



odos y nudos
Vol. 1 - N^o 7 - Septiembre-Diciembre de 1999
Santafé de Bogotá, DC. - Colombia

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

Rector

Gustavo Antonio Téllez Iregui

Vicerrector Académico

Juan Carlos Orozco Cruz

Vicerrector de Gestión Universitaria

Luis Fernando Guarín Vargas

Vicerrector Administrativo

Wilson Casas Álvarez

Jefe División de Gestión de

Proyectos - C1 UP

John Trujillo Trujillo

Directora

Mario del Pilar Unda Bernal

Consejo Editorial

Alberto Martínez Boom

Alfredo Ayarza

Ángela María Robledo

Cara Inés Chaparro Susa

Dm0 de Jesús Segura Robayo

Eloisa Vasco M.

María del Pilar Unda Bernal

Rafael Pabón

Adán Jiménez - México

Emperatriz Ardila Escobar

Germán Gaviria A.

Comité de Redacción

Clara Inés Chaparro Susa

María del Pilar Unda Bernal

Emperatriz Ardua Escobar

Germán Gaviria Álvarez

Dirección Editoriai

Germán Gaviria Álvarez

Colaboradores

Héctor Fidel Espinosa Ochoa
Olga Mercedes Méndez Núñez
Vilma Graciela Martínez Rivero
Edgar Mauricio Garzón González

Digitación

Yohana Andrea Rodríguez Sánchez

Nuestra carátula

Nancy Andrea Lora
Centro Educativo Distrital Veinte de Julio
Localidad San Cristóbal

Diseño y Diagramación

Páginas Digitales
Santiago Silva Aponte

Impresión

Quebecor Impreandes

Tarifa Postal Reducida N° 1619

Los artículos de éste número pueden reproducirse citando **lo** fuente.

<http://www.unipedagogica.edu.co>
Entrar en grupos luego red-cee

Impreso en Colombia
ISSN: 0122-4328



Contenido

Editorial

Temas de la red

Los retos culturales y la integración de los saberes en la enseñanza de las ciencias.

Juan Carlos Orozco cruz

Rollo internacional

La docencia revalorada.

Equipo Área Desarrollo Magisterial Tarea Perú

Rollos nacionales

El impacto del material didáctico en la educación bilingüe.

Comité de Etnoeducación de la Fundación Juan Tama

Cuenta tu cuento.

Orlando Pérez Bolívar

Interés y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bety María Tríana Nova

Redsúmenes

Con arpa, cuatro y maracas y el Coleo Escultural.

Un aporte a la identidad llanera en el colegio Juan Pablo II de Villavicencio

Danzas un espacio para la vida.

Martha Isabel García Moreno

Educación autónoma.

Tere Garduño

Evetos

Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares.

Maria del Pilar Unda Bernal

Creadores

El arte en la escuela

Vilma Martínez Rivera

Hojeando

Escuelas y maestros en Transformación

Didáctica y expresión

Enredes

La mirada de un viajero al Foro Local de Suba.

Héctor F. Espinosa Ochoa

Redportaje

Octavio Paz - Comelius Castoriadis Diálogo.

Traducción del francés de Germán Gaviria Aivarez

Directorio



Editorial

Parece que el conocimiento elaborado hasta hoy por las comunidades humanas ha llegado a un punto de nervioso equilibrio: obramos o seguimos discursando.

El hombre ha sacrificado, en muchas ocasiones, su ética y su voluntad de ser en aras del saber. La historia está harta de casos. La humanidad ha pasado por épocas de tanteo y descubrimiento, de comprobación de teorías y montaje de tecnologías, y por el refinamiento de las técnicas de fabricación de realidades. Naturalmente, nadie puede garantizar que los 'conocimientos' acumulados hasta hoy sean verdaderos y necesarios. En consecuencia el estilo de vida no es, necesariamente, el único que somos capaces de fundar: sin claridad sobre nosotros mismos estamos impelidos a sacrificar nuestra ética, nuestra voluntad.

Este es un momento en el que predominan las comunicaciones y los cúmulos de información, crítica a los 'saberes' y el afán de replantear y reelaborar lo establecido. Quizá eso es bueno. Aún no desbordamos el frenesí de la referenciación y pensamos por nuestra cuenta.

Las consecuencias de este estilo de ser del hombre son conocidos: ha surgido una escuela a sujeta las dinámicas propias de estos desarrollos, pues esta destinada a sustentarlos y se ha planteado una persona humana basada en la obediencia y en la viciosa repetición de esquemas.

Estamos tan deslumbrados con el exceso de información que no hemos podido superar su lenguaje. Los datos ahogan tanto como la homogenización de los individuos. Se le ha dicho adiós al desarrollo espiritual e intelectual de los sujetos.

El compromiso de la escuela es absolutamente trascendente. Es imposible generar seres humanos éticos si estos acatan normas para no ser penalizados, si aprenden cosas para salir de la pobreza material, si el conocimiento es un ente, no una herramienta para inquirir, por ejemplo, si lo que nos enseñan es verdadero y necesario, si estamos preparados para ser libres y autoimponernos límites, no para cumplir leyes que no comprendemos.

El momento es álgido y su equilibrio es delicado. El ser humano se siente solo porque no puede acceder a toda la información y porque ésta no es una respuesta al ansia de adentrarse dentro de él mismo. Aquí hay un dolor profundo y las tecnologías lo agudizan. El hombre aún no rebasa su afán de felicidad para ser feliz en su búsqueda interior. La historia ha generado ciclos en los cuales los seres humanos han hallado renovación espiritual, cambio. Ojalá venga uno en el que creemos nuestros lenguajes, nuestro estilo de ser, y los lugares donde nos insertemos en la sociedad inclinen levemente el brazo de la balanza hacia la incertidumbre. Estamos lejos del hombre nuevo, y el final de una época es el triste pseudónimo de su renovación per se.

El equilibrio de tan delicado es frenético. Nos corresponde reflexionar; hablar no basta. Hay que poner manos a la obra.

Temas de la Red

LOS RETOS CULTURALES Y LA INTEGRACION DE LOS SABERES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*

Juan Carlos Orozco Cruz

Vicerrector Académico Universidad Pedagógica Nacional

e-mail: orozco@uni.pedagogica.edu.co

Inicio este escrito con una cita de John Dewey, quizá uno de los pedagogos y filósofos de la educación que con mayor profundidad y visión planteó la estrecha relación entre educación y democracia en este siglo próximo a finiquitar. Relación que implica, necesariamente, el problema central del sentido de la educación y, en tal medida, se conecta con las respuestas que los retos culturales de la sociedad contemporánea, altamente informatizada y tecnificada, demandan a las comunidades e instituciones educativas.

Nos advierte Dewey en el capítulo VII de su clásico texto "Democracia y educación":

"Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir, en efecto, que la educación variará con la cualidad de la vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres."¹

Estas reflexiones, presentadas a la sociedad norteamericana hacia 1916, adquieren un significado especial en el contexto colombiano de fin de siglo. En nuestro caso resultan un tanto lapidarias, y frente a los desarrollos del coloso del norte, ponen de presente un gran vacío: a pesar de los grandes esfuerzos por propiciar procesos democratizadores a través de las prácticas educativas, de la acción alienante del modelo posfordista de producción, del paradigma capitalista de la libertad centrada en el consumismo y los placeres efímeros, del ideal de desarrollo centrado en el libre mercado y la competencia selectiva, así como la presunción de afirmar la identidad en el afianzamiento del individualismo, han construido una sociedad insolidaria por la que deambulan individuos autistas, entregados a las prácticas más perversas de exclusión, en fin, una sociedad que

* Conferencia presentada en el Primer Congreso de Pedagogía Gimnasio Moderno: Una visión integradora de los saberes, Santafé de Bogotá, 15 al 17 de octubre de 1999.

¹ DEWEY, John., (1995) Democracia y educación, Ediciones Morata S. L., Madrid pp. 77.

Peter McLaren ha caracterizado magistralmente como cultura depredadora².
Subraya McLaren:

“Los referentes predominantes en torno a los que se ha venido construyendo la noción de ciudadanía pública han sido conducidos en la inquietante dirección de la lógica social de producción y consumo. Los compradores y sus comodidades están empezando a emerger culturalmente mientras la acción humana está siendo absorbida por la ética social del mercado. Los impulsos sociales por la equidad, libertad y justicia social han sido aplastados por los mass-media hasta volverse catalépticamente rígidos mientras las imágenes posmodernas amenazan con çobar lo que antes se conocía como «alma »

El panorama desolador que estas advertencias proyecta constituye el telón de fondo en el que se desplaza nuestra reflexión sobre los retos culturales de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías en nuestro contexto y el rol que la integración de saberes entra a desempeñar. La función de la educación en ciencias desborda con creces la formación en los saberes disciplinares y precisa de denodados esfuerzos para hacer efectivo un intercambio con otros saberes que permita proyectar, más allá del aula, los ejercicios de una racionalidad crítica y de una práctica social que contribuyan a edificar ese complejo sistema cultural denotado genéricamente como conocimiento científico-técnico.

Los retos: Un vasto Panorama

“Podemos unificarnos sin ser uniformes. Unidad no es uniformidad. Podemos ser diferentes, siempre que podamos relacionarnos con las diferencias de los otros.”
E. Laszlo

Antes de adentrarnos en el ámbito de la formación científica y tecnológica en los espacios escolares, demos un breve vistazo a los retos culturales que deben afrontar nuestras instituciones escolares en sus diversos niveles.

Cuando nos preguntamos por la educación colombiana hoy, por su situación y sus perspectivas, aparecen preguntas que, a manera de reflexión, ponen de presente la complejidad que caracteriza el sistema y las dinámicas educativas contemporáneas: ¿Qué aspectos mínimos se deben contemplar para la formación de un ciudadano en el mundo actual? ¿Cómo deben entenderse los problemas asociados con el alfabetismo? ¿Los procesos educativos formales aseguran el tipo de preparación que requiere un individuo para desenvolverse en el mundo contemporáneo? ¿Cuáles son los problemas prioritarios que deben ser atendidos por la institución escolar en relación con la formación de la persona y el desarrollo humano? ¿Qué estrategias educativas deben ser concebidas para responder a los retos que impone la globalización de la cultura, la explosión inusitada de nuevos conocimientos, el influjo de las tecnologías de la comunicación, la informática y la

² McLAREN, Peter, (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
Los retos: un vasto panorama

computación en una sociedad como la nuestra? ¿Está, en definitiva, preparada nuestra institución escolar para responder a las exigencias educativas que se desprenden de los anteriores interrogantes?

Nuestra escuela actual se encuentra limitada en su capacidad para responder a las múltiples exigencias culturales y sociales que le imponen las condiciones contextuales e históricas, y es anacrónica en cuanto institución responsable de liderar procesos sociales de transformación cultural y de participación democrática efectiva. La escuela colombiana padece un estado de laxitud ideológica, ha perdido su capacidad de interlocución entre los individuos y la sociedad, da palos de ciego cuando trata de articular las dinámicas axiológicas de nuestra juventud con un sistema valorativo rígido y vertical, cuyo esquema dualista absoluto ha sido desbordado por la construcción de nuevos valores y por el surgimiento de novedosas formas de relación intersubjetiva caracterizadas por su alta flexibilidad y por un denodado énfasis en lo ambiguo, lo azaroso o lo relativo.

A pesar de los valiosos intentos de innovación de maestros comprometidos con perspectivas transformadoras de la práctica pedagógica, y de la creciente conformación de redes y comunidades académicas, nuestra escuela actual es incapaz de involucrar lo cotidiano a los procesos específicos de la enseñanza y difícilmente responde a las necesidades vitales de los sujetos que interactúan en ella. Dentro de estas necesidades vitales destacan la afirmación de la identidad en consonancia con el respeto a la diferencia y la diversidad, y la búsqueda de respuestas al ejercicio de una libertad que tiende a ser constantemente constreñida por el ansia consumista, agobiada por la tiranía de las contradictorias formas de representación simbólica contemporáneas, contrapuesta a los avatares de un hedonismo superficial.

En este sentido, la institución escolar, en sus distintos niveles, aparece aislada e impermeable a los cambios profundos y permanentes del contexto social. Aferrada a una tradición, por lo general mal entendida, mantiene una separación rígida entre los aspectos que constituyen la cultura humana, no ha logrado superar su concepción fragmentacionista del conocimiento, rinde culto a saberes especializados sobre cuya pertinencia no establece el menor interrogante, se ve avasallada por la superespecialización en el conocimiento y no alcanza a asimilar el impacto de las nuevas tecnologías cognitivas en el ámbito educativo. Como lo resalta Ervin Laszlo:

Las “instituciones actuales están impregnadas de concepciones anacrónicas del mundo y del lugar del hombre en ese mundo. Se fragmentan a lo largo de las fallas de las subculturas natural-científico-técnicas, socialcientífico-políticas y artístico-espiritual-religiosas. Estas divisiones -las mismas que entre las ciencias duras y las humanidades- se han vuelto ahora obsoletas y peligrosas, impiden a las personas adquirir una visión integrada de sí mismas y de su época; ver las cosas en una perspectiva integral.”³

No debe extrañar la desarticulación de la escuela de un proyecto cultural nacional, porque, entre otras cosas, este proyecto no ha sido efectivamente construido o se encuentra desprovisto de sentidos. La profunda crisis de la escuela

³ LASZLO, Ervin, (1990) *La gran bifurcación*, Editorial Cedisa S. A., Barcelona, pp. 79.

contemporánea, que no es exclusiva de nuestro medio, resulta en parte del hecho que la escuela sigue considerándose una institución social subsidiaria de un proyecto cultural que se gesta al margen de ella. Reflejo de lo anterior es el desequilibrio cultural existente entre la escuela y otras instancias de producción científica, técnica, artística. En efecto, la institución escolar apenas asegura una transmisión aséptica de ciertos productos de la cultura, casi siempre soportados por criterios de autoridad absolutos, pero a su interior no hace viable la generación de procesos culturales. La escasa actividad cultural que se vivencia a su interior es impermeable a las dinámicas que se desarrollan en otros ámbitos de la sociedad; el saber escolar no es, en la mayoría de los casos, considerado como un constituyente integral de la cultura y es completamente sustituido por los saberes especializados producidos en el terreno de las ciencias naturales y sociales. La escuela no alcanza a comprender el papel que juegan, en la producción de conocimiento, de actitudes y valores en contextos tan complejos como la familia, el barrio, los medios masivos de comunicación, las estructuras organizacionales no formales que construyen los jóvenes hoy, la cotidianidad misma en todas sus facetas.

En consonancia, encapsulada en los presupuestos de una modernidad mal concebida y renuente a asumir la crisis profunda del paradigma de la ilustración, la escuela no resulta hoy un interlocutor legítimo para las actividades productoras de formas de representación del mundo y de intercambio simbólico. La ciencia, el arte, la técnica, la política y la ideología constituyen marbetes anquilosados que se confunden en el discurso escolar, términos fríos que se reseñan en los textos de estudio, extraños juegos de signos que se imprimen esotéricamente en los cuadernos de notas y que difícilmente plantean la necesidad de un análisis o promueven el imperativo de la comprensión. En relación con los saberes especializados, nuestra escuela, a la vez que experimenta una actitud reverencial, manifiesta una absoluta incapacidad para interpretarlos de acuerdo con las necesidades culturales de estudiantes y maestros; menos aún considera la pertinencia de tales saberes en relación con las necesidades de desarrollo económico y social que demanda el país.

No es gratuito el desmoronamiento de la institución escolar como se la concibió desde el proyecto ilustrado moderno; resquebrajamiento que, en nuestro contexto, se hace evidente y acelerado en virtud de las múltiples contradicciones sociales que han caracterizado nuestro devenir histórico y de las particularidades que rodearon la instauración y asimilación de la modernidad en nuestro medio. En esta misma dirección, cada día hace más sentido el hecho de que disponemos de una escuela moderna, en muchos de sus aspectos premoderna, que debe afrontar la realidad de una juventud posmoderna y de una cultura vertiginosamente dinámica⁴ una escuela que debe ser reformulada en su esencia.

En otro plano, resulta imprescindible avizorar el papel de la escuela en conexión con los nuevos mandatos constitucionales y con las implicaciones sociales, políticas y culturales que se derivan de la concreción del nuevo espíritu constitucional, sin olvidar que el proceso de la reforma política y democrática de

⁴COLOM, Antoni y MELICH Joan-Charles, (1994) Después de la modernidad:

Nuevas filosofías de la educación, fri~ Ediciones Paidés Ibérica S. A., Barcelona, capítulos 1 y 2.

Universidad Pedagógica Nacional

los últimos años se inscribe dentro de un fenómeno más global caracterizado, entre otras cosas, por la tendencia hegemónica del neo-liberalismo en el plano económico, del paradigma científico-tecnológico en el plano cultural y de la nueva derecha en el ideológico:

¿Cómo contribuirá la institución escolar a la formación de un ciudadano capaz de definir autónomamente el papel que desempeñará en la sociedad y cómo asumirá este, con criterio y responsabilidad, una actitud democrática? ¿Qué estrategias han de disponerse en el seno de la escuela a fin de asegurar una construcción cotidiana de la democracia? ¿Con qué canales de diálogo y concertación se precisa dotar los espacios escolares para constituirlos, en la escuela, para la resolución de conflictos? ¿Cómo asegurar condiciones en el ámbito escolar para que se hagan posibles procesos de secularización del conocimiento científico y la relativización del paradigma científico-tecnológico? ¿Qué proyecto de sociedad corresponde dinamizar a la escuela colombiana contemporánea? La respuesta a estas preguntas es, como se entenderá, múltiple y, con seguridad, la más acertada no provendrá exclusivamente de un especialista, requerirá del concurso decidido de los diferentes sujetos que conforman una comunidad educativa viva. Se entenderá, por ejemplo, el papel que entra a jugar el Proyecto Educativo Institucional, los retos que demanda y los riesgos que supone.

Subrayo que, en lo posible, la sociedad ideal que se proyecte desde la escuela debe empezar por reconocer la naturaleza azarosa y pluricultural de la sociedad colombiana actual, -- así como compartir y comprender con la suficiente flexibilidad el carácter conflictivo, la predisposición a la violencia, el marcado escepticismo, la tendencia a lo estoico que la impregnan como si fueran cualidades esenciales. Debe aceptar algo que, en los círculos académicos, se olvida con frecuencia: que la sociedad no es una categoría sociológica in abstracto, que constituye una comunidad humana interactuante y con una actividad cultural en permanente efervescencia; que la escuela es sociedad viva. Ha de contemplar, que, desde el punto de vista pedagógico, circulan en la actualidad multiplicidad de discursos cuyo sentido y posibilidades prácticas están en estrecha relación con las intencionalidades que cruzan la escuela y con las actitudes que expresan los distintos actores escolares.

Esta tarea de repensar la educación, y en particular la institución escolar, no es fácil, a ella se opone el peso de una tradición moribunda, pero omnipresente, y la fuerza de una costumbre que se enmascara con discursos novedosos, pero que sigue guiando imperturbable la mayoría de nuestras acciones.

A manera de ejemplo, destaquemos el temor que en muchos ámbitos, especialmente en los académicos, genera la posibilidad de la práctica democrática. Asumir la democracia como una realidad social que se construye en la búsqueda de un ideal de convivencia, en la que sea posible dirimir los conflictos y cuestionar las ortodoxias, nos lanza al mar de las incertidumbres y nos aterroriza. Resulta ilustrativa ¡a encrucijada que, para buena parte de las instituciones, ha planteado la elaboración de los manuales de convivencia, la puesta en marcha del gobierno escolar, la circulación de saberes no institucionalizados, la confluencia de valores antagónicos y el surgimiento de nuevas desigualdades educativas,

problemas que no pueden resolver-se de manera definitiva y menos aún, desde una concepción universalista o mediante prácticas asimilatorias.

Desde el punto de vista de los currícula, una mirada a la dinámica actual de la educación pone de presente la insuficiencia de los modelos curriculares convencionales vigentes y las concepciones que les subyacen para dar respuesta a la compleja problemática de una práctica educativa que se lleva a cabo en contextos abiertos, contradictorios, cruzados por relaciones culturales heterogéneas, cuyas fronteras no son claramente delimitables y cuyos sujetos no se reducen a lo que normalmente se ha considerado como actores en el ámbito educativo. Se plantea entonces la necesidad de realizar una crítica permanente al sentido, significado y relevancia del currículo, de relativizar el papel que juega en la definición de propuestas específicas por parte de las comunidades educativas y de reconceptualizar la noción de currículo con miras a enriquecer sus posibilidades de interacción y de construcción de sentidos y significados.

La presencia de la tecnociencia

No obstante la crítica que en los diferentes ámbitos de la cultura se hace hoy a la tecno-ciencia como forma paradigmática del progreso y el desarrollo de la humanidad, la escuela sigue manteniendo, en su lógica, en sus relaciones con el conocimiento y en la organización de sus actividades cotidianas, una actitud reverencial frente a la ciencia y la tecnología acompañada de una marcada discriminación frente a otros sistemas culturales. En este sentido, se ve la necesidad de democratizar la cultura que circula en la institución escolar y de ser críticos frente a las implicaciones que las diferentes formas de conocimiento tienen para el desarrollo humano y social. En particular, es necesario reconocer que:

La “tecno-ciencia no es sólo la locomotora de la era planetaria. Ha invadido todos los tejidos de las sociedades desarrolladas, implantando de modo organizador la lógica de la máquina artificial hasta en la vida cotidiana, rechazando la competencia democrática de los ciudadanos en beneficio de los expertos y los especialistas. Ha llevado a cabo sus crackings sobre el pensamiento, imponiéndole. disyunciones y reducciones.”⁵

En consonancia con los planteamientos anteriores, nos vemos abocados a reconocer que la escuela debe debilitar algunas de sus fronteras para adecuarse a nuevas condiciones y responder a los retos que le imponen las transformaciones que experimentan las sociedades modernas. Se ha resaltado cómo:

“De manera progresiva, los patrones escolares de interacción permean las más diversas instituciones y se produce una aparente incontenible penetración de las formas de relación de la escuela y de las correspondientes perspectivas pedagógicas, en la familia, el trabajo, la administración y el uso del tiempo libre. De una manera que ya comienza a sentirse en nuestro país, a pesar del atraso relativo en el desarrollo económico, vamos hacia una sociedad postindustrial en la

⁵MORIN, Edgar, (1994) La agonía planetaria, Revista colombiana de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

que un cierto desprendimiento del trabajo, entendido como producción material, conduce a un atareamiento más intenso en el terreno de la cultura y la socialización. Y por su puesto, la escuela no es -ni mucho menos- el único lugar donde la producción cultural puede ser intervenida y orientada.⁶

Hasta aquí nos hemos circunscrito al terreno de la institución escolar, en especial a lo que atañe a la educación formal. Como se señalaba en un comienzo, la realidad educativa contemporánea resulta mucho más compleja y variada. Si bien los diferentes niveles y modalidades de la educación formal representan un universo problemático, de manera global llaman la atención otros aspectos que deben ser abordados en relación con las necesidades culturales del hombre y la sociedad en la perspectiva del siglo XXI. Entre ellos anotamos de soslayo el problema relativo a los medios masivos de comunicación y a las tecnologías informacionales como nuevos elementos educativos que imponen a los profesionales de la educación, el reto de asumirlos y desarrollarlos con miras a que se constituyan en mecanismos efectivos de movilización cultural, que contribuyan al desarrollo humano y ejerzan una actitud vigilante dada su predisposición a convertirse en instrumentos de homogenización ideológica y cultural. ¿Cómo debe ser asumida, por ejemplo, la tarea del periodismo científico en nuestro medio? ¿Cómo asegurar igualdad de oportunidades a nuestros jóvenes en relación con el acceso al ciberespacio, a las redes informacionales, a los sistemas interactivos y al manejo de la realidad virtual? ¿Qué criterios deben orientar la producción de software educativo y programas multimedia que respondan a nuestras necesidades culturales, promuevan el desarrollo de la creatividad y eviten caer en el terreno de la estandarización cultural? Estos son algunos de los muchos problemas que se plantean en este terreno.

Por otra parte, en la actualidad la problemática del analfabetismo ha sido desbordada y participa de nuevas complejidades que ameritan especial atención por parte de docentes, investigadores, planeadores y gestores en educación. En virtud de las nuevas competencias que se exigen al ciudadano para desempeñarse con solvencia en la sociedad global informacional, la alfabetización no puede ser asumida sólo desde la perspectiva de la lecto-escritura ni desde las competencias comunicativas básicas. Cada día se precisa más preparar a los individuos en el dominio de estrategias cognitivas, en su capacidad para manejar múltiples códigos y en la apropiación interactiva de la tecnología; cada día son más grandes los riesgos del analfabetismo funcional ya que éste es un problema central que debe ser abordado desde el punto de vista de la educación.

Respecto a la educación en ciencia y tecnología, son ilustrativos los planteamientos que el movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) ha desarrollado desde la década pasada, especialmente, las nuevas perspectivas que se plantean la Alfabetización Científica y Tecnológica (ACT)⁷ en los años

⁶ MOCKUS, Antanas, et. al., (1994) Las fronteras de la escuela, Punto EXE Editoras, S. A., Santafé de Bogotá, pp. 79.

