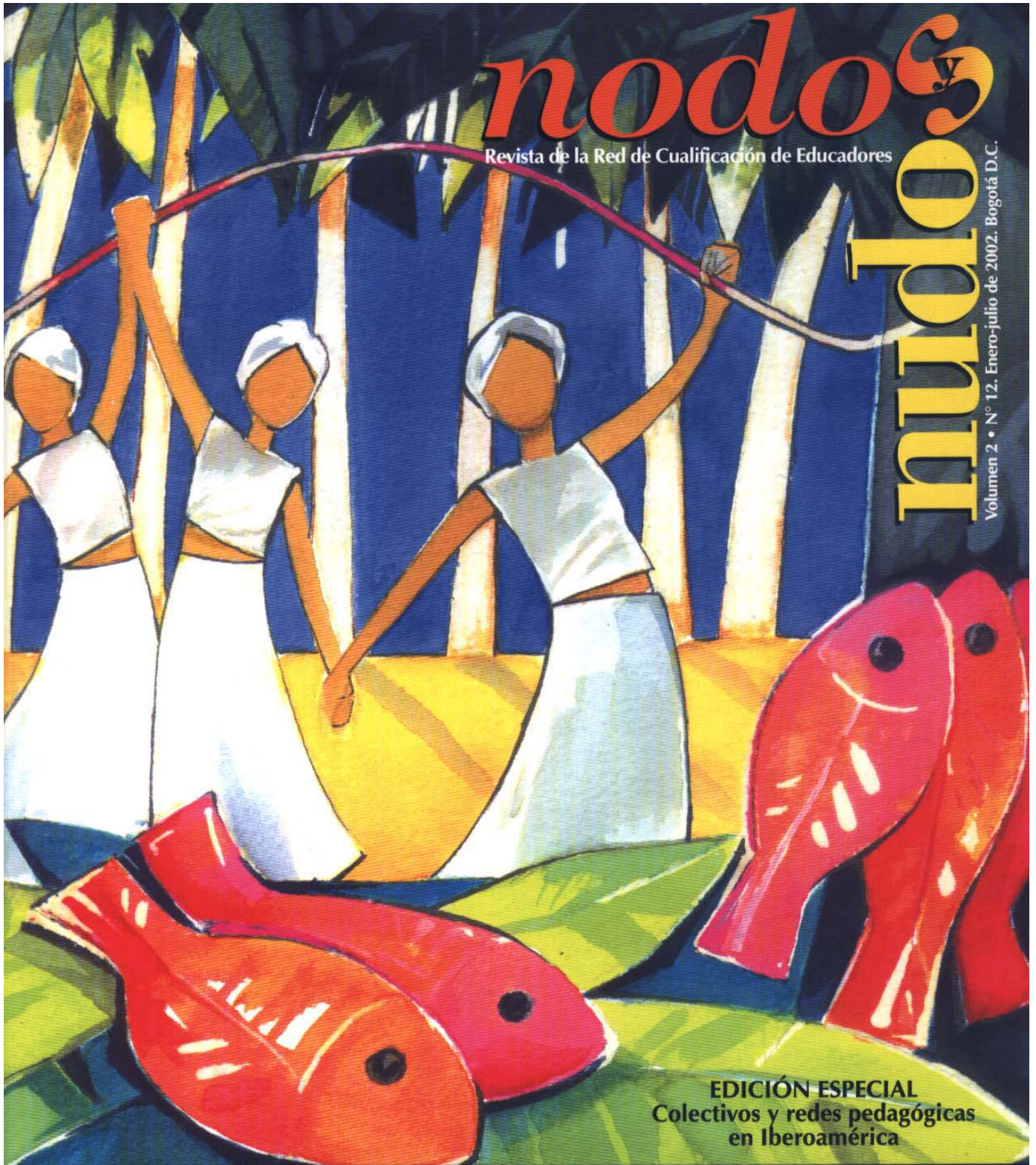


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



nodos y mundos

Revista de la Red de Cualificación de Educadores

Volumen 2 • N° 12. Enero-julio de 2002. Bogotá D.C.

EDICIÓN ESPECIAL
Colectivos y redes pedagógicas
en Iberoamérica



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

n° 12

Revista Nodos y Nudos

Volumen 2 - Número 12
enero-julio de 2002
Bogotá, D. C. – Colombia

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

Rector

Gustavo Antonio Téllez Iregui

Vicerrectora Académica

Judith Elena Arteta Vargas

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Martha Espinoza de Martínez

Vicerrector Administrativo

Reynaldo Barrera Chacón

Jefe División de Gestión de Proyectos –CIUP

John Trujillo Trujillo

Directora

María del Pilar Unda Bernal

Consejo Editorial

Alfredo Ayarza
María del Pilar Unda Bernal
Nicolás Buenaventura
Clara Inés Chaparro Susa
Adán Jiménez (México)
Rafael Pabón García
Angela María Robledo
Dino de Jesús Segura Robayo
Juan Carlos Orozco Cruz
Alberto Martínez Boom

Comité de Redacción

Emperatriz Ardila Escobar
Germán Gaviria Álvarez

Edición y corrección de estilo

Germán Gaviria Álvarez

Corrector de Estilo

Germán Gaviria Álvarez

Digitación

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

Diseño y Diagramación

Carmen Elisa Acosta

Ilustraciones

Patricia Acosta
Nora Estela Torres

Impresión

Panamericana formas e impresos

Portada

Patricia Acosta

Tarifa Postal Reducida No. 1619

Los artículos de este número pueden
Reproducirse citando la fuente.

IMPRESO EN COLOMBIA

ISSN: 0122-4328

División de Gestión de Proyectos
Centro de Investigaciones –CIUP–
Cll. 127 12A-20. Telfax: 615 65 26 - 615 65 12
Tels: 615 65 31. Fax: 615 65 37.
[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

COLOMBIA

- Los Colectivos Interdisciplinarios
Vera Judith Castañeda Hernández
- En el embrujo de la Manigua
Red Interdisciplinaria e Intercultural de Docentes del Guaviare
- Los Colectivos: una perspectiva, una dinámica
Solita Saavedra, Laura de la Rosa

MÉXICO

- Innovar la práctica docente
Adán Jiménez Aquino
- Los Colectivos Escolares en la transformación de la educación Básica
Víctor Manuel Fernández, J. Guadalupe Miranda, Elizabeth Aguilar, Víctor Mario Ortega, Rodolfo Barraza, Heriberto Martínez, Lucio López, Manuel de Jesús de León, Francisco Javier Ortiz. Cuauhtémoc Villegas.

BRASIL

- Avançando a partir das próprias pegadas
Roque Moraes

ESPAÑA

- La transición en el aula de ciencias
Grupo "La Illeta": F. Ballenilla, Ma. A. Carballo, P. Gisbert, O. Mármol, R. Martín, P. Sempere, A. Vicente.

ARGENTINA

- El trabajo en Red
Miguel Ángel Duhalde
- Red de docentes investigadores (ReDI)
Analía Errobidart, Gabriela Gamberini, Stella Pasquariello, Analía Umpierrez, Ana María Vizcaíno.

VENEZUELA

- La formación permanente del docente
Rosa Quintero Figuera, Alicia Uzcátegui de Lugo Maracay Estado Aragua Venezuela

ENREDES

Redes y Organizaciones Pedagógicas de Maestros

CREADORES

- A quién debo hablarle hoy? Calida Total. Cómo subir una grada
Nicolás Buenaventura
- Querida Lucila
Elizabeth Castillo Guzmán

HOJEANDO

- La formación docente en América Latina: Pedagogía por proyectos
Colección Redes
Por Mauricio Contreras Hernández

DIRETORIO

- Redes Convocantes

EDITORIAL

En América Latina trabajamos 5 millones de maestros en la educación preescolar, básica y media. Estamos presente en toda la geografía del continente: desde los villorrios más aislados hasta las grandes ciudades. Constituimos una comunidad profesional enorme y, tenemos a nuestro cargo, la formación de millones de niños y jóvenes. Es preciso reconocer que, aunque englobados en el ejercicio de una misma profesión, hay entre nosotros gran heterogeneidad en lo que a formación se refiere. No obstante ese lugar llamado *Aula*, nos impone a todos el mismo reto: contribuir a la formación de seres humanos, ayudándoles desde niños a construir y clarificar sus valores y aportándoles herramientas para el mejor desarrollo posible de sus dimensiones cognitivas y estéticas. En eso estamos todos.

Hasta hace relativamente poco tiempo nuestro trabajo era solitario, desarticulado. Cada cual hacía lo que podía por sus alumnos en el aula de clase, estableciendo pocos nexos, incluso con nuestros compañeros de institución o centro educativo. Pasaron décadas enteras durante las cuales nos limitamos a actuar en nuestra comunidad educativa como correas de transmisión de las políticas de los gobiernos de nuestros países, los cuales a su vez adoptaban y adoptan tales políticas presionados por organismos multilaterales de crédito. En las últimas dos décadas nuestra profesión ha mostrado síntomas de madurez en muchos países. Y como individuos hemos comprendido que nuestro compromiso es con los niños, con los jóvenes y con los adultos que nos confían su educación. Por eso ahora muchos maestros actúan más como ciudadanos responsables, conscientes de la importancia de su misión, que como funcionarios de una dependencia político-administrativa.

Y, ¿cuáles son esos síntomas de madurez en la profesión docente, en el ámbito latinoamericano? Mencionemos los más importantes: *a.* La aparición de asociaciones profesionales docentes de todo tipo; *b.* el surgimiento de revistas especializadas en educación; *c.* la publicación de miles de títulos bibliográficos destinados a abordar problemas educativos en el aula y fuera de ella; *d.* la existencia de centenares de colectivos de estudio e investigación no ligados a estudios formales, sino a necesidades reales, y *e.* el surgimiento de numerosas redes de estudio e investigación a partir de colectivos.

Las redes traen consigo una infinita posibilidad de enriquecimiento profesional de los maestros que han profundizado en sus conocimientos por iniciativa propia. La posibilidad de intercambiar experiencias se ve favorecida por los grandes avances de la informática, especialmente por la Internet. Más acá del mundo virtual será preciso el fortalecimiento de revistas impresas como ésta y de los lazos académicos y de amistad a través de eventos como el *III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación en la Escuela*, que se llevará a cabo en Santa Marta, Colombia, del 22 al 26 de julio del año en curso.

Este número de **Nodos y Nudos** está dedicado a registrar las experiencias de más de una decena de colectivos vinculados a distintas redes de maestros de México, Venezuela, Argentina, España, Brasil, Perú, Uruguay y Colombia. Ellos acudirán a la cita donde se presentarán formalmente más de trescientas ponencias que nos pondrán al corriente de los logros y dificultades de la investigación realizada por grupos de maestros.

Estamos seguros de que estos son los pasos necesarios para avanzar hacia la consolidación de una vigorosa comunidad académica de docentes, capaz de hacer aportes

importantes para que los pueblos de América Latina avancen en la construcción de su propio destino.

Los Colectivos Interdisciplinarios

Vera Judith Castañeda Hernández

Coordinadora general de la propuesta de Currículo Integrado.*

Colegio de Barranquilla para Señoritas

Tradicionalmente, los maestros organizábamos el trabajo pedagógico con una visión disciplinar, en forma aislada. Durante mucho tiempo las instituciones educativas han contado con el trabajo desde cada área o asignatura de estudio. Cada maestro es dueño de su parcela y de su saber, campo vedado a otras intervenciones. De esta manera no se había podido lograr el reconocimiento de los maestros ni el perfeccionamiento docente a través del ejercicio de la reflexión y la crítica mutuas.

Sin embargo, desde hace algunas décadas se inició, en las instituciones, el trabajo de áreas. Es común hoy encontrar instituciones organizadas por áreas. Sin embargo, no todas ofrecen los espacios requeridos para el trabajo desde una perspectiva grupal. Encontramos casos en que los docentes dicen trabajar por áreas, pero sólo logran reunirse para organizar y planear el trabajo de área durante la Planeación institucional; es decir, a comienzos del año lectivo. El resto del año no cuentan con las jornadas para las reuniones. *“Es ponerse de acuerdo en lo que vamos a hacer. Y eso lo hacemos en un momentito o en cualquier espacio que necesitemos”*, expresaba un maestro en los recorridos que hiciéramos los maestros expedicionarios del Caribe colombiano¹, o *“no nos dan horas para reuniones.”*

En otras instituciones, cito el caso de las organizaciones religiosas, desde los años 70 se acostumbró la organización por áreas o departamentos. Este tipo de organización permitía acordar actividades. En ese sentido, las instituciones religiosas han aventajado a las del sector oficial, donde la organización sólo se ha dado en el ámbito sindical y por reivindicaciones laborales, no pedagógicas.

En el sector oficial, a partir del Movimiento Pedagógico, se han dado algunas formas de organización pedagógica. Se comenzaron a establecer los CEIP, pero en algunas localidades desaparecieron poco a poco. En el departamento del Atlántico, su presencia ha desaparecido. Durante el recorrido de la *Expedición Pedagógica* del Caribe colombiano vimos activo del CEIP de Córdoba, a través de la capacitación a docentes y del seguimiento y acompañamiento en algunas tareas o eventos pedagógicos.

Así podemos encontrar casos de grupos que se han ido organizando desde el trabajo en colectivos de áreas. Tenemos pocos ejemplos de organización desde las Redes de maestros, como la Red para la transformación de la formación docente en Lenguaje, que lidera la Universidad Nacional en Colombia; o la Red CEE, de la Universidad Pedagógica Nacional. Con respecto a la Costa Atlántica, hay pocos grupos organizados desde las áreas. Sin embargo, existen algunos que han comenzado a consolidarse, como la Red ambientalista de Santa Marta, o la Asociación de Maestros de Educación física de Lórica. Sin embargo, falta mucho para consolidar este tipo de organización en nuestro departamento.

* Integrantes del Colectivo de octavo: Iveth Vásquez, Maestra consejera; Iveth Sarmiento, Biología; Macarena Evilla, Matemáticas; Olga Pertuz, Ciencias sociales; Miriam Segura y Vera Castañeda, Español.

¹ Expedición Pedagógica Nacional. Diario de Expedición. Vera Castañeda, Barranquilla, 2000.

Son pocos los casos de colectivos constituidos y reconocidos, como Urdimbre, de la Universidad del Norte.

Hoy, en los inicios del siglo XXI, requerimos del trabajo en colectivo, pero deben ser interdisciplinarios. Mas tenemos un gran problema. Si entre nosotros no ha sido posible consolidar la formación de colectivos de área, resulta casi utópico pensar en la constitución de Colectivos Interdisciplinarios. Sin embargo, a este reto nos estamos midiendo los docentes del Colegio de Barranquilla para Señoritas.

Desde mi ingreso en 1996, encontré una fuerte consolidación de áreas del saber. Para la organización del trabajo se contaba con dos horas semanales para las reuniones. Esta ha sido tal vez una de las condiciones que ha favorecido el trabajo. Las áreas se han constituido en grupos de trabajo y los aportes han sido notorios. Encontramos áreas como las de Lengua Castellana, que lidera varios proyectos y jalona procesos de capacitación en la Institución. El área de Formación orienta el trabajo de una manera coherente. Las áreas de Biología, Educación artística e Informática, hacen lo mismo.

Desde 1999, se han organizado los *Colectivos de curso* constituyéndose en los primeros Colectivos Interdisciplinarios con una propuesta de Currículo Integrado que aboca a este tipo de organización. La propuesta que se iniciara con un primer colectivo, para el 2002 cuenta con cuatro constituidos, cada uno con características, forma de trabajo y concepciones diferentes, pero todas encaminadas hacia lo mismo: *el trabajo integrado*. Armar y consolidar cada colectivo no ha sido fácil y los procesos por los que hemos pasado, son el objetivo de esta presentación.

El comportamiento de grupos: Una dinámica en la organización de los colectivos

En el primer año, el reto inicial fue la constitución del colectivo. Para su conformación se dieron algunas pautas, pues queríamos caracterizar el maestro que necesitábamos para el trabajo. Debía ser una persona dispuesta al cambio, buen lector, creativo, capaz de trabajar en equipo, tolerante, dispuesto a innovar; de esta convocatoria se alistaron algunos dispuestos a experimentar. Se inició la capacitación, distribuimos los textos a leer y comenzamos el proceso. Un líder guiaba al grupo, liderazgo nacido del conocimiento de la propuesta a realizar, la cual estaba avalada por la Institución. Así vivimos una primera etapa de *conformación del grupo*. Fuimos conociendo a cada participante: los que respondían a las lecturas, los que no estaban muy convencidos de la necesidad de leer, los que preferían conocer de boca de otros lo leído. Cada uno asumió su papel en el grupo.

Para comenzar, teníamos líneas de trabajo emanadas de la Coordinación del equipo; casi todas las actividades y tareas dependían de ella. El grupo asumió entonces la posición de ejecutor. No había problema al momento de organizar actividades generales en las cuales todos aportaban; pero en las específicamente pedagógicas se tenía el celo de opinar o de sugerir actuaciones a los otros compañeros. En los pocos casos que se hacían, se aceptaban formalmente, pero ya en el aula algunos maestros preferían ignorar las recomendaciones y hacer lo acostumbrado.

De la etapa de *conformación del grupo de trabajo*, entramos en una *de conflictos*, caracterizada por la violación de los acuerdos, la poca lealtad, el mantenimiento de las parcelas y el celo profesional, aunque se abrieron espacios a la discusión, pero de manera

bastante diplomática. Se sugería tolerancia, dar el apoyo requerido a los docentes y no presionar demasiado. Unos pocos, decididos a innovar, asumimos la tarea. Se fue consolidando el equipo. Comenzamos a hablar de las dificultades con los grupos, de sus necesidades, de cómo trabajan en nuestra clase, de la participación en las actividades, y surgieron planteamientos integrales de propuestas en los que dos o tres compañeros podíamos participar.

La planeación de actividades de aprestamiento al comienzo del año, fue un buen inicio. Los maestros preparamos materiales y actividades para fomentar los procesos básicos en las alumnas. Este trabajo nos organizó en parejas o tríos y varios maestros tuvimos la primera oportunidad de participar en una actividad en el aula. Al principio, para algunos fue incómodo hablar, explicar y dirigir la actividad en el grupo. Pero nos acostumbramos poco a poco. El trabajo de una semana dio sus frutos al final de la misma. La reflexión de lo hecho en la jornada comenzó a entrar en las reuniones y la posibilidad de compartir las acciones del día, nutrió el trabajo. Fue una actividad intensa que requería de la coordinación de los maestros en el momento del trabajo. Esta experiencia se hizo agradable a medida que se salvaba el temor a ser escuchado, mirado, y por qué no, criticado por el compañero.

Entonces surgió la necesidad de experimentar más. El colectivo se fortalecía y decidimos planear con más frecuencia este tipo de actividad. Creció la necesidad de elaborar los materiales pertinentes y se instituyeron reuniones de trabajo para su elaboración. El colectivo de sexto, 1999, pudo percibir tres etapas de su desarrollo: las dos arriba descritas, y una de *producción organizada*. Al finalizar el año, decidimos continuar como grupo de español, ciencias, matemáticas y la maestra consejera. Se incorporaron dos compañeras al área de sociales y una en español. Del colectivo anterior, quedaron dos compañeras para el grado sexto y así constituir un colectivo nuevo.

El colectivo original se reforzó, pues contó con el trabajo decidido de las tres profesoras entrantes y se ajustaron las cargas. Fue un año ideal de producción colectiva de los maestros. Las salidas de campo fueron el punto principal y de mayor desarrollo. Durante este segundo año, se consolidó el colectivo de maestros y se relacionó en el trabajo de campo con las alumnas. Pero la carga seguía en un solo coordinador que empleaba mayor energía y dedicación, y las presiones eran grandes. Estábamos en un periodo de experimentación en el que, además de las funciones directivas, se sumaban roles operativos como el diseño de materiales, preparación de módulos etc.

Espontáneamente, una compañera asumió lo relacionado con las salidas de campo; otra, la evaluación, y el seguimiento de las alumnas la maestra consejera lo llevaba concienzudamente. Los frutos fueron grandes. Se puede decir que de los tres años vividos, en este segundo período llegamos al máximo. Al finalizar el segundo año, se sugirió que cada colectivo debía contar con un equipo con funciones determinadas. De modo que para el tercer año de experimentación se organizaron tres colectivos diferentes, cada uno con su respectiva coordinadora.

En el 2001, disminuyeron las presiones por la organización al interior de los colectivos. Pero a diferencia de los años anteriores, teníamos consideraciones sobre la conformación de los mismos. La primera, que la inclusión en el colectivo exigía una preparación y una disposición para el trabajo; en cambio la segunda estaba relacionada con la cantidad de trabajo que asumía cada docente, lo cual requería de tiempo para trabajar. Se nos asignó un

día para el trabajo en colectivo. En esta jornada se organizaba, o por lo menos se daban los lineamientos para el trabajo semanalmente. Sin embargo, para el tercer año, el trabajo continuo nos hizo diseñar una dinámica que nos permitiera reunirnos en cualquier momento, pues un día era insuficiente para realizar las labores que se requerían, entre ellas la evaluación integrada a las alumnas, lo cual requería de largos períodos para trabajar y abordar cada una de las situaciones del aula.

En el tercer año se hizo el seguimiento a las alumnas en forma integral. Cada maestro registraba el desempeño de las alumnas y entre todos hacíamos con regularidad el encuentro de padres y alumnas para compartir con ellos nuestros registros y observaciones. El trabajo organizado de esta manera ha permitido el conocimiento más cercano de las alumnas y un mayor dominio de las problemáticas de los cursos.

