

Experiencias que producen saber pedagógico

Maestras y maestros buscando respuestas

Luis Fernando Escobar Cano



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Instituto
Investigación Educativa y
Desarrollo Pedagógico



Colección
Investigación e Innovación

----- **I D E P** -----

EXPERIENCIAS QUE PRODUCEN SABER PEDAGÓGICO

**MAESTRAS Y MAESTROS
BUSCANDO RESPUESTAS**

IDEP

EXPERIENCIAS QUE PRODUCEN SABER PEDAGÓGICO
Maestras y maestros buscando respuestas

© **Autor** *LUIS FERNANDO ESCOBAR CANO*

Libro ISBN: 978-958-20-0955-7

Primera edición: Año 2008.

© **IDEP**
Director General *ÁLVARO MORENO DURÁN*
Subdirector Académico *HERNÁN SUÁREZ*
Subdirector Administrativo y Financiero *JULIÁN LEMUS*
Supervisora Convenio *NADIA CATALINA ÁNGEL P.*
Coordinadora Área de Comunicaciones *DIANA PRADA ROMERO*

Composición *EDITORIAL MAGISTERIO*

Impresión: *GÉMINIS*

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Av. El Dorado No. 66-63 - P.3
Tels.: 1-3241267 - 1-3241000 Ext.: 90011 -9002
Bogotá D.C., Colombia
[www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) idep@edu.co

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, mencionando la fuente

IMPRESO EN COLOMBIA



GRUPOS DE MAESTROS POR EXPERIENCIAS

- (1) *Reowayabtyba*: el otro lado de Bogotá. Experiencia glocal de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa: Jairzinho Panqueva C., Jorge Arturo Huerfano.
- (2) *Los Hilos de Ananse*: Ruby Quiñónez, Fanny Quiñones, Arturo Grueso, Esperanza Cajiao, Martha Montaña, Adela Torres, Juan Carlos Bohórquez, Jeison Ramírez, Jasmina García, María Jesús Rengifo, Leticia Riascos, Juan M. Valderrama, Aida Riascos, Carmen Arat, Magnoris Rojas, Elsa Gutiérrez.
- (3) *Tejiendo sueños y realidades* -red interdisciplinar de Suba-: Lina Marcela Bustos P., María Esperanza Guerra B., María Eugenia Rodríguez G., Ruth Albarracín B.

- (4) *Ambientes de aprendizaje en el aula (AAA): una experiencia en colectivo.* Rosa Inés Pedreros M., James Frank Becerra M., María Gilma Acosta R., Oscar Leonardo Cárdenas F., Ana Bibiana Quiroga P., Edith Constanza Negret S., Libia Mireya garzón M., Ingeborg Cristina Behrenz P., Sonia Milena Uribe G., María Anaís Moncada R.
- (5) *Veo, juego, leo y escribo: rodando por mi ciudad:* Ana Imelda Sánchez H., Clara Isabel Parrado T., Clara Quevedo V., Leonor Rodríguez V., Martha López L.
- (6) *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir:* Ruth Stella Chacón P., María Isabel Merchán F., Gilberto Rodríguez M., Ana Dominga Pinzón de V.
- (7) *De la curiosidad a la ciencia: experiencia de desarrollo de la actitud científica a partir del contexto de ciudad como escenario:* Amparo Serna, Ana Julia Russi, Ana violeta Pérez, Carmen Rosa Berdugo, Carmen teresa Moreno, Clara Parrado, Dioselina Moreno, Gladis Caicedo, Kelly Johann Silva, María Teresa Bermúdez, Martha Elvira Barreto, Martha Martínez B., Marylin Bustos, Mercedes Jiménez, Rosa Emma Iregorri.
- (8) *Sinapsis pedagógica:* José Alfonso Prieto M., Alfredo Durán D., Andrea Matías M., Dary Jaquelin Barreto M., Oscar Camacho C., Patricia Cardona R., María Margarita Duarte A., Victor Andrés Galindo A., Aida Clara Navarrete A., Luis Eduardo Neva R., María Luisa Niño C., María Ester Puentes, Cecilia Ramos P.
- (9) *Anillo de Matemáticas (Ama): una experiencia de autoformación permanente desde el aula:* Lilia Inés Pérez, Ana Deyanith Vanegas, Rosa Isabel Camelo B., Flor Alba Franco O., María Agustina García R., Ilsa Omaira Díaz, Filena Eva Jiménez de R., Blanca Cecilia Fulano Vargas, Jorge Alirio Rodríguez P., Martha Patricia Tinjacá F., Marta Velosa Garzón, José del Carmen Vija Castañeda, Héctor Bejarano.

- (10) *La investigación pedagógica como área de conocimiento*: Fanny Landinez, David Joya, Edith Yate, Ángela González, Deisy Montes, Nubia Moreno, Claudia Bolívar, Diana Rivera.
- (11) *El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación*: Beatriz Rodríguez, Gloria Amparo Alvarado F., Dora Nelly Fajardo, Luz Helena Pastrana A., Nelsy Berdugo Montilla, Esperanza Garzón G., Oscar Pinzón M.
- (12) *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación: una propuesta para el desarrollo de competencias investigativas en la educación básica y media*: María Genoveva Mendilveso O., Luz Stella Cañón C., Carmen Beatriz Torres C.
- (13) *Innovación, currículo, conflicto y participación*: José Israel González B., Adalgiza Luna M., Nancy Ordóñez S., Martha Ramírez T., Olga Lucía Pardo A.
- (14) *Suburbia: Los sonidos ocultos de la otra ciudad*: Luis Alfredo Lequizamón, José Alejandro Castro G., Henry Alfonso Ruiz P., Clara Inés Núñez M.