⁷FOUREZ. Gérard, et. al. 1997) Alfabetización científica y tecnológica, Ediciones Colihue, S.R.L., Buenos Aires.

noventa. Entre sus preocupaciones están el problema de la integración de saberes a partir de una crítica a los enfoques disciplinares y la construcción de un modelo de trabajo interdisciplinario en el cual se reconoce que, en la medida en que muchos docentes carecen de una representación operacional de las prácticas interdisciplinarias,

“La cuestión de la interdisciplinariedad no es únicamente didáctica; es también, y puede ser en principio, epistemológica”⁸

Un imaginario poco cuestionado

Es de común reconocimiento que el futuro de la humanidad, inexorablemente ligado a los progresos científicos y tecnológicos, tiene como eje definitorio -si bien no ya el único y decisivo- a la actividad científico-tecnológica. Se sostiene que el desarrollo científico y tecnológico de un país descansa, en buena parte, en la capacidad de las instituciones escolares para divulgar los valores de la actividad científica, para afianzar las actitudes positivas hacia la ciencia que consoliden una racionalidad crítica y abierta en las nuevas generaciones. Esto les permitiría asumir, con responsabilidad, las múltiples y complejas interacciones culturales que caracterizan la nuestra época, así como reconocer el impacto que la ciencia y la tecnología tienen en relación con las decisiones políticas, su creciente protagonismo en la construcción de las éticas contemporáneas, el riesgo que esto representa para la cultura, los rumbos de la democracia en los años venideros, la organización total y la realidad planificada.

Para Fourez esta condición cultural se expresa, por ejemplo, en el hecho que:

“Casi unánimemente se afirma que, sin adquirir cierta familiaridad con las ciencias y las tecnologías, es inútil pretender tener lugar pleno en el mundo de hoy”⁹

En este contexto, resulta palmario afirmar que el mejoramiento de la educación en ciencias se relaciona, en gran medida, con la actitud y aptitud de los docentes e involucra procesos de renovación conceptual e innovación pedagógica a cuya concreción debe apuntar la investigación educativa. Estos procesos deberían contribuir a redefinir los compromisos culturales del maestro de ciencias y responder a circunstancias puntuales como la creciente crisis de vocacionalidad científica hoy, crisis a la cual no es ajena la práctica educativa en nuestras instituciones, y su causa no puede adjudicarse exclusivamente siquiera de manera determinante, a esta última.

De allí la gran importancia de la propuesta de procesos innovadores en el terreno de la educación formal en ciencias en los diferentes niveles, y la búsqueda de nuevos canales de interacción entre la cultura científica y la cultura de base. Esta búsqueda no debe permanecer ajena a las instancias de formación de maestros y que, en vista de la multiplicidad de relaciones culturales que caracterizan los inter-

⁸ Ibid., pp. 105.

⁹ Ibid., pp. 18.

cambios simbólicos de nuestra época, demanda un trabajo mancomunado por parte de equipos de docentes articulados como comunidad académica y dispuestos a intercambiar, a través de redes y actividades, sus experiencias. Son muy variados los enfoques desde los cuales se desarrollan acciones tendientes a transformar las prácticas de la enseñanza de las ciencias en nuestro medio. De las muchas propuestas, resaltamos aquellas que consideran la ciencia como una actividad humana de singulares características e involucran esfuerzos de racionalidad. Dentro de ellas se identifica un número reducido para quienes la dimensión cultural de la actividad científica desempeña un papel determinante en la orientación de procesos educativos, pues pretende asegurar la relación de la cultura científica con la cultura de base y recontextualizar los saberes científicos en el ámbito escolar. Los elementos que se puedan derivar del análisis conceptual e histórico-crítico del conocimiento, la interacción y el trabajo compartido con los docentes de ciencias en ejercicio, podrán orientar actividades pedagógicas y generar dinámicas de transformación de la cultura escolar.

Se necesita disponer de criterios globales y, en lo posible dinámicos, que permitan definir los contenidos y diseñar las estrategias metodológicas y didácticas para asegurar una construcción significativa de explicaciones y sistemas explicativos por parte de los alumnos; así como agenciar una apropiación de los valores y saberes de la ciencia, de manera que los desarrollos de la cultura científica adquieran significado y arraiguen en la cultura de base, contribuyan al desarrollo de esta última y se articulen con la generación de actitudes democráticas y procesos consensuados para la solución de problemas cruciales de un grupo humano particular.

La naturaleza de las relaciones que se establecen entre la actividad científica y el entorno cultural, implica una imagen de las ciencias que difiere de la que se ha privilegiado por tradición en nuestra sociedad; impone como necesaria una concepción de la ciencia como una dimensión más de la cultura humana, que se ha constituido históricamente y cuya significatividad social está mediada por criterios axiológicos relativos a los contextos de dicha actividad¹⁰. En consonancia, la institución escolar desempeña una destacada función, y su problemática contempla dos dimensiones sobre las cuales es necesario hacer una breve aclaración.

¹⁰ CUBILLO~, G., (1.989) *Las ciencias como culturas científicas*, en CUBILLOS, G., et. al., *Hacia una historia epistemológica de la química*, Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Física y Naturales, Editora Guadalupe Ltda., Bogotá 1989, p.p 3.10.
Universidad Pedagógica Nacional

1. Dimensión cultural

“La omnisciencia de los padres, pronto seguida en todos los niveles de la instrucción por la omnisciencia de los maestros, insta la un dogmatismo que es negación de la cultura”.

G. Bachelard

A partir de la década del 80, se ha subrayado que las ciencias, como culturas científicas, no sólo proporcionan “una buena manera de abrir el camino para su humanización definitiva, para el rescate pleno de aquellos aspectos no rigurosos, a veces no racionales que muchos científicos y filósofos de la ciencia niegan, o tratan de ocultar, o están convencidos que no se deben admitir dentro de ellas”¹¹, sino que conducen a considerar relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad que incluyen, por ejemplo, la función ideológica de los discursos científicos, la interacción ciencia-tecnología-economía, los vínculos ciencia-Estado, relaciones que suelen pasar desapercibidas para el ciudadano común y deberían formar parte de las reflexiones en el ámbito educativo a propósito de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías.

Un análisis de la actividad científica que dé cuenta de su contemporaneidad, de sus demandas educativas y sus implicaciones pedagógicas, nos lleva a contemplar el estudio de las múltiples y cambiantes relaciones de la cultura científica con la cultura de base. Relaciones entre las cuales los procesos de socialización del conocimiento, de difusión y divulgación de los valores, prácticas y productos de la ciencia (tanto en sus aspectos teóricos como instrumentales), de generación de actitudes positivas hacia la misma y de formación de una conciencia ciudadana crítica de la actividad científico-tecnológica, adquieren particular importancia para las sociedades que adoptan esta actividad como uno de los ejes estructurales de su cultura y su desarrollo.

En la base de estas consideraciones se encuentra la concepción del conocimiento científico “como un proceso de construcción de explicaciones a los fenómenos del mundo físico, que está mediado por los contextos culturales en donde se desenvuelve la comunidad científica”¹² y que, por ende, no es ajeno a dinámicas culturales más globales, interactúa cotidianamente con otras esferas de la cultura y lo sitúa en una dimensión tal que comparte los elementos básicos de un sistema cultural, como un complejo de prácticas y discursos históricamente constituidos, sometido a modelos de juicio históricamente dados, posible de ser cuestionado, discutido, afirmado, formulado, contemplado e incluso enseñado¹³.

¹¹ Ibid., pp. 3.

¹² CHAPARRO C. I. y OROZCO, J. C., (1998) Conocimiento escolar y cultura, Revista Planteamientos en Educación, vol. 3 N^o 1, Santafé de Bogotá, D. C. 1996, pp. 6.

¹³ “Cf. ELKANA, Y., (1983) La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica, Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología, Bogotá 1983.

En consonancia, el conocimiento científico no puede ser reducido a un conjunto de resultados o de productos acumulados del quehacer de los científicos o al compendio de verdades sancionadas por la historia de la ciencia. Tiene que ver, en lo fundamental, con la actividad misma, ambigua y flexible, de las comunidades que trabajan en y para él, que ha construido explicaciones del mundo con base en un sistema de racionalidad que ha desarrollado Occidente a partir de la definición de una nueva interacción con la naturaleza desde el siglo XVII. Contempla los valores, las imágenes del mundo, los compromisos ideológicos, las prácticas políticas, los temores, los códigos estéticos, las ansias hegemónicas que dicha actividad genera y propicia como parte de su devenir.

Esta dimensión nos permite apreciar, con sus diferencias y sus matices, procesos de difusión generalizada, especializada y restringida, y reconocer, en un contexto más general, el papel de la institución escolar en la intermediación entre la cultura científica y la de base, y permite apreciar el complejo de relaciones del maestro, en las cuales la pedagogía adquiere una justa dimensión.

No sobra reiterar que la institución escolar y, en general, los procesos educativos que propenden por la socialización de la ciencia, no son intermediarios pasivos en la tarea de asegurar una apropiación y valoración de los productos de la actividad científica en un contexto determinado. Culturalmente el problema de la enseñanza de las ciencias va más allá de asegurar, mediante el empleo de determinadas estrategias pedagógicas y el uso generalizado de una u otra didáctica, la inserción permanente y significativa de prácticas, valores y logros de la ciencia en una comunidad.

En el ámbito educativo no sólo se produce una interacción entre la cultura científico-técnica y la cultura de base. Los contextos escolares también propician dinámicas culturales y dan lugar a la elaboración de saberes. De ahí que el problema de la enseñanza de las ciencias implique poner en juego, en un mismo espacio, por lo menos tres culturas con muchos elementos en común, pero con marcadas diferencias en sus cosmovisiones, en sus discursos, en sus valores, en sus intenciones y propósitos cognitivos. Hacer explícita esta interacción entre la cultura científica, la cultura escolar y la cultura cotidiana¹⁴ es uno de los grandes retos de la enseñanza de las ciencias y precisa de una visión para la cual estas dimensiones de la cultura no son compartimentos aislados e impermeables sino que, por el contrario, derivan su complejidad de sus mutuas influencias. Éste último elemento trata el tema de la integración de saberes, pues pone de relieve que el problema de la integración desborda la yuxtaposición de conocimientos disciplinares. Incluso, aunque requiere del diálogo de saberes no se reduce a él; se expresa fundamentalmente en los procesos de solución a preguntas y problemas socialmente significativos.

Es apenas natural que sea de primer orden propender, a través de las actividades escolares, por poner en «situación cultural» a los sujetos que las hacen posibles. Este poner en situación cultural tiene que ver con la función de dinamizar la cultura que le compete a la escuela. Respecto de la enseñanza de las ciencias, busca

¹⁴ Cfr. MOLINA, A., Consideraciones acerca del conocimiento escolar desde la perspectiva de la cultura, en: CHAPARRO, C. I. y OROZCO, J. C. op. Cit - MOCKIJS, A., et. al., op. cit., Capítulo 2.

disponer un territorio para la cultura científica a fin de que ésta no permanezca ajena, incomprensible e inalcanzable para el ciudadano, y demande al maestro de ciencias una actitud social frente a la ciencia y un compromiso cultural con ella.

No obstante este esfuerzo de territorialización, que encontraría su forma más reducida de expresión en la disposición espacio-temporal de las disciplinas y sus diseños curriculares, no puede perder de perspectiva los procesos de desterritorialización a que somete a la acción educativa el creciente influjo de los mass-media y la ascendente presencia de la red global informatizada.

Este requerimiento permite subrayar, una vez más, el rol que debe desempeñar una comunidad académica de docentes en ciencias a cuyo interior se sancione, de manera permanente, la actitud comprensiva de cada uno de sus miembros, y contribuya a definir la función social de la ciencia, incentive el desarrollo de un corpus de conocimiento propio, dote de sentidos particulares a la actividad científico-tecnológica en la institución escolar¹⁵.

Una mirada sobre el compromiso cultural del profesor de ciencias, nos lleva decir que un maestro que explica un hecho o un fenómeno por la teoría sin comprender la teoría, que no comprende por qué y cómo la comprende, no puede más que traducir confusión y, en la mayoría de los casos, generar apatía en sus alumnos. A falta de una autoridad fincada en la comprensión de un saber, de los procesos y condiciones que lo han hecho posible, afirmará su autoridad en el dogmatismo del saber, en una fe ciegamente profesada en los libros de texto.

2. Dimensión Epistemológica

“«Conocer» es el camino para llegar a sentir que ya sabemos algo: es, pues, la lucha contra una sensación de algo nuevo y la conversión de lo aparentemente nuevo en algo viejo”

Friederich Nietzsche

Hemos señalado la construcción de conocimiento como uno de los aspectos de la actividad científica. El estudio en detalle de este aspecto, relacionado con otros elementos constitutivos de la cultura científica, proporciona un buen referente para aproximarnos a la comprensión de esta última y de sus influjos en la sociedad contemporánea. Paralelamente, el análisis de la dinámica que experimenta la construcción de conocimiento científico, de los efectos que sobre dicho proceso tienen los cambios históricos y los mecanismos que se siguen para su validación y posterior socialización en espacios institucionales, arroja valiosos elementos de juicio para comprender los cambios culturales en los cuales, el conocimiento científico-técnico, desempeña un rol protagónico, para hacer explícitas las

¹⁵ AYALA, M. M., et. al., (1994.) La enseñanza de las ciencias y la construcción de sentidos históricos ponencia presentada por el Grupo Física y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional en el II Simposio Regional sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Educación Básica y Media Vocacional, Santafé de Bogotá

múltiples conexiones que éste establece con otros saberes, para develar su estrecha relación con otros sistemas de creencias y para llenar de contenido afirmaciones alrededor de la ciencia que circulan indiscriminadamente en nuestro medio y sugieren preguntas como:

- ¿Qué hace que un cambio, en cualesquiera de los aspectos de la cultura, como los experimentados en la ciencia, pueda hacerse sentir en toda la estructura dando lugar a un cambio cultural significativo?
- Si “la formación y desarrollo de una cultura no es un proceso absolutamente planificado”¹⁶ ni históricamente predeterminado, ¿qué elementos de juicio permiten juzgar una determinada reconstrucción histórica como más o menos pertinente que otras? ¿Qué criterios, implícitos o’ no, posibilitan asegurar más fácilmente el consenso frente a unas teorías que a otras?
- ¿Por qué, aunque se acepta que los métodos del trabajo científico incluyen “creencias y tradiciones, premoniciones y chispazos, una buena dosis de imaginación y capacidad para objetivar lo imaginado”¹⁷, se juzga necesaria una cultura científica básica con la cual ver el mundo para interactuar en el contexto de la ciencia? ¿Demanda la actividad científica de una disposición cognitiva y de una tradición cultural determinadas?
- Es de común reconocimiento que las teorías científicas experimentan un permanente cambio lingüístico al punto que, aunque los términos permanezcan, los conceptos cambian de manera incesante¹⁸, ¿cómo se conecta este hecho con las dificultades, cada vez más crecientes para el ciudadano lego, en la comprensión de los sentidos y significados codificados en los discursos científicos?
- ¿Por qué, aunque se acepte el relativismo de las verdades científicas y el carácter provisional de los criterios de racionalidad, se sigue privilegiando como una decisión «más objetiva» aquélla que se soporta sobre criterios científicos? Estas consideraciones permiten ilustrar la importancia de considerar aspectos de la estructura del conocimiento científico como fuente para la elaboración de criterios, así como de categorías que orienten las actividades propias de la enseñanza de las ciencias, para la generación de ambientes educativos en los cuales se supere el marcado aislamiento de los saberes disciplinares, se disuelva de manera definitiva la arraigada compartimentalización de los planes de estudio y se rompa con la rigidez espacio-temporal de las actividades escolares. En la dimensión epistemológica de esta reflexión, se ubica el estudio sobre la naturaleza del conocimiento científico en cuanto hace referencia a sus aspectos

¹⁶ CUBILLOS., G., op. Cit., p.p. 8

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Cfr BACHELARD, G., El ,materialismo racional, Editorial Paidós, Buenos Aires1976, p.p. Este hecho había sido señalado ya a finales del siglo XIX por F. Nietzsche: “ <las palabras perduran >.i los hombres creen que también sucede así con los conceptos que las palabras designan.

filosóficos e históricos sobre la base de una concepción en la que la ciencia es una actividad humana, cuyo desarrollo contribuye a crear formas de abordar el mundo, consolida valores, actitudes y productos característicos, y determina relaciones lógicas, estéticas y normativas en su contacto con otras actividades humanas. Desde el referente pedagógico, adquiere especial relevancia el trabajo sobre las imágenes de ciencia y de conocimiento que se elaboran socialmente, las cuales circulan y son agenciadas de manera implícita o explícita en los contextos de la enseñanza, más allá de las consabidas clases de ciencias.

Es casi un consenso hoy que las concepciones de ciencia y de conocimiento que subyacen en la imagen cultural desde la cual interactúa el docente, devienen en unas imágenes dadas de la enseñanza y el aprendizaje que, en definitiva, constituyen el soporte racional para la práctica cotidiana del maestro.

Dichas imágenes, definen prácticas educativas particulares en las cuales la jerarquización de roles entre los diferentes sujetos del aula, la determinación de estándares de apropiación del conocimiento, la infra o supervaloración de algunas actividades, los mecanismos de regulación de los discursos en la clase de ciencias, la distribución de los espacios y tiempos escolares y el establecimiento de gradientes hegemónicos frente a otras actividades y disciplinas, constituyen aspectos a cuya exploración debe dirigir, en parte, su atención la investigación educativa. La hegemonía del modelo disciplinar en la tradición occidental de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías durante el siglo XX, ilustra las condiciones epistemológicas arriba relacionadas. Como se ha sugerido, asumir la tarea de la integración de saberes en el ámbito escolar requiere de una crítica de este modelo. Una crítica que pasa, necesariamente, por una revisión de las condiciones históricas que dieron lugar a la emergencia de las disciplinas, de los procesos sociales que hicieron posible su consolidación y de las instituciones que contribuyeron a su reproducción.

En esta empresa intelectual se inscribe una de las muchas preguntas que Gérard Fourez y su equipo plantean sobre el tema: ¿Es indispensable enseñar las ciencias por disciplinas? En otras palabras, cuestionar la necesidad epistemológica de las estructuras disciplinares en los procesos de enseñanza lleva a situar el problema de la integración y, más globalmente, el de la trans e interdisciplinariedad donde la aproximación didáctica constituye uno de los aspectos a tener en cuenta en la propuesta de soluciones.

Colofón

Inicié este escrito acudiendo al pensamiento de Dewey. Concédaseme, para cerrarla, citarlo en la medida en que la integración de saberes, el diálogo entre los mismos y su coexistencia, sólo es posible en un espacio construido comunitariamente, en el contexto de una sociedad:

“Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física. (...) Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. (...) toda organización social que siga siendo socialmente vital o socialmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo”¹⁹

¹⁹ DEWEY. John, op. Cit., pp. 16-17.



Rollo Internacional

La Docencia Revalorada

Reflexiones y propuestas de política

(Documento de Trabajo)

Equipo Area Desarrollo Magisterial
Tarea Perú¹

Presentación

Muchas preguntas surgen cuando nos planteamos el problema de la docencia en el Perú de hoy. ¿Cómo es que una sociedad que atribuye tanto valor a la educación escolar no valora en el mismo grado de maestros? Dada la pérdida de prestigio de la carrera, ¿Quiénes y por qué se sigue optando por la docencia en el país? ¿Qué factores han influido en pérdida de capacidad negociadora de las organizaciones magisteriales? ¿por qué tantos maestros parecen aceptar el perfil profesional que los encierra en el dominio del método y la técnica? ¿es la cuestión docente un problema de formación profesional, de incentivos, de control social de la calidad de la enseñanza, de selección de postulantes o de concepciones conflictivas sobre el rol de los profesores en la educación de la ciudadanía?.

Al proponer acciones de política magisterial desde la sociedad civil nos encontraremos con varias limitaciones. No disponer de información fidedigna sobre lo que piensa y siente el magisterio respecto a la modernización educativa, escasa investigación sobre la enseñanza y la formación docente, reflexión teórica circunscrita a pequeños círculos, falta de información sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por la educación pública, poca disposición a reconocer puntos y a dialogar sobre aspectos críticos de la situación docente por el magisterio organizado. Creemos indispensable involucrarnos como educadores en este debate con nuestras propias experiencias, saberse prácticos y teóricos, con ideas creativas.

Nos interesa pensar en la política integral para alentar el desarrollo profesional y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los aproximadamente 297.000 docentes que enseñan en centros públicos y privados de educación y inicial primaria y secundaria; escolarizados y no escolarizados. Hablaremos de cómo generar comunidades docentes sobre políticas para mejorar la calidad de la formación docente inicial y ampliar las oportunidades para aprender en el trabajo, sobre los estímulos en la carrera magisterial, los salarios y la responsabilidad de rendir cuentas de los resultados del aprendizaje, sobre las formas en que la

¹ Version resumida del Seminario Internacional Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial 8-10 de Septiembre de 1999 en Lima Perú.

ciudadanía puede participar en la evaluación del trabajo de las escuelas y sus maestros. Este texto está organizado en torno tres inquietudes.

1, Una nueva visión de la docencia

Nuestras ideas sobre la naturaleza del trabajo docente y su rol en el desarrollo educativo y cultural de las personas y la sociedad son diversas y hasta divergentes. Las concepciones de la docencia y los significados que ésta tiene para con cada uno, se han ido construyendo en estrecha interacción con nuestras experiencias escolares y nuestra biografía; es decir de situaciones en las que nos hemos desarrollado como personas y como educadores. Nuestros estilos de enseñar están influidos no solo por enfoques metodológicos sino por nuestras opciones éticas, nuestros sueños y frustraciones. Por ello resulta responsable revisarlos periódicamente.

La siguiente es la visión de la docencia que quisiéramos ver realizadas en las próximas décadas. La sintetizamos así:

Maestros y maestras que se reconocen como una comunidad profesional con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de la escuela: Formados ética, cultural e intelectualmente. Responsables de sus decisiones y acciones en el aula y en la escuela: Creadores de saber pedagógico sobre su quehacer.

No pretendemos presentar esta visión del rol de profesor como un concepto acabado. Son elaboraciones a ser enriquecidas con los aportes de todos. Entendemos una comunidad profesional como un espacio de diálogo en el que compartimos saberes prácticos, exponemos nuestras concepciones sobre la docencia y reflexionamos sobre asuntos centrales de la enseñanza, entre ellos, cuál es el rol de la escuela frente a los problemas de nuestro tiempo. Una comunidad que, frente a diversas disyuntivas, deberá decidir como promover el desarrollo humano en interacción con agentes educativos como la familia, los estudiantes, los que toman decisiones políticas a nivel local y nacional, el sindicato, otras organizaciones magisteriales, los especialistas y los investigadores. Una comunidad capaz de rendir cuentas de los aprendizajes y de las razones que sustentaron sus opciones educativas.

Las comunidades profesionales serán el soporte para el desarrollo de una cultura profesional sobre la docencia.

Ambos conceptos forman parte de un apuesta para empoderar a los maestros y contrarrestar su desprofesionalización en países en los que la privatización de la educación y el mercado han tenido mayor desarrollo.

Imaginamos estas comunidades docentes generando saber sobre su quehacer y sobre su práctica pedagógica. Un saber situado por que surge de experiencias vividas con alumnos y alumnas, una cultura institucional específica y en el contexto de problemas culturales, sociales y políticos.

Un saber que les da reconocimiento social para proponer las responsabilidades y una ética propias ante la docencia. Para producir este saber estas comunidades practican una docencia basada en la reflexión crítica, que comprende la reflexión técnica, la reflexión sobre la práctica y la reflexión en función de valores compartidos por la comunidad profesional, sin establecer jerarquías entre estos tres dominios. La reflexión técnica se interesa por la eficiencia de los medio utilizados para alcanzar determinados fines, sin revisarlos en si mismos; la reflexión práctica explica los supuestos (razones de la enseñanza) de la actividad docente y evalúa la adecuación entre los objetivos educativos y la actividad. Mientras que la principal preocupación de la reflexión crítica es *“si los objetivos, actividades y experiencia educativas conducen a formas de vida caracterizadas por la justicia, equidad y la felicidad concreta para todos, y si la actividad docente y los contextos en los que se desarrolla se orientas a la satisfacción de necesidades humanas importantes y sirven para el cumplimiento de objetivos humanos de interés”* (Liston & Zeichner, 1997)

El saber de estas comunidades nace de la experiencia y de un proceso deliberado de investigación – acción para mejorar las prácticas. De un trabajo sistemático de autocritica y critica del currículo (discursos y prácticas), de las relaciones sociales que establecen en la escuela y de la organización escolar. La relación maestro-alumno no está aislada de su contexto, está mediada por la institución escolar. Como asegura Severo Cuba *“si educan las instituciones el y la maestra deben considerar en el diseño de su profesión la incorporación de la institución escolar como un campo de conocimiento específico sobre el que se debe reflexionar y actuar para modelarlo”*.

Sostenemos, con Gimeno, Giroux, Hargreaves, Freire, Capella, que la docencia es una profesión moral e intelectual, no una profesión técnica. “El amor a los niños”, expresión reiterada cuando se pregunta a profesoras de primaria por qué eligieron la carrera, demuestra como el apoyo moral y los lazos emocionales son centrales en el docente (Little, 1990). Educar requiere de energía que no se sostiene sólo en la razón, sino en las ganas de realizar los fines de la enseñanza, el proyecto educativo del centro y el proyecto educativo local, todos ellos determinados socialmente.