Hoy, al cuarto año de la experiencia curricular integrada, tenemos claro que para el trabajo en colectivo hay condiciones que inciden en su desarrollo como:

1. La inclusión en los colectivos debe ser voluntaria, ceñida a los requerimientos planteados, y debe haber la capacidad para desarrollar procesos escriturales.
2. Reconsideramos las direcciones de grupo, ya que si en el séptimo grado creíamos prioritario el trabajo en colectivo y rechazamos las direcciones de grupo, en octavo grado fue evidente el conocimiento que los maestros teníamos de las situaciones particulares de los grupos y las alumnas. Hoy solicitamos que los maestros del colectivo participen en las direcciones de grupo, pero con la responsabilidad del colectivo.
3. Entre los recursos que la organización debe disponer, reconocemos el esfuerzo de la Institución en la consecución de algunos implementos que han contribuido al trabajo. Sin embargo, en la parte operativa, se evidencia la necesidad de personal de apoyo. Asimismo, faltan materiales para fortalecer la indagación.
4. La cultura organizacional es otro elemento importante, pues muchas de las costumbres instituidas comienzan a replantearse desde el colectivo. Ya no podemos asumir la toma de decisiones en forma vertical. Las decisiones deben ventilarse al interior del colectivo, donde la toma de decisiones es corporativa y participativa.
5. La comunicación es un elemento vital en el trabajo. En los inicios de nuestra conformación, según los planteamientos de Robbins², podemos decir que se inició con un tipo de comunicación en *rueda*, en la que un líder actúa como conducto central para la comunicación de todo el grupo, para luego avanzar hacia *el sistema de la red de todos los canales*, en la cual *todos* los miembros del grupo se comunican entre sí de manera activa.
6. La evaluación del grupo incide notablemente en el desenvolvimiento del colectivo. Al interior de éste se requiere la evaluación permanente, de acuerdo con los roles que cada uno desempeña.

² ROBBINS, Stephen P. Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones. s.n.s.d.

Diálogo del conocimiento

Ha sido reconfortante leer una experiencia tan sentida y vivenciada por un colectivo de docentes que forjaron un sueño, unieron esfuerzos, superaron dificultades y mantuvieron sus esperanzas para alcanzar logros como el que hoy constituyen: «un colectivo interdisciplinario en 8 grado», del Colegio para señoritas de Barranquilla.

Experiencia, liderada por una colega de la *Expedición Pedagógica Nacional* (por ello no sorprende), al igual que los demás docentes expedicionarios colombianos, ha querido ir más allá del trabajo de aula con actitud profesional, superando los diseños instruccionales y redimensionando las prácticas de una pedagogía tradicional.

El reto de pensar en la formación de colectivos interdisciplinarios e ir más allá en transformaciones evidentes de la estructura de la clase, del currículo en general, en las interacciones maestro-alumno-conocimiento-entorno y hasta la evaluación, que a veces es como «intocable» en los imaginarios de algunos docentes, es ya una proeza. Mucho más contundente cuando los cambios son de paradigmas, y *con una cultura de trabajo en grupo*, como lo expresan las compañeras.

Atreverse a pensar, si es posible otra escuela, Segura, D. 2000, es entrar en una fase propositiva, de intervención en su realidad, desde un conocimiento y una identidad propias, que paulatinamente superaron los niveles de conformación de los grupos, la etapa de los conflictos, hasta llegar al de la producción organizada. Desde el comienzo del proceso hace cuatro años, las compañeras han venido gestionando y ganando el respaldo, eso sí de directivos decididos a apoyar a docentes innovadores.

Se requiere de rigurosidad, tenacidad, compromiso, sacrificio e inteligencia para avanzar en estos procesos y generar nuevos espacios para docentes y estudiantes, perfil que las compañeras de Barranquilla nos demuestran. En la actualidad cuentan con tres colectivos en los cuales se reconoce la diferencia y singularidad, pero al mismo tiempo encaminados al *trabajo integrado*, teniendo un rumbo que permite cambios con autonomía y creatividad.

Finalmente, quiero resaltar que experiencias como éstas permiten el reconocimiento de la institución ante la comunidad educativa, también estoy segura que el enriquecimiento va a ser en sus docentes y estudiantes procurando que sus acciones y actitudes tengan siempre sentido.

Sonia Martínez

EN EL EMBRUJO DE LA MANIGUA

Red Interdisciplinaria e Intercultural de Docentes del Guaviare*

Proyecto Intercultural y Educación en los Territorios de Frontera.

Universidad Nacional. Departamento del Guaviare

La prehistoria

En Junio de 1998, La Universidad Nacional de Colombia, en cooperación con el ICETEX y la Secretaría de Educación Departamental del Guaviare, organizó cuatro (4) seminarios taller de actualización en las áreas fundamentales de Matemáticas y Lenguaje con los docentes y las docentes de los cuatro municipios. A partir de ésta experiencia se generó un proceso de reflexión, discusión y construcción pedagógica entre agentes educativos, que se organizaron a través de una Red que pretendía innovar el quehacer pedagógico en el aula de clase.

Inicialmente, los docentes y las docentes se apropiaron de documentos como los Lineamientos Curriculares para las áreas, Decreto 2343 -sobre indicadores de logro, teorías de Vigotsky, Bruner, Eco, Bajtín, Rodari y los textos del P.U.I (Programa Universitario en Educación): *La educación en los territorios de frontera: propuesta para los campos del lenguaje y las matemáticas; Investigación, escritura y educación; La escuela en la tradición oral y Juguemos a interpretar*, que el programa entregó en el transcurso de los seminarios.

Durante 1999, se iniciaron dos experiencias de innovación, a partir de la metodología por proyectos de aula en dos colegios de San José del Guaviare. En Junio de 2000, el profesor del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional y miembro activo del equipo de investigación del P.U.I en educación, Fabio Jurado Valencia, nuevamente visitó la ciudad para entregar formalmente la última publicación del P.U.I: *Culturas y escolaridad* y acreditar los proyectos de aula de los docentes que participaron en los seminarios-taller. Al verificar que los docentes habían avanzado en procesos de trabajo por proyectos, decidió impulsar el acompañamiento con auxiliares de investigación de la Universidad Nacional para la sistematización de la experiencia.

Linderos

Motivados por el profesor Fabio Jurado, la inquietud de los miembros del equipo base de la Red estaba centrada en la necesidad de cualificar el quehacer pedagógico, replanteando los enfoques, los procesos, las herramientas y los instrumentos de evaluación, en un medio educativo caracterizado por una población pluricultural resultante de la confluencia de personas provenientes de varias regiones del país.

* Responsables: Luz Mary Ortiz Estévez, Luis Alfonso Ortiz Acosta, Nilcia Azucena Carvajal, Hernán Francisco Hermosilla. *Asesores de esta ponencia*: Laura Emilia Fonseca, Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia; Cecilia Almanza, Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia, y Bernardo Martínez, Coordinador Programa Etnoeducación, S.E.D., Guaviare.

Por otra parte, las condiciones de vida son muy precarias debido a varios factores, entre ellos los relacionados con la prestación de servicios esenciales: en principio, San José del Guaviare no posee interconexión hidroeléctrica con el interior; solo una parte del casco urbano posee servicio de alcantarillado y las aguas residuales son vertidas sin tratamiento al río Guaviare; el acueducto sólo surte algunos sectores y, en términos generales, el agua es extraída de perforaciones subterráneas que cada vivienda construye; la recolección de residuos sólidos no tiene tratamiento y proliferan las montañas de material no biodegradable; finalmente, en gran parte las calles no son pavimentadas y cuando llega el invierno la movilización es problemática.

Por lo anterior, el Guaviare es una de las tantas regiones marginales de Colombia caracterizada por la desidia del Estado y por la confluencia de los múltiples conflictos sociales, políticos y económicos (Ramírez, 1998).

Encuentro pluricultural en el aula

Los docentes a diario confrontan grupos de muchachos, provenientes de entornos familiares fragmentados, herederos de diversas identidades culturales, que se encuentran inmersos en las dinámicas de interacción y socialización propias de la región guaviarensis, las cuales están fuertemente determinadas por las lógicas inherentes al cultivo de la coca como la condición de raspachines¹ que los adiestra en la cultura del “dinero fácil” desde edades tempranas, la tradición de la “ley del más fuerte”, las expectativas masculinas centradas en la adquisición del poder económico, y las femeninas, en la proyección de una imagen personal atractiva para los hombres que le garantizan la solvencia económica.

En un entorno de esta naturaleza, a la educación se le impone la obligación de asumirse como la única instancia capaz de liderar procesos de formación en valores; sin embargo, el referido carácter pluricultural de esta población estudiantil propone retos adicionales y el encuentro resultante en el aula de clase exhibe una complejidad muy singular por cuanto, los líderes de los procesos cotidianos están determinados por múltiples herencias culturales.

En esa aula multidiversa confluyen numerosas mentalidades, marcadas por la herencia cultural y dirigidas al microcosmos escolar por razones contingentes, que no son asimilables a los modelos tradicionales de “progreso por la vida de la formación y la asimilación de conocimientos”, sino a la lógica derivada del pensamiento extrativista² del colono que redundan en el afán expansionista de la frontera agrícola —a costa del deterioro del medio ambiente— y al anhelo de salvaguardar a su progenie de las violencias ligadas al conflicto armado como el reclutamiento y el desplazamiento forzoso. En este orden de ideas, los niños, en su mayoría, se acercan al aula como un “refugio” y a instancias de las actividades económicas de sus padres que, forzosamente, tienden a acercarlos al perímetro urbano de San José del Guaviare.

El ambiente de ilegalidad generalizado que ha impuesto la sustitución de valores, entre ellos el respeto por el derecho del otro a pensar, a sentir, y a ser diferente, se traduce en la proliferación de conductas agresivas en esos espacios de encuentro, como la intolerancia

² Vocación de explotación indiscriminada de los recursos naturales con fines productivos.

hacia el niño indígena o afrocolombiano, el despliegue de agresiones verbales y físicas (que al no comprometer la vida no se asumen como reprochables), la apropiación –desde lo lúdico- de los roles del paramilitar, del guerrillero o del chichipato³, y el uso reiterativo de gestos y expresiones degradantes de la condición femenina.

Finalmente, como maestros se nos plantea el reto de asumir procesos de investigación acción en el marco de la interculturalidad que caracteriza a la región, y los detentores de una iniciativa, como la Red Interdisciplinaria de Docentes, quienes concientes del carácter prioritario de esta necesidad, se plantearon el imperativo de cualificarse como agentes formadores, investigadores e innovadores, asumiendo que el *lenguaje* es el eje fundamental en cuanto estructura el pensamiento y su problematización contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Objetivos

A partir de ese momento nos impusimos la tarea de proyectar la “Visión”, la “Misión” y los objetivos de la Red; y tras una sesión de discusiones, llegamos a los siguientes propósitos:

- Replantear el quehacer pedagógico, desde los enfoques constructivistas.
- Crear espacios permanentes, interinstitucionales e interdisciplinarios para la reflexión, la discusión y el intercambio de experiencias ligadas a la docencia.
- Asumirnos como responsables de nuestra formación –más allá de la academia– para otorgar un carácter permanente, personal y voluntario, que garantice nuestro protagonismo en los procesos de investigación-acción desde el aula escolar.
- Implementar el enfoque semántico-comunicativo en los proyectos de aula.
- Impulsar el trabajo por pares en la perspectiva de construir las historias pedagógicas de cada uno.
- Promover procesos escriturales para testimoniar las innovaciones en la práctica pedagógica y recoger las impresiones y las vivencias que se dan al emprender procesos de investigación-acción en el aula.
- Insistir en la toma de posiciones analíticas y críticas frente a los paradigmas de la educación y a la resistencia tradicional de las comunidades educativas frente a la innovación.

Estrategias metodológicas

Con estos propósitos, surgieron necesidades específicas, como la adquisición de materiales de apoyo y la asesoría de la Universidad Nacional, a través del P.U.I. en Educación.

El trabajo en las sesiones siempre incluía la discusión de textos previamente seleccionados; los primeros –antes citados– habían sido referenciados por los investigadores

³ Sujeto que actúa de intermediario en el proceso de comercialización de la coca.

del Programa Red y el P.U.I., que habían dirigido los seminarios-talleres, algunos fueron sugeridos por los participantes; otros surgían de la revisión bibliográfica de los anteriores.

Irradiando

A partir de la consolidación del equipo interdisciplinario e intercultural, que en las reuniones de los jueves reflexionaba y discutía sobre el quehacer pedagógico, se conformó a nivel institucional, en la Concentración de Desarrollo Rural C.D.R., un equipo de trabajo para iniciar el proyecto de integración de áreas.

De esta manera, se consolidó el equipo integrado por docentes de las áreas de Ciencias sociales, Ciencias naturales, Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Educación física y la asignatura de Inglés; asimismo se eligió como población a cuatro grupos de sexto grado.

Los estudiantes que forman parte de este proyecto, son niños y jóvenes provenientes de la zona urbana y rural del departamento del Guaviare y de otros lugares del país. Sus edades oscilan entre los diez (10) y catorce (14) años de edad. El total de la población es de ciento veintiún (121) estudiantes. Entre ellos hay tres indígenas y seis afrocolombianos.

El primer proyecto giró en torno al área de Ciencias naturales y se tituló: *Contribuyamos al mejoramiento del medio ambiente fabricando papel ecológico*. El segundo proyecto surgió a partir del “Festival de la Tonina”, el cual es una celebración de la región donde convergen las diferentes culturas que habitan en el departamento. Éste se llamó *Tú y yo construimos una Colombia tolerante*. Este proyecto quiso propiciar la convivencia basada en el afecto y la ternura, reconociendo la diferencia, legitimando y fortaleciendo las culturas arraigadas en el departamento y construyendo una nueva memoria colectiva de esperanza, tolerancia y respeto.

Balance y conclusiones

Después de recorrer un camino largo, lleno de innumerables dificultades, donde comenzamos a tejer red entre el embrujo de la selva, la Red Interdisciplinaria e Intercultural de docentes del Guaviare, aporta una reflexión acerca de su desempeño, de sus posibilidades y de sus limitaciones. Debemos resaltar el apoyo de la Secretaria de Educación Departamental y municipal, a través de la División Pedagógica, en las instancias previas de la convocatoria y el proceso de consolidación y en la gestión del convenio-marco; la iniciativa y la asesoría permanente del Profesor Fabio Jurado Valencia, y de aquellas personas ligadas al P.U.I en Educación, en representación de la Universidad Nacional de Colombia, que ayudan a transformar la mirada del quehacer pedagógico en el aula de clase.

Por otra parte, al avanzar en la construcción colectiva del fenómeno “red”, conseguimos crear verdaderos mecanismos para el intercambio institucional. Por esta misma vía se han fortalecido las posibilidades de socialización, intercambio de experiencias y diálogo entre los docentes de secundaria, primaria y pre-escolar -tradicionalmente separados en sus respectivos quehaceres-. Hacia el futuro, la Red se plantea la cualificación de sus miembros en procesos lectoescriturales continuos, así como la construcción colectiva por pares que garantice la búsqueda permanente de interlocutores.

Referencias

RAMÍREZ, María Clemencia. Las Marchas de los coccaleros en el Amazonas. Reflexiones teóricas sobre marginalidad, construcción de identidades y movimientos sociales. En: *Modernidad, identidad y desarrollo*. María Lucía Sotomayor, Editora. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá : Colciencias, 1998.

Diálogo del conocimiento

La experiencia responde al programa de formación de maestros en tanto que puedan capacitarse para abordar las diversas problemáticas de su contexto socio-cultural posteriormente en el aula. Sin embargo, no son claras las metas a alcanzar.

Como propuesta de formación de la Red, está en la primera etapa, como es la de socialización e intercambio de experiencias, presenta sus debilidades y fortalezas en la constitución de la red, sin embargo, el trabajo en el aula no se evidencian experiencias.

Es una experiencia de Red que ha contado con la asesoría de instituciones y docentes, que ha logrado avanzar en la consolidación de la red, y logrado unir a los docentes que forman parte de los distintos niveles educativos. Aunque hay obstáculos propios del proceso de maduración de cualquier colectivo o grupo, hay una perspectiva de cualificación de un mayor número de docentes.

Sería importante que se socializara una de las experiencias desarrolladas en el aula de clase (como red), y a partir de ello vislumbrar los avances y comparar el mejoramiento de la calidad de la educación antes de la formación de la red de docentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es más un aporte al proceso investigativo, es sobre el ejercicio de la interculturalidad en la escuela, es importante tener en cuenta que el diálogo intercultural debe ser consecuencia de poner a hablar en igualdad de condiciones a la diversidad de culturas y de etnias que ustedes bien describen y que forman parte del crisol de la sociedad del Guaviare. Ello implica cambiar los estereotipos y prejuicios que se tienen del otro, llegar a reconocerse y, para ello, todos como sujetos sociales y culturales deben tener claras las raíces de nuestro origen como sociedad.

Nos parece interesante que reconozcan la multiculturalidad de su región y la quieran hacer visible en la escuela, porque esto conlleva a crear identidad de pueblo y de nación.

***Fanny Milena Quiñónez Riascos
María Stella Escobar Benítez***

Los Colectivos

Solita Saavedra
Laura De La Rosa
Grupo de Trabajo
Escuela Pedagógica Experimental

Introducción

Al llegar a la *Escuela Pedagógica Experimental*, EPE, se percibe un ambiente de mucho dinamismo, de actividad por todos lados. Entre el frío del páramo, en el bosque se ve un grupo de niños de 4 ó 5 años haciendo una cueva: unos llevan palos, otros los amarran, los demás techan con paja. Más acá, un grupo de seis jóvenes y una maestra conversan sobre el conflicto del país; al otro lado, en la cancha de fútbol, varios estudiantes de diferentes edades juegan, otros se reúnen, se miran, se hacen un gesto..., pronto uno de ellos dice “*hay equipo*”, y atentos esperan un gol para que uno de los equipos salga y ellos puedan entrar. También hay otros grupos en la baranda, conversando, aparentemente no hacen nada.

Continúo adentrándome al espacio escolar y veo tres pillos de doce años con las manos empuñadas; les pregunto: “¿*Qué hacen?*” Llevan grillos a las lagartijas que cuidan en el proyecto de conservación de especies nativas¹, responde uno. La curiosidad me puede y los sigo. Llegan a una pequeña cabaña donde dos jóvenes limpian el acuario² y otros hacen un registro por grupos de lo que observan. Salgo de allí y unos pequeños de 7 u 8 años escarban la tierra (cogen lombrices para las gallinas, al tiempo que éstas picotean a su lado); unos más ponen agua y otros barren el gallinero y la conejera³. En estos grupos los maestros, inmersos en la conversación y en las actividades que surgen, se confunden con sus estudiantes. Si continuara en mi recorrido por la Escuela, podría enumerar gran cantidad de situaciones difíciles de encontrar en la escuela tradicional.

La vida en el contexto escolar y el trabajo en colectivo

Con esta mirada rápida al ambiente de la EPE, iniciamos una reflexión sobre la vida en el contexto escolar y el trabajo en colectivo, pues quienes participamos en él (estudiantes, maestros, padres de familia, personal administrativo), con frecuencia no somos conscientes de las prácticas que realizamos, ya que, al formar parte de las prácticas cotidianas, se invisibiliza su alcance. En el ambiente de la EPE existen principios que sustentan determinadas formas de organización, los cuales están contruidos y se han consolidado a partir de una acción intencionada en la que la construcción de colectivos pasó de ser

¹ El proyecto de *Conservación de especies nativas* forma parte de las propuestas de trabajo que para los niños de los niveles 9 y 10 (7 y 8 de educación básica secundaria) propone la Escuela. Para el 2001, además de éste, existió *Alimentos en el tiempo y Servomecanismos*.

² Hábitat artificial de las lagartijas construido por los niños que forman parte del proyecto.

³ El Gallinero y la Conejera son lugares donde los niños que trabajan en el proyecto “Conejera”, en el que cuidan sus animales. Este proyecto, a su vez, forma parte de las propuestas de trabajo con niños de primaria de diferentes edades.

esencial a convertirse en la razón de ser de la *escuela* como institución. En el presente escrito se propone releer, desde la práctica, la cotidianidad de nuestra Escuela en relación con la forma como se organiza y dinamiza la vida en comunidad y, a partir de allí, proporcionar elementos que posibiliten mirarnos de manera diferente.

La escuela tradicional ha sido organizada por individuos ajenos a la comunidad educativa, lo cual ha ocasionado la creación de ambientes impuestos que generan valores soterrados y rituales que no permiten leer la realidad más allá de la norma, y las personas no son consideradas como sujetos, sino como objetos a moldear, seres que sólo deben actuar bajo la legalidad⁴, bajo relaciones de poder verticales en las que prima la obediencia. En estas condiciones se actúa bajo criterios de homogeneización de las formas de pensar, de sentir y de actuar. Es por ello que los esquemas rígidos imposibilitan la construcción de colectivos.

En nuestro caso, buscamos una comunidad que gire en torno a las necesidades e intereses de quienes están allí; que se construya desde la crítica, el análisis, la participación y por ende, que se haga *legítima* más que legal. No es indispensable la norma como construcción externa, sino como fruto de acuerdos surgidos al interior de los grupos humanos. Por ello, cuando en una comunidad hay una meta común, en la interacción surgen acuerdos que permiten que el grupo se *auto organice*. Un ejemplo de esta situación puede ser lo ocurrido en la especialización de literatura⁵:

Para el segundo semestre del año escolar, el profesor de literatura propuso a sus estudiantes adelantar el Segundo encuentro de jóvenes lectores y escritores, con estudiantes y maestros de diferentes instituciones de Bogotá. Durante dos meses el grupo de estudiantes y maestro integrantes del taller literario (Especialización) planearon lo que sería el evento. Iniciaron dialogando sobre el sentido de realizarlo, el para qué y el cómo llevarlo a cabo. Entre todos adelantaron la lista de posibles invitados y pensaron las actividades a realizar. La propuesta del maestro generó en el grupo tal expectativa que los muchachos, al sentirse protagonistas de la misma, se organizaron, de tal forma que entre ellos consiguieron las direcciones, llevaron las cartas, redactaron las invitaciones, etc.

Lo importante de esta situación es que cuando un grupo de personas encuentra sentido a su hacer y lo convierte en un propósito común, no es indispensable la presencia de un agente externo que lo dirija:

Retomando el ejemplo, por razones de trabajo el profesor se ausentó de la Escuela dos semanas antes del Encuentro. Durante este tiempo los estudiantes, como colectivo, continuaron con la organización, de tal forma que cuando el maestro regresó (el mismo día del evento) los muchachos tenían todo listo, lográndose llevar a cabo la actividad de manera exitosa. Durante el desarrollo del Encuentro surgieron imprevistos

⁴ Hablar de 'legalidad' hace referencia a una norma a la cual ajustarse, pues es ésta la que valida la acción. La *legitimidad*, por el contrario, se construye en colectivo; cuando los individuos reconocen y le dan sentido a los criterios que rigen la vida en común, la legitimidad es producto de la participación colectiva, con la construcción de acuerdos y consensos producidos por todos.