CONTENIDO

Introducción	11
Capítulo 1	
Tejiendo los hilos de la interculturalidad	25
Capítulo 2	
Haciendo la trama del saber pedagógico	49
Capítulo 3	
Buscando como enseñar mejor	69
Capítulo 4	
Romper las paredes de la escuela	97
Capítulo 5	
La autoformación: el potencial de las experiencias	115

Capítulo 6

Investigación formativa o investigación139

Capítulo 7

Articulación o integración de proyectos institucionales 157

Capítulo 8

El desarrollo humano: mucho más que una opción 173

Conclusiones193

Bibliografía257



INTRODUCCIÓN

El nuevo estado de cultura nos da la sensación de que vivimos en una fase de transición y crisis, algo semejante a aquellas en que vivieran Platón y Descartes, para quienes los viejos órdenes eran, respectivamente, el mundo homérico y el mundo aristotélico-tomista. Como aún no sabemos lo que vendrá, parece que vivimos, especialmente en esta última década del milenio, la perplejidad de un mundo que ya no es, pero que, aún no es (Stein, 1991). Esta perplejidad tiene efectos nada triviales sobre las esperanzas que todos depositamos en la educación. Al comentar la modernidad, Lyotard (1993) dice que el

pensamiento y la acción de los siglos XIX y XX han sido gobernados por la idea de emancipación de la humanidad (ib, p. 101). Según esa idea —elaborada hacia finales del siglo XVIII— supone, principalmente para la escuela, sacar a la humanidad entera de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo (ib.) y volverlos ciudadanos ilustrados, señores de su propio destino (ib.). Abandonar ahora las metanarrativas iluministas implica, entonces, poner la alfombra sobre la cual se asienta la escuela moderna o se asientan, por lo menos, nuestros discursos sobre el qué es y para qué sirve la educación escolarizada

(Veiga, 1997, p.13-14).

Pensar la educación supone siempre pensar en qué mundo estamos y qué es lo que queremos con relación a él. Ese mundo, el ámbito de la vida humana y, en ese sentido, nuestra construcción, demanda ser aprehendido para que podamos enfrentar, con posibilidades de éxito, lo que es tanto la razón como la condena de nuestra existencia, ser sujetos, hacedores de nuestra propia vida. Eso significa, pensar la educación como el proceso de apropiación e interiorización de los elementos de la cultura que nos permitirán incursionar con algunas posibilidades de éxito en el mundo de la vida. Hoy ese proceso está iluminado por el cúmulo de conocimientos existentes sobre el ser humano y sobre el desenvolvimiento de la sociedad; lo cual ha hecho de la educación y de la pedagogía, disciplinas con fundamento científico. El desarrollo alcanzado por estas disciplinas y sus fundamentos, obliga a los educadores a asumirse, cada vez de manera más decidida, como sujetos plenos de un conocimiento que se despliega en acciones educativas y pedagógicas, tendientes a concretar unos objetivos de formación que deberán estar

en concordancia con unos fines, derivados de un proyecto de sociedad y de vida humana con el cual estos se han comprometido.

La situación empieza a complicarse, cuando asumimos que ese mundo de la vida que heredamos y a cuya continuidad contribuimos es solamente el mundo de la vida humana, e incluso, se agrava cuando reducimos la vida humana a la vida propia –mi vida–. Precisamente, un objetivo central de la educación es que lleguemos a entender que la vida humana no puede ser vivida por nadie si no es en relación con los otros seres humanos y que, en realidad, esos otros seres humanos son otros y no simplemente proyecciones de mi mismo. De allí que el objeto principal de la educación, antes que el conocimiento, sea la socialización, o, si se quiere, el desarrollo de la sociabilidad de los seres humanos. Y, asumir esa dimensión holística y, en cierto sentido, in-aprehensible de la vida para re-situarnos, como humanos, en relación con ella, se constituye en un reto fundamental de la acción educativa y de la construcción de saber pedagógico. Un reto que introduce en la escuela los problemas del mundo contemporáneo que se desprenden, tanto de la globalización como de los procesos de afirmación identitaria de grupos minoritarios tradicionalmente marginados, problemas de interculturalidad y multiculturalidad que obligan a imaginar y construir relaciones entre sujetos con opciones y comprensiones diversas, problemas de comprensión y asunción del poder que obligan a replantear las jerarquías que la escuela tradicionalmente ha contribuido a instaurar en el imaginario social que opera como sustento de las estructuras que soportan el orden establecido, problemas que obligan a replantear las relaciones entre diversos saberes y el saber de las ciencias.

El enfrentamiento, la asunción de esos problemas, es lo que daría como resultado lo que podríamos llamar una escuela contemporánea, en el sentido de una escuela acorde con las demandas de los tiempos actuales. Esa es la tarea que hoy se echan sobre sus hombros, maestros y maestras que devienen su ímpetu de ese torrente de pensamiento y acción que ha sido el Movimiento Pedagógico. Unas y unos, de manera directa, como actores que han sido de él en diferentes momentos; otras u otros, en forma indirecta, mediante procesos de formación en los cuales la abundante literatura producida en más de 20 años, como producto de

ese movimiento que, tocado de alguna manera por el movimiento de las ideas en el orden global, se ha conjugado de manera crítica con los saberes aprendidos de la teoría educativa y pedagógica tradicional, impregnando los debates sobre la educación y la pedagogía de unos aires de libertad y reclamos de justicia que, en nuestro ámbito latinoamericano, tendrían un punto de concreción y potenciación en la educación popular como proyecto emancipatorio y una replica resonante en la llamada pedagogía crítica.