Si en nuestras imágenes de buen maestro no tiene cabida la reflexión crítica sobre los procesos de construcción cultural en la escuela, la exclusión actual del profesorado del debate del por qué y el para qué del proceso escolar, estará justificada. Y si esta reflexión no tiene su lugar junto a la práctica, estaremos aceptando que el trabajo docente consiste en acomodar nuestro saber pedagógico a la función que nos asigna en la reproducción cultural el Estado o la organización para la que trabajamos. Rechazamos en acto la autonomía como principio del ejercicio docente. Manuel Iguñiz (1998) nos recuerda cómo la pedagogía ha contribuido históricamente a construir el concepto de autonomía. La educación en valores como la responsabilidad y la libertad, sólo es posible (Maturana) “desde el respeto por sí mismo que permite escoger desde sí y no movido por presiones

externas". No bastará incluir la reflexión crítica en los perfiles de formación o en los estándares de desempeño si el profesorado no quiere asumir esta dimensión de su rol.

Esta visión nos ubica en la tradición educativa de la pedagogía crítica, que en América Latina tuvo, en la corriente de Educación Popular, a una de sus más importantes expresiones. Una tradición no exenta de discrepancias, que comparte preocupaciones y valores, que busca permanentemente alcanzar, como la profundización de la democracia, la justicia, que lucha contra la discriminación y las desigualdades. Una tradición educativa que lucha contra la racionalidad tecnológica que prevalece en las políticas educativas, en el aula y en el pensamiento de los maestros. Una tradición que busca unir la acción pedagógica y el pensamiento sobre esa acción, que se resiste a cualquier división del trabajo que excluya a maestros y maestras -mediante controles externos como la organización del tiempo- de la reflexión crítica sobre su quehacer y el proyecto que lo guía.

II. Políticas de formación. El mejor maestro es el que sabe aprender.

a. La situación

En el campo de las políticas de formación docente, inicial y continua, el Estado ha tenido mayor iniciativa en los últimos cinco años. Dos han sido las principales estrategias del Ministerio de Educación para involucrar al profesorado en su proyecto de modernización educativa. Desde 1995, ha invertido recursos y comprometido a más de 200 instituciones de la sociedad civil a participar en un sostenido esfuerzo por cambiar el rol del profesorado en el proceso de educar en las aulas escolares.

Entre los cambios que viene impulsando el Ministerio de Educación en la formación inicial. Tres nos parecen los más potentes para promover una nueva identidad profesional con el profesorado: i) el vínculo del alumnado desde el inicio de su formación con la realidad educativa y cultural de su región a través de prácticas en aula, escuelas públicas y comunidades locales; u) la formación permanente para la investigación como estrategia para favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales complejas en los futuros maestros, y iii) las redes de Institutos Pedagógicos que se reúnen por iniciativa propia para discutir sus avances y problemas y organizan congresos regionales de reflexión sobre la formación docente.

En cuanto al PLANCAD, Plan Nacional de Capacitación Docente, se reconocen como sus principales logros: i) involucrar, en la ejecución del Plan de Capacitación, a instituciones de la sociedad civil con trayectoria en la renovación pedagógica; u) estimular cambios en la relación docente-alumnos y en el clima afectivo de las aulas; iii) un mayor uso en el aula de metodologías activas, especialmente del trabajo en grupos; iv) el seguimiento in situ de la práctica docente como estrategia de capacitación. El PLANCAD está siendo evaluado por especialistas externos y esperamos que sus resultados sean pronto de dominio público. Culminada la fase

inicial, el Ministerio discute la forma en que devendrá en un Sistema Nacional de Capacitación Permanente, SISCAP.

Hoy, la demanda del profesorado por apropiarse del “nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje”, es evidente. El PLANCAD, el Plan Piloto de Modernización de la Formación Docente y una oferta privada y pública creciente, han contribuido a difundir el enfoque constructivista y a demandar propuestas pedagógicas que cuestionen los discursos y las prácticas tradicionales sobre el currículo, el aprendizaje y la enseñanza.. Se acepta progresivamente la idea de que un buen docente es aquel que sabe aprender.

Estamos lejos, no obstante, de plasmar el cambio pedagógico en las aulas. Primero, porque ello requiere de un cambio sistémico que incida simultáneamente en los currículos y en los contextos escolares. Segundo, porque si continuamos identificando constructivismo con métodos activos y trabajo en grupo no convertiremos el proceso educativo en una experiencia de construcción de conocimientos y de educación en valores en el sentido que Vicente Santuc sugiere. Para que esto ocurra se requiere desarrollar en el profesorado y en los estudiantes -a través de diversas y continuas experiencias formativas y con incentivos a su creatividad- habilidades para analizar y aplicar el conocimiento y la reflexión moral a la solución de problemas sociales, económicos, ambientales, políticos o culturales.

Respecto a las instituciones de formación docente se distinguen dos momentos en la política estatal. El primero, entre 1990 y 1996, cuando se multiplicaron los centros de formación magisterial privados y cayó el ritmo de crecimiento de la matrícula en los centros de formación docente del Estado. En tres años -1 993-1 995-, el número de Institutos Pedagógicos creció un 83% (Arregui et al. 1996). Actualmente, 318 Institutos Superiores Pedagógicos forman docentes en el país; 56.6% de los cuales son de gestión privada. A ellos hay que sumar 38 Facultades de Educación universitarias. La promulgación del Reglamento de Autorización de Funcionamiento de Institutos y Escuelas Superiores Particulares en setiembre de 1997, marca el inicio del segundo momento. Este dispositivo muestra la percepción del Estado de regular la calidad de la oferta privada de formación docente, la que se aplicaría posteriormente a los Institutos de gestión estatal.

Respecto a la evaluación de la calidad de la formación docente, conocemos dos iniciativas estatales: los exámenes nacionales para nombrar profesores y el diseño del sistema de acreditación de Institutos Pedagógicos. Desde 1995 se han realizado tres concursos públicos para la selección de docentes para plazas nombradas en el sistema educativo público, incluyendo la selección y nombramiento de formadores y directores de Institutos Pedagógicos. Al último examen público (enero de 1999) para nombrar a 29,256 docentes y directores de los diferentes niveles educativos del sistema, se presentaron 107,979 postulantes. El 16.2% aprobó el examen y entre ellos, el 60% lo hizo con la nota mínima (INIDEN, 1999). Si bien la validez del examen no ha sido probada todavía, los resultados han preocupado al sector educativo. Queda por demostrar si éste mide el grado de preparación del profesorado para la conducción de procesos de aprendizaje y la dirección de centros educativos, o si tiene otros propósitos.

b. Los desafíos

Un primer desafío consiste en acomodar la organización y las estrategias de la formación inicial y continua a las características heterogéneas de los sujetos que componen hoy el magisterio. Las características sociales y demográficas de los estudiantes de pedagogía han cambiado en las últimas décadas. Según un estudio reciente, 88% de estudiantes de pedagogía son mujeres, 85% se ubica en las clases media y media baja; el 50% trabaja mientras estudia y el promedio tuvo un rendimiento medio en la escuela secundaria (Saavedra, 1999). El magisterio en servicio en centros educativos de educación inicial, primaria y secundaria, es mayoritariamente joven, crecientemente femenino y enseña en áreas urbanas. Un 40% del profesorado de primaria trabaja en escuelas unidocentes o multigrado (Palacios & Paiba, 1997). Conocemos poco de las necesidades de aprendizaje profesional, creencias sobre la docencia y competencias de los nuevos docentes, los maestros urbanos respecto a los rurales, los que trabajan en escuelas unidocentes y multigrado, los de Puno, Piura o San Martín, las maestras de educación inicial, los profesores y profesoras de educación primaria y secundaria. ¿Cuáles son las características de los jóvenes que queremos atraer a la docencia? ¿Es una buena idea elevar las exigencias para la admisión a los estudios? ¿Contamos con las estrategias adecuadas para atender las necesidades culturales de los docentes en servicio?

Un segundo reto es mejorar y garantizar la calidad de la formación inicial. A pesar de que no se conocen evaluaciones de la calidad de la formación docente la preocupación por su baja calidad está extendida. Para retener a su alumnado numerosos centros bajan sus exigencias académicas durante el proceso de formación. No sorprende que los centros de formación docente no atraigan a los estudiantes de mayor rendimiento de la educación secundaria. Ante el crecimiento de la oferta, ¿no sería prudente establecer mecanismos de regulación social y acreditación de la calidad de la enseñanza en estos centros de formación? ¿Cómo hacerlo?

Lo anterior será difícil de lograr si no invertimos en la formación de los formadores. Un cambio en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje requiere de formadores que hagan posible construir conocimientos. Para ello tenemos que dirigir la mirada a los 3,726 formadores que preparan nuevos maestros en los institutos estatales y los 3,932 que lo hacen en los privados. Supone también calificar en pedagogía al 17% de formadores que no cuentan con estudios pedagógicos en ISP estatales y al 15% que no los tiene en ISP privados (Censo 1997).

Otra tarea pendiente es integrar la formación inicial y continua en un sistema de educación permanente. Los vínculos entre la formación inicial y la formación en el trabajo necesitan ser precisados. No se trata de establecer jerarquías o desvanecer los límites entre los propósitos de una y otra. Tampoco de debilitar la formación inicial a favor de una capacitación inicial en la escuela como ha ocurrido en otros países que trasladaron la formación inicial a las aulas escolares bajo la supervisión de profesores y profesoras de las escuelas. Por el contrario, debemos encontrar estrategias para que ambas cumplan sus funciones y propósitos en un sistema de formación permanente del profesorado. La experiencia ha demostrado

que hay determinados conocimientos, como el dominio de las disciplinas, por ejemplo, que sólo pueden lograrse en procesos educativos de larga duración. No es lo mismo formar profesionalmente para la docencia a un novato que a una maestra experimentada, el primero requerirá de una supervisión para aplicar sus conocimientos pedagógicos en el aula, la segunda, de momentos para compartir y sistematizar la experiencia y los resultados de las innovaciones. La formación continua hace posible el aprendizaje a lo largo de la vida y se organiza en función de las necesidades de desarrollo de los profesores de un centro que a su vez están vinculadas las necesidades de sus alumnos. La formación continua es clave para organizar y mantener comunidades profesionales en las escuelas, en las ciudades y zonas rurales.

Una tarea compleja y de largo plazo será la de incorporar el enfoque reflexivo de la enseñanza en los programas de formación inicial y continua. En muchas aulas, profesoras y profesores capacitados en el enfoque constructivista, parecen asumir la participación de los estudiantes en grupos de trabajo, las visitas y entrevistas en la comunidad o el uso de mapas conceptuales como fines en sí mismos, pasando por alto la calidad del trabajo intelectual y creativo que producen los estudiantes con esas metodologías. La estrategia del PLANCAD ha probado ser eficaz para capacitar en corto tiempo (aproximadamente 130 horas en un año escolar) en métodos activos que requieren menor tiempo de práctica para dominarse, no así para el dominio de otras capacidades más complejas como la recreación del currículo para grupos concretos de estudiantes o la realización de un proceso de investigación-acción en el aula.

Otro reto será resolver la tensión entre cantidad y calidad de la formación docente en favor de la primera, ello implica regular la sobreoferta actual de centros de formación magisterial. ¿La oferta está adecuadamente distribuida? ¿Responde a las demandas regionales? La demanda por estudios en Educación se mantiene en el país a pesar de la caída del salario magisterial. El número de aspirantes a la docencia es alto, lo que alienta la oferta privada. Esto seguirá ocurriendo mientras persistan altas tasas de subempleo y desempleo y el trabajo docente siga representando para los jóvenes “un nicho laboral estable y formalizado” (Messina, 1997:62).

No tendremos éxito en transformar la formación, principalmente la práctica docente, si no la vinculamos con otros cambios en el sistema. Estudios sobre las tendencias de cambio en la formación docente inicial y continua en América Latina y el mundo sugieren que la transformación de las ideas y prácticas del magisterio tienen mayor posibilidad de ocurrir si son apoyadas por cambios como la reforma curricular, la reorganización de la escuela, la descentralización del sistema, el desarrollo de estándares nacionales de desempeño y el rol de los sindicatos (Tatto, 1999). Añadiremos si van acompañadas de confianza en la capacidad de aprender de los maestros y el respeto a su autonomía profesional y la de los centros educativos.

C. Algunas propuestas de solución

La revisión de algunas experiencias nacionales e internacionales en formación inicial y continua, ofrece ideas cuya pertinencia y viabilidad que para el caso peruano toca evaluar. Nos corresponde proponer variaciones según las realidades culturales y educativas de las regiones y zonas en las que trabajamos.

Consideramos que hay al menos tres propuestas prioritarias para impulsar el cambio de la formación docente:

1. Selección y formación de una masa crítica de formadores. Ninguna reforma de la formación docente puede tener éxito si no cuenta con buenos formadores de maestros. Se propone: (i) establecer un sistema de evaluación y selección de profesionales idóneos para enseñar en los Institutos Pedagógicos; (ii) involucrarlos en un programa de formación continua que incluya estudios de postgrado en universidades nacionales o extranjeras en función de sus necesidades de formación profesional; (iii) asegurar dedicación exclusiva a los Institutos Pedagógicos, de modo que puedan adecuar el currículo a las necesidades de su alumnado y a los problemas educativos de la región, preparar materiales, hacer investigación-acción, monitorear las prácticas de sus alumno, etc.; (iv) incrementar sus remuneraciones de modo que compense la pérdida de ingresos por otro empleos; (v) facilitar estudios de complementación pedagógica para aquellos que provienen de otras profesiones.

2. sistemas diversificados de formación docente. Se propone (i) al entrar desde el estado diferentes estrategias de formación continua que, además del modelo experimentado por el PLANCAD, incluyen la capacitación centrada a la escuela, la capacitación a distancia y formas autónomas de aprendizaje docente; (ii) hacer convenios entre los centros de formación inicial y escuelas cercanas para contribuir con sus maestros a través de proyectos, al mejoramiento de la calidad de la enseñanza escolar; (iii) reorganizar el tiempo de trabajo en los centro de formación de modo que los formadores puedan reunirse para tomar decisiones sobre el currículo, la evaluación del aprendizaje, la relación con la comunidad local, etc; (iv) premiar a los centros de formación que ajusten mejor la formación inicial y continua a los problemas reales de escuelas: urbanas y rurales, unidocentes, multigrado y polidocentes, escuelas de comunidades nativas, bilingües, de sectores populares y de sectores medios y altos.

3. Evaluación y acreditación de la calidad de la formación docente. Incluye a los centros de formación inicial y a las instituciones encargadas de la capacitación del profesorado en servicio. Se propone: (i) incluir en el sistema de acreditación de Institutos Pedagógicos, la evaluación de la calidad de la formación no sólo del proyecto institucional o del proyecto de carrera. Combinar para ello diversas estrategias de evaluación de la calidad de la formación docente y sistemas de monitoreo del Ministerio de Educación; (ii) creación de un(os) organismo(s) de acreditación de la calidad con representación de docentes

elegidos democráticamente; **(iii)** aplicar pruebas estandarizadas a los egresados de los institutos públicos y privados que sirvan para comparar resultados entre centros de formación que atienden poblaciones similares y estudiar las razones de su éxito o fracaso.

III. Políticas de estímulo: No sólo eficiencia, también mejores salarios.

a. La situación

Declaraciones de autoridades educativas reiterando que el maestro es fundamental en todo proceso de mejoramiento de la calidad educativa, planes y dispositivos expresos, hicieron pensar que existía la voluntad gubernamental de estimular el trabajo del profesorado. El Plan de Mediano y Largo Plazo de la Educación 1995-2010 (nunca publicado de manera oficial) planteaba mejorar la calidad de vida del maestro estableciendo un sistema de remuneración por mérito. Algunas normas dispusieron estimularon determinadas condiciones laborales. Pero al finalizar la década muy poco de lo dicho y lo normado se ha cumplido y tal vez por ello, en las últimas versiones de los planes del Ministerio de Educación, no se hacen planteamientos de esta naturaleza en relación con el profesorado.

Los ya bajos salarios docentes sufrieron su caída más drástica con el shock del 90 y los aumentos posteriores resultaron insuficientes, pues la hiperinflación empobreció abruptamente a los maestros. De otro lado, el achatamiento de la carrera magisterial ha limitado la posibilidad de mejorar las remuneraciones a través de los ascensos de nivel. Esto constituye un motivo más de desaliento para el profesorado y sus expectativas de desarrollarse profesionalmente. Para miles de profesores la situación es más difícil porque carecen de estabilidad, están al margen de la carrera, sufren presiones, retrasos en sus pagos y discriminaciones, sin sustento legal, como la prohibición de licencias y permisos.

La carencia de estímulos va más allá del campo remunerativo. El profesorado no recibe beneficios que por ley le corresponden, lo que ha afectado su bienestar y calidad de vida.

Se evidencia la poca atención del Gobierno al ejercicio profesional de la docencia y la ausencia de una política de Estado que garantice recursos para revertir esta situación de manera sostenida. Es claro que no será posible mejorar la calidad educativa empobreciendo a los maestros.

a. Los desafíos

Una tarea compleja como la enseñanza tiene cada vez menor valor de cambio en el mercado. Por ello, más que justificar ese menor precio del trabajo docente (estudios que comparan el trabajo docente con otros similares en cuanto a género, asociación a sector público y privado, afiliación a sindicatos; para demostrar que los docentes están bien pagados en función del número de horas que trabajan a la semana: 35 horas en promedio en América Latina) sugerimos concentrar nuestra atención en quienes se perjudican, además de los maestros.

Martínez Bonafé (1998) propone estudiar el puesto de trabajo docente dado que éste tiene un gran poder de regulación sobre las funciones posibles del buen

profesor. En otras palabras, de poco nos sirve formular perfiles ideales o competencias deseadas si la estructura del puesto de trabajo docente impide desarrollar esas competencias.

Un desafío será incrementar significativamente el gasto público en educación y destinarlo, entre otros rubros, a mejorar la remuneración docente. Urge decidir mejorar la remuneración y reorientar el uso de recursos del Tesoro Público. Si bien en los noventa se ha producido un incremento del gasto público en educación (17% del gasto total del gobierno en 1997 y cerca del 3% del PIB, este no se ha orientado a mejorar las remuneraciones docentes. Un análisis del destino de los préstamos del Banco Mundial y el BID prueba que los fondos han ido a la infraestructura y el mobiliario escolar. La dotación de materiales educativos y la capacitación de docentes de educación básica, han recibido sumas bastante menores (Chiroque, 1999). La expansión de la cobertura (educación primaria) ha primado sobre el mejoramiento de la calidad.

Para resolver el problema de la baja inversión pública en educación se ha propuesto favorecer la inversión privada en educación para disminuir la carga pública; intentar “hacer más con menos recursos” y disminuir el gasto en Defensa a raíz de la firma del Acuerdo de Paz con el Ecuador. Ninguna de estas medidas, sin embargo, ha tenido efecto sobre el salario docente.

Las tensiones entre profesores y Estado tienden a agudizarse en tiempos de recesión o crisis económica como el actual, por ello el SUTEP prepara una Huelga Nacional Indefinida y acciones con otros gremios, como un nuevo Paro Cívico Nacional. Es necesario, como sugiere la UNESCO (Informe Mundial 1998), mejorarla capacidad de los docentes para hacer oír sus reivindicaciones salariales y su situación.

Otro desafío consiste en renovar o crear sistemas para valorar, certificar y realizar control social de las prácticas de los profesores. Organismos multilaterales como el Banco Mundial y el BID están interesados en renovar los mecanismos de control externo del desempeño docente e influir sobre un cambio en el rol de los sindicatos, lo que está dando lugar a estudios y propuestas sobre los mejores sistemas para lograrlo. Los maestros, sin embargo, han quedado fuera de estas discusiones. Por ello es que otro reto es incluir a los educadores en la creación e implementación de las políticas magisteriales y educativas, no sólo para conocer su opinión, sino para participar en las decisiones. Es fundamental que representaciones del magisterio definan las condiciones que regularán lo que un maestro o maestra puede hacer o no en la escuela. Un estudio reciente, realizado en seis países de América Latina, revela que las condiciones sobre las que estudiantes de Educación tienen expectativas más altas son: 1) crear en el maestro la sensación de estar contribuyendo a la sociedad, 2) multiplicar las posibilidades de desarrollo profesional, 3) otorgar un alto nivel de autonomía, y 4) mantener la estabilidad laboral (Carbol 1999).

La demanda por autonomía es un reclamo por el fortalecimiento de la institución escolar y de los organismos intermedios de nivel local del sector. La política general de Gobierno ha sido hasta el momento poco proclive a fortalecer la institucionalidad democrática y a convocar la participación del poder local en las decisiones de política sectorial. La propuesta de descentralización administrativa anunciada por el Presidente Fujimori, podría modificar el rol de los gobiernos

locales en las decisiones sobre la educación, siempre y cuando la transferencia de “poder” no se limite al pago de planillas.

c. Algunas propuestas de solución

Mejores salarios. La experiencia internacional parece demostrar que una de las razones que impiden atraer y retener a los mejores en las carreras de pedagogía son los bajos salarios y la poca dispersión de ellos (Mizala y Romaguera, 1999). (i) Promover un Acuerdo Nacional en torno a un programa de incremento progresivo del salario magisterial en cinco años, que precise el porcentaje en que será incrementado y cómo será financiado. (u) Racionalizar la estructura actual del sistema remunerativo que impida el congelamiento de sus principales conceptos. (iii) Adoptar estrategias que protejan el salario magisterial de la pérdida de su poder adquisitivo. (iv) Diseñar un sistema de incentivos sobre la base del incremento general de salarios previamente acordado que además permita retener a docentes calificados en escuelas rurales, de frontera y urbano-marginales. (y) Renovar el escalafón magisterial, revisando los criterios de diferenciación entre niveles y otorgando un mayor peso a la evaluación del desempeño en los criterios para el ascenso.

- **Sistema de incentivos.** Varios países están usando incentivos en la educación bajo la premisa de que éstos pueden influir sobre la calidad del trabajo docente. Proponemos: (i) Otorgar incentivos económicos a las escuelas que desarrollen innovaciones en sus currículos y estilos de enseñanza y demuestren sus buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos (u) Otorgar incentivos académicos a los mejores docentes. (iii) Elegir a los mejores docentes

- por escuela cada año a través que deberán ser conocidos por toda la comunidad escolar. Como en la experiencia colombiana, esta evaluación puede complementarse con la elección del mejor maestro o maestra por los padres, estudiantes y docentes del centro educativo. Los elegidos ganarán puntaje acumulable para su ascenso en el escalafón magisterial. (iv) Revisar y mejorar la Carrera Pública Magisterial convirtiéndola en un mecanismo de movilidad, superación y realización profesional.

- **Evaluación del desempeño docente.** Uno de los mecanismos que se están experimentando en algunos países para elevar la calidad de la profesión docente, es acordar estándares nacionales de calidad para la formación profesional del magisterio y para la evaluación del desempeño docente en el sistema educativo. En otros países se han creado Consejos Nacionales para formular estándares en los que están representados los docentes.

- Autonomía institucional, pero con responsabilidad sobre el logro de objetivos nacionales. (i) Incluir la autonomía escolar como parte del proyecto de descentralización educativa garantizando que los centros educativos se hagan responsables ante la comunidad de los aprendizajes y competencias establecidos

en el currículo nacional. **(u)** Promover la rendición de cuentas a la comunidad y la transparencia en la comunicación de los resultados de aprendizaje. **(iii)** Autonomía de la comunidad docente para participar activamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Educativo Local.

- **Sistema de ascensos.** En varios países se está dando mayor peso a la evaluación del desempeño y la valoración de méritos en las decisiones de ascenso (estudios de post-grado en educación o en áreas inherentes a la especialidad docente, participación en coloquios etc. De todos ellos el único que se refiere al desempeño del docente en el aula es el Certificado Anual de Eficiencia.

- **La estabilidad laboral.** Una encuesta aplicada este año a maestros peruanos corrobora como la estabilidad laboral es considerada el aspecto más importante de la relación contractual tanto en el sector público como en el privado (Grade, 1999).

- **Participación del sindicato en la definición y aplicación de las políticas.** (i) Contribuir desde la sociedad civil a enriquecer la capacidad propositiva del gremio magisterial en asuntos pedagógicos y sindicales y exigir su voz en temas nacionales como en asuntos vinculados con la calidad de la educación. (u) Defender su derecho a la negociación colectiva. (iii) Reclamar la presencia del sindicato en la elaboración de criterios para la evaluación del desempeño docente, etc. (iv) Recibir las propuestas del sindicato como organización representativa del profesorado y abrir diálogos con el Estado y organizaciones de la sociedad sobre ellas.



ROLLOS NACIONALES

EL IMPACTO DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN LA EDUCACION BILINGÜE

Búsqueda, alternativas y aplicabilidad

Por: Comité de Etnoeducación de la Fundación Juan Tama
Coordinación: Adonías Perdomo Dizú

El presente artículo resume una investigación realizada por miembros del Comité de Educación de la Fundación Juan Tama en el Resguardo Indígena de Pitayó, municipio de Silvia, departamento del Cauca, Colombia, durante el segundo semestre de 1998 con el título: La Educación tradicional y el material didáctico para la educación básica primaria, un reto para las comunidades indígenas de Colombia.