⁵ La especialización de literatura forma parte del grupo de las actividades que pueden elegir los estudiantes de los niveles 11, 12 y 13 (grados 9,10 y 11); pueden optar, además, por música, teatro o artes plásticas.

que pusieron a prueba la capacidad organizativa del colectivo, lo cual demostró la recursividad y capacidad de respuesta del colectivo.

Esto permite ver como, en el hacer, la dinámica del grupo toma vida definiendo el rumbo y transformando las acciones. En este sentido, como afirma Morin⁶

Tan pronto como un individuo emprende una acción, cualquiera que ella sea, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se la toma en un sentido que puede contrariar la intención inicial... La ecología de la acción es, en suma, tener en cuenta su propia complejidad; es decir, riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto y conciencia de desviaciones y transformaciones.

Asimismo, permite ver que las acciones concretas generan y consolidan lazos de unión entre los miembros de un grupo; en este sentido, es posible decir que la *conciencia* del colectivo se forma, consolida y se transforma en las interacciones.

Cuando los individuos son actores de sus propias iniciativas y no están inmersos en tareas por cumplir, se da la posibilidad real de optar, decidir, crear y generar el desarrollo de sus potencialidades. En el logro del propósito, cada uno es protagonista desde sus propias posibilidades; por ello, el liderazgo que se evidencia no recae en unos pocos, éste depende de la tarea a desarrollar para el logro del propósito.

Así pues, entendemos por *colectivo* a un grupo de personas que se convocan por un problema común (teórico, práctico o ambos) en el cual cada una aporta desde sus posibilidades, generándose una interacción que permite el conocimiento y el reconocimiento. Mediante el trabajo en colectivo el problema va transformándose, aclarándose, tomando rumbos diferentes a la pregunta que lo convocó, y adquiere vida propia; es allí donde los individuos se la juegan para sacar adelante su actividad.

Se trata de generar espacios de convivencia más humanos, lugares donde no todo esté resuelto, donde se dé vía libre al problema, a la pregunta y, por supuesto, al conflicto. Espacios donde se evidencien las posibilidades de organización de los grupos, surgidos de los contextos particulares y desde las problemáticas propias. Al ser valorada esta imagen de comunidad, la identidad individual y del grupo nace de la interacción, participación y confianza en las capacidades y potencialidades. La pertenencia y apropiación de los espacios apunta a la formación de sujetos que se asumen como integrantes de una comunidad de sentido.

Sólo es posible consolidar colectivos cuando cada uno se siente comprometido consigo mismo y con la comunidad, cuando es una parte activa que tiene la posibilidad de incidir en la toma de decisiones. Un ejemplo ilustra esta afirmación:

Como trabajo desde el Área de Sociales para los niveles 7 y 8 (quinto y sexto), se propuso conocer a Bogotá desde distintos ámbitos (histórico, geográfico, ambiental, turístico, administrativo...). Una de las actividades fue el encuentro con los abuelos de

⁶ Edgar Morin citado por Rodríguez Yomaira y otros en La interacción: hacia una alternativa para la transformación de la enseñanza en Básica Primaria. Informe final presentado a Colciencias en diciembre de 2001.

los niños que formaban parte del grupo; para ello se planeó una mañana de trabajo en el espacio escolar. Desde las 6:30 a.m. comenzaron a llegar los niños con sus abuelos. De manera espontánea cada estudiante, orgulloso de estar en su compañía, lo paseó por las instalaciones de la Escuela, de manera que hacia las 8:00 a.m. se pudo dar inicio a la actividad. Después de los emotivos saludos, abrazos y presentaciones se inició el trabajo con la realización de unas entrevistas por parte de los niños.

Con anterioridad el grupo diseñó preguntas orientadas a indagar sobre la Bogotá de antaño. A quienes no eran de la ciudad se les preguntó sobre su procedencia y sus impresiones al llegar. Con los niños se había acordado adelantar las entrevistas de manera que no quedaran con sus respectivos abuelos. Algunos recogieron el trabajo grabándolo, otros lo hicieron con fotos o de manera escrita. Se formaron los pequeños equipos, se instalaron en salones, otros se fueron al bosque, hubo quienes decidieron ubicarse en la cafetería, se trataba de estar donde se sintieran a gusto. Pasada una hora, el grupo se encontró con el objeto de realizar maquetas que dieran cuenta de la transformación de Bogotá en la historia. Si bien algunos equipos se mantuvieron, otros no, pues algunos niños decidieron adelantar el trabajo con sus abuelos. En los grupos que se conformaron de manera espontánea, el derrotero inicial consistía en ponerse de acuerdo sobre la maqueta a elaborar. Después de conversaciones en las cuales las ideas que se ponían en juego suscitaban nuevas imágenes, se acordó representar un lugar o escena que en el hacer concreto se enriqueció y complementó con las habilidades de cada integrante y con nuevos recuerdos que el momento inspiraba.

En esta dinámica se representaron momentos y lugares de Bogotá (El antiguo parque El Lago, Paseo al Salto del Tequendama, Una Bogotá sin contaminación, El tranvía, entre otras). Durante la realización de los trabajos cada cual, desde su lugar aportó, generándose un ambiente de actividad, camaradería y ayuda. La actividad finalizó con la presentación, por parte de los niños, de una muestra musical y un breve diálogo sobre las actividades realizadas.

Este ejemplo permite ver que:

- *La presencia de una causalidad circular.* Con la intención de elaborar una maqueta, un grupo de personas se une, inicialmente en forma desprevenida, sin tareas ni roles asignados. En la acción surgen situaciones que les exigen adelantar acuerdos para asumir las necesidades que aparecen. Aquí se observa cómo el grupo determina un hacer, pero es en la concreción de la actividad donde ésta toma vida propia, definiendo roles y acciones.
- *El conocimiento es una vivencia colectiva,* no le pertenece a nadie, es una emergencia en la que cada quién coge y pone de acuerdo con sus posibilidades, intereses e intencionalidades. En él se da una intención honesta de participar, y aunque las elaboraciones son individuales, los contextos en los que se genera el conocimiento son colectivos.
- *Los individuos que trabajan en colectivo son distintos* a lo que serían si no hubiesen sido influidos por la asociación. En ellos se ponen en juego diferentes desarrollos y estilos cognitivos. La intención de la Escuela es enriquecerlos generando alternativas para abordar las situaciones sin homogeneizar formas de pensar y de actuar.

- *Un maestro en una actitud abierta* a propiciar y a respetar las iniciativas de sus estudiantes, es un acompañante, un asesor.

Los colectivos están definidos por conexiones y yuxtaposiciones que los hacen dinámicos y los caracterizan; es decir, son contextuales. Por ello no es posible ubicar como única su génesis.

En la EPE, desde sus planteamientos educativos, esta forma de trabajo se considera esencial. Desde su estructura organizativa se promueve su conformación atendiendo a criterios pedagógicos (proyectos, profundizaciones, vocacionales, especializaciones...) y a necesidades institucionales (direcciones de grupo, bloques de trabajo como escuela inicial, segundo ciclo, bachillerato, asambleas y comités de maestros, asesorías por áreas, entre otros).

Es de anotar que la flexibilidad⁷ en esta organización escolar permite la conformación de otros colectivos que trascienden los límites de la planeación; entre ellos: *a.* los que se forman alrededor de situaciones conflictivas (la tala del bosque, situaciones de robo...); *b.* por interés sobre algo en particular (construir una rampa para deslizarse en tabla); *c.* para investigar y debatir sobre un tema específico (el grupo de antropología⁸); *d.* para planear y adelantar actividades contextuales (una fiesta, una salida, un campeonato, un grupo de estudio...).

En los colectivos que se conforman respondiendo a necesidades institucionales, su agrupamiento lo define la dinámica escolar; en el caso de los grupos que trascienden los límites de la planeación, su conformación es libre (dada por el interés y el gusto por la actividad a realizar, por el reconocimiento de sus propias capacidades, por el afecto y por una perspectiva de eficacia). Los colectivos que se conforman por criterios pedagógicos, tienen que ver un tanto con lo dirigido, por cuanto los proyectos están planteados para ciertos niveles, pero también por la libre elección al optar y decidir a cual pertenecer. Por ejemplo, para segundo ciclo (primaria, niños de 6 a 10 años) existen desde la planeación escolar cinco ofertas de proyecto; los pequeños deciden en cual de ellos estar.

Finalmente, es en los colectivos donde se forma la identidad y se construye la autonomía, en ellos los sujetos, a partir de sus necesidades y búsquedas, en la interacción con los otros aprenden a vivir la diferencia y a tener confianza en su propia racionalidad. En la conversación se reconoce el valor de la palabra, se validan los acuerdos y se muestra el individuo como es, con sus fortalezas y debilidades.

⁷ Entendemos la flexibilidad tanto en el diseño y uso de la estructura espacial como en la disposición para reconocer y validar los rumbos que el colectivo toma en la marcha.

⁸ Inicialmente el grupo de antropología se conformó por fuera del horario escolar, por iniciativa de estudiantes y maestros.

Diálogo del conocimiento

El texto *Los colectivos: una perspectiva, una dinámica*, deja una doble sensación. Por un lado, las escenas cinematográficas introducen –en virtud de una *narración* (entre otras cosas poco común en los maestros) intercalada con el relato de la experiencia como colectivo– al lector a un cuento de hadas: todo parece ideal y maravilloso, incluso hay un bosque y niebla, y uno mismo respira la satisfacción del narrador al ver tanta actividad en una escuela en donde los muchachos están a gusto, despliegan autonomía y los maestros sonríen contentos.

Y por otro, uno ve de entrada que hay una ruptura del conocido paradigma posmoderno según el cual, para hacer escuela es indispensable salir de ella, romper sus muros, bien sea físicos, institucionales o curriculares, y replantear no sólo la práctica docente sino la relación misma entre los docentes, entre éstos y el área de conocimiento, y entre ésta y los estudiantes.

Ya en varias ocasiones los maestros se han planteado cómo cambiar la práctica y cómo cambiarse a sí mismos, y paradójicamente la respuesta la han hallado por fuera de la institucionalidad.

El caso de la EPE es singular. Debe ser, como lo dice el texto, porque los maestros trabajan más, porque aman su trabajo, o porque allí existen las condiciones académicas y humanas para realizar proyectos en colectivo (aunque parece que esta no ha sido la preocupación fundamental, pues según parece allí se trabaja en colectivo sin que se pretenda, simplemente porque la Escuela salió de sí misma y volvió a su esencia), o porque allí se han desarrollado espacios no sólo de concertación interdisciplinaria, sino de convivencia.

Al principio dije que esta experiencia tiene elementos de los cuentos de hadas, y lo afirmo por la riqueza que en ella subyace. Pero este cuento tiene una falla: no hay ‘malos’; es decir, los puntos de tensión (los conflictos propios de un espacio escolar) están reducidos a su mínima expresión. Creo que la narración debería, quedar abierta, y mostrar *qué es lo ‘malo’* que día a día fortalece a la Escuela. Los finales abiertos, a pesar de su uso frecuente, tienen la ventaja de enseñarle a uno a sacar sus propias conclusiones.

Germán Gaviria Álvarez
UPN. Red CEE

INNOVAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Adán Jiménez Aquino

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Oaxaca, México

1. Introducción

Los cambios importantes que se están dando en el campo educativo en Latinoamérica, responden a la imperiosa necesidad de adecuarse a las políticas y estrategias de globalización económica neoliberal impuestas por países desarrollados y por los grupos financieros internacionales.

Esta realidad nos ha puesto, como maestros, ante dos disyuntivas: una, aceptar el rol de ser meros reproductores o instrumentistas de los saberes existentes, que permita la eficacia y la eficiencia del sistema; la otra, asumirnos como sujetos críticos y propositivos, con un gran respeto a la diversidad. En el camino de esta segunda posición, nos hemos puesto los integrantes de la Red de Oaxaca.

El propósito de este trabajo es mostrar la Red Estatal de Colectivos Escolares de Oaxaca, como un espacio de formación y autoformación de docentes.

2. Construcción y desarrollo de la experiencia formativa y autoformativa en la Red Estatal de Oaxaca

▪ ¿Cómo nos integramos como Red Estatal?

La existencia de la Red Estatal de Oaxaca no puede explicarse por sí sola. Su origen y desarrollo se encuentra en el quehacer de los maestros oaxaqueños, que en nuestra larga lucha política sindical por mejorar las condiciones de vida y de trabajo, así como por democratizar los órganos de dirección y toma de decisiones, también hemos visto la necesidad de democratizar la escuela y la enseñanza, como parte de un interés más amplio: contribuir a la transición democrática de México. A partir de esta preocupación, actuamos en el Movimiento Pedagógico de la Sección 22 del SNTE¹, de Oaxaca.

Esta situación propició que, a finales de 1995 y principios de 1996, desde el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE², formáramos seis colectivos de

¹ Sección Sindical en el Estado de Oaxaca, perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México.

² Organismo Auxiliar de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, creada en 1992 con la finalidad de recuperar y sistematizar la experiencia pedagógica de los creados en 1992 con la finalidad de recuperar y sistematizar la experiencia pedagógica de los maestros oaxaqueños, realizar estudios educativos, jurídicos e históricos sociales que permitan incidir en las políticas del Sistema Educativo Estatal, así como

profesores para integrarnos con autonomía y trabajo coordinando a la Red Nacional TEBES, de la Universidad Pedagógica Nacional³ de México.

El enfoque teórico, metodológico y práctico que nos planteamos desde el principio para el trabajo de los Colectivos y de la Red (la investigación-acción), nos hizo compartir las experiencias, los conocimientos, nuestras preocupaciones, necesidades y aún los materiales educativos y bibliográficos de los que disponíamos cada uno de los participantes. Iniciamos un trabajo a corto, mediano y largo plazo en una perspectiva centrada en el mejoramiento y la transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las escuelas, así como nuestra profesionalización como maestros en servicio; desde luego, estos dos aspectos, en estrecha vinculación e interdependencia.

Tanto para construir los proyectos (uno por cada Colectivo), como para su puesta en práctica en las escuelas, el trabajo como Red Estatal en los primeros cuatro años se orientó a atender necesidades académicas. Los principales eventos organizados fueron los *Encuentros Estatales de Colectivos* y el *Seminario Permanente sobre Investigación en la Escuela*.

Para desarrollar estas acciones y las actuales, efectuamos reuniones de trabajo con los coordinadores de los seis colectivos y éstos con los integrantes de sus respectivos colectivos, de manera que los trabajos de la Red siempre caminan mediante una estrategia participativa, recogiendo lo mejor de los diversos puntos de vista y las experiencias de cada uno de nosotros.

▪ **¿Cómo estamos organizados y cómo funcionamos?**

Estamos organizados en seis Colectivos escolares; cada uno tiene un coordinador que asume las funciones de asesor acompañante; la Red cuenta con dos coordinadores.

Cada uno de nosotros tiene formaciones profesionales distintas, diferente nivel educativo y está ubicado en comunidades urbanas, semiurbanas, rurales e indígenas del Estado de Oaxaca. Sin embargo, nos unen propósitos e ideales que compartimos de ser y de pensarnos como maestros con posibilidades de autoformación que transformen nuestro quehacer pedagógico, desde nuestra escuela, por ello cada Colectivo cuenta con un proyecto de investigación y/o innovación pedagógica.

▪ **¿Cómo concebimos al Colectivo y a la Red Estatal?**

Como una agrupación voluntaria de compañeros maestros que compartimos ideas, perspectivas, identificación, afinidades, y que tenemos divergencias, pero que juntos negociamos significados para conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas que encontramos en nuestros grupos a partir del estudio investigativo, y procurando liderazgos horizontales.

generar propuestas de incidir en las políticas del Sistema Educativo Estatal, así como generar propuestas de formación que respondan a las necesidades reales de los maestros en servicio.

³ Institución de Educación Superior que tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, de acuerdo con las necesidades del país.

Representa una necesidad de pertenencia y confrontación; por tanto, es un espacio de autoformación de nuestra propia identidad, lo cual fortalece nuestra profesionalización.

Lo prometedor del Colectivo y de la Red Estatal es que constituye una estrategia, no un modelo. Es una herramienta de trabajo, no una receta; trata de resolver las expectativas y necesidades de quienes se deciden a caminar por esta vía; la estrategia implica asumir un compromiso cada vez mayor consigo mismo y con los demás integrantes del colectivo y de la Red Estatal, mayor decisión para profundizar en los alcances del mejoramiento y la renovación pedagógica.

▪ **¿Cómo trabajamos?**

A partir de las preocupaciones, necesidades e inquietudes vividas en las escuelas, cada Colectivo construyó, durante 1996 y 1997, un proyecto de investigación sobre su propia práctica pedagógica, a la vez que hacía un acercamiento más sistemático a sus propósitos y estrategias de trabajo. Los proyectos de cada Colectivo que integra la Red han sido producto de deliberaciones amplias que requirieron varios meses de trabajo, de formular y reformular los proyectos como producto de los intercambios entre pares, con los asesores y con los especialistas.

Nuestra existencia radica en principios que nosotros hemos construido, y si es una agrupación voluntaria, esto no implica que trabajemos en un ambiente anárquico, por el contrario, nosotros proponemos las formas y normas de vida que hemos de seguir para nuestra consolidación y supervivencia. Cada colectivo tiene su propia historia de existencia, y todos han tenido procesos de integración y de desintegración.

Para desarrollar el trabajo en cada Colectivo y a nivel de Red, establecemos los tiempos y lugares de reunión, que generalmente se llevan a cabo los días sábado y a veces los domingos. Estas reuniones son para fundamentar nuestros proyectos, para diseñar estrategias de trabajo, elaborar instrumentos, analizar y discutir la información recabada, procesar y sistematizar nuestra experiencia para traducirlos en productos escritos y/o grabados.

▪ **¿Cuál es el papel o función de los asesores o expertos como acompañantes?**

Es necesario reconocer que los maestros tenemos una experiencia producto de nuestra práctica docente, la cual nos proporciona un cúmulo de saberes pedagógicos. Sin embargo, en el proceso de formación y autoformación profesional, no todo se domina, se manifiestan nuestras propias limitaciones teóricas y metodológicas; aquí es fundamental la participación de un acompañante.

Encontramos que la figura del asesor asume distintos roles: coordinador, orientador, acompañante de los procesos de formación, facilitador de procesos de autonomía, animador. Comparte saberes, expectativas, posee capacidad de convocatoria, promueve un ambiente de respeto, tolerancia, empatía y compromiso que permiten una crítica constructiva y una visión distinta de las prácticas educativas de los que pertenecen al colectivo. Es capaz de centrarse y descentrarse, sugiere en lugar de prescribir.

- **¿Qué problemas o dificultades enfrentamos como Colectivo y Red Estatal?**

En las escuelas a veces se ha encontrado resistencia de parte de algunos directivos o de compañeros maestros, ante las iniciativas de trabajo que adelantamos los integrantes de los colectivos. Esto pretende someter la práctica pedagógica innovadora a horarios de trabajo y al uso de los recursos tradicionales en la escuela.

La falta de recursos y materiales educativos en las escuelas. Además, para participar en los eventos estatales y nacionales que el proyecto implica, se han tenido limitaciones en el financiamiento. Esto ha llevado a que muchas veces los maestros tengamos que sufragar buena parte de los gastos para asistir a dichos eventos.

Tal vez el conflicto mayor sea una cierta ambigüedad acerca de la relación entre investigación y transformación o renovación pedagógicas. La exigencia de algunos especialistas invitados por la Coordinación General de TEBES para la elaboración de un proyecto de investigación, metió a la mayoría de los colectivos participantes en un conflicto de corte académico, del cual no fue fácil salir. Esto es natural si reconocemos que la transformación de la educación implica rupturas, como las relacionadas con las metodologías de investigación.

Otras dificultades tienen que ver con la comunicación, que no es la más apropiada, y la imposibilidad de acceder a los medios masivos de comunicación dificulta llegar a maestros que se encuentran en regiones alejadas.

- **¿Qué procesos formativos y autoformativos hemos logrado?**

A lo largo de estos procesos, en 7 años hemos aprendido que para encontrar nuevas posibilidades para una acción transformadora, debemos detenernos y reflexionar sobre nuestra práctica docente, reconocer que tenemos problemas en nuestro quehacer docente cotidiano, y que como maestros reflejamos múltiples deficiencias.

Para comenzar a romper con estas inercias, asumimos una actitud de indagación en la escuela, nos preguntamos por nuestra realidad y encontramos posibles respuestas junto a nuestros alumnos, compañeros maestros y padres de familia. Hemos aprendido que somos nosotros quienes tenemos que recuperar el espacio de nuestra práctica educativa enriqueciendo nuestros saberes pedagógicos, porque nosotros también podemos indagar sobre lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos.

Si el Colectivo y la Red Estatal nacieron como posibilidades de resolver la búsqueda de una nueva manera de ser maestros y hacer una educación diferente, los primeros pasos a dar para avanzar deben darse en el sentido de construir un *conocimiento pedagógico propio*. Es decir, descubrimos que la solución no está en una teoría, en un modelo pedagógico ni en un experto que nos ilumine el camino a seguir. Pero tampoco se resuelve de manera pragmática o empírica. Se aprende que como integrante del Colectivo y de la Red, comparte un objetivo común, y que es uno mismo quien tiene que *crear* y buscar la solución a su planteamiento, tanto como *acción práctica*, como en su forma de *explicación teórica*. La tarea es difícil, pero no imposible de realizar.

Referencias

ARIAS OCHOA, Marcos Daniel. ¿Cuál es la propuesta del Programa TEBES? En: *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

COLECTIVO IRES. *¿Qué es el proyecto curricular IRES? Los maestros, las redes de intercambio y la transformación escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

KEMMIS, Stephen y MACTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes, 1992.

PORLÁN, Rafael y RIVERO, Ana. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Editorial Diada. 1998.

UNDA Bernal, María del Pilar y otros. Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE. En: *Los maestros, las redes de intercambio y la transformación escolar*. México: U.P.N. Ajusco, 1999. p. 49-55.

VÁSQUEZ Romero, Bulmaro. "Investigación-acción y asesoría como acompañamiento: una experiencia colectiva de desarrollo profesional". En: *Investigación de la escuela*. España: N° 38. Editorial Díada, 1999.