Este escrito es el fruto de un ejercicio de sistematización de 14 experiencias adelantadas por maestras y maestros y que, durante el año 2005, contaron con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, entidad adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá D. C. en la República de Colombia. El ejercicio referido tuvo como objetivos:

1. Encontrar y tematizar elementos comunes y diferentes a nivel conceptual, metodológico y didáctico que se pueden reconocer en las sistematizaciones leídas.
2. Identificar condiciones y criterios para el desarrollo de procesos de transferencia del saber pedagógico que puedan desprenderse de las sistematizaciones revisadas.

El análisis de las experiencias aquí consideradas no puede dejar de lado su relación con las líneas de política que orientan el accionar de la administración educativa de la ciudad de Bogotá, en donde ellas se desarrollan y, en particular, con aquella que se plantea la *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*, seguramente la línea más ambiciosa y comprensiva del Plan sectorial de educación adelantado en el período 2004-2008. Pero, es preciso advertir que dicho análisis se hace desde una comprensión de las políticas públicas como la expresión de una intencionalidad programática de un gobierno o de un Estado, cuya realización depende, no solamente de la voluntad de sus representantes y del emprendimiento de las acciones correspondientes, sino, de las posibilidades que concede el orden de lo real para su ejecución.

Toda política pública designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria y problemática (Roth, 2003, p.27).

Así mismo, debe quedar claro que en este ejercicio de sistematización cuenta, no sólo el contenido de los informes de las experiencias. Su lectura está atravesada por la experiencia y la vivencia de quien la efectúa; por su trabajo en el campo de la educación popular que le permitió acercarse al conocimiento de los problemas y las preocupaciones de grupos sociales como los indígenas, los afrocolombianos, los campesinos y, en general, a los sectores que se caracterizan por las condiciones de exclusión y carencia en que se desenvuelve su vida. Igualmente, incide su paso fugaz por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá –SED– que le permitió hacer observación sobre las vicisitudes del desarrollo del Plan sectorial de educación 2004-2008 que orientaba sus acciones.

Construyendo el concepto de experiencia pedagógica

La lectura de los informes de las experiencias nos dice que éstas son búsquedas que apuntan en muchas direcciones. Sin embargo, intentamos aquí exponer tendencias que dan cuenta de los saberes y conocimientos que las maestras y los maestros hacen evidentes en ellas; luego, propondremos una clasificación de las mismas y finalmente una definición de experiencia que se construye desde las experiencias revisadas.

En primer término podemos afirmar que, con mayor o menor énfasis, las experiencias dan cuenta de una opción por la puesta en práctica de pedagogías activas, es decir, de saberes prácticos que se construyen en una confluencia de saberes, los procedentes de las ciencias sociales y/o humanas e, incluso agregaría, los procedentes también de la experiencia *mundo vital*, de la forma como cotidianamente las madres y los padres, los abuelos, las ayas y todas las demás personas que, por su oficio, están en alguna parte de la vida de los niños y las niñas; saberes que se cons-

truyen y reconstruyen en la práctica reflexionada y asumida críticamente y que indican no sólo el cómo hacer (procedimientos y medios técnicos operativos), sino, el sentido de la acción; saberes en cuya producción ha operado la investigación como recurso metodológico.

Pero, la puesta en juego de dichos saberes en las experiencias, no necesariamente implica la desaparición de la enseñanza. Más bien, podría decirse que las experiencias se desarrollan entre la tensión que produce por una parte, el considerar y asumir al estudiante como un sujeto que construye su propio conocimiento de las cosas y para lo cual la maestra o el maestro sólo intervienen como provocadores de situaciones propicias para que ello ocurra y como orientadores del proceso; y por otra, el atender a la responsabilidad de cumplir con las funciones que el maestro entiende que la sociedad le ha delegado y entre las cuales está la de transmitir al estudiante información de ese conocimiento socialmente convalidado y que éste desconoce o que conoce apenas de manera fragmentaria y/o equívoca. Dicho en términos de Not:

en la tensión que se establece entre un enfoque pedagógico de heteroestructuración y otro de autoestructuración surgen las didácticas interestructurantes (De Zubiría, 2005, p. 31 a 36).

En la práctica, algunos maestros que se mueven en medio de esa tensión hacen recomposiciones no formalizadas de su plan de área o de su asignatura para enseñar u orientar a sus estudiantes acciones de aprendizaje sobre tópicos que trascienden su área y que pueden estar relacionados con los problemas del mundo de la vida en la que ellos están inmersos. Y cuando esto ocurre, se bordea o se penetra en el campo de la interdisciplinariedad, dado que ese mundo de la vida no es aprehensible exclusivamente desde la mirada disciplinaria.

También hay maestras y maestros que reconocen al estudiante como depositario de un saber que, aunque prioritariamente construido como senti-pensante en su relación permanente con el mundo de la vida, posibilita una relación que es de aprendizaje para las dos partes. Esto es más característico de aquellos maestros que se muestran siempre interesados

en recrear el currículo desde las demandas de la vida de sus estudiantes y de las comunidades a las que estos pertenecen.

Las experiencias también dan cuenta de búsquedas que hacen los maestros para resolver problemas de sus áreas, fundamentalmente referidas al aspecto metodológico, o, de innovaciones que atraviesan el currículo visibilizando aspectos comunes a las disciplinas que podrían convertirse en ejes articuladores para la construcción de la interdisciplinariedad.