En el transcurso de dicha investigación se tocaron varios interrogantes, entre ellos lo relacionado con la existencia de un material propio y su influencia en el aprendizaje del educando Nasa.

A continuación, observemos algunas de las respuestas que dieron miembros del Resguardo Indígena de Pitayó cuando se les interrogó acerca del material didáctico utilizado en las escuelas para sus niños, y en ocasiones para ellos mismos como adultos, en diferentes centros de capacitación:

“... son de un contexto ajeno al nuestro.”

“... sus dibujos son irreales.”

“...no están hechas en nuestro idioma.”

“... sus textos y frases no están de acuerdo con la realidad de nuestros niños y por lo tanto son irreales.”

“... sus cuentos son de fantasía y no producen un efecto positivo en nuestros niños, mientras tanto, se está olvidando mitos y leyendas de gran importancia para nuestra supervivencia como grupo indígena.”

“... su proceso de enseñanza es muy mecánico y aleja al niño de la pretensión inicial, pues esas guías central al niño y obligan al maestro a no salirse de esa línea.”

“... frases como la de “mi mamá me ama” están viabilizando ese sentimiento de amar a una persona y sus complementos, y están dejando a un lado la perspectiva de amor hacia la tierra que se le debe infundir al niño nasa. Pues para el niño y el adulto nasa toda la vida está enrolada en su aprecio hacia la tierra, pues ella quien da la vida a las plantas comestibles y no comestibles, es ella quien permite

respirar el aire mas puro a través de las hojas de las plantas que amablemente y sin interés alguno produce”.

“... esas guías no sirven porque enseñan a leer en castellano más no en nuestro propio idioma.”

“... esas guías enseñan sobre Caperucita roja, pero vemos que en la casa no respetan a los abuelos ni conocen nada sobre nuestras costumbres, mitos, ritos o leyendas... como el de Juan Tama, por ejemplo que es un líder digno de recordar, pero en la escuela se lo están cambiando por Caperucita roja, o un tal Lobo feroz..., se está olvidando lo nuestro, lo propio...”

Estas respuestas nos dan una clara imagen de cómo los diferentes materiales didácticos existentes afectan negativamente al niño Nasa o al adulto. Con la investigación realizada podemos decir que ese grado de afectación tiene que ver con muchos aspectos del rol del educando Nasa; detalladamente veamos algunos de ellos:

Aspecto Social

Quizá mediante un criterio sano, el Estado colombiano se ha esmerado en enseñarle a leer a los pueblos indígenas utilizando maestros que no saben el idioma materno de los escolarizados y tampoco se preocupan por aprenderlo para trabajar en zonas indígenas.

Esto ha propiciado que, en lugar de fortalecer en los niños lo que los padres le han inculcado, lo destruyan, arrasan la lengua materna y los conceptos tanto nocionales y racionales dependiendo de la edad en que lleguen a la escuela y luego les implantan otro patrón de comunicación, es allí donde el material didáctico le ha servido a los heroicos profesores, porque allí vienen impresos en castellano oraciones que son construidas con el objeto de borrar el idioma que el niño trae desde el seno de su familia.

Aquí la realidad social del niño comienza a derrumbar-se, las palabras que durante todo el día, mes y año repite aunque no sabe lo que dicen, comienzan a surtir efecto, porque en la realidad, la anterior programación lingüística que posee el niño comienza a borrarse, pues ya no le significarán un lenguaje, una lengua, un código y sólo, con mucho sufrimiento y penosos tres o cuatro años, el niño comienza a abordar el idioma castellano como un medio de comunicación.

El aspecto político, cultural y ecológico

Este es uno de los aspectos afectados como consecuencia de los materiales didácticos. Los contenidos de las cartillas hablan más de inspectores, policías, alcaldes, gobernadores y presidentes, de divisiones políticas de las tierras, del valor monetario de las tierras y muchas otras cosas que no se asimilan con el proyecto de vida del niño. Aquí la autoridad de los mayores, el Cabildo, el valor de

la tierra que es equivalente a la madre, el valor de la minga, la unidad en vez de los límites del espacio territorial, son cosas que van en contravía del pensamiento del niño y el de la comunidad.

En higiene, por ejemplo, hablan muy bien de las letrinas descalificando así la forma como los indígenas realizan las necesidades fisiológicas al aire libre. El ciudadano desconoce que en este acto cientos de cucarrones se acercan para enterrar el estiércol arrojado por el hombre a dos y tres metros de profundidad con el fin de poner allí sus huevos, y cuando los cucarrones salen a la superficie son controlados por los pájaros y las aves de corral cumpliendo así un ciclo biológico importante.

En cambio, el hombre no indígena se agrupa en pueblos, en fondas y ciudades, y mediante común acuerdo arroja toneladas de excremento a las aguas desconociendo que el agua es la vida y sangre de la madre tierra. Aquí es donde vemos que la cultura no es la misma, puesto que cultura se entiende actualmente como el conjunto de valores y sabiduría que construye una colectividad humana; aquí, la racionalidad cambia.

Aspecto intelectual

A este respecto, ya se había dicho antes que el conocimiento que llevaban los niños desde la casa, la escuela se encarga de borrarlo para implantar no otro conocimiento en muchos de los casos sino más bien el mismo, pero en otro idioma, lo que cambia en este caso es la racionalidad aplicada. Entonces el niño, lo que hace es atrasarse en cuanto a su desarrollo intelectual. Por ejemplo: en Nasa Yuwe se dice atalx a una gallina; sin embargo, el niño en la escuela debe aprender mediante el apoyo de un material didáctico la palabra “gallina” donde por confusión fonética el niño comienza a decir kalxina, y jiba que significa caballo, el niño dice “caballu” por interferencia fonética. Pero allí insiste un material didáctico en castellano que seguirá tratando de cambiar el rumbo de su desarrollo intelectual y sociolingüístico.

Entonces el niño se frena tres o cuatro años tratando de aprender los nombres y usos de los mismos elementos que ya sabía en su idioma desde la edad de los seis años, y así el niño Nasa repite uno, dos y hasta tres años porque nunca puede ser calificado con el concepto de excelente, porque en primer lugar le es difícil conceptualizar en español, y en segundo lugar, tardará mucho tiempo para pronunciar bien en castellano; así su capacidad intelectual tratará sin mucha oportunidad de avanzar bien.

Otro componente educativo es el material didáctico, el cual siempre ha estado presente en cada uno de los momentos y espacios donde el hombre ha tenido que ver con el acto de aprendizaje y enseñanza. Esto nos compromete a pensar que por toda la historia tejida por el hombre ha venido también construyéndose ese proceso de elaborar materiales de apoyo para lograr en la persona la posibilidad de entender un concepto. El problema es si los apoyos didácticos son aptos para facilitar lo que quieren aprender los niños. O más bien ayuda a tratar de entender lo que el maestro pretende que entienda.

Este proceso, como el hombre no se ha detenido en su evolución, siempre ha pretendido estar a la par con el desarrollo del ser humano, por esa razón cada día vemos nuevos materiales didácticos, los cuales cambian a la medida en que el pensamiento del hombre cambia. Pero, ¿qué es en, sí la didáctica? Ramón García Pelayos y Groos define la didáctica como el arte de enseñar. Enseñar, en la voz latina es *insignere* que significa señalar, nos invita a pensar entonces que, ¿enseñar es prácticamente preparar en el individuo un mensaje, transformarlo en un mensaje que sea leído por otra persona y que gracias a ese mensaje, otro logre una transformación o por lo menos entienda por medio de ese sujeto lo que otro quiso decir o mostrar.

Luego la didáctica va tomando una figura compleja e igualmente lleva consigo un significado de técnica para instruir a los niños y, en otros casos, se entiende como el proceso técnico de educar e informar. Podemos decir entonces que la didáctica es el arte y la acción de la enseñanza, es dedicarse a la enseñanza, es un apostolado, es doctrina, educación, instrucción, pedagogía, magisterio, finalmente podemos verlo como el método de impartir enseñanza del hombre hacia el hombre, aunque también Quintín Lame dijo cuando estuvo amarrado de pies y manos “aunque el indio no sabe leer lo que los blancos escriben sí sabe leer lo que el sabio libro de la naturaleza enseña al hombre”.

Vista la didáctica desde este punto, el material didáctico que elabora cualquier sociedad y desde cualquier disciplina siempre es el mejor, es el que deberá darle una respuesta a la necesidad más sentida por esa colectividad. Entendido de esta manera podríamos afirmar que ningún material didáctico puede ser malo a menos que no cumpla como herramienta pedagógica y no responda a sus procesos metodológicos para el cual se ha elaborado.

El problema es; ¿quién lo elabora y para quién? ¿Ayuda en realidad a desarrollar el intelecto del niño indígena y lo prepara para relacionarse con el resto de colombianos, lo capacita para contribuir en la búsqueda de alternativas a los diversos problemas que cada día surgen en la cotidianidad?

¿Qué aspiramos los indígenas del material didáctico?

a. Con esta investigación no se trató de buscar errores en la misión que cumple un material didáctico en cualquier medio social más cuando es usado como estrategia de enseñanza en cualquier disciplina, más bien, en esta investigación, se trató de enunciar las dificultades que presenta un material didáctico elaborado por un sector social que es dueño de un marco cultural, de una idiosincrasia, de una identidad, una cosmovisión y racionalidad, pero que es utilizado por otras culturas con el fin de compartir conocimiento por medio de procesos y métodos civilizadores. Desde este punto de vista es como vamos a establecer unos planteamientos de cómo los materiales didácticos ajenos a las comunidades presentan serios problemas para nuestras sociedades indígenas, campesinas y sectores urbanos de clases marginadas. Se cree que los materiales didácticos elaborados con contenidos sofisticados, con métodos avanzados y una proyección científica espectacular, no darán buenos resultados especialmente para las comu-

nidades indígenas y campesinas puesto que se encuentran en forma no muy cordial con una cultura y una racionalidad diferentes.

Partiendo de lo anterior, para las comunidades indígenas los materiales didácticos presentan vacíos ya que, por un lado, no responden a sus expectativas ni están diseñadas para su propio ritmo con respecto al desarrollo del conocimiento. Con esto no se afirma que el desarrollo del conocimiento de las comunidades indígenas es más lento que la de los no-indígenas; tampoco se afirma lo contrario. Lo que se plantea es que las comunidades están en otro punto en relación con el tiempo y el espacio, manejan otras dimensiones del pensamiento, otras posibilidades de recursos y sistemas de acumulación de bienes y servicios; especialmente las comunidades indígenas manejan

otros sistemas de comunicación como el idioma y los códigos culturales específicos. Aquí surge una pregunta: ¿Qué hacer si los materiales didácticos que existen presentan vacíos impresionantes para este tipo de grupos socioculturales? ¿Nos debemos quedar marginados por los procesos metodológicos y pedagógicos y adquirir cada día un conocimiento técnico y científico? No... Se debe seguir adelante con la lucha por el acceso hacia el conocimiento, pero teniendo en cuenta principios legales. Tales principios son los que le otorga la OTI para las comunidades indígenas y que en Colombia se materializó en la Ley 21 del 4 de marzo de 1991, donde consagra que las comunidades indígenas tienen el derecho de hacer sus propias gestiones y a desarrollarse sólo en su propia lengua, usos y costumbres.

La Constitución Política de Colombia dice que todo proceso educativo debe ser propio, en otras palabras, el ejercicio de la didáctica por parte de los indígenas debe ser en la propia lengua, usos y costumbres; claro, esto no priva la posibilidad y capacidad de ser bilingües e interculturales; pueden adquirir destrezas para moverse en esos dos mundos: el indígena y el no indígena. El problema es que si hoy no se garantiza lo referente a su cultura, lengua, cosmovisión y racionalidad, los procesos externos globalizantes presionarán para que Colombia aplique los procesos de enseñanza-aprendizaje en forma indiscriminada y ello viene siendo aplicado en los materiales didácticos que afectan el diario vivir Nasa. Por tal razón, en el Resguardo Indígena de Pitayó y en muchos Cabildos, hoy por hoy se está implementando un proceso de educación propio donde se está impulsando la elaboración de un material didáctico propio, acorde con las necesidades de la lengua, de sus usos, de su pensamiento, de sus costumbres, de sus autoridades, de su medio ambiente, desde su concepto de salud y de su economía.

También se está desarrollando la lectura y la escritura en lengua materna y en castellano, pero con apoyo de maestros bilingües. Esto, con el fin de adelantar el proceso de enseñanza en forma bilingüe e intercultural; el material didáctico ha ido saliendo del trabajo de los mismos niños, jóvenes y de los procesos de profesionalización con profesores indígenas, quienes se preparan para afrontar el reto que nos trae la modernidad. Nuestra aspiración es fortalecer nuestra lengua materna y simultáneamente aprender el idioma castellano y por qué no, un tercer idioma ya que los jóvenes Paeces aspiran llegar a las universidades y ser profesionales capaces de apoyar a sus comunidades sin avergonzarse de ser indígenas. Luego, un buen material didáctico es aquel que responde a las necesidades de la comunidad a la que pertenece el niño, aclarando que los problemas

de cualquier material didáctico estarán a juicio de cada grupo social y del proceso de su modificación y mejoramiento.

b. Las guías utilizadas tradicionalmente por los profesores en la Educación Básica Primaria como material didáctico, están provocando un completo desarraigo de la cultura tradicional, entendiéndose por desarraigo perder el idioma propio y la tradición oral de mitos y leyendas que enriquecen y afirman la plena identidad cultural de las comunidades indígenas.

c. Los contenidos de las “guías de afuera” son cómplices de un proceso pacífico de exterminio cultural, pues los procesos aplicados a las guías son copias, en muchos casos, de sistemas externos y de pensamiento sometedores hacia sistemas aún colonizantes.

d. Una guía propia, ante todo, debe ser realizada en el idioma y cultura original partiendo siempre de su realidad. Toda información es necesaria para el niño, pero siempre se debe partir de su contexto real, pues allí están los elementos básicos que brindarán afianzamiento y fortalecimiento de su identidad cultural como de úus yaatyni, algo parecido a su filosofía. Los conocimientos de afuera son válidos y en ningún momento se están desconociendo, pues los estudiantes salen a otra realidad deben estar preparados para afrontarla y no huir a los sucesos que puedan presentarse.

e. Una comunidad indígena o no se debe tener un proceso de educación propio.

f. Cada comunidad indígena debe tener una enseñanza de la lecto-escritura propia y adecuada.

g. Todo proceso educativo, en comunidades indígenas, debe propender por una estabilidad y revitalización de su lengua y su cultura.

h. Son urgentemente necesarios medios de ayudas educativas para el proceso de lectoescritura Nasa Yuwe.

Dialogo desconocimiento

En la búsqueda de una educación que respete los valores propios, se plantea la etnoeducación como una alternativa para abordar, reconocer y recrear los proyectos de vida de las comunidades, para recuperar su acervo ancestral en una relación de par y de dialogo con otras culturas. En esta perspectiva se ubica el trabajo de investigación el impacto del material didáctico bilingüe, búsqueda, alternativas y su aplicación, que realizan los docentes del comité de etnoeducación de la fundación Juan Tama en el resguardo indígena de Pitayó en el municipio de silvia, departamento del cauca.

Su fuente vital esta en la acción reflexiva sistemática e intencionada que se produce desde dentro para visibilizar la identidad como sinergia de desarrollo integral y autónomo, sin perder identidad como pueblo culturalmente diferenciado.

El documento identifica varias tensiones que considero centrales en los procesos de la institución escolar. La tensión entre las cultura locales la globalización, entre pedagogía y didáctica, entre las ayudas educativas, la creatividad y el rol del maestro(a), entre el material didáctico propio y la transferencia del avance tecnológico en las ayudas educativas. Estos problemas quedan planteados como exigencia para posteriores investigaciones y desarrollo de nuevas prácticas

Investigaciones como estas que dimensionan su objeto de estudio desde la pragmática educativa, requieren conectores fuertes con elaboraciones teóricas que contribuyan a esclarecer un ideario de interculturalidad entendido como un proceso intencional, sistemático que, unidos a otros procesos pedagógicos y sociales está consagrado a formar individuos y colectividades para hacer resistencia a todos los prejuicios y a sus declaraciones sociales, a través de formas educativas y sociales, que deben tener voluntad política para su efectividad, donde existan diálogos respetuosos.

Es imprescindible pensar en propuestas de manera que la visión de la interculturalidad sea un elemento de diálogo entre las culturas donde se profundice el pluralismo cultural y democrático capaz de asumir la presencia de los diferentes grupos socioculturales legitimados. Con la fuerza para conservar ciertas estructuras comunes con otros grupos, así como las suyas propias.

Por Fanny Milena Quiñónez Riascos
Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas

ROLLOS NACIONALES

Cuenta tu cuento

Por: Lic. Orlando Pérez Bolívar
Colegio Técnico Comercial Helena de Chauvin

Era una vez, en una cálida mañana del mes de noviembre de 1997, a eso de las 7:15 a.m., en un colegio de Barranquilla -Colegio Oficial de Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin, humilde morada educativa de del Barrio Las Nieves en el cual habita una comunidad de bajos recursos, ubicada al sur de la ciudad— Gisel Barrios, una niña de once años de edad, del grado 7º, escasamente de un metro de estatura, delgada, de hombros un poco enjutos y rostro agraciado que destellaba una luz de inocencia y timidez, acompañada de unos nervios que le hacían un poco trémula su voz, pero que poco a poco se convertía en la energía que le imprimiría ese algo especial a aquella acostumbrada reunión de las estudiantes en el patio del colegio con el fin de hacer la reflexión semanal, leía a sus compañeras un cuento “Las monedas de oro del cielo”¹ el cual obtuvo el tercer puesto en el concurso de literatura del IX Festival de Arte Estudiantil de la ciudad de Barranquilla. Lo sorprendente es que después que la Señora Gume —como cariñosamente le decimos a la coordinadora de convivencia de nuestra institución— presentó a la niña y a medida que avanzaba en la lectura, el silencio se iba pronunciando más y más en la comunidad, como cuando estamos tan arrobados en algo que nos interesa y que nos sustrae del entorno para colocar nuestros cinco sentidos.

¿Pero qué era aquello que había causado tanto impacto en las estudiantes? En la creación narrativa del cuento de Gisel se hablaba de una niña pobre que, a pesar de no tener absolutamente nada, ni familia ni comida, a su paso por las diferentes situaciones del cuento se iba despojando de sus harapos y lo poco que conseguía en la calle era para hacer feliz a los demás niños necesitados. Permitía estas acciones el inmenso tesoro de amor y abnegación que albergaba en su corazón. La niña mostraba tanta bondad, que Dios la recompensó bajándole estrellas del cielo y convirtiéndolas en monedas de oro para que comprara ropas nuevas y comida.

Al finalizar el relato, la señora Gume invitó a las estudiantes a que participaran con sus comentarios, lo que simplemente era una parte de las actividades de esa mañana terminó siendo el tema de reflexión de toda la mañana; las niñas participaron espontáneamente, sin obligarlas a hacerlo, como ocurría frecuentemente. Valores como solidaridad, compañerismo y sacrificio estuvieron en los comentarios de las estudiantes que participaron y se reflejaban en el rostro de sus compañeras. Al pasar las estudiantes a los cursos, la señora Gume, a mi

¹ Que aparecerá publicarlo en Nodos y Nudos No. 8.

lado, y con una inmensa felicidad me decía: -profe, qué bonito, mire todo lo que despertó un Cuento. Me sentía contento. El cuento de Gisel era el producto de una experiencia pedagógica iniciada en 1996, cuando preocupado por los resultados que se obtenían con la enseñanza tradicional del lenguaje, me di a la tarea de reflexionar sobre mi quehacer pedagógico. Otro factor importante de este cambio de actitud permitió el ahondar en algunas teorías del aprendizaje que abordábamos en la especialización en las Ciencias de la Educación, con Énfasis en Psicolingüística, que realizaba en la Universidad Pedagógica Nacional. En aquellos momentos en nuestro colegio también se gestaba un gran movimiento con un grupo de docentes inquietos que deseaban, y desean, mejorar la calidad educativa de nuestra institución, es así como comienza a conformarse un colectivo que buscó el acompañamiento, en ese entonces, del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación básica y media RED de la Universidad Nacional. En este discurrir de preocupaciones educativas y de socialización de trabajos con pares dentro de nuestro colectivo, fue creándose una base teórica que me permitió visualizar una nueva forma de trabajar el lenguaje apuntando al desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes que respondiesen a sus intereses, necesidades y expectativas; una forma de trabajo que les permitiera hablar y escuchar, leer y escribir con agrado. Es así como comencé a analizar algunos aspectos de la enseñanza del lenguaje y a formular algunas propuestas de trabajo.

Los resultados de una pedagogía tradicional

En mi quehacer educativo he observado que los estudiantes, tanto los que inician educación Básica secundaria, como los que terminan educación Media, y aún estudiantes universitarios de semestres avanzados, presentan dificultades en el manejo de sus habilidades comunicativas. Les es difícil escribir o expresar oralmente lo que piensan con coherencia y cohesión¹. Además, en ellos aparecen temores para hablar en público y aversión a lo que signifique lectura —sobre todo las que tienen que ver con contenidos programáticos fuera de sus intereses y al margen de una aplicación en sus actividades vivenciales - y la no escucha con atención y agrado a sus compañeros y maestros.

También es de relevancia el hecho que los estudiantes presenten respuestas mnemónicas a los cuestionamientos teóricos de las distintas áreas del conocimiento, sin análisis y reflexión de las mismas. Lo que implique la activación de estos procesos mentales lo asumen con desidia, como algo difícil y algunas veces imposible de realizar.

En las reuniones de áreas y académicas con los colegas del colegio Helena de Chauvin, siempre se cuestionan las deficiencias comunicativas de las estudiantes

¹ SOLABTE, M. F. (1993). Protagonista: El maestro. Un estudio psicolingüístico del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Pasto-Nariño. CEPUN -Universidad de Nariño, pp.3.

al abordar las diferentes temáticas de las áreas disciplinares del conocimiento - contenidos programáticos-, así como se cuestiona el trabajo de los profesores de lenguaje: ¿qué les enseñan ustedes a estas estudiantes? Se dice que el problema es de la primaria. A lo largo de muchos años, con el propósito de superar esta problemática, se han acordado cursos de refuerzos de lecto-escritura para las estudiantes que ingresan en nuestra institución con la aplicación de estrategias programáticas sin tener en cuenta las vivencias e intereses de las estudiantes y la problemática continúa. Los mismos cuestionamientos se dieron en las reuniones que realizábamos dentro del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. De las reflexiones a las inquietudes anteriores surgió la pregunta que direccionaría mi experiencia: ¿cómo lograr el desarrollo de las habilidades lectoescritoras en las estudiantes de 6^oC del Colegio Oficial de Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin?

La anterior pregunta no fue una inquietud más, fue una incertidumbre acerca de lo que estamos haciendo en el aula de clases y cuáles son los elementos volitivos necesarios para que se activen las motivaciones en las estudiantes para leer y escribir. Reflexiones que me llevaron a buscar un acompañamiento teórico que me permitiera comprender la problemática y proponer una respuesta.

En la búsqueda de un acompañamiento: los actos de leer y escribir

Leer y escribir son habilidades comunicativas que se construyen en la escolaridad. Al iniciar la escuela, los niños comienzan a internalizar su mundo a través de sistemas comunicativos diferentes a la oralidad y la escucha, y es cuando reconoce en la lectura y la producción de signos o grafías convencionales un nuevo medio para referirse y descubrir su realidad.

Un niño aprende el descifrado de grafías (deletreo y silabeo de palabras) y su producción atendiendo a imágenes y frases sin sentido, pero la curiosidad activa la motivación y las expectativas para aprender con gusto e interés en el nuevo sistema de representación de la realidad. Después de esto, los actos de leer y escribir se convierten en algo tortuoso para ellos, y a medida que avanzan en el “perfeccionamiento” de sus habilidades comunicativas estos actos se asumen con mayor desidia.

Por un lado, en el área de lenguaje sólo se dedican a ver cómo funciona y cómo es la lengua y a repetir conceptos, ya sea en forma oral o por escrito, de memoria² otro tanto ocurre con las demás áreas disciplinares del conocimiento. También se mira como única aplicación de la lectura la función poética del lenguaje, desconociendo otras funciones sociales que cumple y que son de mayor preeminencia para los estudiantes, quienes en sus lecturas buscan respuesta a su curiosidad e intereses, lo que puede ser aprovechado para crear los niveles

² ESCAMILA, J. (1998). El cadáver exquisito de la lengua, un obstáculo en la clase de español. Santafé de Bogotá. I.C.F.E.S. Seminario: “Lenguaje, Literatura y Evaluación, 21-23 de octubre. Universidad del Atlántico.

volitivos, de valores sociales e intelectual—estructural necesarios para desarrollar las habilidades lectoescritoras.

Hans Aebli³ al respecto dice: “La clase de lengua debe encontrar un nuevo equilibrio entre la lectura puramente estética y la realista enseñanza de materias prácticas y de ciencias de la naturaleza y experimentales, hay que adjudicar un mayor hábito al aprendizaje a partir de libros y revistas; es decir, a partir de escritos. En ambos casos hay que cultivar conscientemente las formas superiores de lectura como captación de informaciones a partir de texto, tratamientos, educando a los alumnos en este sentido.”