Diálogo del conocimiento

Encontrarme con *La Red Estatal de Colectivos Escolares de Oaxaca, un Espacio de Formación y Autoformación para Innovar la Práctica Docente*, un colectivo que desde un sindicato promueve la pedagogía y la formación de maestros para transformar la práctica a través de su producción escrita, me evocó la Comisión Pedagógica de la ADE (CP), de la cual formo parte, para encontrar las convergencias y divergencias con el trabajo que al interior de ella se realiza. A pesar de la solicitud que me hicieron, fue muy difícil tomar distancia, pues al igual que ustedes, la CP aborda un proyecto de formación y autoformación de maestros que se abre camino desde el Movimiento Pedagógico y que cuenta con colectivos escolares, claro que mientras que ustedes cuentan con seis, nosotros, de los seis grupos que teníamos, hoy contamos con dos: Lenguaje e Investigación, parece que mientras ustedes se fortalecían a partir del año noventa y seis, nosotros por la misma época iniciábamos una crisis. Aunque el documento literalmente no lo expresa, se entrevé que existe una relación entre *pedagogía* y *política*, ruptura que se hizo en nuestro país y que hoy se está intentando reconstruir. Al igual que ustedes, contamos con una coordinación con representantes de cada grupo. Reconforta ver como, ante la arremetida neoliberal, se abre camino este colectivo de sujetos críticos que le apuestan a una transformación social.

Sería importante que, para mayor comprensión de las personas que no son cercanas a este proceso, en Santa Marta, hicieran referencia a la razón por la cual se denominan Red Estatal, la relación entre el sindicato y la Universidad, los proyectos o trabajos de formación y autoformación que realizan en cada uno de los colectivos, y si existen diferencias u otras dificultades al interior del equipo pues las mencionadas son más de orden externo.

Un fraternal abrazo.

Mercedes Boada.

Los Colectivos Escolares en la transformación de la Educación Básica

Víctor Manuel Fernández, J. Guadalupe
Miranda, Elizabeth Aguilar, Víctor Mario
Ortega, Rodolfo Barraza, Heriberto Martínez,
Lucio López, Manuel de Jesús de León,
Francisco Javier Ortiz, Cuauhtémoc Villegas

1. Preámbulo

En el ámbito educativo es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, necesidad que se justifica por los cambios sociales y culturales, y por el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo.

La necesidad del profesorado de actualizar la formación, se plantea como una condición para evitar la rutinización profesional y la decadencia de las formas educativas de nuestro sistema. Las posturas que asumen con carácter instrumental la formación permanente del profesor, la falta de una oferta diversificada, amplia y coherente, el papel insignificante que hasta ahora hemos desempeñado los educadores, el cuestionamiento a los bajos niveles académicos en las escuelas públicas, al lado de políticas que adolecen de continuidad y la carencia de recursos humanos y financieros, dan cuenta de la gran problemática educativa a la que nos enfrentamos.

Nuestra propuesta de innovación e investigación desde el aula está orientada a avanzar hacia la construcción de un modelo de formación permanente del profesorado. Por ello nuestro propósito es hacer posible la constitución de colectivos escolares como una alternativa para la profesionalización de los docentes en el Estado de Zacatecas.

2. El contexto de donde partimos

- *“Lo que me resulta más significativo es tener presente que para alcanzar la calidad educativa se hace imprescindible que los maestros revaloremos nuestro papel, lleguemos a convertirnos en verdaderos profesionales de la educación.”* (testimonio de una docente).
- Se reconoce que los docentes en ejercicio, tanto en nuestra formación inicial como permanente, poseemos carencias formativas. Es pertinente examinarlas para definir una política de formación en correspondencia con el tipo de sociedad, estado y educación que queremos.
- Posturas que asumen con carácter instrumental y fragmentario la formación permanente del profesor, ajenas a la dignidad profesional, divorciadas de autonomía y creatividad, de la razón ética y de una justa demanda de formación integral; como la aplicación del Programa Nacional de Actualización en el país.

- Carencia de comunidades científico-educativas, movimientos pedagógicos y organizaciones sociales que contribuyan al análisis de la problemática de la formación permanente del profesorado, reflexión, análisis y elaboración de propuestas orientadas a su desarrollo profesional.
- Carencia de ámbitos propiamente educativos que perciban a la escuela como espacio de formación y reflexión, que colectiviza las problemáticas pedagógicas y permite crecer profesionalmente a partir de la experiencia compartida.

3. La importancia de nuestro proyecto

La apatía y los vicios pedagógicos existentes en los medios escolares, son el reflejo de la falta de credibilidad en las políticas y en los añejos modelos de formación docente. Hasta hoy, los profesores de Educación Básica no hemos desempeñado un papel relevante en las decisiones relacionadas con nuestro quehacer educativo; situación que ha generado malestar, abandono y en no pocas ocasiones rotundos rechazos a las reformas curriculares instituidas.

El rezago educativo y el bajo nivel académico en nuestras escuelas, han representado problemas sociales que requieren afrontarse con prontitud. Al reconocer la necesidad de una reforma profunda en el Sistema Educativo zacatecano, no debemos perder de vista que se haya también a debate la construcción de un nuevo artífice de la educación, donde la formación docente se plantea como uno de los desafíos contemporáneos críticos del desarrollo educativo local y nacional. Pensamos que –sin una coherente y sólida formación permanente– el gremio magisterial se encontrará con grandes dificultades para ejercer sustentadamente las acciones educativas que cotidianamente realizamos.

Organizar una *Red* de colectivos escolares que innovan e investigan desde y para nuestras escuelas, plantea al magisterio zacatecano una amplia apertura en el impulso de una nueva cultura profesional basada en la colaboración, la comunicación, el amplio debate, la reflexión y la cooperación entre compañeros, que sea capaz de edificar proyectos pedagógicos que incidan en la transformación de nuestras prácticas educativas, en planteamientos curriculares alternativos, en nuevas formas de concebir los contenidos, metodologías y procesos educativos que conlleven al alcance de una educación básica de alta calidad para la juventud zacatecana. Van en este sentido nuestros propósitos:

- Favorecer progresivamente la transformación de las escuelas de Educación Básica del Estado de Zacatecas participantes en la propuesta, convirtiéndolas en espacios de estudio, análisis y reflexión, para activar el talento pedagógico colectivo desde los profesores.
- Potenciar la formación permanente como medio de transformación socio-educativa para avanzar hacia el autodesarrollo profesional y facilitar la resolución colegiada de necesidades básicas de aprendizaje escolar de los alumnos, articulando una red de colectivos escolares en donde se generen procesos de innovación e investigación desde y para nuestros contextos educativos.

Los resultados obtenidos serán cuna de iniciativas innovadoras para el desarrollo de la educación básica del contexto zacatecano. La construcción de una red con un número

significativo de colectivos escolares que generen procesos que apunten hacia la profesionalización de los participantes, tendrá un alto impacto al interior de nuestros planteles; el proceso debe surgir inevitablemente desde abajo y desde adentro de la escuela.

4. Los momentos de nuestra propuesta: el desarrollo práctico

El colectivo que opera esta propuesta se origina en 1999. En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, comenzamos a establecer vínculos, y nuestra participación como alumnos de la maestría y diplomados configuró el ambiente en el que se discutía la problemática del campo educativo.

En este lugar de encuentro y el contacto con nuevas ideas, nos dimos cuenta que en el mundo se debaten innumerables posturas sobre la cuestión escolar, la función social de la educación y los roles que podemos desempeñar como educadores. Constatamos que trabajar colectivamente nos permite convertirnos en sujetos, que, desde nuestra realidad, *dilucidemos* los problemas que cotidianamente advertimos, operando nuevas formas de acción construidas por nosotros con fundamento en nuestros saberes, ideologías y valores.

Son muchos los obstáculos y las dificultades que hemos enfrentado, y seguramente seguiremos enfrentando. Nuestra práctica tiene lugar en espacios institucionales caracterizados por el desconocimiento del trabajo colegiado, pero el camino hasta ahora recorrido, nos ha indicado que el cambio educativo es ineludible construirlo colectivamente por la línea de la investigación y la innovación orientadas hacia la transformación misma de la educación básica en el Estado de Zacatecas.

Metodología de trabajo

La conformación de colectivos escolares va asociada a una práctica profesional, la cual pasa por identificar problemas en nuestro quehacer pedagógico, sistematizarlos y plantear estrategias para resolverlos en forma colectiva y lograr la transformación de actitudes, habilidades, valores y normas que permeen el quehacer docente.

Este tipo de *indagación* cumple un proceso en etapas de complementariedad dinámica, en *una espiral de ciclos* cumplidos de manera *sistemática*; una de reflexión acerca del estado de la práctica docente, las posibilidades de mejoramiento y las proyecciones de acción, otra de planificación, para transformar esa práctica pedagógica en la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación, y otra, la cual completa el ciclo, *de acción-observación-reflexión*, acerca de la aplicación, seguimiento y evaluación.

Estas etapas se constituyen en el proceso general del seminario-taller permanente *Una mirada desde nuestro contexto escolar*, cuyas características son:

- *Proceso de conformación.* Reflexión acerca de la situación y el estado de la práctica pedagógica, descripción y análisis para conocer las condiciones en las cuales se realiza. Esto permite comprender la problemática, conocer las necesidades, requerimientos, expectativas y los valores que caracterizan nuestro accionar docente.

Se busca realizar el reconocimiento y reconstrucción mediante un proceso de descripción, de análisis e interpretación, de explicación y de valoración de nuestra práctica educativa; esto es, la organización del ambiente de aprendizaje, la didáctica, las técnicas de enseñanza, los recursos utilizados, la forma de evaluación, etc., con la idea de construir el proyecto pedagógico de acción docente.

- *Constitución de colectivo*¹ de planificación y puesta en marcha de la propuesta pedagógica para transformar nuestra práctica, se encausa en la perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación. Se plantea la construcción colectiva del plan de transformación; es básicamente el diseño del plan general de trabajo conducente a la elaboración madurada del proyecto pedagógico innovador.
- *Consolidación de colectivos y aplicación de la propuesta pedagógica*, distinguida por la acción para *cerrar el primer ciclo de reflexión-planificación-acción-reflexión*; se concreta en un espacio dedicado a la aplicación, seguimiento y evaluación, es considerado de suma importancia ya que es el momento coyuntural en donde se motiva la participación y se consolida el compromiso de los docentes que participamos en el proyecto.

Esta última fase está pensada en 4 períodos de aplicación: la construcción o reconstrucción del proyecto, estrategias metodológicas para la aplicación y sistematización, evaluación, difusión y prospectiva de la propuesta de innovación y, finalmente, seguimiento y asesoría permanente en el campo de las propuestas pedagógicas.

Cada momento será construido por los colectivos, de acuerdo a requerimientos propios de cada actividad que el grupo realice, con propuestas de textos que a ellos le sean útiles para ir documentando y sistematizando lo que es relevante del proceso a fin de concluir y presentar los resultados como un aporte al conocimiento pedagógico desde los participantes; en este sentido, estamos hablando de un proceso de construcción y aportación colectiva entre los docentes que seremos parte de este proyecto de innovación.

A lo largo de todo proceso se destaca el sentido de la problematización, entendida como *el ejercicio reflexivo, comprometido con el conocimiento y la transformación de la realidad escolar* (Garduño Teresita; 2000), de ahí que desde el inicio hasta el final abordemos colectivamente esos momentos para tomar decisiones relativas a la organización de nuestro trabajo, por tanto será un espacio para el diálogo abierto a la crítica, la autocrítica y la formulación de propuestas fundadas en el reconocimiento y el respeto mutuo. Otra acción indispensable es la realización de encuentros, intercambios de conocimientos y experiencias en los que participen especialistas en la materia, asesores, profesores, alumnos, padres de familia y personas interesadas en conocer y aportar ideas a la propuesta en construcción.

Para sistematizar la experiencia y el conocimiento pedagógico, se recurrirá a la formulación colectiva e individual de ponencias, artículos y otras formas de comunicación documental, que permitan socializar los avances y resultados para alimentar o reformular la propuesta.

¹ Este momento se retomará como la conformación de la Red Estatal de colectivos de Educación Básica en el Estado de Zacatecas.

Referencias

- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ, Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Morata, 1992.
- KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona : Alertes, 1998.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México : SEP, 1996.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. México : SEP, 2001.
- PODER EJECUTIVO ESTATAL. *Programa de Desarrollo Educativo Estatal 1998-2000*. Zacatecas : 1998.
- ROSAS, Lesvia. Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. *En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXVI. 2º trimestre.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo de currículum*. Madrid : Morata, 1984.
- TEDESCO, Juan Carlos. Los paradigmas de la investigación educativa. *En: Universidad futura*. México : Vol. 1, Número 2; junio de 1989.
- TORRES, Rosa María. *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*. *En: 2º Congreso Nacional de Educación*. México : Tomo II, noviembre de 1997.
- FALS-BORDA, Orlando; ARMAN, Mohammed Anisor. *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá : CINEP, 1991.
- DE SCHUTTER, Antón. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: SNTE. 1997
- DELORME, Charles. *De la animación pedagógica a la investigación–acción*. Madrid : Narcea, 1985.
- FREIRE, Pablo. *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. México : Siglo XXI.
- GARDUÑO, Teresita. *La sistematización de la investigación-acción*. México : UPN, 2000.

Diálogo del conocimiento

La esencia de los rituales, ceremonias, festivales y carnavales de nuestra tradición, siempre nos ha mostrado que es entre todos y con todos que construimos caminos.

Los Colectivos Escolares para la Transformación de la Educación Básica: una Alternativa en la Profesionalización de los Docentes en el Estado de Zacatecas, nos presenta una experiencia que construye un nuevo modelo de formación a través de la constitución de colectivos como alternativa para la profesionalización de los docentes. Vale la pena resaltar esta experiencia gestada en 1999 en un espacio universitario y por un colectivo que desde sus realidades escolares se problematiza para construir un camino que, como lo evidencia el escrito, tiene diversos momentos, propósitos, metodologías, acciones y proyecciones con el ánimo de seguir tejiendo con otros la magia de un eterno devenir.

“Los Colectivos Escolares” vienen posesionándose y mediante fuertes transformaciones en la educación latinoamericana, son oxígeno puro para nuestros pulmones en medio del diario trasegar. Son ellos, definitivamente, quienes están abriendo espacios al recreo y a la fiesta como la que hoy convoca el *III Encuentro Iberoamericano de Colectivos que hacen Investigación desde el Aula*”, donde colectivos de mexicanos, argentinos, españoles, brasileños, y otros países, reunidos en territorio Colombiano trazarán rutas, ceremonias y viajes para consolidar lo que nuestros ancestros diariamente reclaman: “un colectivo Iberoamericano”.

Pero también surgen inquietudes: ¿Cuáles fortalezas observan los maestros en las aulas antes de ser parte de la propuesta? ¿Qué papel desempeñan los otros actores involucrados como padres, alumnos y otros estamentos de la comunidad? ¿Qué tensiones se viven en torno a las políticas educativas y a la consolidación de colectivos escolares? El maestro, al problematizar y potenciar otras dinámicas, ¿cuáles son los cambios que experimenta como sujeto? Me gustaría, con el tiempo, saber cómo una propuesta en transformación se trasciende evitando la rutinización.

Ruth Albarracín Barreto

Avançando a partir das próprias pegadas

Roque Moraes

O presente trabalho parte do pressuposto de que a melhoria da educação na escola só será conseguida com um envolvimento e participação efetiva de todos os agentes. Tendo em vista as rápidas e contínuas transformações na sociedade, exige-se na escola um clima de permanente mudança, afetando principalmente os currículos e a educação dos professores. Apresenta-se neste texto alguns resultados de um desenvolvimento curricular integrado com formação continuada de professores realizado num coletivo de docentes. Inicialmente descreve-se a proposta e sua contextualização. Apresentam-se alguns dos pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos. A partir disso sintetizam-se alguns resultados atingidos, argumentando-se que os avanços necessitam dar-se a partir das pegadas dos participantes.

1. Contextualização

O presente texto discute a reconstrução participativa de currículos em escolas o trabalho concretiza-se a partir de uma cooperação entre o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Costa e Silva, do município de Cachoeirinha, Brasil. O desafio proposto é compreender como podem ser integrados reconstrução curricular e educação de professores, de modo que os novos currículos além de se constituírem em produtos da participação de todos os interessados, também representem o encaminhamento de um processo de educação continuada de todos os envolvidos.

Os novos currículos pretendem possibilitar mudanças positivas na educação em Ciências, constituindo ao mesmo tempo propostas flexíveis, capazes de serem adaptadas às múltiplas realidades das escolas. Estarão sempre em processo, sendo seu aperfeiçoamento e adaptabilidade permanente um indicador de sua qualidade tanto formal como política.

Tendo esses elementos como pressupostos, o objeto do trabalho foi se constituindo num espaço formado por diversos elementos em interação: o currículo e sua reconstrução, consubstanciado pelo desenvolvimento de unidades didáticas e sua validação em aula; combinação desse desenvolvimento curricular com a educação continuada de professores.

A concretização do trabalho dá-se a partir da integração de dois espaços complementares: um museu e uma escola municipal. O museu constitui um espaço voltado para a educação em Ciências capaz de contribuir para complementar o trabalho educativo realizado nas escolas. Sua proposta pedagógica inclui o envolvimento de escolas em uma ampla gama de sentidos, sempre com a finalidade da melhoria da educação científica aí concretizada. Para suas atividades de interação com as escolas, o museu, além das suas áreas de exposição, conta também com espaços de formação e educação continuada de professores.

A escola é de tamanho pequeno para médio, com aproximadamente quatrocentos alunos em cada turno. Apresenta condições de funcionamento dentro do contexto em que se localiza, contando com salas de aula, biblioteca, pátio, além de outros espaços típicos de uma escola municipal de periferia de uma metrópole. Em relação às suas características pedagógicas, ainda que se possa verificar um esforço tanto da escola, como num sentido mais amplo do sistema municipal de ensino, em transformar a realidade da sala de aula e dos currículos, em grande parte o modelo orientador da prática docente é transmissivo, tendo como foco um currículo fechado e pré-estabelecido e um trabalho em grande medida baseado no livro-texto. Ao mesmo tempo, encontra-se na escola um grupo de professores com grande interesse em superar os limites de sua prática docente atual e do currículo em que se encontram envolvidos. Há uma motivação no sentido de encontrar novos modos de envolvimento dos alunos e de uma compreensão mais aprofundada da prática docente da escola. Essas condições explicam o interesse da escola, incluídos todos os seus agentes, em se envolverem no presente projeto.

2. Pressupostos teóricos

Em relação aos pressupostos destacamos três aspectos: a *educação científica*, o *desenvolvimento curricular* e a *formação de professores*.

A *educação científica* inclui uma concepção de aprender como reconstrução de conhecimentos já existentes. Tendo como base uma abordagem sócio-interacionista, coloca-se na linguagem e na apropriação competente de um discurso científico, sempre a partir de um conhecimento já existente, uma das convicções em relação ao avanço da educação em Ciências. Focaliza-se a importância da formação de um cidadão crítico, capaz de lidar conscientemente com a realidade científica e tecnológica em que está inserido.

No que se refere aos pressupostos orientadores do desenvolvimento curricular o trabalho tem no *educar pela pesquisa* (Demo, 1997) e na *investigação na escola* (Cañal, Lledó, Posuelos, Travé, 1997; Porlán, Rivero, 1998) um de seus fundamentos. Essa opção, por si só acarreta a construção de propostas em que se supera a ênfase nas disciplinas, implicando em abandonar o conhecimento científico como referente único dos conteúdos escolares, passando-se a valorizar o conhecimento cotidiano e contextualizado dos alunos. De um modelo de *superação de concepções alternativas* passa-se a trabalhar no sentido da *complexificação dos conhecimentos dos alunos* (Garcia, 1998). Destaca-se, ainda, a questão da *intencionalidade*. Todo currículo deve ter um direcionamento, superando-se uma concepção espontaneísta e, possibilitando ao mesmo tempo que em cada grupo se opte por um direcionamento voltado para o atendimento das necessidades do contexto.

Na organização interna das unidades didáticas e sua concretização na sala de aula, destacam-se alguns elementos importantes. O primeiro deles é a *valorização do conhecimento inicial dos alunos*. O avanço se dá pela *problematização*, constituindo isso um segundo princípio enfatizado no projeto. Isso encaminha para a valorização da *fala e escrita* ao longo de todo trabalho.

Finalmente é preciso destacar a convicção de que a formação do professor é um processo continuado, nunca concluído. Pela sua própria natureza o professor nunca conclui sua formação. A educação efetiva se dá na prática e a partir de uma reflexão sobre a prática

(Schön, 1992). Nisso se insere também o envolvimento do professor em pesquisa, modo privilegiado de envolver-se na reflexão na prática e sobre a prática. A organização de um coletivo em forma de pesquisa-ação proposto no projeto tem em sua base esses pressupostos.

3. Metodologia

O trabalho assume os pressupostos da pesquisa-ação (Carr; Kemmis, 1988; Wells, 2001). Organizou-se um grupo de pesquisa cooperativo, promovendo-se uma produção conjunta e ao mesmo tempo investigando as possibilidades e os limites dessa produção. Os pressupostos teóricos são construídos e reconstruídos coletivamente, constituindo-se dessa forma a integração do desenvolvimento curricular com a educação continuada dos envolvidos.

O trabalho organiza-se a partir da construção de unidades didáticas que, produzidas coletivamente, são testadas e validadas pelos docentes. A partir disso promovem-se reflexões teóricas e discussões coletivas que, gravadas e transcritas, constituem parte do material empírico submetido à análise. Ao longo do projeto foram sendo integrados diferentes participantes no coletivo. Em seu pleno funcionamento contou com professores da escola, docentes universitários e um grupo variado de alunos licenciandos de cursos de formação de professores.

No trabalho realizado dentro da escola, as reuniões semanais tinham dois momentos principais: um de reflexões e relatos sobre o trabalho em andamento, alimentado com a leitura de textos de fundamentos teóricos. O segundo, de discussão, planejamento e organização das unidades didáticas. Nesse o coletivo se subdividia em grupos menores, cada um voltado ao desenvolvimento de uma unidade. A partir disso se encaminhavam ações práticas que seriam implementadas em sala de aula pelos participantes. Houve uma preocupação constante em coletar dados e informações sobre o processo para posterior análise, ainda que as reflexões propostas no grupo também já tivessem um sentido de análise e interpretação. Além das gravações das reuniões do coletivo, outros dados foram coletados ao longo do processo. Os participantes foram solicitados a produzirem depoimentos escritos a partir de seu envolvimento no trabalho.