Hay otras experiencias que suponen una acción política que trasciende intereses personales o preocupaciones estrictamente pedagógicas y/o metodológicas, como son, por ejemplo, las experiencias que se proponen como negociaciones entre pueblos o expresiones de los mismos y que suponen un diálogo intercultural, o, las experiencias que se realizan como búsquedas inspiradas en el reconocimiento de una realidad que se cuestiona en cuanto no se corresponde con expectativas de justicia y libertad de los grupos o sectores sociales que se identifican como marginales o excluidos del desarrollo social, y tienden, por ello, a asumir desde sí, desde sus intereses, el problema de la educación. En esta obra, se ha querido poner un énfasis especial en hacer evidentes los retos que supone cumplir con el mandato de la inclusión de todas y todos en la institución escolar que no puede entenderse solamente como el darles la posibilidad de ser matriculados. Aquí se insiste en la idea de que la inclusión, más que poder estar en la escuela, significa una escuela en donde todas y todos –y esto incluye a los grupos étnicos considerados minoritarios– sean reconocidos realmente como iguales en la diferencia.

Para millones el problema no es mantener campos sociales alternos, sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural (García, 2005, p. 53)... La sociedad, concebida antes en términos de estratos y niveles, o distinguiéndose según identidades étnicas o nacionales, es pensada ahora bajo la metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados, y sus otros los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión. Estar marginado

es estar desconectado o desafiliado, según la expresión de Robert Castell. En el mundo conexionista parece diluirse la condición de explotado, que antes se definía en el ámbito laboral. La explotación era, en primer lugar, una explotación por el trabajo (Boltanski y Chiapello, 2002:445). Ahora el mundo se presenta dividido entre quienes tienen domicilio fijo, documento de identidad y de crédito, acceso a la información y el dinero, y, por otro lado, los que carecen de tales conexiones (p. 74).

En síntesis, y vistas desde los propósitos que formulan, se puede arriesgar una clasificación de las experiencias analizadas, advirtiendo que unas se resisten más que otras a quedar confinadas a un solo grupo:

- 1) Experiencias que le apuestan, antes que nada, a la interculturalidad; una de ellas, *Reowayabtyba*, pretendiendo una conjugación de saberes ancestrales y conocimientos científicos en una puesta en escena sobre el territorio; otra, *Los hilos de Ananse*, ante todo como expresión de resistencia contra las formas de discriminación, especialmente la racial, que prevalecen en la escuela.
- 2) Experiencias que apuntan a generar o fortalecer procesos organizativos que propicien la interlocución permanente entre las maestras y los maestros, en el convencimiento de que ello garantiza un proceso de autoformación permanente de los educadores. Caracterizan este grupo: *Los hilos de Ananse*, *Tejiendo sueños y realidades*, *Maestros en colectivo*, *Sinapsis pedagógica*; pero, también cabrían en él *Reowayabtyba*, *Anillo de matemáticas* y *El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación*.
- 3) Experiencias que le apuestan prioritariamente a mejorar el desarrollo de competencias o habilidades en los estudiantes, aplicando diversas estrategias orientadas principalmente al aprendizaje. Tales son las experiencias que tienden a regirse por el paradigma de la pedagogía activa, sin que ello les implique una ruptura radical con la enseñanza. En ese orden estarían: *Hacia un aprendizaje comprensivo para la investigación*, *Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad*, *De la curiosidad a la ciencia*, *Ambientes de aprendizaje en el aula*, *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir*; pero, igualmente se podría incluir aquí *Anillo de matemáticas*.

- 4) Experiencias que significan un intento de territorialización de la acción educativa, porque suponen que de ello deriva hoy su legitimidad y, en tal sentido y aunque no alcanzan a ir hasta ese punto, anuncian la puesta en cuestión del currículo y de la organización escolar existentes. En esa perspectiva se proyectaron *Tejiendo sueños y realidades y Sinapsis pedagógica, Innovación, currículo y conflicto, Ambientes de aprendizaje en el aula, Reowayabtyba y El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación.*
- 5) Experiencias que le apuestan principalmente a ser un espacio especializado para la formación de los maestros como *El Anillo de matemáticas y El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación.*
- 6) Experiencias en las que se destaca el propósito de articulación con sentido de los diferentes proyectos institucionales como *Innovación, currículo y conflicto, De la curiosidad a la ciencia y La investigación pedagógica como área de conocimiento.*
- 7) Experiencias que le apuntan a la inclusión de la población con necesidades educativas especiales como *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir*
- 8) Experiencias que apuestan explícitamente a poner como criterio de la organización curricular y escolar un enfoque pedagógico centrado en las dimensiones del desarrollo humano: *Suburbia, Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir, Tejiendo sueños y realidades,* aunque en todas las demás se podría reconocer esta motivación.
- 9) Todas las experiencias, en cierto sentido, le apuestan a la investigación: unas como componente estructurante de la experiencia para resolver problemas de la enseñanza; otras, en el doble sentido de investigación de las maestras y los maestros para resolver problemas de su práctica e investigación de los estudiantes como metodología de aprendizaje; otras, recurriendo a la etnografía y a la investigación-acción le apuesta a afectar total o parcialmente el currículo desde territorios geográficos.

En síntesis, puede decirse que las experiencias pedagógicas son diversas. No existe un patrón a seguir para su realización y cada una de ellas tiene su sello propio, presumen de validez y, en general, no la reclaman. Es el proceso adelantado por uno o varios maestros y/o maestras, y a

veces con la participación de otros actores sociales, con el propósito de resolver problemas de su práctica o de revisar o probar concepciones pedagógicas. En esos procesos se producen saberes que van modelando la práctica hacia la búsqueda de los resultados inicialmente propuestos o hacia otros resultados que aparecen como más procedentes en la medida en que el proceso avanza y en razón de una finalidad superior de la acción. En general cuando las experiencias tienen un buen soporte teórico y práctico contribuyen en la modificación progresiva de la cultura escolar.