Hay que tener en cuenta que las personas aprenden muchas cosas porque leen orientaciones profesionales, instrucciones de manuales, revistas especializadas, informes, los periódicos, libros; o simplemente observan diferentes situaciones sociales, escuchan historias, comentarios acerca de temas diversos —lo que también es una forma de leer nuestra realidad-, y esto es un aprendizaje a partir de textos. Se presupone que la activación y el desarrollo de las habilidades comunicativas no sólo corresponden al área de lenguaje, sino que demanda de todos los profesores modelaje y acompañamiento.

El acto de escribir no difiere mucho, en su proceso de construcción, del acto de leer. Durante mucho tiempo el niño se dedica a transcribir de un texto a los cuadernos, o lo que dictan los profesores acerca de determinados temas, para luego leerlos y repetirlos de memoria en forma oral o por escrito. Contrario es⁴ el placer que puede generar la producción de un escrito, de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas, placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar, placer de las tareas llevadas a cabo hasta el fin, del éxito terminado y bien presentado. Dentro de un proceso que depende mucho del contexto social, volitivo y de maduración psicológica y biológica de los estudiantes. Se trata de que para cada estudiante escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que enfoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo: es necesario que las imágenes que les vengan a la cabeza cuando se les habla de escribir sean “escribir un libreto” para un espectáculo al final de una estadía escolar, “inventar un cuento” para sus compañeros, poemas, en vez de hacer ejercicios de gramática, completar frases, hacer dictados, copiar instrucciones o atemorizarse con los test que deberán realizar después de haber memorizado.

En el proceso de lecto-escritura, por parte de los niños, se conjugan factores importantes, como la escogencia de los temas que permitan desarrollar las habilidades comunicativas, el cual debe dar el nivel motivacional para que los

³ AEBLI, H. (1995). Doce formas básicas de enseñar. Narceas, S.A. de Ediciones Madrid.

⁴ JOLIBERT, J. (1993). Formar niños productores de textos. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago de Chile.

estudiantes puedan construir los niveles intelectuales-estructurales y el referente a los valores relacionados con los temas tratados.

Cuenta tu cuento: una experiencia pedagógica

Con el objetivo de partir de los intereses y necesidades de las estudiantes comenzamos a dialogar con las de 6^oC de la jornada matinal del Colegio Helena de Chauvin. Conversamos acerca de las deficiencias que se presentan en el dominio de las habilidades comunicativas. En la puesta en común, la mayoría de las estudiantes expresó que existían temores para hablar en público; reconocían que había dificultad para la organización de ideas cuando deseaban o tenían la necesidad de producir un texto, fuese oral o escrito; que se cometían muchos errores al hablar y al escribir⁵. Lo que demuestra que existe una idea del uso correcto del lenguaje, aspecto que puede ser el generador de los temores, de la incapacidad de los estudiantes de producir textos “correctos” de un solo envío, como lo pretenden los maestros muchas veces. Sé que todas las personas en algún momento de sus vidas han sentido vergüenza por la realización censurable de algún hecho. Acto que nos crea cierta frustración y que muchas veces termina inhibiéndonos⁶ toda la vida. Es posible que esta actitud correctora y constante por parte de los maestros sólo cree vergüenza en los estudiantes y genere la apatía y el rechazo hacia los actos de leer y escribir. Hecho que merece una investigación profunda más adelante.

Por otra parte, las estudiantes admitían que habían aprendido muchos temas de memoria pero que en la práctica les era muy difícil aplicarlos, y que la mayoría de las veces eran total o parcialmente olvidados. Es así como, cuando se pregunta acerca de la sílaba, acento y tildación de palabras, algunas estudiantes recitan definiciones y normas gramaticales, confunden las definiciones y otras las han olvidado por completo; pero en la elaboración de los textos escritos continúa la desaparición de este signo, aparte de palabras, que debido al uso repetitivo, terminan memorizándose con tilde o generando confusiones como escribir las palabras “márgenes o jóvenes” sin tilde porque sus singulares no lo llevan; o escribir “jugaron” porque han escuchado alguna norma gramatical que dice que las palabras terminadas en *on* se deben tildar; pero las razones analíticas del por qué llevan tilde o no, no son generadas en los procesos sistemáticos prácticos y conceptuales. Es decir, cuando necesiten escribir un texto, ya que en las lecturas expresivas la experiencia de la oralidad es menos permisiva a la confusión de la acentuación.

⁵ Ibid. P. 3

⁶ Inhibición: En Psicoanálisis, oposición inconsciente a la realización de tendencias consideradas como condenables, las cuales permanecen luego latentes en el espíritu. Nuevo Larousse Básico. Argentina. Ediciones Larousse, 1997.

A partir de esto se les sugirió a las estudiantes que escogieran temas para que desarrollaran y perfeccionaran las habilidades comunicativas. Había expectativa hacia temas relacionados con sus vivencias, intereses: juegos, historias, paseos, amistad. Pero no, las estudiantes seleccionaron temarios relacionados con aspectos gramaticales o de literatura como: la sílaba, el acento, la oración simple, la fábula, el cuento; es decir, sobre cómo funciona y se estructura el lenguaje y la función poética; observándose con claridad la influencia de lo que durante mucho tiempo han hecho en sus clases de lenguaje. En vista de lo anterior, les propuse leer y escribir sobre cuentos y leyendas de espantos y aparecidos, una temática relacionada con una tradición cultural oral muy común en el contexto social en el que se desenvuelven y que ha creado una cadena de supersticiones, creencias en hechizos, brujas, espantos y toda clase de agüeros. Temas que son el eje recreativo y de acompañamiento de ancianos que narran estas historias a sus nietos y vecinos en aquellas ocasiones de tempestades, cuando el fluido eléctrico es suspendido por las noches o cuando quieren mostrar a los niños que no deben portarse mal o ser groseros. Pero también es el eje de conversación de muchos adultos que han dejado que estas creencias transformen negativamente y rijan sus vidas. Personas que no se atreven a dar un paso o tomar una decisión si primero no visitan a su brujo de cabecera o realizan sus acciones dependiendo del sueño o el hecho supersticioso del momento. A esto obedecía mi sugerencia y no me equivoqué.

Se creó una motivación de asombro, muchas niñas deseaban narrar en el momento algunas historias, que aseguraban habían sucedido, que ellas habían visto...

Después del acuerdo con las estudiantes se programaron tres etapas: búsqueda y narración de cuentos y leyendas de espanto, escritura de las mismas y corrección.

1. Búsqueda y narración. Las estudiantes pidieron a vecinos, familiares o personas conocidas, que les contaran un cuento de miedo, como les llaman ellas - de aquí surgió la idea del nombre de la experiencia **Cuenta tu cuento-** o simplemente se dieron a la tarea de recordar alguno que les hubiesen narrado con anterioridad. En la clase cada niña socializó su búsqueda narrándola a sus compañeras. A través de este ejercicio puede detectar problemas de carácter, personalidad y afectivos que creaban en algunas niñas timidez extrema. Hubo cinco estudiantes que no se animaron a contar sus cuentos. Se realizó una charla sobre los cuenteros, su oficio, las características corporales y gestuales de este tipo de narraciones. Después de la charla les pedí que trataran, en lo posible, de reunirse y escoger algunas personas que les habían “contado cuentos” de miedo para que les narraran una historia y observaran cómo lo hacían. Además se acordó una segunda narración de sus cuentos ante sus compañeras. Fue así como, en esta segunda oportunidad, las estudiantes mejoraron su expresión corporal y gestual y las cinco estudiantes que no habían realizado sus narraciones se animaron a hacerlo. En esta etapa también se leyeron algunos cuentos de espantos y aparecidos para que fuesen internalizadas conscientemente las formas de escritura de estos textos narrativos: “Las lágrimas del sombrero”, “Caipora el padremonte “María Angula”, “De la marimonda no se debe hablar”, “Los dos

monteadores y la sayona”; tomados de “Cuentos de espantos y aparecidos” Sao Paulo —Brasil -, Editorial Atica, 1984.

Estas lecturas se realizaron en forma expresiva, lo que también nos permitió solucionar la problemática de la dificultad para adquirir el libro por parte de las estudiantes.

Por primera vez inicié la lectura, aproximadamente hasta la mitad del cuento “Las lágrimas del sombrero”. Después, ellas siguieron la lectura voluntariamente y lo mismo con las siguientes. Al finalizar cada cuento, la participación era espontánea, nos reuníamos en cualquier sitio del colegio, leíamos y después las niñas contaban historias con mucho suspenso, pues supuestamente eran reales, las compañeras escuchaban con entusiasmo. Pero, por otro lado, aprovechamos varias ocasiones para charlar y concluir que estas creencias no eran más que ficción o resultados de situaciones fortuitas, y que no debíamos dejarlas llevar por ellas porque nos podían hacer mucho daño en nuestras vidas.

2.Escritura. En esta etapa se les pidió que escribieran el cuento que habían hallado en el período de búsqueda, que lo leyeran a amigos, compañeras de clases y familiares. Se estudió una bibliografía referida a la narración y sus elementos, y se dialogó en las clases. En cuanto a la descripción, nos dimos a la tarea de traer a la clase ejemplos, de lugares, personajes, situaciones, animales, etc. Luego las clasificamos y estudiamos. Así se les aconsejó describir los personajes y lugares de sus relatos. Todo lo anterior con el fin de la realización de la primera versión.

La labor de las niñas no fue interferida con sugerencias y correcciones. Permití la completa autonomía en la ejecución de sus trabajos.

3.Corrección. En esta etapa las niñas revisaban sus trabajos e iban desarrollando nuevas versiones, leían en voz alta y mostraban sus escritos a personas diferentes al contexto escolar para que les dieran su opinión y sugerencias. De esta forma se les demostraba el proceso que conlleva el escribir y hacer conciencia de que siempre se escribe para otra persona, a la que hay que tener presente. Por otro lado, la actividad ayudaba a perder el temor de mostrar sus escritos. Es muy común que después de haber realizado un trabajo de escritura, las estudiantes le pidan al profesor que sólo lo lea él, que no lo muestre a nadie más. Existe vergüenza a enfrentarse a situaciones, muy comunes en las escuelas, en las que les digan: este escrito no sirve, no dice nada, tiene muchos errores ortográficos, ¿todavía no sabes escribir? Se facilitó el estudio de una bibliografía gramatical de los signos de puntuación, pero con un objetivo específico: revisar los textos que ellas realizaban. Por esto no se demandó el aprendizaje de reglas ni el ejercicio con dictados y grupos de frases sin sentido. Esto permitió que ellas revisaran sus cuentos con la utilización de bases teóricas gramaticales a la mano, analizando en otros textos cómo se utilizaban, comparando con ejemplos que traían a la clase en pequeñas cartulinas y que se hacían circular en los grupos para sus análisis, y a través de las revisiones de sus compañeras, familiares y conocidos.

Al finalizar el proceso leí los cuentos de las niñas y observé que aún existían algunas palabras mal escritas y falta de algunos signos de puntuación. Es de

anotar que todos los trabajos y sus diferentes versiones fueron manuscritos. Fue así como pude constatar que el lenguaje oral y escrito son medios de comunicación en permanente perfeccionamiento en el cual se presentan, aunque a veces muy lentos, cambios según los contextos socio-culturales, científicos y tecnológicos; que los procesos de escritura deben ser pensados y pulidos en períodos pertinentes en los que hay que tener en cuenta la maduración psicológica, biológica, volitiva y socioafectiva para que se puedan alcanzar los logros propuestos atendiendo a los ritmos individuales de las estudiantes.

Esta primera experiencia se inició a partir de agosto de 1996 y duró hasta noviembre del mismo año. En 1997, las primeras clases se dieron a través de charlas múltiples, según las necesidades e improvisaciones de las estudiantes. Luego comenzamos a buscar alguna forma de integrarnos con las áreas de comerciales, ciencias sociales y ciencias naturales. Fue en el área de ciencias naturales en la cual el profesor Chrysthian Molinares me comentó que estaba trabajando el tema de la vía láctea. De esta forma se le suministró a las estudiantes una leyenda de la vía láctea que recreaba el mito de la creación del universo. Así ellas podían observar que hay una forma científica de concebir la creación del mundo, pero que también hay algunas formas de creación imaginaria a través de las cuales muchos antepasados trataron de explicarse fenómenos de la creación del mundo. Se les pidió que investigaran las diferencias entre mito y leyenda, actividad que culminamos con la lectura del mito de Prometeo y Pandora.

Buscando un nexo con el tema tratado iniciamos la lectura de un cuento de ciencia-ficción. El profesor Chrysthian Molinares, me preguntó acerca de lo que estaba trabajando, le comenté que lo referente a la ciencia-ficción. A los dos o tres días él me dijo que me tenía una información muy importante, que había un concurso de cuentos de ciencia-ficción en el Planetario de Combarranquilla (una caja de compensación familiar). Leí la información a las estudiantes quienes se motivaron para empezar a escribir un cuento de ciencia-ficción. En la primera etapa se dedicaron a buscar en la biblioteca cuentos de esta temática, para comentarlo con sus compañeras en clase. Se observaba ya algunas niñas con sus libros de ciencia ficción en las manos por los pasillos del colegio, en recreo y en clases. El trabajo se hacía por grupos de 7 — 8 niñas, las estudiantes leían en el grupo los pasajes que hallaban más interesantes.

Luego de esto, en clase se reflexionó acerca de la imaginación, de las formas como algunas personas visualizaban el mundo ideal presente y cómo sería el futuro. En este momento entramos al segundo paso, el de la escritura, en el cual ya tenían experiencia de cómo realizarlo, lo que me permitió un trabajo más de reflexión y observación. Los traumatismos laborales de 1997 impidieron la participación en el concurso de Combarranquilla; pero logramos participar con algunos cuentos seleccionados en el concurso del IX Festival de Arte Estudiantil de la ciudad de Barranquilla, en el cual la estudiante Gisell Barrios obtuvo el tercer puesto con el cuento “Las Monedas de Oro del Cielo”. Esto elevó la autoestima de las estudiantes, al ver un reconocimiento de lo que hacían en el aula en la asignatura de Lenguaje.

De esta manera llegué a las conclusiones:

- Los factores volitivos son elementos imprescindibles para desarrollar las habilidades comunicativas.
- Las estudiantes leen y escriben sin afrontar esto como procesos aburridos cuando los temas están acordes con su contexto social, sus intereses, sus gustos y maduración biológica y socio-afectiva.
- La construcción de las habilidades comunicativas es un proceso que requiere paciencia y acompañamiento por parte del maestro.
- El cometer errores en cuanto a la realización de lecturas y escritos es algo propio dentro de estos procesos y lo mismo que la aprehensión cognitiva de las estudiantes de 6º grado con edades entre 10 y 12 años es un poco lento, debido a que la maduración psicológica de las jóvenes se encuentra en estadios iniciales de formación de un pensamiento racional estructurado.

Las edades en que encuentran las estudiantes son determinantes para direccionar sus procesos comunicativos a generar juegos, creatividad, curiosidad y descubrimiento de su realidad.

REFERENCIAS

AEBLIN, Hans. (1995). Doce formas básicas de enseñar. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

BORJA, i. y Otros. (1994). Comunicándonos 6~ grado. Editorial Norma. Santafé de Bogotá.

Cuentos de espantos y aparecidos. (1984). Editorial Atica. Sao Paulo - Brasil.

GONZÁLEZ, L. (1993). Español y literatura 6º grado. Bedout Editores. Medellín - Colombia.

JOLIBERT, J. (1993). Formar niños lectores de textos. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile.

....., J. (1993). Formar niños productores de textos. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile.

SILVA, F. y Otros. (1994). Lengua viva. Libros y Libres. Santafé de Bogotá.

VILLABONA, C. y POLANÍA, R. (1995). Español dinámico 6º grado. REI Andes. Santafé de Bogotá.

VYGOSTKY, L. Pensamiento y lenguaje. 5.1. Sm.

Rollos nacionales

INTERES Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Propuesta metodológica para fortalecer la comunicación

“la educación es comunicación, es dialogo, en la medida en que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los sentidos”. Paulo Freire

Bety Maria Triana Nova

Colegio Distrital Federico García Lorca
Localidad Quinta, Usme

Antecedentes

Esta experiencia tiene sus antecedentes en el trabajo desarrollado con indígenas y colonos de la región del Guania para lograr una buena comunicación entre grupos que comparten el mismo espacio geográfico pero que son culturalmente diferentes. Los estudiantes indígenas se mostraban pasivos y silenciosos en las actividades pedagógicas, pues los estudiantes colonos se burlaban de sus valores culturales, lo que no permitía integración y comunicación en el grupo. Esta problemática me obligó a conocer el contexto cultural de los indígenas, y revertirlo en el proceso de enseñanza aprendizaje y crear un contexto significativo para el grupo. Organicé grupos de trabajo heterogeneos y no desplazamos a la comunidad indígena en búsqueda de la sabiduría de los abuelos. En la interacción, estudiantes indígenas, abuelos, estudiantes colonos y docente se superan los problemas de comunicación.

A raíz de las deficiencias comunicativas que encontré en la población estudiantil del colegio Distrital Federico García Lorca de la Localidad de Usme, en los niveles sexto y séptimo, reflejadas en la pasividad y poca motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje, retomo la experiencia y la traslado a esta problemática con el fin de fortalecer las habilidades en expresión, comprensión, emisión de juicios críticos y valorativos que conlleven a la búsqueda de intereses de identidad de los estudiantes y sirva para encontrar acciones que permitan hallar sentido a la educación.

De la misma manera que en la experiencia con grupos indígenas, retomo la estrategia metodológica basada en el enfoque pedagógico histórico cultural que formula el principio de la unidad de la instrucción y la educación a partir de actividades o situaciones que permitan: analizar las potencialidades formativas de los estudiantes tanto a nivel cognitivo, afectivo-valorativo y comportamental de los estudiantes, llevar a que los estudiantes asuman el rol de investigadores en su comunidad y lograr que la comunicación entre docentes y alumnos se dé dentro de un contexto significativo común para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El enfoque histórico cultural propone 3 componentes funcionales para las actividades: la orientación, que presenta alternativas del qué y el cómo se va a

hacer la actividad ya sea escolar o extraescolar; la ejecución, que es el desarrollo de la actividad; el control, como proceso sistemático que se dirige a la acción específica por parte de los estudiantes y el profesor; la autovaloración y valoración al final de la acción por parte de los alumnos donde expresan sus opiniones en relación con la actividad realizada. Aquí analizan las dificultades, los logros, los aportes del trabajo en sus vidas, sus expectativas frente a elementos culturales que se presentan y reflexionan sobre nuevos conocimientos adquiridos. Cada taller contiene un objetivo específico vinculado con el tema y un objetivo general relacionado con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

¿Qué hacer?

Basándome en los componentes del enfoque histórico cultural, diseño una estrategia metodológica estructurada en talleres que busquen encontrar elementos del contexto en el que viven los estudiantes, que sean significativos y que los acerque para retomarlos y trabajarlos en el grupo.

¿Cómo hacer? La Orientación

El taller se diseña a partir de una pregunta que será la entrada para hacer visible el entorno de los estudiantes y su problemática: ¿Qué temas les gustaría consultar en relación con el barrio en el que viven?

A la pregunta, unos estudiantes respondieron que el conocimiento sobre su barrio es limitado a causa del escaso diálogo sobre éste con sus padres y vecinos, pero que ellos ven problemas como: la contaminación ambiental, la delincuencia juvenil, el maltrato infantil y la drogadicción; a otros les interesa conocer la historia del barrio y la problemática de los desplazados.

Planteados los temas se organizan en grupos y eligen el tema de interés. Los grupos sugieren y discuten formas de trabajo que sirvan para investigar sobre su tema. En el caso del tema de los desplazados, los estudiantes proponen trabajar con la entrevista abierta a personas que viven en el barrio y son desplazados por la violencia.

Definida la forma de trabajo, se inicia el diseño de la entrevista orientada por el profesor con la pregunta: ¿qué les gustaría saber sobre las personas que han sido desplazadas de sus tierras? La pregunta desencadenará otros interrogantes en los estudiantes que serán el corpus de la entrevista. Surgieron interrogantes como:

¿Cuándo ingresó al barrio?

- ¿Por qué se ubicó aquí?
- ¿Dónde vivía antes?
- ¿Por qué no continuó viviendo allá?

- ¿Qué alternativas de solución podrían darse? ¿Por qué eligió a Bogotá para vivir?
- ¿Cómo se siente ahora en un ambiente diferente al que estaba?
- ¿Qué trato le dan las personas del barrio?

Con base en las preguntas se elabora la guía de la entrevista y seleccionan a las personas a quienes entrevistarán (ver formato de entrevista del grupo de la alumna Lady García).

Ejecución

Los estudiantes realizan la entrevista que se va enriqueciendo con nuevos interrogantes a partir de las repuestas de los entrevistados. En la interacción estudiante-entrevistado (persona de la comunidad), el estudiante profundiza en el nuevo conocimiento y desarrolla su capacidad reflexiva ya que la motivación por el conocimiento es inherente a la actividad, al igual que lo enfrenta a exigencias crecientes en la comunicación, desplegando sus potencialidades personológicas (actitudes y emociones expresadas espontáneamente).

Control

Posteriormente los estudiantes socializan la información obtenida. Todos los grupos escuchan la entrevista y se genera el debate. Los estudiantes participan activamente manifestando sus opiniones frente al tema.

Autovaloración

Al culminar las primeras etapas de orientación y ejecución, se lleva a cabo la autovaloración. Cada estudiante expresa: cómo se sintió al realizar la actividad, qué le aportó la actividad, qué posibles dificultades encontró y sugerencias para próximas actividades. En este momento surge el reconocimiento de sus capacidades, se eleva la autoestima, surgen ambientes motivantes que conducen a realizar nuevas actividades significativas como la elaboración de artículos y la creación de cuentos con base en la temática consultada que se publica en el periódico mural del salón. La valoración de la actividad la da el grupo, quien reconoce las capacidades de los compañeros, manifestando que la experiencia ha sido significativa porque les ha permitido conocer y dialogar con personas del barrio que antes les eran indiferentes. Al igual, ellos se sienten respetados y valorados al interactuar en las clases, pues sus compañeros les demuestran comprensión e interés cuando socializan la experiencia de la actividad.

Conclusiones

EL resultado de la aplicación de la estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyó al fortalecimiento de las habilidades comunicativas, los estudiantes han demostrado mayor interés por interrelacionarse y conocer o ampliar su conocimiento sobre los temas abordados en cada uno de los talleres, generando una actitud positiva, creativa de participación oral y escrita. Además, se han descubierto habilidades artísticas en la creación literaria que se han materializado en cuentos y poesías, partiendo de la realidad en la que viven, socializados a través del periódico La chispa de la imaginación, creado por los alumnos del nivel sexto y séptimo con quienes se ha compartido la estrategia metodológica.

Por otro lado, la comunicación entre estudiante, comunidad y docente crea un ambiente participativo y cuestionador. Esta dinámica de trabajo ha contribuido a crear en el estudiante la imagen sobre la disciplina como una disposición a contribuir en las actividades y a seguir las reglas de interacción en ella, no como una limitante para su participación y espontaneidad en la expresión de emociones y acciones dentro de la realización de la actividad.

Formato del plan de la entrevista realizada por la alumna Ladg García (12 años). Grado 702.

C.E.D.E.T. Federico Gaarcía Lorca
Zona Quinta. Barrio Yomasa

Tema: **Los desplazados.**

El objetivo de la presente entrevista es conocer una opinión con relación al tema de los desplazados.

Lady: Don Matías, ¿a qué se dedica usted?

Don Matías: Actualmente trabajo con esta carreta vendiendo verduras o frutas, todo depende de la temporada, antes yo trabajaba en pólvora, pero el alcalde de ese tiempo, Antanas, no dejó trabajar, entonces busqué otra forma como comerciante, uno debe buscar la foma para conseguir la platica.

Lady: ¿Qué opina de la situación que viven los desplazados?

Don Matías: Es un tema bastante difícil. Yo no fui directamente desplazado, las circunstancias de la vida lo obligan a hacer cosas que uno no imagina, yo opino que los desplazados es una forma de violencia en nuestro país, hay mucha gente que está enfrentando la muerte día a día, hoy en día vivir es un privilegio porque

uno tiene la vida prestada, yo opino que la gente no soporta más la violencia en el campo y por eso se ven obligados a venirse a la ciudad.

Lady: ¿Por qué cree ud., don Matías, que los desplazados buscan la ciudad de Bogotá, entre otras, como refugio?

Don Matías: La mayoría de gente desplazada busca Bogotá porque creen que aquí van a encontrar lo que han perdido, Bogotá es una de las ciudades más grandes, donde, como dicen, quien se deje morir de hambre es porque en realidad no hace nada, simplemente se echó al despecho, aquí a pesar de la delincuencia hay muchas maneras de rebuscársela y esa es una de las maneras como ellos plantean su forma de salir de sus tierras buscando un nuevo porvenir y creen que aquí en Bogotá lo van a encontrar todo.

Lady: ¿Cree usted que al abandonar sus sitios de origen, los desplazados están actuando correctamente?