Os materiais coletados foram submetidos a uma análise qualitativa. Um conjunto de categorias foi construído, estruturando-se a partir delas hipóteses de trabalho e argumentos conduzindo aos resultados do trabalho.

4. Resultados

Um desenvolvimento curricular, integrado com educação de professores, passa a ter resultados concretos quando se consegue estabelecer uma efetiva relação entre o trabalho realizado e as teorias e práticas dos envolvidos. Isso ocorre quando os pressupostos teóricos dos novos currículos possibilitam a construção de pontes de aproximação com as teorias e práticas dos sujeitos e os novos currículos são construídos como desafios a essas teorias e práticas. Os passos do processo precisam coincidir com as pegadas dos próprios participantes.

Os argumentos a favor dessa tese estão organizados em dois focos: educação de professores e o reconstrução curricular.

4.1 Educação de professores

Um processo de desenvolvimento curricular, organizado a partir de coletivos de professores de escola, constitui ao mesmo tempo modo qualificado de educação continuada dos envolvidos, possibilitando uma aproximação efetiva entre teoria e prática e garantindo ainda que os currículos desenvolvidos sejam assumidos efetivamente.

Os argumentos propostos relacionando desenvolvimento curricular e educação de professores estão apresentados em três focos: *da prática para a evolução da teoria; reflexões sobre modelos didáticos e teorias pessoais; avanços teóricos a partir da pesquisa-ação.*

O trabalho desenvolvido caracteriza um movimento que parte da prática, mas que nesse mesmo processo pretende avanços da teoria. Conforme argumenta Wells(2001, p. 181) “*a ênfase necessita ser colocada em conhecer na ação, concretizada juntamente com outros*”. O movimento inicial valoriza a prática, inserindo-se nesse envolvimento as reflexões teóricas. As atividades desenvolvidas constituíram referências práticas para desencadear a reflexão teórica. O desafio de usar novos materiais didáticos, constituiu-se em oportunidade desencadeadora de reflexões e avanços teóricos.

É importante fazer emergir as teorias iniciais dos participantes. É preciso conhecer os próprios rastros, os próprios modelos. Daí é importante criar desafios capazes de fazer avançar. A proposta das unidades didáticas carrega concepções teóricas implícitas, fazendo com que o uso dos novos materiais encaminhe questionamentos de modelos didáticos e teorias pessoais. Cada participante é desafiado a superar suas próprias pegadas.

A pesquisa-ação é o contexto que propicia as interações e reflexões para as mudanças, especialmente reflexões individuais e coletivas propiciadas pela fala e pela escrita. Não se trata de compreender a escrita como registro apenas de algo já concretizado, mas principalmente como modo de refletir e de aprender. As reflexões feitas por escrito por todos os participantes, produzidas a partir de cada novo movimento da prática, constituem um modo de explicitar os modelos didáticos e as crenças dos participantes, ao mesmo tempo em que se constituem em desafios para pensar além deles. É importante que tudo isso, tanto no sentido teórico como prático, seja produzido dentro da *zona de desenvolvimento proximal* dos participantes, de modo que os desafios sejam adequados. Aí o papel dos mediadores é importante no sentido de garantir que os avanços se deem a partir de rastros teóricos e práticos anteriormente deixados.

4.2 Reconstrução curricular

Um segundo foco do trabalho foi de compreender como reconstruir currículos, em constante atualização e capazes de atenderem as necessidades dos contextos a que se referem. Nesse sentido o desenvolvimento dos currículos a partir de unidades didáticas pode ser estruturado como um modo de produção gradativo e coletivo, organizado em forma de

pesquisa-ação. Em relação a isso dois aspectos serão focalizados: *modos de desenvolvimento curricular participativo; importância da construção curricular contextualizada.*

O trabalho de reconstrução curricular proposto, pretendeu compreender como encaminhar processos participativos de produção desta natureza. Os coletivos se mostram como ambientes por excelência para o desenvolvimento de iniciativas de reconstrução curricular com o envolvimento interessado de todos. Nisso, entretanto, está implícito o respeito mútuo e a necessidade de conhecer e trabalhar a partir dos limites dos participantes. Mesmo que os acessores possam desafiar o grupo para avançar, é preciso que esses avanços sejam organizados a partir das condições iniciais dos envolvidos.

Além desse caráter cooperativo, a presente proposta foi de construir currículos que fossem adaptados aos contextos em que eram produzidos. Considerando que toda pesquisa-ação implica em decisões coletivas, criou-se as condições de contextualização e continuidade dos currículos construídos. Tendo em vista que professores e alunos das escolas são coautores das unidades didáticas produzidas, garante-se que se integre nos currículos produzidos o conhecimento da realidade e do contexto. Isso é também garantia da validade e significatividade das produções.

Finalmente desejamos apontar alguns aspectos que a pesquisa demonstrou serem importantes no processo de um desenvolvimento curricular integrado com educação de professores. Em primeiro lugar é importante compreender o processo como nunca acabado. Os materiais e as unidades desenvolvidas não devem ser nunca vistos como prontos, mas em constante evolução e aperfeiçoamento. No trabalho desenvolvemos a convicção de que o envolvimento dos novos professores pode dar-se pelo uso na prática de materiais já desenvolvidos e de reflexões teóricas a partir dessa prática. Também já construímos uma convicção de que as aprendizagens dos participantes, tanto no sentido dos conteúdos trabalhados como dos modelos pedagógicos devam ocorrer dentro do processo. Em síntese, os avanços dos participantes precisam dar-se a partir dos conhecimentos iniciais dos envolvidos, a partir de seus próprios rastros teóricos e práticos.

Conclusões

A reconstrução de currículos pode ser encaminhada a partir de coletivos de professores e tendo na reflexão sobre a ação e na construção e validação de unidades didáticas elementos de encaminhamento do processo. Além de interferir positivamente nos currículos das escolas, esse processo também se constitui em educação de todos os envolvidos. Os coletivos atingem suas possibilidades máximas quando sua organização consegue uma estreita aproximação com as teorias e práticas dos envolvidos e propiciando um permanente desafio no sentido de sua reconstrução. O trabalho precisa ser organizado a partir das pegadas anteriormente produzidas pelos envolvidos, constituindo permanente reconstrução de caminhos anteriormente percorridos.

Referências

CAÑAL, P.; LLEDÓ, A. I.; POSUELOS, F.J.; TRAVÉ, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla : Díada, 1997.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona : Martinez Roca, 1988.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas : Autores Associados.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

GARCÍA, J.E. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla : Díada, 1998.

PORLÁN, R; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla : Díada, 1998

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa : 1992.

WELLS, G. *Action, talk & text: learning & teaching through inquiry*. New York : Teacher's College, 2001.

Diálogo del conocimiento

El trabajo del profesor Roque Moraes, ***Avanzando a partir de las propias experiencias*** es una reflexión en torno a una propuesta desarrollada por un equipo de docentes de una escuela primaria llamada Presidente Costasilva, en el departamento Cachoeirinha, Brasil. Esta experiencia tiene como base la integración de la reconstrucción curricular y la educación de los profesores. Toma tres elementos que son la base de dicha integración: el conocimiento científico, el desarrollo curricular y la formación de maestros.

En relación con el conocimiento científico, plantea que éste debe iniciar con los conocimientos previos de los estudiantes, del conocimiento cotidiano y de la pregunta para llegar a la construcción de nuevos argumentos. Se busca que los conocimientos previos sean desequilibrados y confrontados en un plano científico. Una alternativa pueden ser los museos como recurso didáctico para aprender ciencias, por ejemplo.

El desarrollo curricular y la formación del profesorado son procesos simultáneos; aquí el profesor Moraes retoma los planteamientos de Rafael Porlán y María Eugenia Dubois referidos al trabajo cooperativo en donde colectivamente se planean unidades didácticas que luego son validadas en el aula de clase y a la vez se convierten en material de reflexión, debate y consulta del equipo de trabajo docente, siendo así la posibilidad de construir los planes de estudio y por lo tanto el currículo. Esto a través de un proceso de investigación–acción, en donde la práctica es reflexionada desde la escritura, desde la transcripción y desde la puesta en común.

Hay aquí un importante aporte del profesor al reconocer que es de suma importancia que en estos encuentros de maestros se tengan también en cuenta sus teorías personales iniciales, sus rutas pedagógicas y que, al igual que sus estudiantes, tenga la posibilidad de confrontarlas con la teoría. También es importante comprender que la formación docente es un proceso permanente que nunca termina porque está en constante movimiento.

Este trabajo es una muestra más de la necesidad que tenemos los docentes de trabajar en equipo, de cohesionarnos en unos propósitos comunes para llevar a cabo un desarrollo curricular desde las necesidades de nuestras instituciones, teniendo en cuenta unos derroteros comunes a nivel nacional.

Rosa Helena Rodríguez V.
Unidad Rafael Uribe Uribe, Bogotá

La transición en el aula de ciencias

Grupo La Illeta:

*F. Ballenilla, M^a A. Carballo, P. Gisbert,
O. Mármol, R. Martín, P. Sempere, A. Vicente.*

En septiembre, al comenzar el curso 2000-2001, uno de los primeros acuerdos fue pasar a nuestros alumnos un cuestionario que nos permitiera conocer su modelo sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, antes de trabajar con el nuestro. El cuestionario que acordamos fue:

1. ¿En qué asignatura aprendiste menos el curso pasado?, ¿por qué?
2. ¿En qué asignatura aprendiste más el curso pasado?, ¿por qué?
3. Describe cómo debe funcionar una clase desde que empieza hasta que acaba. ¿Qué hace el profesor al entrar, a la mitad y al final de la clase? ¿Qué hace el alumno al entrar, a la mitad y al final de la clase?
4. ¿Cómo debe estar el mobiliario de la clase? Haz un dibujo.
5. ¿Qué materiales debes utilizar en Ciencias naturales para aprender mejor?
6. ¿Cómo piensas que se debe calificar?

¿Cómo llegan los alumnos a nuestra clase?

De la primera pregunta, los resultados señalan como asignaturas en las que no aprendieron nada, aquellas en las que sus expectativas hacia la asignatura eran negativas, el clima era excesivamente rígido, aburrido o no estaba dentro de sus intereses.

Respecto a las asignaturas en las que más aprendieron la razón es tener interés por ella y que el profesor enseñara; es decir, que explicara los temas y propiciara un buen clima (fuera divertida).

En este modelo de corte tradicional el profesor se limita a explicar lo que viene en el libro de texto y manda unas actividades, el alumno debe estar en silencio escuchando la explicación del profesor y hacer las actividades que mande, para rendir cuentas mediante un examen al cabo de un tiempo sobre lo memorizado.

Sobre cómo debe estar distribuido el mobiliario, en la mayoría de los casos indicaron que debe estar en filas, mirando hacia la pizarra y, en algunos casos y como permitiendo una cierta interacción, las filas están formadas por parejas de pupitres.

Sobre los materiales con los que aprenden mejor en ciencias, en primer lugar citan el libro, a continuación el cuaderno y útiles para la escritura; algunos nombran los vídeos sobre la naturaleza. No hacen referencia a libros de consulta o materiales específicos de ciencias.

Por último, al opinar sobre cómo se debe calificar, de forma aplastante manifiestan que debe ser a través de la nota obtenida en un examen, y en algunos casos que el profesor tenga en cuenta los deberes realizados. Algunos consideran que el profesor debe tener en cuenta el comportamiento en clase; ahora bien, tanto los deberes como el comportamiento están en un segundo plano, tan solo para redondear la nota.

De manera que a nuestras clases llegan alumnos que tienen un modelo largamente interiorizado de una pasividad total, y piensan que el profesor enseña explicando los temas del libro y el alumno aprende leyendo los temas y haciendo los ejercicios.

¿Qué hacer ante este panorama tan difícil y desalentador? ¿Pero realmente se puede hacer algo? ¿Cómo modificar en unas pocas horas a la semana¹ rutinas asumidas durante toda su vida escolar y consideradas como “normales”?

Lo que sigue es la recopilación (extraída de los diarios escolares que decidimos elaborar a principio de curso) de recursos, procedimientos, principios y actitudes, utilizados por los miembros de nuestro grupo durante el primer mes, para poner en marcha en nuestras aulas una dinámica con un referente investigativo.

Para presentar esta recopilación, vamos a ordenarla en función de los 12 compromisos profesionales que aprobamos en forma de manifiesto² en la última reunión de la Red IRES, en Alfafara.

1. Trataremos de que nuestras clases sean experiencias culturales alternativas a los modelos sociales dominantes.
Para ello es imprescindible crear un ambiente de aula distendido. A clase se viene a aprender, pero pasándoselo bien. Ese objetivo nos lleva a tener mucha, mucha, mucha paciencia con el follón y a mostrar un comportamiento atípico o trasgresor hacia la “normalidad” académica en lo que se refiere a la “seriedad”, “silencio” y “orden” que se supone que debe regir la vida en las aulas. Se busca la corresponsabilidad y cogestión del aula por parte de los alumnos.
2. Consideraremos las materias de enseñanza como medios para promover la formación integral de los alumnos.
3. Formularemos los contenidos como una integración equilibrada de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética de la persona.
4. Consideraremos los contenidos de forma relativa, abierta y procesual.
5. Elaboraremos los contenidos a partir de referentes metadisciplinares, disciplinares, sociales y personales (las concepciones e intereses de los alumnos).
Manifestamos una disposición explícita, real y efectiva para tratar temáticas que sean de interés para los alumnos. Lo hacemos partiendo de las ideas iniciales de los alumnos (temas que ellos han decidido tratar).

¹ n 4º de ESO (último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, entre 15 y 16 años), sólo tienen tres horas semanales de biología y geología.

² *Doce compromisos profesionales para una nueva educación*. Manifiesto de la Red IRES (Investigación y Renovación Escolar). Alfafara 12 de mayo de 2001. www.redires.net.

Utilizamos imágenes o dibujos realizados por el alumnado por medio de transparencias, cuadros conceptuales, informes, para construir conceptos y exponer los nuevos conceptos. Utilizamos analogías. Aportamos nueva información mediante documentos, explicaciones, libros de diferentes editoriales, vídeos, prensa, experiencias prácticas y de observación, etc. Utilizamos los libros como fuente de información. No utilizamos un libro de texto como fuente única y verdadera del conocimiento de la asignatura. Preferimos la biblioteca de aula. Perseguimos una construcción compartida y colectiva del conocimiento.

6. Trataremos de que nuestra enseñanza promueva el enriquecimiento crítico de las concepciones e intereses de los alumnos.

Nuestro objetivo es que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones. Utilizamos la puesta en común para conocer lo que hacen todos los alumnos, debatir los resultados y poder valorar sus conclusiones y compararlas con lo que se admite en ciencias hoy. Las conclusiones sirven para la reelaboración de las investigaciones de aula tras los debates (incluidos los pequeños exámenes).

Intentamos que se produzca una aplicación práctica de sus conocimientos teóricos.

7. Desarrollaremos una metodología basada en la investigación de problemas funcionales y relevantes. Tras reflexionar con los alumnos las ventajas e inconvenientes que supone el trabajo en grupo, les invitamos a la formación de grupos de forma aleatoria (en ESO), con el compromiso de revisar cada evaluación (grupos de 4 ó 5 alumnos distribuidos por toda el aula).

El desarrollo de la asignatura está basado en el trabajo sobre “problemas”, que abordan los grupos compartiendo las ideas iniciales.

Los alumnos elaboran un cuaderno de clase donde se registran las actividades que se desarrollan, los documentos que utilizan o elaboran, y las reflexiones personales, así como las conclusiones de los debates, las explicaciones de clase, etc.

8. Consideraremos la evaluación como un proceso participativo para el desarrollo integral del alumnado y la mejora de nuestra actuación docente.

Utilizamos la elaboración de carteles y otras formas de presentación pública del trabajo realizado por los alumnos para su valoración por el resto de los compañeros. Utilizamos con los alumnos encuestas metacognitivas para facilitar su autoevaluación. Pasamos una encuesta a los alumnos después de cada trimestre para conocer sus puntos de vista sobre la clase de ciencias y el funcionamiento del instituto, así como para “pulsar” cómo han *vivido* ese periodo y así introducir las modificaciones necesarias, a la vista de los resultados.

9. Evitaremos calificar y, si lo hacemos, será un proceso negociado que no mida el conocimiento de los alumnos.

Nos preocupa que el desarrollo de la asignatura sirva para todos los alumnos, no sólo para los “académicamente buenos”, por eso calificamos en función de su esfuerzo y no en función de la asimilación o repetición memorística de los conocimientos. Para ello utilizamos la valoración del esfuerzo dedicado a la elaboración del cuaderno, a la

elaboración de carteles e informes sobre experiencias y contenidos trabajados en clase y también los gomets (si acaban pronto, si traen el material que necesitamos para una actividad o experiencia concreta, si participan en los debates y explican las conclusiones de su grupo, si asisten a actividades especiales, si llevan el cuaderno al día). También utilizamos parrillas de autocalificación.

10. Trataremos a nuestros alumnos como personas con derechos, no sólo con deberes, y defenderemos que puedan ejercerlos de manera efectiva.
Desarrollamos una actitud de constante diálogo con el alumnado y una disposición a negociar con los alumnos el funcionamiento de la asignatura, tomando decisiones importantes por votación. Nuestro talante es el de no condicionar con nuestra autoridad las decisiones de los alumnos. Negociamos incluso las medidas represivas (si las hay, y aunque no se apliquen), y utilizamos la mediación como forma de resolver conflictos.
11. Desarrollaremos nuestra autonomía y nuestra responsabilidad profesional, especialmente en el ámbito de las decisiones curriculares.
Planificamos el trabajo sobre los tópicos que los alumnos desean investigar dentro de los temas oficialmente señalados, pero también fuera, y de la manera como deseen hacerlo.
12. Trataremos de promover un conocimiento y una práctica profesional coherentes con los principios anteriores.

No todos llevamos adelante en nuestras clases todos los puntos enumerados hasta ahora, unos ponemos en práctica más y otros menos. Los puntos que ponemos en práctica uno de nosotros no necesariamente coinciden con los que ponen en práctica los demás. Por eso en las reuniones de La Illeta intercambiamos información y nos apoyamos mutuamente con el objetivo de avanzar en nuestro desarrollo profesional. También participamos en Encuentros como este.

¿Qué resultados obtenemos después de trabajar una temporada?

La puesta en marcha de esta metodología encuentra resistencias en algunos aspectos, como por ejemplo que no se consideren de menor valor los contenidos conceptuales; que la opinión del profesor no cuente tanto como en otras materias, etc.

Otro aspecto es que sistemáticamente, cuando trabajamos en el aula las concepciones iniciales en torno a un problema determinado, los alumnos esperan que les digas si están bien o no, que emitas un juicio de valor en torno a los conceptos que se están manejando, les cuesta entender que no intervengas corrigiendo las respuestas, también les cuesta aceptar que sus opiniones pueden ser muy valiosas y sobre todo, aunque se insiste en ello, que sus opiniones son la base que les permitirá avanzar en un concepto determinado enlazando estas ideas con otras, construidas con la ayuda de sus compañeros y la información que se vaya utilizando.

Nos encontramos fácilmente con la incomprensión por parte de algunos estudiantes de la valoración realizada sobre su trabajo. Por ejemplo: algunos estudiantes, considerados «*malos estudiantes*» en una metodología tradicional, no entienden por qué les presionamos para que expresen sus ideas públicamente, cuando creen que no son valiosas. Los «*buenos estudiantes*», sin embargo, consideran una pérdida de tiempo escuchar opiniones que según ellos no son correctas y no llevan a ninguna parte.

Pero a pesar de estas resistencias, que consideramos lógicas, con esta forma de trabajar parece que están contentos, como reflejan algunas opiniones recogidas a través de una encuesta en la clase de biología-geología, de un grupo de 4ª de la ESO.

¿Qué conclusiones podemos extraer?

Analizando estas opiniones y los registros realizados en nuestros diarios, observamos que les gusta el trabajo en grupo, poder expresar sus ideas libremente, aprender de sus compañeros en los debates, lo amenas que resultan las clases; sin embargo, les cuesta exponer sus ideas en el gran grupo y siguen preocupados por el ritmo lento de la clase y por la falta de «explicaciones por parte de la profesora».

Por otro lado, los alumnos con dificultades de aprendizaje o con problemas afectivos o de autoestima se enganchan mejor que los alumnos con resultados académicos brillantes, estos últimos sienten miedo, inseguridad o no quieren ver perder su protagonismo o su clave del éxito: se resisten al cambio.

Por otra parte, y en general, nuestros alumnos consideran la experiencia lícita y positiva, pero como una excepción dentro del sistema escolar. No llega a cambiar su forma prototípica de entender la escuela y la vida en ella.

Todos los miembros de La Illeta hemos percibido estos resultados, al margen de la edad de nuestros alumnos y del centro de trabajo. Coincidimos y pensamos que en un periodo de tiempo tan corto no se puede producir un cambio radical, ni siquiera mínimo, desde un modelo tradicional a otro alternativo. El alumno, aunque en general se adapta muy bien a esta nueva forma de trabajar (es lo que toca, pues lo pide el profesor) sigue manteniendo sus ideas tradicionales de modelo enseñanza-aprendizaje; sin embargo, sí pensamos que para algunos la experiencia se constituye en un referente positivo y que quizá con el tiempo se convierta en una alternativa frente al modelo tradicional.

Otro aspecto a destacar es que en este proceso de cambio, no sólo nos encontramos con dificultades externas, sino que también las encontramos en nosotros mismos (en forma de rutinas de trabajo muy sedimentadas, interpretaciones sesgadas de los sucesos del aula, dificultades para asumir un mayor grado de libertad de nuestros alumnos y sus consecuencias...), pues nos hemos formado durante mucho tiempo en el modelo que queremos desterrar y eso deja secuelas en nuestra conciencia colectiva y *currículum* oculto.