En este caso particular, estamos hablando de lo que en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– se ha conceptualizado como experiencias de frontera, es decir, aquellas que realizan los docentes y se ubican en el borde crítico del sistema, generando identidad, autonomía pedagógica, construcción de discursos propios y una construcción creativa permanente de sus prácticas, de acuerdo con sus contextos académicos y socioculturales. Muestran alternativas pedagógicas singulares en la forma de enfrentar los problemas pedagógicos derivados de los avances del conocimiento y los retos que la sociedad le crea a las nuevas generaciones.

Un ejercicio de sistematización

Este ejercicio se pretende como una sistematización de segundo nivel. No es por ello un ejercicio que hubiese acompañado y nutrido el desarrollo mismo de las experiencias como consideramos que corresponde a una sistematización de primer nivel, sino que es una sistematización que se hace a partir de la sistematización o de los informes de las experiencias, algunas de las cuales dadas por concluidas y sin posibilidades de continuidad. Tiene la limitación de no haberse construido mediatizada por un diálogo que permitiese contrastar las comprensiones de su autor con las comprensiones de los equipos que realizaron las experiencias, aunque se haya estado presente en eventos de socialización que se produjeron sobre ellas. Sin embargo, como ejercicio de sistematización de experiencias mantenemos la pretensión de contribuir a la cualificación, mediante la recuperación de saberes de las experiencias analizadas, como

comprensión e interpretación de las mismas, para ser llevadas como saberes apropiados e interiorizados, reconstruidos y contextualizados en el sujeto mismo, a su aplicación en nuevas prácticas y /o experiencias.

La lectura de las experiencias consideradas, lleva a poner en el terreno de la discusión los asuntos en ellas contenidos como problemáticos que no solamente son los asuntos que las motivaron, sino también, aquellos que se derivan del análisis que podemos hacer sobre estos, en la idea de que se sistematiza para aprender, de los esfuerzos de maestros y maestras por mejorar sus prácticas, no sólo en las formas de hacer frente a determinadas circunstancias, sino, en el por qué, en algunos casos y a pesar de los esfuerzos y la aplicación de los desarrollos, los propósitos de cambio que se enuncian no se logran concretar en términos de realizaciones duraderas, aunque sí se produzcan cambios que, en razón de esas intervenciones y de otras, van haciendo que aparezca *otra escuela adentro de la que siempre ha sido*. En ese sentido, este informe apuesta por una organización categorial de las experiencias objeto del ejercicio, tomando en cuenta para ello, la o las características que aparecen más relevantes en ellas, sin que eso signifique que esas mismas experiencias no puedan ilustrar también otras categorías. Contiene además el esbozo de algunas líneas de reflexión que surgen de las lecturas y que serán profundizadas teniendo presente no decir lo que las experiencias no permiten decir y no sustituir el objeto de la sistematización.

Hablar de sistematización en estos tiempos significa explicitar las apuestas que se ponen en juego al realizarla y cómo al desarrollar procesos metodológicos específicos para la actividad sistematizada implica tener claro que se hace una opción al interior de variadas concepciones que determinan el tipo de sistematización que se va a realizar y de práctica política y social que la transforma. Por eso es posible hablar hoy de diferentes concepciones de sistematización y jugar en ellas apuestas de sociedad, de sentido y, en últimas, de una forma de organizar la acción humana y las transformaciones derivadas de ella (Mejía, 2004, p.16, 7mo. cuaderno).

Las categorías, si bien son reconocidas en el informe de las experiencias, no se determinan al margen de un interés práctico. Por ello, la

sistematización no aparece simplemente como un ejercicio técnico de organización de la información, sino como una organización con sentido que responde a una perspectiva ética de la educación. Por ello, este informe se propone como un diálogo permanente con las experiencias que, por una parte destaca los elementos que se consideran más potentes o polémicos y, por la otra, las interpela o las cuestiona para derivar, de pronto, hacia consideraciones propositivas, cuya validez se soporta en que están situadas en la confluencia de los sentidos que, en términos generales, se pueden reconocer en ellas. Tal es el caso, por ejemplo, de la propuesta de organización del currículo desde fuera de la escuela mediante la creación de *equipos técnicos pedagógicos* que se incluye en la parte final de conclusiones.

El ejercicio como tal supone ir y venir a lo largo y ancho de las experiencias y entre éstas. De este trasegar fueron saliendo como relevantes unos asuntos nodales en los que se encontraban las convergencias, asuntos que como la interculturalidad, las redes, las pesquisas de orden didáctico, las apropiaciones o usos de la investigación, las estrategias de formación de maestros y maestras en y desde su propia práctica, la articulación curricular, el territorio como referente de la práctica, el desarrollo humano y la inclusión se constituyen en categorías de análisis en torno de las cuales y cada una de ellas con su propia trama, se van anudando los hilos que tejen todo el ejercicio. En cada organización categorial pueden aparecer también otras categorías subordinadas en razón de la forma como ella se estructure. Por ejemplo: la lengua o la interculturalidad.

Siempre es posible que de esa lectura y relectura de las experiencias no se evidencie absolutamente todo su contenido, porque en todo ejercicio de sistematización hay necesariamente una selección. La aspiración no es repetir el informe de la experiencia, sino colocarlo como una plantilla de interpretación sobre el mapa global del universo que refiere y en este caso del universo constituido por las 14 experiencias que sirvieron al ejercicio. Pero, el pecado que se podría cometer es dejar por fuera de toda consideración asuntos que tuvieron una especial significación en su desarrollo para el colectivo correspondiente. De allí la importancia que tiene, en estos casos, remitir el ejercicio a la consideración de esos

colectivos y recoger sus observaciones para corregir o complementar en los casos que ello sea necesario, pero también, para incluirlos como una constancia de los desacuerdos de perspectiva que se podrían tener con el sistematizador, en este caso, externo a las experiencias.