Don Matías: Pues yo creo que, como dicen, nadie es llamado a dudar de lo que hacen los demás para arreglar-le la vida al prójimo, pero de todas maneras sí es una decisión bastante difícil, y yo creo, estoy seguro que la gente se viene de sus tierras por temor a la muerte, a encontrar-se con la muerte, pero no piensan si están actuando bien o mal, simplemente quieren olvidarse de la violencia, que la gente pues se deja abocar de la Guerrilla, hay muchos problemas, que los obliga a salir de tierras y a venirse, pero muchas veces lo que buscan es brindarle un mejor porvenir a sus hijos y a si familias y no piensan como dice usted si están actuando bien o mal, como dice es mucho más difícil escudriñar en cada uno de los corazones de las personas que se vienen del campo. Estando aquí en ciudad se dan cuenta que no es que verdaderamente ellos pensaban...

Lady. Muy bien don Matías. ¿Cuál debería ser la actitud frente al problema por parte de las entidades del Gobierno?

Don Matías: La pregunta es un poquito difícil, o sea el Gobierno si nos vamos a poner a pensar y hacer unas cuentas de análisis de lo que verdaderamente hace el Gobierno, el Gobierno hace muy poco. A veces la actitud es de indiferencia..., esa indiferencia del Gobierno es la que ha hecho que se genere más violencia; en realidad que le digo yo... La gente que está manejando este país debería tener una actitud de amor, de apoyo, de ayuda, brindarles vivienda, trabajo, darles la posibilidad de un renacer de un formarse en la vida...

Lady: Las personas que no tenemos que ver directamente con este problema o que no estamos enfrentando las razones por las cuales se produce el desplazamiento, ¿cómo debemos actuar?

Don Matías: Usted lo ha dicho, ese es el problema, esa es una de las causas que verdaderamente llevan a este país a la indiferencia. Como nosotros no tenemos directamente que ver, simplemente vemos esta situación en los periódicos, los noticieros, por donde pasen noticias, pero como no tenemos directamente que ver

no somos nosotros los del lío, eso es lo que creemos, pero nosotros somos el principal problema de este país todos, por la indiferencia, a nosotros nos da lo mismo ver robar a una señora y no hacemos nada, como no es nuestro problema. Nosotros deberíamos apropiarnos del problema como si fuera de nosotros.

Lady: Don Matías, ¿qué problemas genera el desplazamiento?

Don Matías: ja, ja..., eso sí, verdaderamente nos damos cuenta todos a diario, ese problema no es de hace tres meses ni de un año, esta situación se está viviendo hace mucho tiempo y uno de los problemas que hemos venido enfrentando, uno de los peores problemas es el de la pobreza, lo mismo los de violencia, de delincuencia y eso lo vivimos a diario..., ¿o no?

Lady: Ya para terminar don Matías, ¿cuáles alternativas de solución serían viables para este problema?

Don Matías: Como yo decía, contrarrestar la delincuencia, la pobreza, el crimen, son soluciones dar ayuda al campo, a la gente que tiene sus raíces. Así se evitaría que este país siga en decadencia, hay que enfrentar directamente el problema, pero... ¿Cómo lo hacemos? Brindarle la oportunidad a toda esta gente que por situaciones de violencia y pobreza se ven abocados a llegar a esta ciudad, brindarles un sitio que no tenga circunstancias peores de las que han tenido que soportar en sus tierras, brindarles ayuda no sólo económica sino psicológica, para que cuando se le dé solución al problema, la gente quiera regresar a su tierra... Muchas gracias señorita Lady, por brindarme esta oportunidad de expresar lo que pienso y ojalá sus compañeros escuchen esta entrevista para que reflexionen sobre el tema.



DIALOGO DEL CONOCIMIENTO

¿Una buena comunicación?

El título del trabajo de Bety María habla de “fortalecer la comunicación”; en los antecedentes se menciona el propósito de “lograr una buena comunicación”, de “superar los problemas de comunicación”, de “deficiencia comunicativas”... efectivamente, nos parece evidente tal “problema” ligado a la comunicación pues descripciones como esta pululan en la educación.

Hay problema cuando la perspectiva desde la que miramos establece un fondo contra el que la situación presente resulta deficitaria. Si el telón de fondo es la comunicación “buena”, “fuerte”, “plena”, ¡cualquier contacto humano comunicativo parecerá deficitario!, y, en consecuencia, habrá que buscar en los interlocutores los problemas de sinceridad, rectitud, verdad y comprensibilidad (Haberlas) o, a lo sumo, buscar en quien supone “comanda” la comunicación si está haciendo o no para el otro un “contexto significativo”. La buena comunicación es una idea cuyo contexto debería resultarnos sospechosa.

Se menciona que los niños indígenas resultan retraídos ante los niños colonos; le agrego – pues tuve un caso semejante- que no resultan siendo buenos estudiantes en la escuela “blanca”, pero, además, al regresar a la comunidad pueden distanciarse de su cultura, no obstante, este “problema” puede ser visto como el desigual contacto entre culturas diferentes, en el cual las ideas de “escuela”, “enseñanza”, “aprendizaje”, etc., son vistas desde la cultura hegemónica; de ahí el racista concepto de “etnoeducación”. Otra cosa sería preguntarse ¿cómo conocen los seres humanos cuando han nacido con kurripaco a diferencia de la cultura “colona”?, etc.

Todo contexto y todo aprendizaje son significativos (si no, no serían contexto ni aprendizaje); el maestro no determina que lo sean. Esto quiere decir que en la comunicación educativa hay, mínimo, tres grandes participantes: la vida del maestro, la vida del estudiante y la cultura, ninguna es igual a la otra y, nadie sabe completamente lo que pasa, nadie entiende completamente al otro, nadie domina el proceso.

Entonces, ¿por qué la acción del maestro no es diferente? Me parece que aquí se toca otra dimensión del problema: la ética. Si, como dice Bruner, aprendemos para no tener que –es el sentido de “necesitar”- aprender más un maestro podría tomar como horizonte la idea de poner de sí lo mejor para que el otro “tenga que aprender. No podría garantizar que va a pasar, no por ignorar el diseño instruccional, sino por la estructura del fenómeno humano-comunicativo; pero, al menos, habrá puesto lo mejor de sí. ¿enfoque “histórico cultural” ? (como dice Bety María), ¿enfoque “crítico analítico”? ¿enfoque “trágico-cómico-musical”?, no

importa, “lo mejor de si se expresa en ser lo suficientemente tercos como para tener entusiasmo, pero no tanto como para no transformarnos.

Por: Guillermo Bustamante Z.
Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación



REDSUMENES

Con arpa, cuatro y maracas y el coleo escultural

Un aporte a la identidad llanera en el colegio

El festival San pascual Bailón ha motivado el proyecto de artes de la maestra Edilsa Mariela Perilla y los estudiantes del grado 11º, del colegio departamental Juan pablo II de Villavicencio, “Faena Llanera”, obra escultórica sobre motivo tradicional de la cultura llanera en la técnica terracota.

El propósito de la propuesta es abrir un espacio de libertad, creación, expresión, construcción de conocimiento e investigación sobre la cultura llanera. Con este trabajo se ha querido involucrar a los estudiantes en espacios diferentes a los tradicionales (aula de clase, clase magisterial) y en actividades en las que ellos sean los actores principales. Actividades que generen en ellos el entusiasmo por la investigación, la búsqueda, la responsabilidad por un compromiso adquirido sin que sea una imposición.

El proyecto se desarrolló a nivel teórico y práctico, inicia una investigación sobre la escultura y el folclor llanero, en espacios externos a la institución (museos, taller de escultores, parques donde se encuentran las esculturas), y con interlocutores diferentes al profesor (escultores, investigadores) que también tienen un saber. Los talleres de los escultores se convirtieron en un aula de clase y ellos en maestros, aportando con ello generosamente al desarrollo del proyecto. Los estudiantes conocieron directamente el proceso de elaboración de una obra de arte.

Una vez recogida la información estudiantes y maestra inician el desarrollo del proyecto: 1. se organizan grupos que investigarán sobre el folclor llanero y diseñarán su propia maqueta para luego entrar en un proceso de selección. Esta parte demandó por parte de los estudiantes dedicación, creatividad y responsabilidad. 2. seleccionada la maqueta finalista, se inicia el trabajo de la escultura como se había observado en el taller de los escultores: elaboración en plastilina de las figuras en una especie plana, preparación de la estructura y el yeso para fundir los moldes, construcción de la estructura de las figuras en alambre y cemento blanco; por último el perfeccionamiento de cada capa e incorporación del muro donde se irían a exponer.

El proyecto contó con el apoyo académico de Álvaro Coronel Mancipe, profundo conocedor de la cultura llanera, sus textos “El Llano y sus recovecos”, “en el Llano adentro” guiaron en todo momento la investigación; los escultores Ricardo Galán y Luis Eduardo Álvarez, abrieron sus talleres a los estudiantes para mostrar paso a paso el proceso del trabajo escultórico en la técnica “Terracota”. Sus obras escultóricas “persevera”, “madrina de caballos”, “Padrotes en el estero”, “Coleo llanero” jugaron un papel importante en el camino a recorrer.

Reseña elaborada por: Emperatriz Ardila Escobar.

Universidad Pedagógica Nacional

Danzas: un espacio para la vida.

Martha Isabel Garcia Moreno
Colegio Distrital Juan Lozano y Lozano
Santafé de Bogotá, D.c

El proyecto interpretación de danza libre se inicia en 1998 con la intención de responder a la necesidad de crear, para los jóvenes del Colegio Juan Lozano y Lozano, un espacio para la riza, el dialogo, el descubrimiento individual, el reconocimiento del otro, la aceptación de la pluralidad y la diferencia, la capacidad de expresión y de la creatividad.

La danza se plantea en el proyecto no como un montaje para ser visto y dar una buena imagen al colegio; es un pretexto para que – como sucede en los demás campos del arte – se construya un ser mas bello y sensible.

La propuesta busca romper con la rigidez, la inercia del cuerpo, el temor a encontrarse con el otro y la incapacidad de expresarse. Para este propósito, se implementan dinámicas como:

- Conformación de pareja según preferencias afectivas
- Expresión corporal libre a partir de elegir cada uno su ritmo
- Participación en la elaboración de criterios para evaluar el trabajo realizado
- Presentación de los mejores trabajos, seleccionados por el grupo como producto final de lo desarrollado durante el semestre
- Presentación ante la comunidad educativa y la comunidad en general de la localidad el proyecto ha contribuido en los estudiantes a:
- Vencer el temor ante el encuentro de los cuerpos a través de la danza.
- Fortalecer los lazos afectivos entre pares y el grupo de estudiantes.
- Construir juicios valorativos frente a las propuestas respetando la diversidad, las diferencias y limitaciones de los participantes y del grupo.
- Formar un juicio crítico y estético para despertar la sensibilidad y la creatividad
- Fortalecer la disciplina la responsabilidad para desarrollar un trabajo que se hace con gusto.

La experiencia hizo visible al joven creativo, entusiasta, al que es capaz de asumir un reto y sacarlo adelante; en palabras de ellos: “para nosotros fue una experiencia muy grata por que nunca habíamos llegado a tan alto grado. Jamás pensamos que esta clase nos fuera a dar tantas satisfacciones y reconocimientos”.

Reseña laborada por:
Emperatriz Ardila Escobar

Educación Autónoma

Tere Garduño
Mexico]

“... palabras buenas, dulces y respetuosas de los otros, que no dañen la dignidad de los demás...”

De entre escombros y libros maltratados por el ejercito al disolver la sede de un municipio autónomo, se encontró este convenio que describe las prácticas y saberes culturales respecto a la educación de niños y niñas en municipios autónomos de Chiapas.

Al revisarlo nos preguntamos qué implica, quién lo formula, desde que modelo educativo, qué significa la educación autónoma.

En chiapas, sureste Mexicano, se inició, hace cinco años una rebelión. Muchas voces indígenas tejieron un concierto de reclamo y desesperación. Un enorme ¡Ya basta! Surgió de entre las gargantas para exigir el alto a la marginación, la injusticia, la enfermedad y la soledad.

Un ¡ya basta! A tantas muertes infantiles que se gestaban en los rincones más apartados de las selva y de la montaña. Morir de diarreas, gripas y fiebres no era una justificación de la desdicha. ¡Era una infamia!

El ¡ya basta! Emergió desde el fondo de los corazones indígenas para decir que no podían seguir viviendo muertos, deambular en la desnutrición, el analfabetismo, la oscuridad y el desprecio; en una región que esta plena de frutos de la tierra, en un país que cuenta con un enorme sindicato magisterial, en una región llena de presas y ríos que nutren de energía eléctrica gran parte del territorio nacional; en una sociedad que se precia de su pasado histórico y está orgullosa de la herencia indígena prehispánica.

Chiapas representaba y representa hoy la gran contradicción entre el discurso oficial y la realidad cotidiana, y lo educativo no estaba ausente; los maestros y las maestras también habían perdido el sentido de su tarea. Multitud de escuelas con maestros-caciques que dominaban a la población y la sometían al dominio blanco en una relación colonial heredada desde hacía más de 450 años, con maestros ausentes que lo único que buscaban era certificar algunas asistencias para lograr la paga. Una enorme cantidad de maestros y maestras sin ética ni valores que golpeaban, humillaban, rechazaban, corrían y denigraban a los niños y niñas, especialmente a aquellos que no compartían la lengua dominante.

En ese contexto muchos pueblos deciden asumir la tarea educativa y diseñar estrategias, tomar en sus manos acciones para devolver a la escuela su sentido comunitario. Es así como van apareciendo fomas, criterios, acciones que buscan

liberarse de un estado represivo, los espacios de formación de conciencia de niñas y niños.

La escuela autónoma surge como una necesidad de ocupar espacios de decisión en la educación de los niños y las niñas con el fin de recuperar su dignidad, despertarlos a la vigilancia de sus derechos y compartir con ellos las reflexiones que habían nutrido por muchos años a sus padres en una toma de conciencia de su papel como sujetos históricos.

Las madres, los padres y el Comité de Educación Autónoma de esta comunidad se comprometen a participar de manera activa en el proyecto educativo, en las tareas siguientes:

Educar de manera integral a sus hijos e hijas, dando una disciplina respetuosa, teniendo en cuenta los derechos del niño, en la que sin maltrato, niños y niñas:

- aprendan a respetar a los otros, sin golpearlos, ni humillarlos;
- aprendan a reconocer sus errores y a pedir disculpas;
- aprendan a respetar la naturaleza, prohibiendo el uso de tiradores para golpear o matar animales;
- tengan cuidado de los animales propios para que no dañen las propiedades o a otras personas;
- aprendan a cuidar la salud del ambiente, no tirando basura en los ríos, ni en el campo, fuera de los basureros;
- aprendan palabras buenas, dulces y respetuosas de los otros, y no palabras que dañen la dignidad de los demás; para ello, los padres cuidarán su lenguaje delante de las niñas y niños;
- aprendan a respetar las costumbres de los otros: su forma de vestir, de hablar, de pensar, de creencias y gustos, reconociendo el derecho a ser diferentes;
- aprendan a trabajar en colectivo, cuidando las cosas de todos en forma organizada, devolviendo al colectivo las cosas comunes que los niños por inmadurez hayan tomado de la escuela;
- aprendan de sus papás y mamás en casa, los temas que no hayan aprendido o comprendido en la escuela;
- sean ayudados por sus papás en las tareas, quienes se interesarán en lo que niñas y niños están aprendiendo;
- tengan una relación estrecha con su mamá y su papá, en donde tengan el derecho de ser escuchados y de comunicar sus necesidades;

- aprendan a cuidar su salud, lavándose las manos antes de comer, después de ir al baño y en general, que cuiden su aseo personal;
- aprendan a reconocer el esfuerzo de los otros, fundamentalmente el de los Promotores de Educación, valorando su trabajo y entrega;
- aprendan a cuidar los útiles escolares, los libros y los materiales que son colectivos;
- aprendan a compartir sus experiencias y objetos;
- aprendan a que los problemas se resuelven en diálogo entre el promotor o promotora, los padres y el niño o niña;
- aprendan a participar y hacer propio el proyecto educativo, para que un día, ellas y ellos sean también promotores de Educación autónoma.

Se propone el nombre de “Nuevo Horizonte del Sur” para la escuela, o Yatchil Caal del Sur (tzeltal) Ac Enip Sur (cajabal).

Una vez incorporados los acuerdos generales que emerjan de la asamblea de mujeres, hombres, niñas y niños, se firma el presente convenio entre todas las partes.



EVENTOS

Segundo Encuentro Iberoamericano Colectivos Escolares Que hacen investigación desde su escuela

“Cuando los profesores de Educación Básica y los formadores de formadores nos superemos académicamente en nuestras escuelas para transformarlas desde los actores escolares mismos, iniciaremos un movimiento pedagógico en nuestros propios países, organizados en colectivos, círculos, cadenas, anillos o redes locales, estatales o nacionales y en la gran RED Iberoamericana de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela”¹

Maria del Pilar Unda Bernal
Universidad Pedagógica Nacional
Coordinadora proyecto RED CEE

En varios países iberoamericanos los maestros están inventando formas de organización pedagógica que les permita convertir sus prácticas y la vida de las escuelas en posibilidad de encuentro, experimentación y creación colectiva sobre los asuntos de su interés. Con ello, se configuran poco a poco comunidades de saber pedagógico que ponen en juego procesos de escritura, sistematización, investigación, innovación y conceptualización pedagógica.

En concordancia con lo anterior, durante la década de los 90 se han producido escenarios que colocan a los maestros un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de las elaboraciones realizadas por otros investigadores o expertos en educación. En Colombia, Enredes '97 reunió 250 maestros de más de 15 redes pedagógicas existentes en el país convirtiéndose, por sus propósitos y por la metodología del encuentro, en una de las expresiones más interesantes de este reconocimiento y de esta búsqueda. Experiencias igualmente importantes se han realizado en otros países, particularmente en México y España.

Como resultado de la conjugación de esfuerzos entre estos tres países -México, España y Colombia- se realizó el **Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela**, en Oaxtepec (México), entre el 18 y el 22 de julio de 1999. El programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional de México se convirtió en un excelente organizador y anfitrión de este evento de carácter internacional que contó, tanto en la convocatoria como en la preparación del mismo, con la participación decidida

¹ Cita de una de las relatorías de las mesas de trabajo que sesionaron a lo largo del Encuentro.

del Proyecto Curricular de Investigación y Renovación Escolar (IRES) de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz de España, y de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED - CEE), de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Con el propósito de compartir e intercambiar experiencias pedagógicas y trabajos de investigación de los maestros que participan en colectivos, redes y otras formas de organización pedagógica, así como de los programas de formación que acompañan estas iniciativas, nos dimos cita 680 maestros de educación básica y de instituciones formadoras de maestros de ocho países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Puerto Rico y Venezuela. Se trataba también de fortalecer experiencias que promueven la integración de redes de colectivos en los ámbitos regionales, nacionales e iberoamericanos a fin de favorecer el desarrollo de la investigación desde la escuela.

Una metodología del encuentro

La presentación de ponencias que expresan elaboraciones realizadas en colectivos, grupos o en el marco de la participación en redes, es uno de los aspectos que expresa la particularidad de este Segundo Encuentro. En total, se recibieron 286 ponencias correspondientes a 248 grupos de maestros.

Adicionalmente, realizamos un trabajo previo de intercambio, tan exigente y dispendioso como enriquecedor, consistente en que cada uno de los maestros inscritos, organizados en sus colectivos o redes, hicieran lecturas, análisis y propuestas sobre las ponencias de otros países. Todos los trabajos recibieron comentarios escritos antes del encuentro y fueron los maestros quienes establecieron si éstos cumplían con los criterios definidos, enfatizando más en la posibilidad de aporte y enriquecimiento mutuo, que en la selección pensada como exclusión de trabajos. Esto, sin duda, contribuyó a que los participantes y sus organizaciones iniciaran un intercambio más directo, tuvieran oportunidad de aportarse mutuamente y se hicieran una primera idea sobre el estado de las propuestas y las prácticas de los maestros en otras latitudes.

A lo largo de los tres días del encuentro, se trabajó en 21 mesas de trabajo, organizadas por temáticas, en cada una de las cuales los maestros de distintos países trabajaron juntos entre 12 y 15 horas, exponiendo e intercambiando sus trabajos² así como las experiencias de sus organizaciones pedagógicas, proponiendo análisis y perspectivas³. Por otra parte, cada día, y a través de exposiciones dirigidas a todos los participantes, se compartieron los planteamientos y experiencias de las redes convocantes.

Colombia presentó 63 ponencias. También se destacan 52 trabajos de los colectivos que forman parte del Programa TEBES de México, así como la participación de Argentina y España. Desafortunadamente, por razones

² Estas ponencias se pueden encontrar en los 4 volúmenes de las memorias publicadas por el programa TEBES, 1999.

³ Las relatorias de las mesas han sido recogidas en el informe testimonial, elaborado por Alberto Flores Marcos Daniel Arias. México: TEBES, U.P.N., 1999.

principalmente de tipo económico, no todos los maestros pudieron llegar al encuentro. Por Colombia asistieron 37 maestros de varias organizaciones pedagógicas: Comisión Pedagógica de Lenguaje de la ADE, Anillo de Matemáticas (ADE), Red de Maestros Rurales del Tolima, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, RED de la Universidad Nacional, Red de Maestros de Enseñanza de las Ciencias de Suba, CEPE y RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional.

Análisis y propuestas

Los siguientes planteamientos surgieron de las relatorías presentadas por los maestros en las mesas de trabajo⁴:

Las ponencias coinciden en señalar que el maestro es eje y centro del cambio en la escuela; los cambios pedagógicos, vistos como posibilidad de generación de espacios esperanzadores, suponen que éstos sean construidos desde el escenario escolar mismo, partiendo de la acción reflexiva y creativa permanente del maestro sobre su propia práctica.

Con el propósito de generar un cambio en las políticas educativas en nuestros países, se considera de primer orden legitimar el trabajo de los docentes innovadores, concretando dicha política en la asignación de tiempos escolares para la realización de actividades propias de los grupos de trabajo, los cuales reafirman la profesionalización del docente. En general, las experiencias presentadas se han realizado en condiciones adversas, en tiempos extra, a contracorriente. En algunos casos, el entusiasmo y el compromiso permiten superar estas condiciones; en otros, cuando el proyecto es visto como una sobrecarga de trabajo y no como parte del mismo, se ocasiona desánimo entre los integrantes de los grupos.

Existe una distancia entre los planes educativos y las prácticas pedagógicas, por lo cual los maestros están buscando nuevas formas de trabajo y realizan esfuerzos que expresan su decisión de cambio, como describir y narrar sus experiencias en el aula, su hacer cotidiano, el conflicto que enfrentan al romper con estructuras anquilosadas y la capacidad de argumentar todo esto por escrito.

Se encuentran diferencias cualitativas, de rigor metodológico y de evaluación entre los trabajos presentados. Los trabajos de colectivos apoyados de manera estrecha por sus asesores muestran mayores avances con respecto a otros que carecen del apoyo constante e interactivo con formadores. Por ello, se hace necesario fortalecer y avanzar en una mayor articulación entre la universidad y la educación básica, particularmente a partir de la constitución de colectivos de maestros investigadores e innovadores en los que participen conjuntamente profesionales de estos niveles educativos.

También se perciben diferencias notorias entre experiencias o innovaciones que se mueven en el ámbito más amplio de la escuela como organización (sistema) y

⁴ Los Maestros, las redes de intercambio y la transformación escolar. México: Universidad Pedagógica Nacional 1999

como totalidad, y aquellos trabajos que se centran en el aula y la didáctica como campo de acción.

Se requiere fortalecer los procesos de investigación desde la escuela misma y no sobre ella, con lo cual se pretende que el conocimiento generado resulte de utilidad para orientar y enriquecer las prácticas. La sistematización de la información surgida de la práctica diaria contribuye a “teorizar sobre nuestra realidad” y aporta nuevas ideas, útiles para otros maestros que comparten problemáticas comunes.

En el desarrollo profesional se rescata la figura del asesor, en la medida en que éste se involucra permanentemente con las actividades planteadas y desarrolladas por los profesores y contribuye a que mejore la labor que se realiza diariamente en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, se hace necesario repensar las vías metodológicas con que se conducen los procesos de asesoramiento, de manera que se garantice un efectivo acompañamiento e intercambio mutuo entre docente y asesor, así como mayores niveles de creatividad y autonomía de los profesores.

Se considera importante fortalecer y afianzar aquellos procesos de formación e investigación que tengan como punto de partida al ser del propio docente, más allá de su práctica como enseñante, que le permita reconocerse como el sujeto que es. Se reconoce que, en general, a los trabajos investigativos les falta “el rigor de la academia”; algunos se preguntan si la escuela necesita de ese rigor. Se insinúan nuevas estrategias para investigar y una tendencia a la creación de lenguajes propios desde el trabajo de investigación de los colectivos, que “se espera sean la base para construir puentes de entendimiento y que sirvan como detonante para el ejercicio escritural, exigencia fundamental en un maestro innovador”.

Las experiencias de colectivos o redes hacen sentir que los maestros no están solos, y compartir las vivencias sobre su actuar cotidiano los lleva a reconocer la necesidad de transformar el trabajo docente.

La consolidación de colectivos no es un proceso fácil ni inmediato, demanda esfuerzos y tiempos para su constitución. Se valora la importancia de los aspectos vivenciales y afectivos en los procesos de la consolidación de los grupos: “antes que científicos e investigadores, se resalta el carácter de seres humanos de nosotros mismos”.