Diálogo del conocimiento

La transición del aula de ciencias desde una dinámica tradicional a otra orientada por un modelo didáctico investigativo, propone una alternativa de trabajo que supera la visión de la escuela tradicional que se caracteriza por concebir la clase de ciencias memorística, repetitiva, con predominio de la exposición del profesor que «enseña» a través del texto, y el estudiante que «aprende» en una actitud pasiva, donde los contenidos son ajenos a sus intereses.

Dado este panorama desalentador, un grupo de maestros españoles –grupo Illeta–, se ha dado a la tarea de hacer un camino desde la recopilación de los diarios de clase de los maestros y retoma doce compromisos profesionales para la nueva educación, propuesto por la red Investigación y Renovación Escolar, IRES, de la cual forman parte.

Estos compromisos implican que por parte de los maestros debe existir una disposición explícita, real y efectiva para tratar temáticas de interés para los estudiantes que planteen estudiar problemas relevantes para ellos. Sin embargo, para que el cambio se dé, se requiere de tiempo, paciencia y una actitud de cambio permanente, la adopción de formas de trabajo pedagógico más activo para el estudiante, no tanto por el activismo como tal, sino en el sentido de permitir el protagonismo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento.

Es de resaltar que la perspectiva de desarrollar comunidad académica, es la vía más importante para avanzar en la investigación, y este proyecto, como un espacio de generación de ideas, afectos y acciones, es determinante para la formación integral de seres humanos críticos, capaces de pensar y de tomar decisiones, y a la vez es una alternativa para la formación de los maestros, de manera que su hacer en la clase busque romper con los esquemas establecidos en la escuela tradicional.

Seguramente, la experiencia ganada por este de trabajo es el punto de partida de posibilidades para la producción del conocimiento pedagógico que guía la práctica en el aula de clase. Es precisamente desde aquí, donde se debe plantear una discusión de orden epistemológico acerca de la concepción de conocimiento que tienen los maestros, de la práctica y del papel de la actividad experimental en la clase de ciencias.

Rosa María Galindo

EL TRABAJO EN RED

Miguel Ángel Duhalde
Coordinador RED DHIE,
Docentes que Hacen Investigación Educativa
Escuela de Formación Pedagógica Sindical
“Marina Vilte”, CTERA, Argentina

La Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte”, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Comahue, desarrollan una experiencia destinada a abordar la problemática de la investigación educativa. Dicha experiencia está orientada hacia una reflexión permanente acerca de la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de los modos de hacer investigación en el campo la formación docente. Es un proyecto de formación en investigación educativa que se concreta, en sus orígenes, con la implementación de cursos de posgrado (entre 1995 y 1999), y continuó con el desarrollo e implementación de una Carrera de Especialización en Investigación Educativa (a partir de 2000). Estas instancias se constituyeron en los pilares para la creación y consolidación de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa, Red DHIE.

Este proyecto tiene la intención de promover, por un lado, procesos de producción de conocimientos acerca de la realidad educativa, por parte de los docentes que se desempeñan en las escuelas; y por otro, la construcción de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de cómo aprender y enseñar a investigar. En este último sentido, se busca desarrollar conocimientos sobre *didáctica de la investigación*, campo que se ha convertido, a nuestro juicio, en uno de los problemas centrales de la formación docente en el contexto actual.

Antes de presentar las experiencias y explicar las características principales de estas instancias¹, nos interesa remarcar que concebimos la investigación educativa como un modo de producción de conocimientos que permite comprender mejor la realidad educativa. También sostenemos que no es suficiente comprender la realidad, sino que es necesario transformarla. Por ello es de suma importancia el desarrollo de la investigación en el campo de la educación, pues se constituye en un proceso esencial para transformar la práctica educativa, siempre y cuando se garantice la real participación de los docentes que desarrollan dicha práctica. Nuestro posicionamiento se caracteriza, por sostener una mirada crítica y un rechazo hacia las políticas educativas neoliberales que oficialmente se impulsan en la Argentina, donde la investigación educativa se concibe como una nueva obligación para los docentes, como otra instancia de control y ajuste para las instituciones formadoras.

Con respecto a la relación entre *educación e investigación*, no existe un discurso unívoco y actualmente conviven diversos posicionamientos. Hoy es candente la discusión acerca de

¹ Estas instancias son desarrolladas en el punto **I. Formación en investigación** (presentación de las características de la carrera de especialización en investigación Educativa) y en el punto **II. Trabajo en Red** (presentación de las características básicas de la Red DHIE).

las posibilidades y obstáculos que presenta el hecho de sostener que el *profesor*, se torne *investigador*.

Pensamos que la investigación debe tener un papel relevante en la formación de los educadores, aunque no puede tomarse como el elemento central de ese proceso. Coincidimos con aquellos que pretenden tornar a los educadores en consumidores críticos de las investigaciones producidas en el campo educativo, pero además en participantes activos de proyectos de investigación²; es decir, que sin perder la especificidad de educadores, pueden apropiarse y resignificar los procesos de investigación como una de las “palancas posibles para mover al mundo”.

I. Formación en investigación

Teniendo en cuenta el contexto teórico-conceptual expuesto, en 1999 se presenta, desde la Escuela “Marina Vilte”, el proyecto *Carrera de posgrado: Especialización en investigación educativa*, el cual es aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comhaue, Argentina, al año siguiente. Sus características principales son:

- Los *destinatarios* de este proyecto son los docentes que se desempeñan como *formadores de formadores*.
- El *perfil del posgraduado* de esta especialización está orientado a favorecer: *a.* La capacitación teórica y metodológica en el campo científico de las ciencias sociales, con énfasis en la investigación educativa; *b.* las habilidades para diseñar, elaborar y evaluar proyectos de investigación; *c.* los elementos para desarrollar la autorreflexión y resignificación crítica de los procesos educativos que se “naturalizan” en la práctica y que actúan como obstáculos para la transformación; *d.* la capacidad para realizar trabajos colectivos; y *e.* la valoración de la importancia de “aprender a investigar” para “enseñar a investigar” en los diferentes niveles y modalidades.
- En cuanto al *diseño curricular* de la Carrera, se han establecido tres ejes básicos: Epistemológico, Metodológico y Educativo, que en su conjunto conforman un programa de 9 Módulos, y 1 Seminario de integración.
- El *sistema de evaluación* para acceder al título de *Especialista en Investigación Educativa*, contempla la aprobación de los exámenes correspondientes a cada uno de los módulos y la realización de un trabajo práctico correspondiente al *Seminario de integración*, consistente en la elaboración colectiva de un diseño de investigación. Una vez cumplimentados estos requisitos, se solicita la redacción de una tesina.

Esta *Carrera* se ha dictado, a partir de 2000 en diferentes sedes del país, y en cada provincia participaron los Sindicatos de base de la CTERA como co-organizadores de la misma. La sede central de la *Carrera*, se constituyó en la Escuela Marina Vilte, en Buenos Aires, y fue la que contó con la reedición de la misma en todos los años desde el inicio de la experiencia. En esta sede han participado docentes-alumnos que provenían de varias provincias.

² Cuyos principales exponentes son Schön y Zeichner.

En cuanto a la producción, hasta el momento hay 22 tesinas presentadas que se encuentran en la etapa de evaluación³; y 18 que ya han sido aprobadas. Estos trabajos son publicados en un libro anual que da a conocer las producciones de los docentes que transitan por esta propuesta de formación⁴.

II. Trabajo en Red

Estas producciones se constituyen en el elemento que permite a los participantes de este proyecto integrarse a uno de los espacios principales que se promueven desde el mismo: La *Red DHIE*.

Esta *red* surge porque desde el Sindicato docente (CTERA), se comprendió la importancia que los educadores de nuestro país cuenten con instancias alternativas para intercambiar ideas, información, opiniones, conocimientos y experiencias acerca de la realidad educativa, que se relacionen con procesos de investigación. Los integrantes de esta *Red* no se incorporan a título personal o por mostrarse interesados en pertenecer, sino a partir de los trabajos que elaboran en el proceso de formación, y a través de los cuales intercambian saberes con otros integrantes y colectivos de docentes. Los objetivos de esta *Red* son:

- a. La consolidación de espacios de reflexión e intercambio entre docentes, a efectos de promover líneas de acción e intervención en el campo educativo.
- b. La construcción y distribución de conocimientos a partir de la participación y cooperación entre pares.
- c. La resignificación de la investigación educativa a partir de una revaloración del trabajo intelectual del docente.
- d. La elaboración de propuestas para una política educativa no excluyente, que garantice el derecho a la educación para todos y la defensa de la escuela pública.
- e. La consolidación de espacios de formación y actualización, alrededor de aspectos teóricos y metodológicos de la investigación educativa.

La *Red DHIE* es un espacio donde se continúan los proyectos y procesos de investigación iniciados en las instancias de formación. Sostenemos que con un curso de investigación no se aprende a investigar. Por ello, la *Red* apunta a promover un sistema colectivo de comunicación en torno a procesos de investigación sobre y desde la realidad educativa, que permita su análisis y transformación con la participación de los educadores.

Uno de los primeros instrumentos que se institucionalizaron desde la *Red DHIE* para garantizar la comunicación e integración entre colectivos, fueron los *Boletines informativos*, que se distribuían con el propósito de romper con las perspectivas centralizadoras del saber. Queríamos desmitificar la visión neoliberal que concibe al conocimiento en forma unívoca y que se basa en la racionalidad tecnológica. Romper con esto también significa promover la

³ Se ha constituido un Comité evaluador compuesto por docentes de la Carrera y profesores invitados, que emiten su dictamen en este proceso de evaluación.

⁴ El primero de estos libros (*Docentes que Hacen Investigación Educativa*, Tomo 1, Miño y Dávila Editores, Bs. As., 2002), será presentado en el marco de este III Encuentro Iberoamericano.

idea de que el conocimiento se puede construir colectiva y solidariamente, que no tiene sentido si no es compartido socialmente, y que es perverso negar a las mayorías su posibilidad de producción y acceso. En estos *Boletines* se publicaron modos posibles de conexión entre los diferentes colectivos de docentes que estaban investigando en sus contextos. Además, se brindaba información sobre actividades de formación de la *Red*, y eventos que otras organizaciones planificaban sobre investigación desde la escuela.

La segunda etapa estuvo centrada en la institucionalización del *Encuentro Nacional Anual*, donde, desde 1999, los miembros de la *Red* e invitados de otras redes presentan ponencias sobre diseños de investigación, informes de avances, tesinas y otras producciones basadas en el trabajo investigativo.

Actualmente nos encontramos en la etapa de extensión de nuestra *Red* hacia la conexión con otras redes iberoamericanas, para ampliar los intercambios con educadores de países hermanos que están transitando por caminos similares de construcción de conocimientos.

El **III Encuentro Iberoamericano** es la primera instancia en la que participamos como *Red*. En este sentido, hay trabajos elaborados por los docentes que no se podrán presentar en esta oportunidad, debido a las limitaciones económicas que tenemos los trabajadores de la educación en nuestro país, como consecuencia de las políticas neoliberales sobre los sectores más desprotegidos.

Los docentes participantes están integrados a la *Red* a través de: a. la presentación de sus avances de la investigación (Boletines, encuentros, congresos); b. la participación en las tutorías que se brindan desde la *Carrera* y que están a cargo de investigadores y pedagogos; y c. la asistencia a seminarios optativos de actualización en el campo de la investigación educativa que se dictan en la Universidad. Estas instancias son garantizadas por los convenios firmados por la Universidad y el Sindicato docente, quienes ponen a disposición de los miembros de la red los recursos humanos y la infraestructura necesaria para ello.

Esto es para nosotros el comienzo de otra forma de producir conocimientos basada, en el aprendizaje que significa compartir y conocer las particularidades de los trabajos de docentes que se desempeñan en otros contextos. Es de suma importancia hacer el mayor esfuerzo para desarrollar esta modalidad de trabajo, tanto al interior de nuestro país como en Iberoamérica.

Referencias

AA.VV. Revista *Cuadernos de educación, Serie de Formación docente*. Buenos Aires : Año II N° 3, Escuela "Marina Vilte" de CTERA, 2000.

DUHALDE, Miguel. *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas, 1999.

LÓPEZ de CEBALLES, Paloma. *Un método para la investigación-acción participativa*, España : Editorial Popular, 1998.

ROJAS SORIANO, Raúl. *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México : Plaza y Valdés Editores, 1996.

RUIZ DEL CASTILLO A., ROJAS SORIANO, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México : Plaza y Valdés Editores, 1998.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México : CESU, 1995.

SANTOS, LUCÍOLA, *Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa*. En: ANDRE Marli (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas : Papyrus Editora, 2001.

RESOLUCIÓN RECTORAL N° 0129/98, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 1998.

DISPOSICIÓN N° 025/99, Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 1999.

ORDENANZA N° 0585/00, Consejo Superior Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 2000.

DISPOSICIÓN N° D143/01, México : Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zac., 2001.

Diálogo del conocimiento

Como experiencia institucional, es coherente y está suficientemente planificada e ilustrada. De un lado, se resalta la extensión de la universidad y los aportes logrados con el programa de especialización en Investigación Educativa, que ha tenido amplia cobertura en diferentes regiones para formar maestros investigadores; de otro, el convenio establecido entre la escuela de formación del Sindicato de educadores y la Universidad, que ha permitido amplia vinculación del profesorado y propuestas para formación permanente.

Es una propuesta que surge de los maestros que orientan el posgrado y da cuenta de la estrategia para generar la conexión “red” entre maestros vinculados al programa, producida por la estructuración del mismo, especialmente en los proyectos de grado.

A este respecto, surgen tensiones que sería conveniente aclarar. Dado que la propuesta es institucional, se podría correr el riesgo de que lo colectivo, que surge por el compromiso académico, no se sostenga. Considero importante complementar: ¿Cómo se sostienen los colectivos? ¿Cuál es el papel de los maestros de las redes, cuál el del Sindicato? ¿Como funcionan fuera del compromiso académico? ¿Los productos que se enuncian en la ponencia son de los proyectos de grado o son trabajos autónomos de los colectivos de maestros?

Los anteriores interrogantes surgen porque no es explícito el protagonismo de los maestros, ni su interés y deseo de participar y de continuar en la red. Si bien las intenciones y la estrategia institucional son “Muy buenas”, considero pertinente explicitar el actuar y sentir de los maestros y a continuidad que han tenido para no correr el riesgo de que sea una red dependiente, promovida por la institución, sino que se vea y prevea la tendencia hacia la autogestión.

Sugiero que se expliciten las estrategias que se han implementado para que los maestros continúen vinculados a la red, así como los acuerdos interinstitucionales entre Sindicato y universidad, y los de los maestros vinculados a la red, esto permitirá inferir y aprender sobre su sostenibilidad. Por otro lado, sería bueno aclarar si es a dos voces o cómo se van a introducir los textos de los maestros que se enuncian en la ponencia.

Un cálido saludo.

María Cristina Martínez Pineda
Bucaramanga Colombia
macristinmar@hotmail.com
macristin@latimail.com

Red de docentes investigadores (ReDI)

Analía Errobidart, Gabriela Gamberini, Stella Pasquariello, Analía Umpierrez, Ana María Vizcaíno.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, Área Pedagógica.

Introducción

En este trabajo nos proponemos recuperar la labor de un grupo de docentes que, constituyéndose como colectivo, pone en marcha el proyecto de conformar un grupo mayor de docentes que hacen investigación desde la escuela. Para ello, analizaremos la evolución de la Red de Docentes Investigadores (ReDI), y plantearemos rumbos que nos encaminen a fortalecer el proyecto.

Contexto de la experiencia

En 1997 se crea el Profesorado de Comunicación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, lo cual marcó la necesidad de discutir y coordinar la definición del diseño curricular. La puesta en marcha del proyecto exigió a los docentes involucrados una discusión permanente sobre la implementación del mismo generándose la constitución de un equipo de trabajo sólido, coordinado e involucrado en la formación de profesionales de la educación, críticos, reflexivos y comprometidos con la tarea. La propuesta reconoce como antecedente el programa TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) y el programa RIEDEP (Red de Investigación Educativa). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

La puesta en marcha del proyecto se inició con un sondeo de intereses y expectativas a fines de 1999. En abril de 2000, se lanzó el primer encuentro masivo de la ReDI. La invitación a participar a través de una convocatoria en red, fue abierta a todos los que sintieran inquietudes de mejorar su práctica educativa. Concurrieron aproximadamente 120 docentes. En el 2001, se retoma el proyecto con sustantivas modificaciones en la propuesta.

Objetivos de la ReDI

- Generar espacios de transformación de la educación a partir del encuentro, reflexión e investigación de los docentes que se desempeñan en cualquier nivel del sistema, que tengan expectativas de cambiar y dotar de sentido democrático a la escuela.
- Conformar grupos de docentes que revisen sus inserciones institucionales y las prácticas profesionales.
- Constituir grupos de trabajo sostenidos por un sistema de red de trabajo y solidaridad, orientados a la capacitación permanente.

Desarrollo y evolución

El trabajo se desarrolló en talleres centrados en la detección de problemáticas de las prácticas docentes, excediendo el ámbito del aula. En virtud de las definiciones de problemas se inició la construcción de proyectos simples de implementación de nuevas estrategias de cambio, en procesos de investigación-acción.

La propuesta se centró en dos ejes: la *profundización* del tema que cada grupo reportó como relevante, y el *abordaje* del proceso metodológico mismo, los cuales se vincularon en el transcurso de la tarea. A medida que se avanzaba en la comprensión de las dimensiones de la práctica docente, se introducía a los participantes en el proceso de reflexión-acción (a través del uso de instrumentos de reporte específicos como el “diario del docente”¹).

Primero se pensó comenzar el trabajo con el intercambio y reflexión de aspectos teóricos y metodológicos que permitieran encontrar criterios compartidos de análisis y discusión. Con esta finalidad se propusieron materiales (módulos) elaborados por el equipo que tomaban las siguientes dimensiones de la práctica docente: la personal en el análisis de la práctica docente; la institucional de la práctica docente; la social, y la pedagógico-didáctica.

Estos materiales se utilizaron en los encuentros, promovieron los espacios de trabajo, las reflexiones individuales o colectivas e incluyeron elementos metodológicos que permitieran a los participantes ingresar en la modalidad de la investigación-acción.

En el transcurso de dicho trabajo se observaron debates interesantes en lo que se refiere a intercambio de experiencias, conocimiento intragrupo, debates conceptuales y apertura a nuevas problemáticas de análisis. Progresivamente se vio la necesidad de establecer dimensiones de análisis que dieran cuenta de la complejidad que la práctica docente conlleva. Al mismo tiempo, se observó una tendencia a volver sobre puntos anecdóticos que hacen a la configuración del *hacer cotidiano*, lo cual dificultó la sistematización de las elaboraciones y la posterior implementación de esquemas o planes de acción.

Para trabajar sobre este obstáculo, el colectivo inicial centró la atención sobre las prácticas cotidianas situadas en su contexto específico. De este modo se generó un espacio de reflexión y cambio al interior de cada problemática particular y se favoreció la socialización e intercambio entre los grupos de trabajo.

El 2001 inicia con una nueva convocatoria a docentes, a la que se integran los del año anterior. Además, se produce la incorporación de cinco nuevos docentes al colectivo inicial². A partir de los debates, se acordó no utilizar en esta nueva etapa los materiales (módulos de trabajo), pues el abordaje de las dimensiones de análisis debían formar parte del trabajo de reflexión de los docentes: el análisis de lo cotidiano, su complejidad y posterior dimensionamiento.

¹ Porlán, R. (1998). *El diario del profesor*. Diada editora, 6ª edición.

² Dos antropólogas (una especializada en metodología), la coordinadora del área Pedagógica de los profesorado, una psicopedagoga y un estudiante de profesorado y Licenciatura de Comunicación Social, especializado en medios audiovisuales.

Se retomaron como centrales los ejes enunciados en primera instancia: el trabajo docente y el proceso de investigación acción, y se generaron reflexiones a partir de allí, buscando establecer una base común, no solo conceptual, sino también de expectativas.

Inmediatamente incluimos una guía de desarrollo metodológico (ya experimentada en otros grupos de trabajo)³, que permitiera discriminar el problema real del problema de conocimiento, y desde esa “clarificación”, iniciar el proceso de investigación-acción. Los debates (documentados), mostraron la necesidad de incorporar, a la dinámica de trabajo, por un lado, aspectos teóricos de la sociología de la educación y por otro, cuestiones inherentes a la dinámica del trabajo grupal. Se favoreció la construcción colectiva de conocimiento, respetando las opiniones y posicionamientos del otro, sus tiempos, y se utilizó la argumentación como metodología de construcción de acuerdos, no la imposición.

Una mirada al interior del colectivo inicial

La propuesta de trabajo se desarrolló en una doble espiral, que implicó al grupo de docentes participantes y al colectivo inicial. Al interior de éste último surgieron cuestionamientos acerca de las propuestas planteadas a los maestros, la selección de materiales, los modos de presentarlos. Se produjeron momentos similares a los registrados en los docentes, en los que los interrogantes y los desequilibrios producidos por la propuesta, pusieron en crisis nuestros saberes, nuestros modos de enseñar. Reconocer nuestras contradicciones (entre discurso y prácticas) nos permitió seguir avanzando.

Nos planteamos: ¿Cómo iniciar una propuesta de investigación-acción cuando se tiene la idea de que sólo los especialistas (investigadores) pueden investigar? ¿Cómo debía iniciarse este proceso si nos interesaba plantearlo originalmente «desde la misma práctica» y por «quiénes la producen»? ¿Qué estrategias debíamos construir para favorecer este proceso? ¿Cuáles eran las condiciones de concreción en la escuela? Los encuentros del colectivo, ¿debían ser externos a la escuela? ¿La salida del propio espacio favorece la objetivación de la cotidianidad del quehacer docente? ¿La incorporación de los docentes debía ser voluntaria? ¿Cómo aprende “mejor” un docente el proceso de investigación acción? ¿Investigando desde... o, es conveniente una apoyatura teórica previa? ¿Se debe “dosificar” el trabajo de aproximación teórica? ¿Qué unión/conjunción debe darse entre teoría y práctica?

Estas cuestiones requerían de reuniones del colectivo destinadas a la planificación, seguimiento y desarrollo del Proyecto. Se presentó la necesidad de fortalecer la formación teórica y metodológica del equipo en la investigación-acción y la coordinación de grupos de trabajo.