El diálogo que intenta construirse con las experiencias tiene un soporte teórico en el campo de la teoría educativa y pedagógica, pero es, por supuesto, un soporte que el sistematizador escoge para apoyar las tesis subyacentes a su abordaje. No hay ninguna pretensión de una objetividad absoluta en este punto, como tampoco la hay de ocultar en el texto los trances emocionales por los cuales se pasa en relación con determinados asuntos, dada la convicción de que el conocimiento no es una exclusividad de la razón.

CAPÍTULO



TEJIENDO LOS HILOS DE LA INTERCULTURALIDAD

Me niego rotundamente
a negar mi voz, mi sangre y mi piel.
Y me niego rotundamente a dejar de ser yo,
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro en el espejo
con mi boca rotundamente grande, y mi nariz
rotundamente hermosa
y mis dientes rotundamente
blancos, y mi piel valientemente negra,
y me niego categóricamente
a dejar de hablar de mi

tro de documentación para indígenas y no indígenas, desarrollar una estrategia didáctica de difusión, auto sostenimiento de la experiencia, implementar conocimientos muisca en los colegios de Bosa y Soacha, implementar estrategias de enseñanza y de sensibilización. Plantea retos de interpretación y aceptación de sus planteamientos en cuanto supone una apertura de la mentalidad para concebir posibilidades a la lectura de la historia del pueblo Muisca desde las huellas que es posible reconocer en el territorio, pero también en lo que aún se conserva, no en forma pura, de tradiciones en los descendientes directos. Un punto que llama poderosamente la atención es la formulación de unas pedagogías puestas en juego para acceder a la comprensión de la herencia cultural y lo que ésta podría significar en la construcción de la interculturalidad como una característica de la nación colombiana.

Los hilos de Ananse

Es una experiencia que podría considerarse como una derivación lógica de la confluencia de dinámicas procedentes, tanto del Movimiento Pedagógico, como del Movimiento Afrocolombiano, en las que han participado maestras y maestros. Ellas y ellos son tejedores reconocidos de ese entramado de relaciones y actores cuya textura depende, en parte, de los hilos que lo componen. Las políticas públicas, el Muntú como corpus filosófico-teológico, los saberes ancestrales y la acción colectiva aparecen como elementos muy importantes para quienes quieren jugarse por el reconocimiento de su cultura. Por ello, la solidaridad, la crítica, el intercambio, el trabajo en tonga o en minga, y otras características, son los hilos que se proponen para hacer el tejido de la experiencia.

En la trama de los hilos que vincula los elementos, se reconocen tensiones que indican el carácter de las relaciones que se producen. Relaciones tensas cuando la textura de los hilos se repele o distendidas cuando se atrae. La red se propone modelar la textura de los hilos para darle consistencia al tejido, para hacer un tejido más parejo, tratando las tensiones y las distensiones. Eso posibilita que mejoren los flujos de las fuerzas que circulan por el tejido.

Reowayabtyba: Contexto y significado

Bosa es un territorio de migraciones llegadas a ese rincón extremo de la sabana de Bogotá por diferentes razones: el conflicto armado y sus violencias, la expectativa económica, la ilusión de unas comodidades o ventajas de la vida citadina que muy bien promocionan los medios audiovisuales o, simplemente, el deseo de explorar otras opciones de vida. Los llegados enfrentan un mundo diverso y hosco, cuyos tiempos y afanes, espacios, lógicas de vida, rutinas cotidianas, chocan a veces con lo que se trae, produciendo dislocaciones o desentendimientos y contratiempos. Estos desplazados o simples migrantes, sufren el vértigo que produce la velocidad de la vida contemporánea, mucho más sentida en la ciudad; y, en medio de este contexto hostil tendrán que desenvolverse, adaptarse o morir.

Los oriundos, depositarios de la herencia muisca, se han visto obligados a convivir muy de cerca con esos pobladores derrotados de todas partes del país y han establecido relaciones que hacen del lugar *un laboratorio social, pedagógico, cultural, espacial, cosmogónico y cosmológico* (Panqueva y Huérfano, 2006, p.23).

Y, ese es el escenario donde se recupera y/o actualiza la memoria de la cultura muisca, en una interacción permanente con la marginalidad. En el colegio San Bernardino, eso le da un carácter particular a la experiencia, porque ella no se orienta sólo hacia los niños y niñas muisca, sino también hacia los otros niños, lo cual hace de *muiskanoba* la materialización pedagógica de una experiencia intercultural y comunitaria desde la cotidianidad y desde aquellos saberes que no entran al colegio por las resistencias inherentes a lo que aparece como instituido o ya creado y, por lo tanto, condición de posibilidad y representabilidad y, por ello, de existencia de la sociedad (Cabrera, 2003, p.106) y que, por ello, pareciera que no admite siquiera discusiones. *Muiskanoba* es una propuesta de perspectivas étnicas, indígena, pero no excluyente sino integradora, de ahí su carácter intercultural. O sea, es una propuesta cuya visión va más allá de lo racial, porque se entiende que:

(...) todos somos parte de los mismo...El Kanoba (espíritu) de esta propuesta pedagógica, consiste en la visibilización de las experiencias, reflexiones y prácticas en un diálogo intercultural entre las diferentes visiones del mundo...más que un cúmulo de teorías de enseñanza-aprendizaje, con una fuerte dosis de áreas y metodologías, es un camino abierto con flexibilidad de principios y de perspectivas (Panqueva y Huérfano, 2006, p.42).