Si bien se evidencia cómo algunos directivos se están asumiendo como profesionales reflexivos, investigando sobre su propia gestión, las ponencias en general señalan que el comportamiento de directivos y supervisores, así como el exceso de demandas administrativas a los profesores, constituyen obstáculos serios para los trabajos que éstos adelantan.

Por otra parte, se identifican como dificultades propias del trabajo investigativo e innovativo la delimitación de un problema, la sistematización y la escritura.

En general, las relatorías dejan ver que el encuentro aportó a los participantes referentes teóricos y prácticos para la transformación de la práctica educativa en el contexto de la riqueza y la diversidad cultural de las regiones iberoamericanas.

Perspectivas

A lo largo del encuentro surgieron múltiples preguntas, perspectivas y propuestas que se convierten en motivos para fortalecer los vínculos y continuar este trabajo. Consolidar los proyectos de los equipos de maestros de transformación escolar, fortalecer las redes locales y los vínculos entre las distintas redes en el ámbito nacional e internacional e impulsar publicaciones con las producciones de los colectivos, se convirtieron en los principales retos para los participantes. Como se expresa en algunos apartes de las relatorías, se tiene claro que:

“Todo esto no será posible sin el trabajo diario, cotidiano, perseverante; para transformarnos nosotros mismos antes que nada y en esta misma tónica, mejorar la integración de nuestros colectivos y, desde luego, profundizar en los proyectos para hacerlos más congruentes con una racionalidad crítica y emancipadora en nuestras actividades educativas.”

En el plano conceptual se propuso como tarea de primera importancia profundizar sobre innovación, transformación y cambio, tanto en el contexto de cada grupo de trabajo como para el intercambio entre colectivos, redes y países: ¿Qué entendemos por transformación y cambio? ¿Cuál es el ámbito y el alcance de estas pretensiones? ¿Qué criterios de referencia construir?

Surgieron en varias mesas de trabajo distintas iniciativas para continuar el intercambio entre profesores a través de visitas, pasantías, propuestas de correspondencia escolar y otras formas de comunicación que permitan compartir trabajos y el apoyo mutuo para el mejoramiento de los mismos.

Ahora bien, como se puede ver, las Universidades no sólo no han sido ajenas a estos procesos, sino que están jugando un papel muy importante que es necesario profundizar y ampliar: el acercamiento que están haciendo a las problemáticas de la educación básica supone y tiene como referente un encuentro con los saberes de los maestros, con los saberes que se producen desde la vida escolar misma. Con ello se están replanteando los modelos vigentes de formación -tanto inicial como continua- de maestros, pero más allá de ello, se están produciendo otras maneras de hacer Universidad: una universidad que no se justifica a sí misma por la manera como ella construye conocimiento y piensa el mundo, sino -como diría Nicolás Buenaventura- por la manera como contribuye a que la sociedad se piense. Este reconocimiento de los maestros como sujetos de saber pedagógico y con poder de actuar sobre sus prácticas y las de las escuelas como organizaciones sociales, constituye al mismo tiempo la posibilidad de crear e instituir nuevas propuestas de investigación y producción de saber pedagógico que impacten realmente las prácticas educativas en concordancia con las condiciones propias de los contextos regionales en donde se llevan a cabo los diversos proyectos.

Indudablemente se hace necesario avanzar en propuestas o convenios de intercambio y de trabajo interinstitucional. Favorecer el encuentro entre profesores de educación básica se convierte en una oportunidad de contribuir a aquellas transformaciones que cada vez nos parecen más necesarias y viables, pero a la vez se requiere profundizar este tipo de intercambios entre programas de formación y de investigación pedagógica.

Ya hemos experimentado la fuerza que da el trabajo coordinado entre las redes de estos tres países convocantes. Ahora se nos plantea la necesidad de aunar esfuerzos para continuar profundizando sobre aquellos temas y tareas que quedaron planteados, invitando desde ya a otros países iberoamericanos. Así, garantizaremos un mayor enriquecimiento de procesos para compartir en el III Encuentro Iberoamericano, a realizarse en el año 2.002 en Colombia, bajo la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional. De esta manera como lo señala una de las relatorías del evento:

“... estaremos avanzando en la lógica de construir las condiciones necesarias para llegar el III Encuentro Iberoamericano en Colombia, fortalecidos, con organizaciones mejor integradas, con mayor y mejor producción académica y con mejores ideas para empezar a pensar en organizarla RED Iberoamericana de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela.”



CAMINOS.....DESCAMINADOS

Amparo Otero

Colegio Nicolás Esguerra.
Santafé de Bogotá, Colombia.

Fabiola Moreno

Instituto Lisieux. Santafé de Bogotá, Colombia.

El Segundo Encuentro Iberoamericano fue un espacio socializador vital, mediador de conflictos, rincón de esperanza, y escenario rico en expresiones democráticas, ideológicas y afectivas, donde se consolidó y recreó el conocimiento y el valor de los y las maestras.

Fue un rincón de nación donde reflexionamos nuestras prácticas pedagógicas a fin de enriquecer la práctica escolar, encaminada a buscar el sentido de pertenencia de la escuela, en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la interacción y la complejidad se hace necesario involucrar nuevos paradigmas, otros diálogos, nuevos desafíos, otros saberes, nuevas intencionalidades, otras construcciones, nuevos espacios de reconocimiento de múltiples pensamientos, formas de concertar, convivir y dialogar.

En el Evento tuvimos esta oportunidad, así como conocer y reconocer experiencias de trabajo pedagógico de tres redes de educadores: TEBES de México (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), IRES de España (Investigación y Renovación Escolar) y RED-CEE de Colombia (Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio). En nuestro concepto, la importancia de estas organizaciones es que en ellas los maestros se sienten acompañados, entendidos y fortalecidos por la comunicación que se establece entre pares.

Otro aspecto en el que estuvimos involucradas fue en las mesas de trabajo, organizadas acertadamente de acuerdo con la afinidad de las temáticas de las ponencias enviadas. Allí se dio el ambiente propicio para contar lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos como maestros(as) de aula. En la mesa que nos correspondió reinó el compromiso y el entusiasmo de los participantes, tanto que a pesar de la gran caminata que teníamos que hacer, siempre estuvimos puntuales para comenzar la jornada. La enseñanza de las ciencias tomó un lugar primordial y evidenció la necesidad de la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

La concentración de los asistentes en un mismo recinto promovió otro tipo de comunicación, la afectiva e informal. Quizá la más importante ya que en un ambiente de camaradería nos contábamos nuestros sueños y esperanzas por un mejor mañana para la educación. Estuvimos de acuerdo con muchos colegas en que el reto del cambio lo tenemos los maestros. Que con mucha voluntad y mucho ánimo debemos cuestionarnos sobre lo que estamos haciendo y lo que deberíamos hacer, no para enseñar, sino para abrir espacios y oportunidades los estudiantes que les permitan apropiarse del mundo de una manera más coherente. También hubo consenso en la orientación del trabajo pedagógico para desarrollar

en los individuos habilidades y competencias vinculadas con el desarrollo del pensamiento, el desempeño social (interacción), con habilidades para negociar, trabajar grupo, saber escuchar y comunicarse con su entorno cultural, social y ambiental.

Queremos resaltar que disfrutamos de la cordialidad y la fraternidad de los colegas, especialmente de los mexicanos. Pensamos que con personas de esta calidad como formadores de hombres y mujeres ya se ha avanzado mucho en la construcción de una escuela distinta, que se convierta como en el oasis en el cual los estudiantes encuentren la comprensión, el afecto, la armonía, el respeto y la alegría.

En conclusión, este II Encuentro de colectivos escolares fue un éxito que podríamos anotarnos todos los educadores que trabajamos por el cambio en la educación. Un éxito tanto por su excelente organización como por el logro del objetivo de abrir espacios de encuentro, reflexión y comunicación entre maestros investigadores e innovadores.



Un sueño hecho realidad más allá del horizonte

Edilsa Mariela Perilla Velandia

Hector Rafael Castellanos

Gracias a la Universidad Pedagógica por su apoyo en este proyecto

El II encuentro iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, celebrado en Oaxtepec, Morelos, México, permitió mostrar maravillosas evidencias que se grabaron en nuestras mentes como imágenes de una rica experiencia pedagógica que inunda el área iberoamericana. Fue una magnífica oportunidad para interactuar con profesionales de otras latitudes en torno a intereses comunes, para fortalecernos en el conocimiento.

Encontramos numerosas personas de toda Iberoamérica que comparten nuestros sueños pedagógicos en lo referente al cultivo de la identidad desde las artes y al desarrollo del pensamiento filosófico desde la educación básica.

Fue notable el entusiasmo en la presentación de ponencias. Diversos y consagrados colectivos que socializaron con propiedad lo que carismáticamente hacían; en el fondo, ese panorama dejaba ver dos aspectos: grupos de estudiantes inquietos por la construcción de un mundo mejor y la encomiable labor pedagógica e investigativa de las redes de trabajo de los maestros.

A la vez que conocimos una tierra hermosa, reconocemos que se nos brindó un importante espacio para dejar en alto nuestro llano Colombiano, se establecieron importantes compromisos de trabajo a través de Internet o del correo convencional, se abrieron relaciones culturales y lazos afectivos que nos e perderán fácilmente, mas cuando tenemos el encargo de propiciar el próximo encuentro en nuestro país.

Deseamos compartir un poema llanero que nuestro bibliotecario Jorge Eliécer Cabrera nos diera para llevar como mensaje lírico a nuestros hermanos mexicanos y que fue leído en una tibia noche mexicana en los pasillos del hotel en medio de una espontánea integración de españoles, argentinos, mexicanos, colombianos y venezolanos.

Un mundo Nuevo

Venimos desde Colombia cantando desde mi llano
"pa" llegar a Oaxtepec, bello centro mexicano,
Donde días vivió Zapata y también Maximiliano;
Para traerle un mensaje de mi pueblo colombiano
Y de esa hermosa tierra como ese inmenso llano,
Donde el arpa, lanza notas con el cuatro y los capachos
Y se defiende el folclor que los abuelos legaron
Porque si este se muere ya nadie podrá salvarnos

Universidad Pedagógica Nacional

Y el mundo se sumergirá en un profundo letargo
Y nadie podrá contar su historia en miles de años.
Hoy honro al profesor que da su vida enseñando
Por eso hoy todos nosotros aquí estamos sesionando
Es para lanzar proyectos en pro de todo educando
Porque ellos son el futuro y hombres se están formando
“pa” que puedan construir un mundo nuevo y humano
donde exista la amistad y nos tratemos como hermanos
y se rompa esa barrera que nos esta separando
porque Edmundo es uno y el hombre lo esta arrasando
Pues en odio y en rencor algunos se están bañando
Y hay que cambiar su actitud: hacerse ver que es humano.
Por eso desde Colombia hoy le hacemos un llamado,
Al son de nuestra gran arpa y el ritmo del capacho
Porque ya esta por nacer ese mundo que anhelamos,
Y desde aquí en Morelos ya empezamos a forjarlo
Para que digan mañana y nadie pueda negarlo
Que fui allí en Oaxtepec donde se hizo el milagro,
y se dijo no ala violencia: a querernos como hermanos
porque ha nacido otro mundo y hoy mismo lo bautizamos
y ha servido de padrino todo el pueblo mexicano
por eso viva la paz el hombre ya es mas humano
y nos vemos en el tercer encuentro de maestros iberoamericanos
para compartir experiencias y ver cuanto hemos avanzado
y miraremos los frutos que en la educación hemos sembrado
y es que en serio necesitamos mejores seres humanos.



CREADORES

El arte en la escuela

Por: Vilma Martínez Rivera
Investigadora RED-CEE

Cuando pensamos en el estado actual de la educación en Colombia, no se puede dejar de sentir angustia frente al papel y al lugar que ocupa el arte en los procesos de formación, en los que aparece este como modo de expresión y modo de manifestación personal, y a su vez, como vía de acceso a valores universales.

Por fortuna, esta angustia sentida por docentes colombianos coincidió con la de otros, quienes desde diferentes lugares del mundo cuestionaron el papel del arte en la educación y viendo su importancia generaron movimientos, como el que surgió a mediados del siglo XIX con el nombre de “La Nueva Educación” que busca estimular la creatividad del niño. A este le siguió el llamado “Equilibrio interior”, que surgía en Europa a la cabeza de Steiner, con el que se quería conocer la naturaleza artística del niño; así se fue fomentando la necesidad del arte en la escuela, y en 1956, se creó la fundación internacional para la Educación Artística FEA, con el objeto de apoyar y estimular la iniciación artística en todos los grados de educación escolar,

Este esfuerzo internacional por dar un reconocimiento al arte de la educación, llevó a que nuestras escuelas a través de la ley general de educación, se considerará el área de educación artística (antes llamada educación estética) como área fundamental en el proceso de formación de los estudiantes.

A pesar de este reconocimiento del arte en la escuela, se siguió cuestionando sobre su verdadera importancia en el proceso de formación; si bien es cierto el arte no es la expresión ni la reproducción mecánica e inconsciente de un autómatas ni un mero juego que se confunde con un producto del azar, el arte va más allá el disfrute que proporciona: es objeto de conocimiento que como dice Carmen López, (1993), dota al estudiante de “formas específicas de apreciación de la realidad, desarrolla y enriquece su percepción, reelabora ideas y sentimientos, formula criterios propios, moldea su sensibilidad estética y afianza su autoestima a través del disfrute personal y de la relación social”.

Uno de los problemas del arte en la escuela, a pesar de tener un “espacio” es que carece de reconocimiento por parte de algunos docentes, quienes al centrarse en un solo conocimiento disciplinar desconocen la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde este desempeña un papel tan importante que, además de desarrollar la capacidad básica para el desenvolvimiento autónomo del niño en el medio, como todas las áreas del currículo, posibilita la propia expresión de el mismo, que cada vez se dificulta en un mundo donde el adulto se impone y

lo priva del placer de sus descubrimientos o donde, como dice Zuleta (1995): “la educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar”.

El arte posibilita la expresión de uno mismo, amplía la sensibilidad, que es un aprendizaje que se da a través del contacto con las imágenes, con los sentidos, las palabras, con los símbolos que el crea y que guarda valores secretos y mágicos, como dice Luis Mejía (1997): “lleva al niño a considerar las imágenes que el crea más reales que el mundo concreto que lo rodea”; junto con el desarrollo de la sensibilidad se multiplican las posibilidades de la comprensión, que a partir del descubrimiento la creación, la abstracción y de las síntesis implícitas en el arte, proporcionan elementos para el desarrollo del estudiante en su proceso de formación.

El arte penetra la realidad interior del niño y se convierte en el vehículo de expresión de sus emociones, lo lleva a ser original, es decir a no parecerse más que el mismo y a nadie más, como lo dice Delacroix. Esto ocurre siempre y cuando el adulto no quiera ser el protagonista de la realidad el niño y se convierta en el personaje que se repite con modelos ya establecidos.

Es esta presencia del arte en la escuela la que sentimos y vivimos desde la RED CEE, no solo por la cantidad de pinturas que recorrieron estos espacios, atendiendo a la convocatoria del **primer concurso de pintura**, realizado por esta revista sino por la capacidad de representación de un sentir específico que al lado de investigación y fantasía de la originalidad, de la observación ante una realidad específica como la nuestra y frente a una gran dosis de sensibilidad nos llevo a ver como grupo RED CEE, como la creatividad se da maña de permanecer en espacios escolares a pesar de que no en todos los centros educativos se ha dado la oportunidad al arte de demostrar hasta que punto puede ser valioso su aporte a la educación. De los trabajos presentados por los niños, pudimos leer imágenes que recorrieron paisajes urbanos y rurales, que se posaron entre la línea o la mancha de las estructuras arquitectónicas de una casa o una escuela o sentir aquellas que entre la técnica y los materiales artísticos florecieron con personajes fantásticos o apropiados por los niños desde la presencia que los medios de comunicación tienen en ellos.

Un paisaje rural vestido de azul, abrigado dulcemente por el café de un pequeño puente o por la cálida casa, que en su interior aguarda la vida, es un bello dibujo que expresa la tranquilidad a de un ser matizado entre azules y lilas que recorren un prado o un árbol para ser, junto con el cielo, un único fondo e creación. Es esta hermosa expresión del arte en la escuela la que impacto a más de 7 jurados en el proceso de lectura e las imágenes de creación de 2003 estudiantes de colegios distritales. La anterior obra, cuyo título no se precisa, fue credo por la niña **Nancy Andrea Lara** del CED 20 de Julio J.T, quien con 12 años de edad ha demostrado el dominio e una técnica (betún) y una inmensa capacidad de expresión y sensibilidad frente a la observación de se realidad. Desde el proyecto RED CEE y la revista nodos y nudos solicitamos a Nancy Lara y a esta institución, lo mismo

que a los docentes de arte que allí trabajan y demuestran, que el arte es un área fundamental en el proceso de desarrollo integral de los estudiantes, imprescindible en el orden personal y social, razón por la cual necesitamos que todos los docentes de arte sigan avanzando en este inicio para que se fortalezcan en su camino y logremos hacer escuelas creativas.

REFERENCIAS

LOPEZ, G. C. (1993). A propósito de la Educación Artística. En revista Signos, año 4 No. 8/9 Enero-Junio.

MEGIA GARCIA, L. (1998). El arte en la educación Infantil. CEDETRABAJO Bogotá 1997
I seminario Nacional Sobre Arte y Cultura, Ministerio de Cultura, Bogotá 1998

ZULETA, E. (1995). Educación y Democracia. Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta, Calí.

Acta de Jurado

En santafe de Bogotá, el martes 16 de noviembre de 1999, se reunieron los integrantes del comité editorial de Nodos y Nodos con el fin de otorgar el premio del concurso de PINTURA, convocado para motivar el arte en la escuela e ilustrar la revista Nodos y Nodos No. 7, y seleccionar las obras. De los 2003 trabajos presentados por 23 colegios del distrito capital, se procedió de acuerdo con las bases del concurso y el fallo fue dado por unanimidad así:

el jurado

Dino Segura R.
Maria del Pilar Unda B.
Clara Ines Chaparro
Rafael Pabon
Emperatriz Ardila
Angela Maria Robledo
German Gaviria A.

Ganador: Nancy Andrea Lara, CED 20 de Julio. 701
Los trabajos seleccionados para ilustrar nodos y nudos fueron:

- Marcela Castellanos Gómez
- Jorge Esteban Alarcón, 4º grado CED 20 de Julio
- Jeiner Garcia, 1º A CED Nueva Gaitana
- Ingrid Lorena Gallo Acero, Centro Educativo Ciudad Jardin Norte
- Nancy Loren Patarroyo, 4º B

- Luz Deisy Niño Obando, 20 de Julio
- Andres Ricardo Arevalo, Moreno 5° A
- Blanca Celia Castro
- Catherine Ibáñez Quezada, 5° A
- Jesús Antonio Guzman Montañez, 2° grado E.B.P
- Oscar Enrique Castañeda Pedraza, 5° B C.E.D. Country Sur
- Edison Alejandro Lopez M., 2° Andres Diaz Venero de Leiva
- Michael Zapata, 5° A
- Yesmit.... Santa Rosita de las Vegas
- Gustavo Adolfo, 402
- Pedro Duvan Gómez V., C.E.D. Jose Joaquin Castro
- Tudy Alejandra Avendaño Cifuentes, C.E.D. Jose Joaquin Castro



Hojeando

Las escuelas y maestros en transformación

Experiencias Pedagógicas del Caribe Colombiano

Autores: 17 Maestros de la Red Pedagógica del Caribe. Impresión Cargraphics. Santafé de Bogotá, agosto de 1999.

La red pedagógica del Caribe acaba de hacer el lanzamiento en la ciudad de Santa Marta del libro “Escuelas y maestros en transformación. Experiencias pedagógicas del Caribe colombiano” con el cual los maestros costeños han querido compartir y hacer públicas sus experiencias pedagógicas.

Desde su creación, en noviembre de 1995, esta Red ha estado acompañada por la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, que impulsó el intercambio y análisis de las prácticas de formación de maestros con las instituciones de la región, así como propuestas de cualificación de maestros en redes.

Posteriormente, entre junio de 1997 y 1998, se realizó un nuevo esfuerzo, el de Cualificación a través de la escritura que nació del encuentro de la RED-CEE con la Fundación Restrepo Barco, la cual aportó su experiencia y un valioso equipo que orientó el proceso escritural de los maestros.

Este trabajo ha sido fruto de la concertación de acciones y esfuerzos de todas las instituciones participantes: Asociación Tierra de Esperanza, el Ceid Magdalena, el Ceid Córdoba, la Universidad Popular del Cesar, la Red de Maestros de Enseñanza de las Ciencias del Atlántico, de los maestros y los colectivos de cada una de las instituciones educativas que se comprometieron en el análisis y escritura de sus experiencias.

Si leemos con detenimiento cada artículo, si indagamos por los saberes y prácticas que se ponen en juego en cada uno de ellos, seguramente estaremos de acuerdo en reconocer que en una región como el Caribe colombiano, que ha sido vista en materia educativa principalmente a través de estudios diagnósticos que sólo muestran unos bajos índices de lo que se ha denominado “calidad” de la educación, hay maestros comprometidos construyendo, desde hace varios años, una escuela diferente, viva, de cara a una situación que no siempre -casi nunca- es la más favorable. Nos preguntamos entonces: cuando hablamos de “calidad” a qué estamos haciendo referencia? ¿Desde dónde y con qué indicadores se constituye este referente que hace tan difícil vernos, que oculta lo que estamos haciendo?

Estas experiencias, leídas desde una perspectiva pedagógica, nos muestran y sugieren desplazamientos, transformaciones y rupturas con respecto a la forma “escuela” que se expresa en los imaginarios sociales, en los medios de comunicación y aún en los estudios e investigaciones educativas que no registran estos cambios.

Sugerimos algunas variaciones:

- Una tendencia al desenmarcamiento, debilitamiento y a veces rompimiento definitivo de las “fronteras” de una escuela que ya no está encerrada en sí misma ni “de espaldas” a la vida extraescolar. Vale la pena destacar aquellas prácticas pedagógicas que se realizan en el basurero donde juegan los niños, en el río contaminado, en el pozo de agua a riesgo de desaparecer en la Guajira, en las casas, calles y barrios que son habitados también desde la escuela para transformar factores ambientales, intolerancia, violencia así como la dificultad para reconocer los conflictos. El juego, la risa, la confianza, el deseo entran, forman parte de la escuela, y no de una manera instrumental; las matemáticas entran al patio de recreo, se desdibuja la separación estudio-juego, la estética y la disposición de la escuela se transforman. Se hace difícil diferenciar cuál es el adentro y cual el afuera de la escuela: no sabemos si es la vida de las poblaciones -con los saberes culturales propios- la que entra en la escuela, o si es la escuela la que se acerca a sus condiciones, circulan diferentes saberes, se produce una polifonía de voces. Los maestros y los estudiantes juntos, en una manera de constituir comunidad educativa más allá de las normatividades y las viejas fórmulas, convierten estas condiciones en objeto de problematización, de conocimiento y de acción transformadora.



HOJEANDO

Didáctica y expresión

Hacia una didáctica de la expresión

Pablo de Jesús Romero Ibáñez. Licenciado en Teología.
Postgrado en arte y folclor.

ESCARG Editores. Santafé de Bogotá, abril de 1999. 207 pp.

Didáctica y expresión plantea una forma creativa de vivir los nuevos paradigmas pedagógicos en la escuela donde el juego, el arte, la literatura y la ciencia son una realidad efectiva.

Se demuestra el alcance creativo de la didáctica en la escuela. Si la didáctica ha sido menospreciada y repudiada por intelectuales, pedagogos y docentes, es por la tarea que se le ha asignado, creyendo que sólo cumple la función metodológica y técnica para facilitar el aprendizaje, olvidando que la Didáctica no pretende facilitar el conocimiento ni proyectarse como mera metodología o técnica. Por el contrario, es una valiosa disciplina que hasta ahora, a pesar de no ser un saber científicamente legitimado, está desarrollando el conocimiento en la escuela, en el semáforo, en la esquina de la tienda, en los espacios donde exista un grupo humano.

El libro es una valiosa experiencia de confrontación, experimentación y juego con el arte y la literatura, contribuyendo así al diálogo que ya se está dando entorno a la didáctica. En estas páginas, el atrevimiento, la argumentación, el sueño, el apunte y la expresión son realidades polidícticas; juntas, son una y a su vez, cada una existe por separado. Aquí no hay puertas ni caminos, simplemente se está adentro.

Este libro considera la Didáctica como una realidad pedagógica, que lejos de facilitar el conocimiento y lejos de dificultarlo, la desnuda como una disciplina preocupada por la búsqueda de nuevas y mejores habilidades de pensamiento donde el ser humano se enriquezca con valiosos instrumentos conceptuales y prácticos. Así, la experiencia de la sensibilidad, la creatividad y el conocimiento será una dulce dinámica cotidiana.

La Didáctica de la Expresión invita a construir un currículo de pedagogía artística, donde el niño, el adolescente, y el adulto vivan el arte como una explosión de creatividad para que la monotonía no tenga lugar y la improvisación, la libertad, la sensibilidad, el desborde de imaginación y la incertidumbre se tomen su espacio efectivo en la escuela.