Al tiempo que en el colectivo se planteaban reflexiones acerca de temáticas vinculadas con la horizontalidad-verticalidad (cuestión que atravesó todo el trabajo), dar-recibir, intervención en la construcción del conocimiento, experto-novato, entre otros, esos mismos

³ Guía elaborada y utilizada por la Lic. Dora Luján Coria y la Lic. Beatriz Mazucco.

aparecían como proceso de discusión y reflexión en el colectivo inicial, lo cual implicaba la constitución del mismo como grupalidad⁴.

Reflexiones que abren nuevos desafíos

Llevar adelante esta propuesta planteó al colectivo algunos obstáculos/interrogantes para los que se construyeron algunas respuestas provisorias.

Sabemos que cuando se establecen categorías de docentes e investigadores, de prácticos y teóricos se establece una división de funciones perniciosas, aunque tenga arraigo en la realidad (Contreras, 1991). Según esta clasificación unos tienen la tarea de pensar, otros de la de ejecutar. Se considera más importante y decisiva la primera, además más difícil y anterior en el tiempo. La autonomía profesional es pequeña en cuanto a lo que tiene que hacer (no tanto en la forma o modo de hacerlo). En este sentido, surge el interrogante: ¿Con qué margen de libertad, de conocimiento, cuenta el docente si se considera el conjunto de supuestos que sustentan y condicionan su práctica? Esto explica algunas de las dificultades en el trabajo de los maestros en relación con la problematización de la práctica.

Otra preocupación fueron los reclamos acerca de la acreditación del trabajo realizado en la ReDI. Aspecto que llevó a arduas discusiones, al interior del colectivo, por la significación que esta demanda tenía. La racionalidad que subyace a las capacitaciones, que impulsa el Estado, lleva implícitas la exigencia de acumular acreditaciones (lo que asegura la permanencia y escalonamiento dentro del Sistema) y un modelo de enseñanza "bancaria" (Freire, 1971). Edwards en este sentido dice: "...cualquier formulación o elaboración de alternativas se resignifica en la cultura escolar como receta y como deber ser" (1998: 164).

El trabajo de reflexión-acción llevado a cabo en la ReDI nos convoca a repensar sobre lo cotidiano de la escuela y de nuestro trabajo como colectivo inicial. La tarea de repensar la práctica en la ReDI desde lo cotidiano, y a partir de allí desnaturalizar lo que también en el colectivo inicial está enquistado y que se pone en juego en las contradicciones de la acción. Citamos algunos ejemplos:

- Pensar y proponer módulos pautados de antemano, cuando se piensa, en realidad, que es necesario que las categorías de análisis se construyan sobre el trabajo de campo.
- Proponer partir de lo cotidiano, al tiempo que la tarea queda centrada en una dimensión conceptual, y sólo hacia el final se toma en consideración esta idea de reconocer como motor de la reflexión-acción, las dificultades y necesidades que cada docente tiene.

⁴ "Más que al concepto de grupo, entendido como una unidad identificable, cerrada, con existencia propia, adherimos al concepto de "grupalidad" como posibilidad, como potencialidad de ser grupo.(...) no es un punto ideal al que debería tenderse (...) va apareciendo con formas variadas". MAZZA, Diana (1995) La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En: *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Ed. Novedades Educativa Bs As pag. 102

Propuestas

Las reflexiones planteadas conducen a tomar la propuesta de convocar a instituciones y sus docentes para definir un marco de trabajo conjunto. La intención es consolidar colectivos de docentes que sientan la necesidad de mejorar su práctica cooperativamente. Algunos ejes a considerar son:

- Realizar una convocatoria de proyectos para seleccionar escuelas con las que trabajar. Allí se plantearía el encuadre del trabajo y el modo en que se acompañarían las propuestas.
- Seleccionar un eje para el trabajo de “asesoría”, vinculado con el desarrollo del currículum y su concreción en el aula.
- Una vez seleccionadas las escuelas, se distribuirán los “acompañantes” del colectivo inicial con la tarea de sostener, en un inicio, la experiencia y orientar el proceso de investigación-acción.
- Realizar encuentros entre escuelas intervinientes para compartir e intercambiar proyectos, avances, dificultades.

Referencias

CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. 3ra edición revisada. España : Díada editora, 1998.

DUHALDE, Miguel. *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Bs As : Novedades Educativas, 1999.

FIERRO, Cecilia y otras. *Más allá del salón de clases*. México : CEE, 1999.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. 2da edición. España : Paidós, 1997.

KEMMIS, Stephen y MC. TAGGART, Robin: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona : Editorial Leartes, 1998.

MAZZA, Diana. La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En: *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Bs As. : Ed. Novedades Educativa, 1995.

PORLÁN, Rafael y Ana RIVERO: *El conocimiento de los profesores*. España : Díada editora, 1998.

PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. 6ta. Edición. España : Díada editora, 1998.

Red Nacional TEBES. *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México : Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

ROCKWELL, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México : Fondo de Cultura Económica, 1995.

Diálogo del conocimiento

La propuesta del ReDI tiene es “*la convocatoria a instituciones y sus docentes para definir un marco de trabajo conjunto*”. En la narrativa, desde su iniciación en 1997, se evidencia un afán de convocar, debatir, posicionarse y transformar cualitativamente la práctica docente, intentando proyectar lo personal e impactar lo institucional y lo social, a partir de hechos y de teoría que atañen a la pedagogía.

En alguna ocasión dicho colectivo entró en un sano conflicto cuando observó “*una tendencia sistemática a volver a puntos de análisis de aspectos anecdóticos... esto dificultó (...) la sistematización de las elaboraciones y la posterior implementación de esquemas o planes de acción*”. ¿El proceso natural emergente debió presionarse para acceder a las denominadas estructuras, esquemas, y/o planes de acción? ¿El colectivo lo considera pertinente? ¿Qué resistencias se dan? ¿Todos se sintieron escuchados? ¿Era el momento de avanzar? ¿Cuál es la racionalidad de ambas posiciones? ¿El afán es la validez epistemológica? ¿Cuando el sistema impone su racionalidad gana?

La nueva dinámica de la experiencia redimensiona prácticas asociadas al no uso de materiales previamente elaborados, hay un retorno a la reflexión sobre lo cotidiano y hay prioridad de lo emocional sobre lo conceptual. En este momento, se aprovechan los niveles organizativos para aunar esfuerzos y hacer resistencia al desmejoramiento de la educación pública y gratuita.

¿En el trabajo docente en red, son más importantes los niveles de cohesión y organización grupales que la cualificación de las prácticas didáctico-pedagógicas? ¿Se debe fortalecer lo personal del docente y por extensión lo profesional? ¿Con ello se vigencia lo emocional? ¿La grupalidad estaría más asociada al ser de las personas?

Sólo temo cuando las autoras dejan “colar” conceptos como “convocatoria” “seleccionar” “asesoría” “se distribuirá los acompañantes”, “con la tarea de sostener”, “orientar el proceso” y “realizar encuentros entre escuelas intervinientes” pues me hacen recordar los lineamientos que “dan” los expertos y autoridades en Colombia. Además de felicitarlas por lo provocador de la propuesta, por los niveles organizativos logrados, por poner un espejo a quienes estamos en las mismas, las invito a continuar repensando lo establecido, y a recuperar y dignificar la labor docente.

Ramiro Sánchez Castillo
Profesor C.E.D. Alberto Lleras Camargo
Miembro Red de Maestros de Ciencias Sociales
y de Filosofía de Suba

La formación permanente del docente

Rosa Quintero Figuera, Alicia Uzcátegui de Lugo
Maracay Estado Aragua Venezuela

Antecedentes

La Formación permanente del docente aragüeño surge de reflexiones y discusiones entre los equipos de gestión de la Secretaria Sectorial de Educación y la Zona Educativa del Estado Aragua como alternativa a los docentes interesados en participar de actividades que contribuyan a mejorar su desempeño (1992).

Esta propuesta ha tenido protagonistas que con sus aportes han enriquecido los contenidos de la misma, favoreciendo encuentros permanentes de investigación y construcción colectiva. La propuesta tiene como sustento las experiencias de colectivos de estudio y sistematización que han tenido y tienen lugar en el país y el estado como:

- Colectivos de investigación y sistematización de *Fe y Alegría*, institución educativa de orden religioso, que promueve la escuela como espacio para la investigación desde el 1995.
- Equipos de sistematización desarrollados por CEPAP, con implicaciones en los principios andragógicos de investigación, desde 1971.
- INVEDECOR, propuesta de formación colectiva y de organización.
- Red de Investigación Acción, desde 1985, red de docentes investigadores.
- FUNDATEBAS, desde 1981, proyecto de investigación en educación.
- Círculos de lectura de Fundalectura, desde 1998, asociación autónoma que promueve la lectura en el aula.

Entre las experiencias pedagógicas nacionales e internacionales que han permitido socializar la propuesta de formación permanente en función de acompañamientos integrales, diarios de los colectivos y docentes, se encuentra el *II Encuentro Iberoamericano de Colectivos de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela*, en Zacatecas, México (1999); el *Encuentro de Educadores a nivel nacional, ENE*, en Barquisimeto, Venezuela (1999), y el *Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*, en Cuba (2001).

Las experiencias de carácter internacional han abierto un espacio importante a la propuesta de formación del docente aragüeño. Por ello surge la Expedición Pedagógica a Oaxaca, México (2001), que permitió fortalecer el encuentro entre los colectivos de maestros investigadores entre los dos países.

Estas experiencias y los aportes de los docentes, en un principio de las escuelas estatales y luego de la nacionales, han permitido avanzar en la propuesta en cuanto a las

necesidades e intereses de formación del docente. Esta propuesta es flexible, permite la innovación constante y no es prescriptiva, lo cual permite a los docentes adecuarla a sus necesidades personales, profesionales, parroquiales, municipales o de estado sin perder su esencia.

Propósitos

Lograr que los docentes, de forma autónoma y en colectivo, transformen los centros educativos en espacios de formación donde lo cotidiano constituya una fuente de aprendizaje, e impulsar el movimiento pedagógico autónomo, con soberanía cognitiva y sociocultural al concretar la auto y la co-producción de conocimientos.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta está fundamentada en principios que le dan carácter flexible y de colectivo como: acción-reflexión, democratización, autoformación, está centrada en la escuela, su aprendizaje es cooperativo, practica la andragogía y está centrada en la práctica pedagógica, gerencial y comunitaria.

Ésta se desarrolla en cuatro momentos denominados *Fases*, las cuales comprenden acciones que se llevan a cabo según la dinámica de los grupos, de los involucrados, y de las características de cada escuela. En el impulso de la propuesta de *Formación permanente*, los equipos de gestión de la ZEA-SSEA acompañan el proceso en todas sus fases. Cada una de las Fases queda denominada de la siguiente manera:

- *Fase I.* Promoción e información. Acciones: *a.* jornadas, asambleas con docentes, estudiantes, padres y representantes y comunidades, encuentros e intercambios; *b.* divulgación por diferentes medios de difusión.
- *Fase II:* Viabilización. Acciones: *a.* constitución de colectivos en la escuela-comunidad; *b.* acompañamientos integrales a los colectivos; *c.* jornadas municipales e intermunicipales de facilitadores mediadores; *c.* seguimiento a los colectivos.
- *Fase III.* Engranaje entre auto y co-formación. Acciones: *a.* colectivos de sistematización, evaluación y co-evaluación; *b.* diario del maestro; *c.* producción teórica; *d.* construcción colectiva (diario del colectivo).
- *Fase IV.* Publicación, acreditación. Acciones: *a.* producción escrita del saber; *b.* acreditación de las experiencias; *c.* revisión anual del diario para la acreditación.

Sujetos

La propuesta está dirigida a docentes de todos los niveles y modalidades de educación convencional y no convencional. Su desarrollo depende de los colectivos formados por docentes, alumnos, comunidad, entre otros, y serán ellos quienes determinen, según sus necesidades, la frecuencia de las reuniones, los contenidos, el espacio físico y la necesidad de acompañamiento integral, el cual se caracteriza por ser una investigación participante en la que los sujetos intervienen con el equipo de acompañamiento en la caracterización y solución de la situación problemática. En esta investigación se parte de la práctica

pedagógica, administrativa, gerencial y comunitaria. Las reuniones quedan registradas en diarios del colectivo y del docente, lo cual permite sistematizar la práctica y reflexionar por escrito sobre los aprendizajes y los logros durante la misma. Además, se cuenta con la figura del facilitador mediador (FM), quien colabora en la organización de las reuniones y es el enlace entre la Zona Educativa de Aragua y la Secretaría Sectorial de Educación.

Logros

La implementación de la propuesta ha permitido revisar con profundidad algunos aspectos de la práctica docente y la dinámica escolar, le ha dado al docente un espacio para definir y declarar sus necesidades formación y construir en colectivo las vías para superar dichas necesidades.

Uno de los logros más importantes en el desarrollo de la propuesta ha sido la realización de 5 jornadas con los docentes FM de las distintas escuelas o espacios, con el fin de promover la propuesta, lo cual evidencia el interés del encuentro para la reflexión, discusión y el estudio, contrario a lo que existía (talleres y conferencias prescriptivas que no se correspondían con las necesidades reales del maestro y la escuela). Lo anterior da origen a la solicitud, por parte de directores, supervisores y comunidad, de participar en jornadas de formación, por ello se realizaron jornadas mensuales de formación con FM y directivos de cada escuela y espacio. Se constituyeron 200 colectivos de formación permanente que se reúnen en sus instituciones de acuerdo con sus necesidades de formación. Como consecuencia, surge la necesidad, por parte de cualquier plantel, de los acompañamientos integrales, que se traducen en solicitudes al equipo estratégico de la Zona Educativa y/o a la Secretaría Sectorial de Educación, a compartir las horas de reunión con el fin de discutir y reflexionar sobre el trabajo que se viene realizando en el colectivo respecto a la formación. A partir de aquí se comienzan a realizar asambleas educativas en todo el Estado con el fin de promover la escuela comunitaria y con ella la formación permanente. De esto surge la consolidación de colectivos de padres, representantes, alumnos y docentes para elaborar proyectos curriculares de los planteles con una visión comunitaria; además, surgen acompañamientos entre colectivos de planteles con el fin de intercambiar experiencias y construir, a partir de estos intercambios, propuestas que permitan favorecer la concreción de la Escuela Comunitaria.

La divulgación y discusión de la Escuela Comunitaria y la Formación Permanente en cada una de las escuelas del Estado a través de estas asambleas, aunadas a las jornadas de formación y a los acompañamientos integrales, despierta el interés de divulgar por otros estados y países los avances en cuanto al trabajo colectivo en espacios de formación se refiere, y surgen las expediciones pedagógicas como una estrategia de formación docente en la cual se afianza el sentido de pertinencia y el respeto por el contexto. Hasta el momento se han realizado cuatro expediciones pedagógicas, tres nacionales (Estados Lara, Amazonas y Falcón) y una internacional (México), cuyo saldo ha sido el fortalecimiento de los colectivos de sistematización en las escuelas y el reconocimiento y valoración de las potencialidades propias y ajenas. Asimismo, se ha logrado la incorporación progresiva de directivos a las jornadas mensuales de formación, y se han realizado otras con los supervisores para discutir la propuesta de formación permanente y su implicación en la supervisión, aunque aquí persisten debilidades.

Para iniciar una revisión de los avances, se realizó la primera Jornada de Evaluación de la Propuesta, con la asistencia de 183 FM. Su propósito fue proporcionar un espacio para el encuentro, la reflexión, la discusión y la evaluación de la formación del docente aragüeño en el marco de la escuela comunitaria. La metodología empleada en la jornada de evaluación fue la exposición de las experiencias de un grupo de escuelas respecto al trabajo colectivo. Para ello se utilizaron preguntas directrices y sus respuestas fueron sistematizadas. A continuación se presenta una síntesis de las mismas.

Pregunta: ¿En qué fase de la propuesta de formación permanente se encuentra el colectivo de su escuela?

Resultados: *a.* En proceso de iniciación, 23%; *b.* en la fase I, 81%; *c.* en la fase II, 51%; *d.* en la fase III, 17%; *e.* no contestó 11%.

P: ¿Cómo percibes la propuesta de Formación Permanente?

R: *a.* Es excelente; *b.* con disposición al cambio; *c.* es flexible; *d.* se refleja en acciones y hechos pedagógicos del docente y la escuela; *e.* se identifican con la propuesta.

Debilidades

A pesar de las jornadas y de las invitaciones al equipo de supervisores del Estado a formar parte de los colectivos o conformar el propio, aún no se han articulado. El equipo para realizar los acompañamientos integrales a escuelas y espacios es insuficiente, por ello no ha sido posible atender todas las solicitudes. No se ha concretado la propuesta de Formación Permanente en las escuelas y espacios, por tanto aún persisten talleres descontextualizados y prescriptivos que buscan recetas. Algunos colectivos no usan adecuadamente las horas de formación y esto genera malestar y conflictos en las instituciones. Persisten deficiencias en cuanto a estrategias de comunicación entre los colectivos y la ZEA, entre la ZEA y la SSEA. Existen interpretaciones erróneas de la propuesta por la inasistencia de los docentes a los colectivos en los planteles y/o a las jornadas de formación municipales y estatales.

Alcances

La concreción de la propuesta de formación nos permite visionar el alcance de la misma en la elaboración de currículos contextualizados, en la modificación de la práctica pedagógica y del concepto globalizado de calidad de vida, que ha definido poder adquisitivo como mejora en la vida del ser humano y ha desvirtuado la educación como elemento principal para el desarrollo de los valores y la dignidad del hombre.

En este sentido, y con el fin de reivindicar las construcciones colectivas e individuales de los docentes, se realizó la articulación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Aragua, para establecer el compromiso de publicación de las producciones de los docentes y fomentar la discusión de la propuesta por parte del Consejo académico y Componente Docente.

Proyecciones

- Organizar redes intersectoriales de colectivos de sistematización.
- Atender la propuesta de sectorización de la supervisión acompañando a los colectivos de sistematización por sectores.
- Implementar la propuesta de supervisión con un perfil idóneo a las demandas pedagógicas y organizativas de los colectivos enmarcados en Proyecto Educativo Nacional.
- Impulsar las iniciativas de organización de los docentes y su participación dentro de la escuela como centro del quehacer comunitario.
- Publicar y divulgar las producciones de los diarios del colectivo y del maestro, previo análisis y discusión de los mismos con los docentes.

Diálogo del conocimiento

Cada día adquiere mayor trascendencia la organización autónoma docente como estrategia para la producción de conocimiento pedagógico y mejoramiento académico del maestro. Fruto de ello es este programa de *Formación permanente del docente aragüeño como experiencia colectiva*, desarrollado en Venezuela en el Estado septentrional de Aragua.

Puedo indicar seis grandes virtudes del programa

- No concibe la formación permanente del docente como capacitación.
- La escuela es concebida como espacio de formación.
- Es el maestro y el colectivo quienes determinan sus necesidades de formación.
- Lo cotidiano se constituye en fuente de aprendizaje.
- El maestro se considera y se asume como sujeto de saber pedagógico.
- El programa retroalimenta la conformación de nuevas redes de docentes y otros colectivos de la comunidad educativa.
Con esta manera de concebir la formación permanente, posiblemente se rompa con la conocida relación inversa entre el mejoramiento académico y la práctica pedagógica, es decir, que el crecimiento del maestro esté acompañado de un crecimiento de la escuela.

Es agradable encontrar simultaneidad en las búsquedas y procesos de investigación pedagógicos de Colombia y Venezuela. Es clara la semejanza de este programa con el Programa de Formación Permanente de Docentes de la Enseñanza de las Ciencias desde una perspectiva Ambiental, GAIA La Metáfora Emergente, que nació de la RED-CEE y que pretende la conformación de redes de maestros. Se hace urgente estrechar los lazos para compartir y construir colectivamente saber pedagógico.

Julio Enrique Munévar A.
Colegio Unidad Pedagógica
Tutor PFPD Gaia La Metáfora Emergente
Universidad Pedagógica Nacional

Redes y organizaciones pedagógicas de maestros

Docentes –Ceid Ademacor– (Córdoba)

Conformado por docentes de las escuelas y colegios del departamento, enfatizan su temática en pedagogía, didáctica, evaluación escolar, administración e investigación. Se propone la transformación de la escuela, la cualificación docente y la autocualificación de sus miembros.
ademacor@monteria.cetcol.net.co

Centro de Investigaciones Sociales “La Gotera” (Nariño)

Esta red de maestros, tiene sede en el Colegio Municipal Chambú, sector urbano de Pasto. El Centro está dedicado a la investigación pedagógica y a la cualificación de docentes. En el 2000 se encargó de la coordinación de la *Expedición Pedagógica* en el departamento de Nariño.

colchambu@latinmail.com

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Risaralda

Es un grupo de maestros interesado en capacitarse en investigación. El Sindicato de Educadores de Risaralda, SER, tiene en el CEID un lugar de estudio y reflexión académica que propicia debates pedagógicos, investigaciones y reflexiones científicas y filosóficas.

ser@interco.net.co

Comisión de Investigación del Magdalena Medio, CIEMM, (Regional)

Se propone levantar información sobre investigaciones en educación de la región, desarrollar procesos formativos en investigación para docentes y consolidar una red. Cuenta con el apoyo logístico de la Universidad Cooperativa. En sus reuniones mensuales desarrollan seminarios y talleres.

joequipe@latinmail.com;

Bmeja_red_inu@latinmail.com

Comisión Pedagógica de la ADE (Bogotá)

Es un colectivo de maestros de educación básica, media y superior, vinculados a las escuelas y colegios de Bogotá. Desde 1980, es un espacio permanente para la reflexión y la construcción de proyectos pedagógicos. Tiene cinco ejes de trabajo: formación interna y de maestros en ejercicio, publicaciones, eventos y relaciones interinstitucionales, y seis grupos de trabajo: Matemáticas, Ciencias, Investigación, Lenguaje, Sociales y Democracia.

boadamm@hotmail.com

* Tomado de *Huellas y Registros*. Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Panamericana, 2002.