La lengua se constituye desde la cultura y a la vez la constituye

Cuando abordamos la lectura de una experiencia como *Rewayabtyba: el otro lado de Bogotá* nos encontramos reiteradamente con afirmaciones del siguiente tipo:

Hoy estamos escribiendo con la guía de aquellas gentes que ya pasaron dejando sus esencias para quienes ahora pisamos el territorio. Además, escribimos e informamos desde las cotidianidades multiversales que hoy nos nutren a través de los medios de comunicación, de las historias escritas y los lenguajes visuales de las gentes contemporáneas, investidas de identidades de migrantes, desplazadas, raizales, muisca, urbanas, rurales y otras cuyo alimento proviene de la esencia (kanoba) de cada alma (aka). Los libros que nos han ayudado, ya sea como fuentes secundarias o primarias, son en primerísimo y preferible lugar: las piedras, las montañas, ríos, valles, bosques, animales, gente (Panqueva y Huérfano, 2006, p. 6).

Aquí encontramos que cada palabra, cada frase u oración tiene una significación muy particular que está atada a la totalidad y al devenir de la tradición ancestral muisca a través de sus herederos más directos y sus posibilidades de lectura de las huellas dejadas en el territorio. El relato de la experiencia aparece como la conjunción con sentido de los muchos elementos, situaciones, relaciones, ideas, sensaciones, sentimientos que la integran y que podrían traducirse, en el caso de *Reowayabtyba*, en una oración: *la siembra de maíz que se cosecha o cosechando la siembra de maíz.*

Es importante conocer y familiarizarse con palabras o expresiones propias de otras culturas, cuando se trata de buscar algún entendimiento de su mundo simbólico. Pero, las palabras, el conocimiento de los términos, no son suficientes para desentrañar el sentido en ellos contenido. O, ¿qué es lo que se quiere significar en un escrito como este que nos rescata la experiencia?, ¿cuáles son, desde nuestros presupuestos, de la racionalidad occidental, las posibilidades que tenemos de hacer una interpretación justa de lo que está allí referido, no sólo como un ejercicio de experimentación, sino como una búsqueda orientada a la recuperación o creación de prácticas pedagógicas en las que se conjugan la herencia o el patrimonio cultural de los muisca y los saberes y/o conocimientos contemporáneos de la pedagogía?

En los esfuerzos de aproximación a ese modelo de pensamiento y creación resulta útil prestar atención a las reflexiones que se proponen. Se dice, por ejemplo, que es un modelo que se observa *en nuestros seinij-suca –correr la tierra, caminar compenetrado con el camino que se holla– por el territorio muisca, pues allí hemos tenido la oportunidad de mediar entre los conocimientos de la naturaleza y los conocimientos históricos que confluyen a su vez con los propios estudiantes, gente adulta y gente mayor* (Panqueva y Huérfano, 2006, p.32).

Y con ello, se expone la confianza de encontrar ese conocimiento ancestral en las descendencias más conservadas o más directas de los muisca, aquellas que se revelan como portadoras de las tradiciones culturales, sin que ello signifique que no hayan sido permeadas por los encuentros y misiones que, con otras culturas, han sido inevitables en el transcurso de los tiempos, ni que se desconozca el peso avasallante y hasta aniquilador que sobre ellas, como sobre todas las minorías, tiene siempre la cultura dominante. Es como afirmar que, de alguna manera, la existencia de lo viejo en lo nuevo, muy a pesar de la forma como eso que llamamos lo nuevo, o, si se quiere, más bien, lo actual e instituido, actúa como destituyente que persigue la hegemonía. Esto favorece el desvelamiento del espíritu o el aka (alma) del pensamiento muisca subyacente a las formas o lógicas de la razón occidental moderna.

En este proceso urgido de rescate, reconstrucción y/o recreación de memorias, la danza y la música *glocal andina* aparecen como potentes lenguajes que posibilitan el enlace con lo ancestral, son vehículos de tránsito intercultural que permiten moverse allende las fronteras culturales tanto en coordenadas espaciales como temporales. En la danza como experiencia corporal se vive la emoción de volver a lo propio, como si los pasos estuviesen grabados, más que en los cuerpos, en los genes mismos. El torbellino, el bambuco, los matachines,... reencarnan, se dice, en los jóvenes como lenguajes corporales de los Andes. *Gente joven y gente adulta interpreta instrumentos del patrimonio indígena de abya Yala emitiendo ritmos andinos que responden a diálogos musicales y corporales* (Panqueva y Huérfano, p. 30).

Saber que “Kanoba”, en el lenguaje y pensamiento Uwa hace referencia a la esencia líquida de la vida ayuda, pero no resuelve, todo lo que tendría que resolverse si queremos arribarnos a los bordes de la comprensión de esa cultura. Se descompone la palabra en sus raíces: kana = fuerza y Oba = fertilidad y, entonces pareciera que se nos abre una ventana. Por ejemplo, la esencia líquida de la vida se nos dice que es el semen, la simiente, la sustancia del origen; pero, además, se nos dice que también es la saliva, la chicha, la lluvia y ello puede enredar y oscurecer el horizonte de comprensión. Kanoba, por su polisemia, se nos hace incomprensible, alcanzamos a advertir que, en todo caso no es ni simplemente semen o semilla, ni simplemente agua y nos sentimos obligados a preguntar por lo que son entonces la saliva y la chicha. ¿Qué propiedades se le reconocen a estas dos sustancias para que puedan ser homologadas con aquello que es sustancia vital?

Y, ¿qué es lo que se nos quiere decir cuando se afirma: *nuestra propuesta pedagógica pertenece al kanoba de la gente muisca que por mucho tiempo ha habitado Santaya (la sabana de Bogotá)*? ¿Qué es el kanoba: la cultura? ¿Una particular representación del mundo y de la vida que ella sintetiza? ¿Un modo propio de comprender y de sentir, de ser, que de ella se deriva?