Enredos

La mirada de un viajero al foro local de Suba.

“Los foros educativos deben ser un grandioso espectáculo donde los asistentes pongamos en escena nuestros sueños, fantasías e ideales.”

Hernando Gómez S.

*Hector F. Espinosa Ochoa
Investigador RED-CEE*

Al proyecto expedición Pedagógica Nacional, le fue encomendado hacer las relatorias de lo que paso en los foros educativos de las 20 localidades de santa fe de Bogotá. Me correspondió en suerte estar en la localidad de Suba, y este encuentro es lo que quiero narrar en estas líneas.

Fama y fortuna son dos factores asociados al éxito de los hombres y mujeres que nacieron con buena estrella o que heredaron los dones de sus padres gracias a un régimen en defensa de los patrimonios. ¿en que momento estas cuestiones, que forman parte de lo personal, se funden en categorías para mirar lo social? Para el caso de lo que vi y conozco en Suba debo decir que la empresa coordinadora de este acontecimiento saboreó el éxito. Esta gestión esta constituida por la unión de voluntades personales y colectivas que convergen en una organización que llaman: *Comité Académico Local*. En esta instancia coordinadora hace presencia el sector publico y privado de la educación en suba , el cuerpo técnico de supervisión, las directivas de los centros educativos, las universidades y las redes. Apoyan y financian este comité la Alcaldía local, el CADEL, los ediles y demás instancias desorden administrativo de la educación y la cultura en suba.

La fortuna de contar con toda esta dinámica de las redes de maestros de Artes, Sociales, Ciencias, Lenguaje, Directivos, Comités Académicos Institucionales y la de Red de Maestros de los Nocturnos, generó iniciativas en los maestros, las cuales fueron apoyadas en su parte conceptual, metodología y organizacional por el proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio **RED-CEE** de la Universidad Pedagógica Nacional. A esto se sumó la iniciativa que las organizaciones y las administraciones de las entidades educativas del orden privado pusieron en este encuentro. Fue sin duda un factor asociado, entre otros, para que en esta localidad, como en ninguna de las 20 participantes, el Foro ocupara a sus actores durante dos días y una noche en este irrepetible acontecimiento de la educación en el Distrito Capital.

Lo que mostraron los maestros y maestras en las 90 experiencias que se presentaron, fue el resultado del ejercicio democrático y libre que se hizo en los Foros Institucionales y en los Preforos a este evento, los 54 documentos enviados al comité coordinador, mostraron la variedad de propuestas e iniciativas a nivel

Universidad Pedagógica Nacional

institucional con 36 documentos; a nivel de grupos o colectivos intra o interinstitucionales con ocho documentos; a nivel de iniciativas personales con ocho documentos y dos documentos de carácter sectorial y local.

Pero no contentos con mostrar los avances teóricos y conceptuales de lo que pasa en sus prácticas institucionales, pudimos ver a unos conferencistas que nos hablaron de inteligencia emocional, del nuevo rostro de la educación para el nuevo milenio, y de los compromisos y aportes que el sector privado de la educación hace y se compromete para mejorar la convivencia como uno de los factores de la calidad de la educación en Suba.

También vimos diez vitrinas pedagógicas que, maestros y alumnos del sector público y privado, hicieron para confirmar en la práctica lo que decía la teoría. El amplio y generoso corazón de los maestros y sus directivas nos regaló todo el tiempo lo mejor de sus creaciones artísticas, en una muestra cultural en la que intervinieron más de 12 instituciones con danzas, cantos, música, creaciones plásticas, porras; todo ello como una muestra fehaciente del éxito que con orgullo muestran las comunidades educativas.

¿A título de qué un modelo centrado en el individualismo puede hablar de colectividades exitosas? Lo que vimos en Suba destituye el modelo dominante en la búsqueda del éxito, es algo que va más allá de la acumulación de galardones y premios en concursos y competencias del y para el mercado. Es una eclosión de entusiasmo que dice: “yo traigo esta pequeña donación o aporte a este encuentro, pero quiero que sean mis alumnos los que hablen para que ellos compartan con ustedes sus logros.”¹ Es desde esta generosidad que se mide el éxito, dada su novedad en estas sociedades con escaso grado de humildad y humanidad. La palabra de todos los que actuaron y ofrecieron sus trabajos en este encuentro, no tenía nada del veneno que da la buena o la mala fama ni del embelesamiento que produce el éxito personal. El acontecimiento estaba impregnado de espacios para tener encuentros con la paz, la convivencia y el éxito para todos, a pesar de la violencia y el miedo que cunden por los poros de los habitantes de esta tierra, en estos tiempos.

Este Foro mostró el compromiso ético y ciudadano de hacer visible la consigna: “La educación es un asunto de todos”, porque está favoreciendo, en últimas, a los niños y niñas que asisten al sector formal de la educación sin que medie condición social, política o religiosa de sus progenitores. Le apostaron a tener éxito en la gestión y en la participación de este Foro, mostraron la diversidad y pluralidad de formas de hacer educación y pedagogía a través de las mesas de trabajo de las diez temáticas que se organizaron, se propusieron mostrar la creatividad, el ingenio y la experimentación creando diversas maneras de agrupar intereses y pasiones, y el éxito se logró. No hay duda de los enormes retrasos que vivimos en todos los órdenes de la gestión y la financiación de una educación de calidad para todos, pero estamos aprendiendo y debemos aprender más de los aciertos y errores del sector privado como el público, que han sabido mantener sus sueños a pesar de las carteras morosas de sus beneficiados y de la ola de recesión y desempleo en nuestro país.

¹ Palabras de una profesora en la mesa de trabajo sobre experiencias exitosas en Educación Artística y estética

Una última reflexión queda de la vivencia de estos actos educativos: es posible crear las otras intencionalidades a la reflexiones sobre el estado de la educación y no esforzarnos por cumplirle a los organismos internacionales de crédito y cultura, para observar el comportamiento de las metas y compromisos mutuos pero asimétricos y hacer de los foros una fiesta de la palabra y la libre expresión cultural y educativa que viven las comunidades, como lo ha intentado mostrar la localidad, potenciando y avalando las dinámicas culturales, educativas y pedagógicas propias de la localidad y de Santafé de Bogotá.



REDPORTAJE

Octavio Paz- Cornelius Castoriadis

Dialogo¹

Traducción del francés de Gemán Gaviria Álvarez², 1999

Octavio Paz (1914-1998). Es el poeta contemporáneo más importante de México, es uno de los más grandes escritores hispanoamericanos. Premio Nobel de literatura 1982. Entre sus obras más importantes destacan: El laberinto de la soledad, Árbol adentro, e Itinerarios, El arco y la lira.

Cornelius Castoriadis (1922 -1997) Nacido en Grecia se instaló en Francia en 1945. Filósofo, sociólogo, historiador, economista y psicoanalista. Considerado por Edgar Morin como un titán del pensamiento, enorme, por fuera de la norma". Obras: **La institución imaginaria** de la sociedad; La' encrucijadas del laberinto, El avance de la insignificancia.

Alain Finkielkraut -Quisiera plantear una cuestión simétrica. El fenómeno de la insignificancia y del nihilismo, ¿cómo localizarlo, hay culpables o responsables, quién está detrás? Y usted ha dicho, Cornelius Castoriadis: no hay un "quien", todo conspira; Octavio Paz, usted lo ha explicado en el mismo sentido. Entonces, quiero plantear otra pregunta: ustedes preconizan, ustedes anhelan, ustedes sueñan con una suerte de nihilismo, un sueño —esta es una palabra que ustedes utilizan a menudo. Cornelius Castoriadis, usted dice: vivimos un momento de letargo, esto puede detenerse, debe detenerse. Pero, ¿aquí existe un "quien" que puede ser portador de este sueño ahora que no se tiene más que el mito del proletariado, de una clase o de un pueblo redentor? ¿Con qué y con quién se puede contar para escapar de la insignificancia?

Cornelius Castoriadis. -Esta es precisamente una de las grandes dificultades del pensamiento político actual, sobre todo de la actividad política, porque, como usted lo ha dicho, somos herederos de una época de clases privilegiadas. Históricamente, el proletariado ha venido a ser una minoría (en el momento, existen muy pocos proletarios verdaderos), y no hay clase social privilegiada desde el punto de vista de un proyecto político. Pienso que esto señala la profundidad de la crisis actual y la profundidad de las esperanzas que se pueden tener; esto puede parecer extraño, pero así es, es la desaparición de un portador

¹ Fragmento de la entrevista realizada por Alain Finkielkraut en Radio Francia Internacional en 1996. Editions de l'Aube, 1999.

² Escritor. Editor de Nodos y Nudos. Equipo Red-Cee.

privilegiado. Es decir, el fenómeno afecta a toda la sociedad, a todos los estratos sociales, salvo, quizá, a un pequeño porcentaje de personas que están en la cima. Pienso, por ejemplo, en Mayo del 68 (que es pasado, es cierto), donde se vio que aquellos que eran extraordinariamente activos en el movimiento, producían ideas y significaciones, y no eran exactamente los obreros, eran técnicos, profesionales liberales, intelectuales, si se quiere, estudiantes...

Octavio Paz. -Estudiantes, ante todo.

C.C.: -Los estudiantes, claro, y los jóvenes, y esto es lo más importante, si aquellos crean grandes dificultades para la acción.

O.P.: -Sí, el 68 fue una llama que nos iluminó durante un periodo muy corto, pero nos mostró una cierta dirección. Una cosa me ha golpeado en la revuelta universal: que venía de muchos países, Francia, Estados Unidos, Alemania, de mí país.

CC: -México...

O.P.: -Sí. Las reivindicaciones no fueron de carácter económico ni social, fueron antes bien de carácter moral, y los predecesores, los profetas (vagos profetas) de este movimiento fueron todos poetas. Alguna vez, escuchando a nuestros estudiantes o leyendo las inscripciones en los muros, pensé en William Blake, en André Breton, en muchos poetas del siglo 19 —los románticos- y del siglo 20, que fueron revolucionarios como Baudelaire: no denunciaban en nombre de una clase o de una economía. Lo que estaba en juego, era que cada cosa que se hacía era diferente, yo diría, una posición, la de la persona humana en la sociedad:

creo que la sociedad moderna ha eliminado los valores, el centro mismo de la creatividad que es la persona humana. Castoriadis ha hablado del individuo, quisiera sustituir la palabra individuo por la palabra persona.

A.F.: -Justamente, quisiera deteneme un segundo en Mayo del 68, en la inquietud de cómo ese movimiento pudo ser el portador de este despertar o de esta salida del nihilismo, porque este movimiento, para nosotros debería permanecer ambiguo u ambivalente. Ciertamente, se produce una tentativa de acabar con el economicismo, lo cual es una crítica dura y bella a los valores del consumo. No impide que uno de los síntomas más graves de la crisis espiritual que ustedes dos describieron, sea la crisis de la educación, la crisis de la transmisión —de lo cual, por otra parte, usted habló Cornelius Castoriadis, en su libro-. Y allá, en el movimiento del 68, hubo al menos una cierta responsabilidad en ese modo de presentar la matriz de la enseñanza como una matriz opresiva —el maestro que enseña y el maestro que oprime han sido identificados, un poco, el uno en el otro-; y es verdad que hoy la desaparición de la cultura o de las humanidades en la enseñanza en nombre de la rentabilidad ha hecho, precisamente por eso más fácilmente, que esta cultura haya sido deslegitimizada antes en nombre de la revolución. Igual este movimiento, pues no puede ser saludado o conmemorado de manera enfática únicamente.

CC: -No, pero permítame no estar del todo de acuerdo con este análisis. Creo, precisamente, que la crisis contemporánea de la producción (que de otra parte es universal, no está limitada a los países que atravesaron un periodo como el de Mayo del 68) tiene raíces más profundas, tiene raíces en la crisis de valores. Tomemos como ejemplo los cambios ridículos en los programas escolares: en Francia, cada ministro de educación nacional introduce un nuevo sistema implementándolo con nuevos programas. ¿Por qué? Porque no se sabe qué

trasmitir, no se quiere transmitir (¡qué grotesco!) la cultura tradicional, la cultura heredada, que es cuando menos una base absoluta, se quiere tecnificar, instrumentalizar la educación para que aquellos que terminen su aprendizaje puedan encontrar empleo, y claro, ésta es una elección ridícula, pues entre el momento en el que el ministro y sus expertos han adaptado los programas a las necesidades de la industria, y el momento en el que las personas salen al mercado laboral, las demandas de la industria ya han cambiado... Pero hay otra cosa: en la crisis de significaciones de nuestras sociedades actuales, nadie más ha investido positivamente la educación. Los padres no invisten positivamente a la escuela y los estudiantes tampoco, puede decirse que los docentes mismos no pueden invertir positivamente a la escuela, y esto es muy grave.

O.P.: -Usted habla de la educación y, sobre todo, de la educación en Francia, y estas son cosas extrañas para mí. Pero ya que se está hablando de...

CC: -Perdóneme; yo creo que es general. Por ejemplo, en los Estados Unidos es absolutamente...

O.P.: -Sí, en todas partes. Usted habla de Francia en particular, pero ya hablaba al comienzo en general; es un asunto importante, pero no difícil. Todos los fenómenos históricos tienen una doble cara. Usted ha hablado de la revuelta juvenil de mayo del 68 contra los profesores, contra los maestros y finalmente contra los valores clásicos. Esto es verdad, al menos en parte. Pero yo pienso que hay al menos un índice de ambigüedad en todo fenómeno histórico:

de los restos del 68 salieron los grupos terroristas. Pero yo creo que lo más importante no es hablar de las causas de la crisis actual...

A.F.: -Disculpe, quisiera decir que este culto de la juventud, a mi modo de ver, es interesante, y esto sobrepasa con creces el caso de Francia. La juventud se afirmó fuertemente en el 68 con una salida potencial de revuelta; pero este conformismo que ustedes nos señalaron en un principio, se ilustra justamente por el culto de la juventud.

CC: -Es una de sus manifestaciones.

A.F.: -Otra manifestación que me parece interesante, es esa manera, como decía Péguy, es tocar todas las puertas. Es decir, que se está más en el centro, en la norma, la norma actual, la norma de la actualidad y de los medios, que en lo marginal o subversivo. La Gay Pride puede ser descrita así; usted conoce la gran manifestación que tuvo lugar hace unos días; ha sido celebrada por todos los periódicos, y ha tomado la apariencia de la subversión radical... Me parece que es una de las modalidades del conformismo contemporáneo.

CC: -Es cierto. Pero hay más cosas.

en que los productores y los comerciantes del sistema descubrieron que había, como lo he dicho, un enorme mercado de la juventud, esto ha dejado de ser simplemente un valor subversivo o un valor revolucionario. Y, de otro lado, existe un hecho que los revolucionarios clásicos, los reformadores o los demócratas jamás han comprendido, realizado o previsto: es la fantástica capacidad de la sociedad contemporánea de absorberlo todo, es decir, todo se convierte en un medio para el sistema. Si existiera hoy un Antonin Artaud —ha habido uno y nada más que uno—, sería una curiosidad apasionante que se le financiara: entonces, o bien él se suicida, regresa por sí mismo al hospital psiquiátrico o se convierte en alguien que aparece en la televisión...

O.P.: -¡Una estrella de televisión! Creo que estamos de acuerdo al decir que vivimos, no diría una crisis (“Krisis”) porque es una palabra exagerada, pero vivimos en un espacio

vacío en el que la gran esperanza en los liberalismos clásicos, con la idea de progreso, y las esperanzas del marxismo son definitivamente errores históricos graves. Lo importante, a mi modo de ver, es cómo se puede rehacer la sociedad humana. De este asunto, Castoriadis ha dicho algo que juzgo importante. Él ha hablado de las sociedades heterónomas y de las sociedades autónomas. Esta es una idea que se discute, pero es muy fecunda. Quisiera pues (yo, como todo el mundo) que esta cosa que él llama una sociedad autónoma sea una sociedad fundada por ella misma y consciente de que ella es su propia fundadora y no un agente exterior, un dios, una idea...

CC: -O por las leyes de la historia.

- ...sea la última forma de heteronomía.

O.P.: -Sí. Todas las sociedades, todas las sociedades autónomas, deben fundarse en ciertos principios. Hace un momento dije (alguna cosa que yo había escrito en un librito, Itinerarios, y en otros, sobre todo un libro sobre el amor publicé no hace mucho³) que un modo de fundar de nuevo la sociedad occidental, la sociedad mundial, sería el de redescubrir la noción de persona. En el pasado, aún la noción de persona implicaba una dualidad entre el alma y el cuerpo: en todas las civilizaciones encontramos estas dos dualidades, estos diálogos, estas luchas a veces entre el cuerpo y el alma. Pero hay un hecho importante en el mundo actual: son los avances, los descubrimientos de la ciencia y cada vez más pensamos que esto que llamamos espíritu es una dimensión del cuerpo.

A.F.: -Existe entonces un eclipse de la noción de persona...

O.P.: -Creo que los antiguos atributos de la persona están ahora en otra concepción del espíritu, de la “mmd”, como dicen los americanos. Un neurobiólogo que admiro, Edelman, dijo una cosa a mi juicio muy importante. Para él la especie humana (en particular el espíritu humano) está en un momento de la evolución general, y agregaba que no puede hablar del sistema de neuronas, del sistema nervioso, como si fuera idéntico para cada individuo. Por consiguiente, es muy difícil formular leyes susceptibles de generalización que lleguen a reconocer el sistema nervioso como tal (él no habla de persona, habla de hombre, pero es la misma cosa), pues cada individuo es un ser único. Es decir, que además la ciencia moderna digamos la biología, es la más materialista, pues admite que cada persona es única, excepcional. Y pienso que toda política, todo pensamiento político nuevo, debe fundarse sobre el reconocimiento de este hecho, que la persona —cada persona- es única.

CC: -Es por esto que no me voy al extremo de hablar de una sociedad autónoma, dije: una sociedad autónoma en la que hay individuos autónomos, e insisto en el hecho de que los dos son inseparables, porque esto que usted llama personas — bueno, en Francia la palabra no podría ser un gran suceso porque tiene

³ Aparecido en castellano con el título de La llama doble, 1994.

connotaciones cristianas-, personalidades, sé muy bien que usted no la utiliza en este sentido, pero...

O.P.: -No, no me asusta...

CC: -Usted tiene razón, a mí tampoco.

O.P.: -Porque el cristianismo forma parte de nuestra herencia.

CC: -Claro, claro. Pero yo prefiero hablar de individuos (o, si usted quiere, de personalidades) autónomos, y precisamente es esto lo que se le puede reprochar a la sociedad contemporánea, pero allí se reanuda lo que decíamos hace un momento, de matar la personalidad, a los individuos, la verdadera individualidad de la gente. Ahora, para pasar a otra cosa —yo soy aquello que me terraja como problema, y allí estamos ante un abismo-, en el fondo, ¿qué es lo que esto nos exige? Exige una nueva creación histórica, con nuevas significaciones, nuevos valores, un nuevo tipo de ser humano, todo esto haciéndose al mismo tiempo, sobrepasando por definición toda posibilidad de previsión y de planificación.

A.F.: -Una nueva creación histórica que sería una alternativa radical...

CC: -Absolutamente.

A.F.: -Es necesario pensar en términos de alternativa radical...

O.P.: -Si se piensa en términos de alternativa radical se piensa en términos de creación...

CC: -Sí.

O.P.: -Pero he aquí que estoy un poco indeciso a propósito de la palabra creación. Si la palabra persona tiene ecos cristianos, la palabra creación tiene tonalidades todavía más teológicas (risas). Esto nos confirma la idea de un Dios creador que toma el mundo y lo hace surgir de la nada. La creación histórica debe basarse en la ya existente. No se puede hacer una cosa puramente inédita.

En cada periodo de la historia, las creaciones históricas no son solamente combinaciones, son también transformaciones de elementos preexistentes. Es por esto que la teoría de la evolución me parece particularmente fecunda: gracias a ella podemos llegar, sin traicionar la racionalidad del universo, a este ser extraño, a esta extraña aparición en la historia del universo: el espíritu humano.

CC: -Allí hay toda una discusión filosófica, que me abstengo de abordar por ahora porque nos llevaría demasiado lejos. En todo caso, estoy de acuerdo con usted al decir que existe, efectivamente, un pasado teológico en esta última palabra creación, pero no estamos obligados a asumirla, no más que usted asumiría el pasado teológico que hay en esta última palabra, persona. Diría, simplemente, que cuando la polis, la ciudad griega, surge, cuando la modernidad surge, etc., no hay un Dios detrás, es una creación de los hombres, y esto no es una simple repetición de los elementos existentes, hay una forma nueva que no se jimita a la combinación. Cuando usted escribe un poema, utiliza palabras de la lengua, pero lo que usted hace no es una combinación de estas palabras, es una forma nueva, usted ¡as impone por encadenamiento, por un espíritu que recorre un poema: es su lado creador en tanto que poeta.

Directorio

La docencia revalorada. Reflexiones y propuestas de política. Severo Cuba Marmarillo. Grupo Tarea Perú Area desarrollo Mafçgisterial. Parque Osos 161, Pueblo Libre. Apartado 2234, Lima 100 tel: 423-1102, 424-2827.
Correo electronico: severo@tarea.org.pe

Propuesta metodológica para fortalecer la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Bety María Triana Nova. Colegio Distrital Federico Garcia Lorca. Carrera 4 este 82-45 sur tel: 7683851. Santafe de Bogotá D.C.

El impacto del material didáctico en la Educación Bilingüe. Su búsqueda alternativas y aplicabilidad. Adonias Perdomo Dizú, Comité de etnoeducacion de la fundación Juan Tama. Telefono: (0928)252767. Silvia-Popayán

Festibal san pascual Bailón, con la ... al fomento de nuestra identidad cultural. Edilsa Mariela Perilla. Colegio Departamenteal Juan Pablo II. Calle 46 No. 46-62 Campiña. Tel: (0986)644189. Villavicencio-Meta

Danzas un espacio para la vida. Martha Isabel Garcia Moreno. Colegio Distrital Juan Lozano y Lozano. Calle 140 100-30. tel: 6822910. Santafe de Bogota D.C.

La actividad lúdica. Eje de la enseñanza – aprendizaje en ciencias naturales. Hildebrando Rañirez. Instituto Microempresarial “El Totumo”. Carrera 11 No. 13-17. tel: (0982)615513. Ibagué-Tolima

Educaron Física y Aprendizaje Escolar. Aroldo Peña Salgado. Centro Educativo Distrital Av. Chile. Cra 50 70c-31. tel: 2319958. Santafe de Bogotá, D.C.

Una experiencia de Trabajo Educativo por Comités. Rosa Sandoval. Escuela Inmaculada. Cra 15 No. 38-74. tel: (0947)827507. Monteria-Córdoba

El Maracuyá que Reactivo la Escuela. Carmelo Lopez Cano. Escuela rural mixta Agua Viva. Mz. 19..... Villa margarita. Tel: (0947)835144. Montería-Cordoba

Una Experiencia en Educación Musical. Buscando Espacios de Expresion Artística. Federico Crespo Muñoz. Centro Educativo Distrital Alberto Lleras Camargo. Cra. 109 139-80 TEL: 6888492 Santafé de Bogota, D.C.

Yuparo Dinámica. Carlos A. Hernandez Garcia. Normal Superior “La Hacienda”. Calle 72 No. 35. Tel: (095)3688787. Barranquilla-Atlantico.

Una Experiencia en la Vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela Formal. Susana Bolivar. Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla. Cra. 44 66-40 Sur tel: 7151028. Santafe Bogotá, D.C.

Cuenta tu Cuento. Orlando Enrique Perez. Colegio Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin. Tel(0983)463227. Barranquilla-Atlantico

El Estudio de la Localidad, Un Encuentro de los Estudiantes con la Comunidad. Eliseo Corina Grau. Colegio Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin. Calle 23 No. 20c-100. tels: (095)3743201-3463227. Barranquilla-Atlántico

Educar para la Solución de Problemas. El reto al Tercer Milenio. Sara Elena Llanos Pez. CIEDI. Transv. 47 97-68. Tels: 2266463. Santafe de Bogotá, D.C.

Lenguaje y Comunicación. una Experiencia Pedagógica en el Área. Adalgiza Luna. Centro Educativo Distrital Rural Horizonte. Cra 27 A 189B-30. Tels: 6690048 Santafe de Bogotá, D.C.

Estrategias Discursivas en la Interpretación y Producción Textual de los Estudiantes de bachillerato Clara Helena Baquero. Centro Educativo Distrital la Concordia. Cra. 5 33-92 apt. 310 Tels: 2326335. Santafe de Bogota. D.C

El parque como Aula Escolar. Guido Moncayo, Francis Cabrera. Escuela Distrital Ciudad de Hunza. Calle 63 B 60A-46. Tel:2503093. santafe de Bogotá D.C.

La Búsqueda Filosófica en la Educación Básica. Hector Rafael Castellanos Treviño. Colegio Departamental Juan Pablo II Bloque 8 apt.403 Etapa 8la esperanza. Tel: (0986)632386 Villavicencio-Meta

Escuela Autónoma. Teresa Garduño Rubio. Emiliano Zapata No. 60 La Candelaria-Coyoacan. C.P. 04380. Tel.(5)(25) 6182120. Mexico. D.F.