Comité Departamental de la Calidad de la Educación y Plan Decenal de Santander

Se creó en 1994 con la participación de profesores, universidades y ONGs. Sus propósitos son avanzar en la movilización por la educación en Santander y fortalecer las experiencias de trabajo provinciales y municipales como estrategia organizativa para definir políticas. Cuenta con un programa radial y con los boletines *Pretextos*, *Para soñar la educación*, *Al ritmo del Plan*.

macristini@latinmail.com;
dorita1@mixmail.com

Grupo de Lenguaje (Bogotá)

Se remonta a los años ochenta, cuando FECODE, impulsó el Movimiento Pedagógico y la creación de las comisiones pedagógicas o Centros de Estudio e Investigación Docente (CEIDS) en el ámbito regional. El grupo participa en proyectos de formación de maestros promovidos por los organismos estatales, y piensa una formación para educadores en servicio que involucre tanto su desarrollo profesional como el personal.

marcagi@col1.telecom.com.co

Grupo de Fomento a la Investigación (Bogotá)

Está conformado desde 1992 por maestros que asumen las tareas de autoformación reflexionando sobre su práctica diaria. Del trabajo del Grupo de Fomento a la Investigación, de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental en Bogotá, se pueden identificar unos diez proyectos presentados a convocatorias de Colciencias, IDEP y UNICEF.

corepe@yahoo.com

Grupos de Gestión Ambiental, Agudequin, (Quindío)

Conforman una ONG constituida por maestros, coordinadores y alumnos del departamento del Quindío, fortalecen las organizaciones ecológicas dentro de las instituciones escolares. Realizan reuniones bimestrales para el intercambio de experiencias. Tratan de retomar el trabajo de años anteriores para consolidar nuevos grupos en las escuelas.

www.malvarbo@netxos.com

Mesa por la Calidad de la Educación de Floridablanca (Santander)

En ella participan colegios públicos y privados del municipio. Está conformada por 40 educadores, con el propósito de ser una comisión veedora de los proyectos de gestión educativa, formular proyectos estratégicos, reflexionar sobre las políticas públicas en educación. Cuenta con la publicación del boletín *Oasis*; promueve foros municipales, y la reflexión en núcleos temáticos.

alicia_tellez@mixmail.com

Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica de la Educación Básica y Media, (Nacional)

Debido a que pocos estudiantes de la Universidad Nacional vienen de colegios públicos, surge la preocupación de que la universidad se acerque a esta población y contribuya al mejoramiento de su educación. En 1992 practica una encuesta a maestros de todo el país

sobre los problemas de la formación. Inicia un trabajo con 52 colegios en Bogotá y Barranquilla, con cuatro dimensiones: disciplinar, curricular, evaluación y comunidad educativa.

progrid@bacata.usc.unal.edu.co

Red de Capacitación de Docentes en Investigación Educativa, RECADI, (Nacional)

Surge en 1996 con el propósito de apoyar a los maestros en ciclos de investigación educativa y en la formación en proyectos e innovación educativa. Cuenta con nodos en Bogotá, Santander, Valle, Antioquia, Bolívar, Boyacá y Putumayo. Promovida por el Convenio Andrés Bello, tiene una coordinación nacional y un equipo dinamizador en cada nodo departamental o regional, que se autofinancia y define su estructura.

recadi@inti.cab.int.co

Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE, (Nacional)

El proyecto RED-CEE de la *Universidad Pedagógica Nacional* desde 1994 apoya y promueve la consolidación de redes, entendidas como comunidades de saber pedagógico de maestros. Para ello compromete acciones de formación de maestros en ejercicio, a través del reconocimiento y la reconstrucción de sus prácticas y saberes y del intercambio entre pares. Propone una ruptura con las prácticas de capacitación, a partir de reconocer al maestro como sujeto (de saber, de deseo, de política). Tomando como punto de referencia permanente las prácticas y las condiciones en que éstas se realizan en las aulas y las escuelas, genera procesos de intercambio, sistematización, escritura e investigación, con lo cual se espera contribuir al pensamiento sobre las mismas y a la construcción colectiva de propuestas que permitan vincular la pedagogía con los contextos sociales y la cultura. Su publicación semestral, la revista **Nodos y Nudos** y su página *Web*, son herramientas importantes que posibilitan ampliar los espacios de intercambio entre maestros. Sus actividades se han centrado en Bogotá (Suba), Caribe (dando lugar a la Red Pedagógica del Caribe) y el Suroccidente. Ha participado con redes de México y España en la realización de encuentros iberoamericanos de colectivos y redes de maestros.

redcee@uni.pedagogica.edu.co

Red de Docentes de la Pedagogía Freinet (Nacional)

Está conformada por docentes del Valle, Cauca, Bogotá y Huila, quienes se reúnen alrededor de experiencias, retomando principios pedagógicos de Celestine Freinet. Los grupos trabajan sobre propuestas innovadoras de formación, donde se articulan propuestas de maestros desde el grado inicial hasta el universitario. Ha participado en el Congreso mundial en Tokio hace dos años, y en el Encuentro de Maestros Freinet en Francia.

GLORIF@hotmail.com;

educfned@ucauca.edu.co

Red de Pedagogías Constructivistas y Desarrollo Humano (Nacional)

Esta red de educadores e investigadores reflexiona su práctica educativa e investigativa y construye programas y propuestas de investigación e innovación en el campo de la educación y el desarrollo humano. La red está conformada por los nodos de Barranquilla,

Chocó, Risaralda, Huila, Arauca, Pasto, Caldas, y del posgrado en ciencias de la Universidad Javeriana. Posee un nodo central con sede en Manizales.
cinde@manizales.cetcol.net.co

Red de Enseñanza de la Biología (Bogotá)

Inicia en 1994 con el propósito de posibilitar la comunicación de experiencias y el diálogo entre docentes e investigadores en torno a la enseñanza de la biología. Cuenta con el apoyo de la *Universidad Pedagógica* y con un equipo coordinador para las actividades que realiza, como los Encuentros Nacionales, en los que presenta experiencias desarrolladas, el boletín *El hilo de Ariadna* y las memorias de los encuentros.

castano@uni.pedagogica.edu.co;
ncastan@attglobal.net

Red de Enseñanza de las Ciencias, “Nemqueteba”, (Nacional)

Organizada en torno a la enseñanza de las ciencias, con nodos en Pasto, Cali, Barranquilla y Antioquia, realiza un encuentro cada dos años, en donde intercambian de experiencias. Preparan cursos de profundización en ciencia y tecnología.
corepe@yahoo.com

Red de Formación Pedagógica en Educación para la Democracia (Valle del Cauca)

Se gestó en 1995 por iniciativa de la Secretaría de Educación departamental del Valle del Cauca, con cobertura departamental y mediante el impulso de encuentros, seminarios y talleres de maestros, supervisores y directores de núcleo, para fomentar y propiciar prácticas de formación en derechos humanos y pedagogía. Actualmente cuenta con 50 participantes, en 15 municipios un maestro lidera su organización y actividades.
gloriarci@hotmail.com

Red de Innovaciones del Suroccidente Colombiano (Cauca, Valle del Cauca y Nariño)

Hoy, con más de 17 años de experiencia, la Red continúa con su carácter alternativo como un círculo de alianzas de educadores que lideran propuestas innovadoras en el Valle y norte del Cauca. La Red de Innovaciones se asume como un espacio de articulación social donde cada integrante es portador de experiencias y saberes individuales y colectivos que son potenciados a través del trabajo en la red. enredes@telesat.com

Red de Maestros de la Infancia, Red MAI, (Bogotá)

Como una necesidad de sistematizar las experiencias resultantes de las tiendas pedagógicas, presentadas en el II Encuentro de Preescolar en Bogotá, que se realizó en el marco de la *Expedición Pedagógica Nacional*, maestras de preescolar configuran la Red de Maestras de la Infancia, alrededor de inquietudes, necesidades y sueños sobre las didácticas y el apoyo a la niñez.

pilarbeltran09@hotmail.com

Red de Maestros Escritores (Nacional)

Surge de la experiencia de la Fundación Restrepo Barco con la revista *Alegría de Enseñar*, ante la necesidad de los maestros de escribir sobre su práctica pedagógica. La revista convierte el acto de la escritura en un ejercicio para la sistematización que permite dar a conocer las propias prácticas y búsquedas. Es un magnífico vehículo de comunicación con los educadores colombianos y representa una oportunidad de cualificación del magisterio.

alegria@fes.calipso.com.co

Red de Maestros Investigadores en Lengua y Literatura (Risaralda)

Se constituyó con el fin de conocer prácticas pedagógicas en lengua y literatura y apoyar a los docentes de Risaralda. Inició actividades en el 2000. Existe un comité de apoyo y treinta maestros que se reúnen cada mes para proponer acciones a seguir. Se espera fortalecer la red generando una reflexión sobre el quehacer pedagógico en lengua y literatura, así como las competencias comunicativas y literarias.

bomavi@hotmail.com;

rpelaez@pereira.multi.net.co

Red de Maestros Investigadores en el sector rural tolimense, REDIR

Es un mecanismo abierto, de carácter no competitivo, que sirve para intercambiar información entre los maestros rurales del Tolima y las instituciones interesadas en educación. La propuesta parte de la experiencia del programa *Viva nuestra escuela*, en 1990. Cuenta con la revista *Pilas Maestro*, que posibilita la comunicación de áreas inmediatas y conjuntas en la comunidad educativa del Tolima.

prohaciendo@andinet.com

Red de Maestros de Risaralda

La *Expedición Pedagógica* generó la conformación de redes de maestros por áreas, apoyadas por la Red de Pedagogías Activas y Desarrollo Humano y liderada por los expedicionarios viajeros.

cinde@manizales.cetcol.net.co

Red de Movilización Artística (Bogotá)

La necesidad de generar y fortalecer redes de educadores artísticos se convierte en un aspecto fundamental de esta Red, que surge de la *Expedición Pedagógica* en Bogotá, instaurando una reflexión sobre el sentido de la educación artística en la escuela. Invitando a los maestros expedicionarios a que lean a la luz de los diversos asuntos planteados, las formas como se aborda lo artístico en la escuela. rutalba@hotmail.com

Red Intercultural de Experiencias Pedagógicas, REDINPE, (Cauca)

Está conformada por varias organizaciones de la Asociación de Proyectos Comunitarios, relacionadas con educación ambiental, rural y desarrollo comunitario. Su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el marco social, cultural y político del departamento del Cauca, respetando la diversidad cultural y biofísica de la región. En reuniones mensuales elaboran proyectos y sistematizan experiencias.

Digitalizado por RED ACADEMICA

apc@emtel.net.co

Red Latinoamericana de Transformación de Maestros en la Formación del Lenguaje

Coordinada por Joseth Joliberth, con regionales en todos los países latinoamericanos, tiene nodos en Barranquilla, Bogotá, Valle, Cauca, Santander, Eje Cafetero y Tolima. En 1999 se realizó en Lima un encuentro latinoamericano que afirmó la importancia de priorizar la lengua castellana, las diversas lenguas nativas y otras que se hablan en América Latina.

bbojaca@multiphone.net.co

Red Pedagógica del Caribe Colombiano (Regional)

Surge en noviembre de 1995 a partir de un encuentro de instituciones vinculadas a la formación de maestros en esta región, organizado por la RED-CEE. Sus propósitos son reconocer, potenciar y dinamizar las experiencias, proyectos y prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros, así como generar procesos de cualificación. Está conformada por maestros de normales, facultades de educación, ONGs, asociaciones de maestros, CEIDS y cooperativas de educadores. Consolida cuatro nodos: Atlántico, Cesar, Córdoba y Magdalena. En el marco de la *Expedición Pedagógica* se ha ampliado a Mompox, Bolívar.

ecoate@celcaribe.net.co;

marazul@cetcol.net.co

Red Pido la Palabra (Tolima)

Reúne 450 maestros del Tolima con el propósito de ponerlos en contacto e intercambiar experiencias e investigaciones, transformar los modelos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas, partiendo de una profundización teórica de los procesos de enseñanza de la lengua materna. Publican los proyectos más representativos y en sus eventos invitan escritores e investigadores nacionales e internacionales.

perez@colnodo.apc.org;

normaconsb@yahoo.com

Redes de Maestros de la localidad de Suba (Bogotá)

Estas redes surgen de maestros que cambian sus prácticas y plantean proyectos que empiezan a ser reconocidos por ellos mismos y por otros docentes, lo que conduce a crear espacios para reencuentro. Los grupos se gestan por proyectos o intereses al margen de las políticas oficiales, saliendo muchas veces de su entorno escolar para integrarse interinstitucionalmente alrededor de temas que surgen del diálogo y de la reflexión del grupo e invitando en ocasiones a personas especializadas en determinados temas, para construir en colectivo conocimientos que se irradian a las prácticas escolares. En esta dinámica, los maestros se organizan en redes alrededor de las disciplinas –Red de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales, de Artes–, por necesidades o intereses, como la Red de Infancia. La *Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio* ha contribuido desde su inicio a su conformación y fortalecimiento.

linabustos@yahoo.com

Redes de Maestros del Valle

Por iniciativa de las Secretarías de Educación departamental y municipal de Cali, y con el apoyo de la Universidad del Valle, se ha impulsado y apoyado la organización de las redes de Lenguaje, Educación Matemática, Ciencia y Tecnología, Educación Ambiental, Democracia y Maestros investigadores.

jorgetecnologia@latinmail.com;

silvanaespinosa@hotmail.com

Redes Educativas de Pasto

Nacieron como estrategia del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Formal, originado en el Plan de Desarrollo Educativo “Humanismo, Saber y Productividad”, formulado en 1995 por la Secretaría de Educación y Cultura Municipal. Actualmente la conforman 12 redes: Gemanarca, Proceder, Óscar Caicedo, La Trama, Sol Naciente, Suroriental, Nuevo Horizonte, Urcunina, Siglo XXI, Crecer, Nueva Era y Educanautas; cada una está integrada por unas 15 instituciones educativas que tienen convenio con el municipio.

pequeñagaceta@yahoo.com

Red Pedagógica de Caldas

Construyendo Saber Pedagógico, de la Asociación Caldense de Licenciados, ACAL, con el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas, ha concretado la construcción de la Red con el ánimo de consolidar procesos pedagógicos. Se han creado anillos que propician el encuentro de maestros según áreas de interés: lecto-escritura, matemáticas y ciencias, y mujer. Su radio de acción comprende el departamento y la nación.

acaljoga@emtelsa.multinet.co;

stellacardenas@hotmail.com

CREADORES

**¿A quién debo
hablarle hoy?**

**Anónimo, siglo XXI
antes de Jesucristo**

¿A quién debo hablarle hoy?
los hermanos son malvados,
los amigos de hoy no se aman.

¿A quién debo hablarle hoy?
los corazones son codiciosos
cada hombre saquea los bienes del otro.

¿A quién debo hablarle hoy?
el ayer es olvidado,
hoy los hombres ya no actúan como antes.

¿A quién debo hablarle hoy?
no hay corazón humano
en el que pueda uno apoyarse.

¿A quién debo hablarle hoy?
los honestos ya no existen,
la tierra es cedida a los malvados.

Calidad Total

Anónimo, siglo XXI después de Jesucristo

El gerente general de la compañía recibió una entrada para el concierto en el que se iba a interpretar la *Sinfonía inconclusa*, de Schubert. Al no poder asistir, delegó al gerente de Calidad total, quien le envió este memorando resumiendo su impresión del concierto:

1. Por un considerable periodo de tiempo los oboes no tenían nada qué hacer. En consecuencia, su número debería disminuirse y distribuir su trabajo entre otros instrumentos de la orquesta a fin de evitar periodos de inactividad.
2. Los doce violines, a menudo tocaban exactamente igual. Es una duplicación innecesaria y se debe reducir drásticamente el personal de esta sección. Si se necesita un volumen de sonido alto, se lo podría obtener utilizando un amplificador.
3. En el curso de la obra se gasta mucho esfuerzo en tocar semicorcheas. Esto parece un refinamiento excesivo, por lo que se recomienda que todas las notas sean redondeadas a la corchea más próxima. Si esto se hiciera, se podrían utilizar estudiantes, en lugar de profesionales, que resultan más caros.
4. No se cumple con un propósito útil repitiendo con los cornos el pasaje que ya tocaron las cuerdas. Si se eliminaran las redundancias se podría reducir el concierto de dos horas a veinte minutos.

Cómo subir una escalera

Anónimo, siglo XXI después de Jesucristo

Nadie habrá dejado de observar que, con frecuencia, el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y a la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la grada, ya que cualquier otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las gradas se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida, aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una grada se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha, abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente a la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie.

Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la deja en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Nicolás Buenaventura

Querida Lucila

Una semana antes de la sesión que realizamos en Bogotá, me preguntabas por Aníbal Palechor, el maestro cuyo testimonio introduce el texto que presenté para el diplomado.

El pasado miércoles 15 subí al macizo después de muchos años de no andar por esas montañas, y después de ir a Río Blanco, donde el Cabildo quedó en definir quién irá a Bogotá a lo de la socialización de experiencias, pasamos por El Salero, la vereda donde a borde de carretera queda la escuela de Aníbal. Yo estaba muy emocionada, pues desde 1994 no nos veíamos con quien yo considero un ejemplo de maestro de vida, pero Aníbal no estaba y la respuesta de la maestra a quien le pregunté por él me dejó en inquieta. Dijo que se había ido porque el pasado viernes 10 de mayo le habían hecho llegar una amenaza terrible en la que le daban dos días para salir de la comunidad. Logré ubicar con una familiar los datos de su residencia en Popayán y el viernes me encontré con él.

Lo amenazan, según pudimos concluir porque hace un año exacto él expresó su preocupación por que el Ejército, luego de combates con la guerrilla, decidió quedarse unos días a “veranear” en la escuela. Ante esto Aníbal intentó hablar con el encargado. Posteriormente uno de los soldados afirmo estar seguro de su vínculo y colaboración, así como la de muchos en la vereda.

Aníbal está muy mal. Ese día me mostró las cartas que le mandaron sus niños por lo del “día del maestro”; una de ellas, especialmente emotiva, la de uno de los niños más humildes y con mayores problemas familiares le decía algo así como “profesor Aníbal, la escuela sin usted está muy triste. Yo le agradezco mucho haberme enseñado a escribir, y haberse preocupado por mí y mis hermanitos. Yo no sé qué vamos a hacer si usted no vuelve”. Puedo decirte que siento el “alma arrugada”.

Aníbal me plantea que quiere hacer la historia de la escuela de esa comunidad y creo que conociéndolo como lo conozco es algo que le permite sentir que no abandona su lugar como maestro. Por ahora está encerrado en la casa de su padre aquí, en Popayán, con el corazón amordazado, más que por la ira o la indignación por lo que le han hecho, por la tristeza de que lo “hayan alejado de sus muchachos”... la razón por la que llora cuando revisa las notas con solecitos y flores de sus muchachos de primero a quinto.

Su destino por fuera de esa escuela, que es como es él, es algo terrible que todavía no cree que tenga que enfrentar. Esta guerra es más que infame. Espero que Aníbal pueda enfrentar la separación de sus niños... y que el alma no se le apague de tanta tristeza que lleva encima.

Elizabeth Castillo Guzmán
Psicóloga. Profesora Universidad del Cauca
Popayán-Colombia

HOJEANDO

Red Latinoamericana para la Transformación Docente en Lenguaje

La formación docente en América Latina: Pedagogía por proyectos

Colección Redes. Cooperativa Editorial Magisterio Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001

Por Mauricio Contreras Hernández

En 1999 se realizó el *II Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación Docente en Lengua Materna*, en Lima, Perú, en el que se presentaron y analizaron experiencias de innovación-investigación presentadas por seis países (Colombia, Argentina, Chile, Paraguay, Perú y Venezuela), con la presencia de delegados de México, y Ecuador. Liderado por la profesora e investigadora Josette Jolibert, el taller se estructuró para garantizar la producción académica de los asistentes. Se le dio prioridad al debate y se trabajó colectivamente. Una de las conclusiones fue la identificación de la pedagogía por proyectos como una estrategia común a la mayoría de las experiencias analizadas.

Desde su fundación en 1996, la Red definió varios ejes orientadores del trabajo y las discusiones a saber:

1. Desarrollar estrategias de formación de tipo constructivista basadas en proyectos.
2. Apoyar la formación inicial como práctica efectiva en el aula.
3. Formar docentes practicantes de la lectura y de la producción de todo tipo de textos.
4. Actualizar marcos teóricos de referencia.
5. Armar currículos de contenido y estrategias de formación integrados.
6. Desarrollar una formación que valore la realidad multicultural de América Latina.

A partir de estos ejes se definieron mesas de trabajo:

- El docente o futuro docente, como sujeto protagónico de su propia formación.
- La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente.
- La formación del compromiso social de los educadores.
- Los procesos de lectura y escritura como estrategias de formación docente.
- La práctica como motor de la transformación de la formación docente, inicial y continua.
- Lenguaje, interculturalidad y formación docente.
- Procesos evaluativos y formación docente.

Este libro recoge los trabajos presentados durante este II Taller, y están organizados en un formato común que incluye: presentación del eje, referentes teóricos, presentación y análisis de las experiencias y proyecciones.

La Red invita a docentes y estudiantes de pedagogía, especialmente a los de lengua castellana, a que conviertan este libro en un medio que permita confrontar lo que está ocurriendo en las facultades de educación, en los institutos y normales así como en el contexto en el que estos y otros procesos educativos se inscriben.

**Redes
Convocantes**

Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE (Colombia)

Centro de Investigaciones CIUP
María del Pilar Unda
Calle 127 N°12A 20
Tels: 6156526-6156531-6156537
Telefax: 6156512
redcee@uni.pedagogica.edu.co
Bogotá.

Red IRES (Red de Investigaciones y Renovación Escolar) (España)

Rafael Porlán
rporlan@cica.es
Tel: (3495)45.51-721

Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa) (Argentina)

Miguel Duhalde
miguel_duhalde@hotmail.com
Tel: 541143005414 (int. 115)

**Red TEBES (Red Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)
(México)**

María de la Luz Lugo Hidalgo
Leticia Gutiérrez Bravo
ibtebes@correoajusco.upn.mx
Tel: 56309700 Ext. 1546 – 1548

Centro Universitario Rue Avelino Tallin (Brasil)

Joao Batista Harres
jbharres@fates.tche.br
Tel: (51)37147000 - 37147001

Colectivo de Gestión ZEA (Venezuela)

Mirna Sojo
mirnasajo@tutopia.com
Tel: 02432474996

Corporación Escuela Pedagógica Experimental (Colombia)

Dino de Jesús Segura Robayo
corepe@yahoo.com
Tel: 2442136