La experiencia se plantea como un rescate de la memoria ancestral, como una recuperación contemporánea del saber desarrollado por los muisca y del cual se han dejado rastros, o mejor, condensaciones en elementos

del territorio –piedras, cerámicas, humedales, lagunas, montañas y otros sitios sagrados para las culturas andinas–. Llama la atención la diferenciada naturaleza de esas condensaciones, puesto que unas hacen referencia a pictogramas, dibujos o artefactos elaborados por el ser humano y otras a accidentes propios de la naturaleza pero que, al parecer fueron incorporados como elementos de un alto significado simbólico en las culturas andinas. ¿Qué hay entre uno y otro tipo de elementos? ¿Podemos realmente pensar, imaginar, las piedras, las montañas, los ríos, los valles, los bosques, los animales, las gentes... como libros, es decir, como contenedores de saberes o conocimientos ancestrales? ¿Por qué una determinada piedra y no otra, fue escogida como depositaria del registro cultural? ¿Por qué determinadas lagunas, humedales o montañas eran tenidas como sitios sagrados?, ¿Somos capaces, desde nuestra cultura, de entender o aceptar las razones que pudieron existir para esa selección? ¿Se puede hacer, como dice el relato de la experiencia (Panqueva y Huérfano, 2006, p.10), una lectura de palimpsesto, sobre los residuos del arte rupestre de los muiscas?

Si aceptamos que para culturas andinas milenarias como la muisca, el territorio es el lugar de la *escritura*, del registro de la cultura y que, por lo tanto, allí reside gran parte del conocimiento ancestral, ¿cómo podríamos acceder a la recuperación de ese conocimiento y qué lugar podría tener en una perspectiva de educación intercultural?

Un propósito declarado del proyecto es rescatar esos conocimientos o saberes ancestrales y hacerlos visibles, recurriendo al saber Uwa como un saber vivo, presente, un saber que se conserva y al parecer es visto como un hilo de conducción entre lo actual y lo viejo ancestral. Pero, ¿qué hay en ese saber Uwa de hoy que permita establecer una relación de identidad con el saber ancestral que se remonta a cerca de 14.000 años; es decir, qué es lo que permanece en la inevitable transformación de lo humano?, ¿cuál es el mecanismo de conservación que opera en la memoria Uwa ?

¿Pedagogías?

Desde una perspectiva convencional, esas pedagogías que se enuncian en *Rewayabtyba: el otro lado de Bogotá* pueden ser consideradas como pasos de una metodología de la investigación o simplemente como el desarrollo de una estrategia metodológica. Es decir, la experiencia pone de presente en su concepción una misión muy fuerte entre metodología y pedagogía, como si fuesen una misma cosa. Esa diversidad del ser, se afirma, es capturada, aprehendida y enseñada mediante las seis *pedagogías* que constituyen los hilos de muiskanoba, en este caso, la metodología de la experiencia, como saberes prácticos que se combinan y se complementan.

El Torno de este asunto, Giroux (1996, p.56) considera que se pueden rastrear usos que recrean y amplían el alcance del concepto y afirma que *la pedagogía, en su sentido más crítico, ilumina la relación entre conocimiento, autoridad y poder. Llama la atención sobre cuestiones concernientes a quien tiene el control sobre las condiciones para la producción del conocimiento. Y luego dirá que:*

No hay ningún signo absoluto desde el cual se pueda definir la pedagogía. Por el contrario, la pedagogía se refiere a la producción de conocimientos, textos, deseo e identidad, y a las complejas relaciones existentes entre todo ello; señala cómo las cuestiones de público, voz, poder y evaluación trabajan activamente para construir relaciones particulares entre profesores y alumnos, instituciones y sociedad, aulas y comunidades. Habla también de pedagogía de la inocencia, como estratagema pedagógica que sitúa a la gente en determinadas narrativas, ...de pedagogía de la ubicación y de la lucha, como estrategia que ofrece las condiciones para una subjetividad insurgente (Giroux, 1996, p.103).

El contemplar desde donde lo vive y lo siente la gente y, sobre todo, como interpreta la gente lo que vive, se cruza con la captación y el registro de la vida diaria, de la realidad que percibimos y que capturamos con herramientas como la escritura, el dibujo, la fotografía, los medios electrónicos, el video y el audio; es decir, se cruza con el hacer las me-

morias cotidianas y, esto a su vez, se cruzará con la revisión histórica, como ejercicio de contrastación en el que se hace la reconstrucción de los documentos producidos y reproducidos por la hegemonía y por la disidencia, para establecer de manera más precisa esas identidades que históricamente han sido asignadas desde poderes ajenos a las culturas propias.

De lo que resulta de esa revisión histórica (crítica) se construye la descripción como reconstrucción de los conocimientos y saberes contemplados en la cotidianidad. Ella ayuda a pensar las relaciones interculturales, desde los estudios étnicos, rurales, urbanos, culturales, etc. La descripción permite que la gente de hoy se pronuncie con sus propias palabras, con sus propios rituales y sentimientos. Ese ejercicio de contemplación, registro, elaboración de memorias, revisión histórica, descripción y confluencia (síntesis), aguza la mirada para lograr, *a través del juego cromático y el lenguaje visual depositado sobre el territorio*, un mayor acercamiento al aka de los ancestros y, con ello, mejorar la capacidad de ver y sentir la cotidianidad de quienes dejaron esos escritos en los pictogramas. Recorrer las cuencas depositarias de la escritura ancestral posibilita ese acercamiento. Y, finalmente, la captación lograda en ese proceso de aprehender el aka de la gente muisca que nos antecedió se expresa a través de la recuperación actualizada de las prácticas artesanales propias.

Y, sin duda, los saberes así concebidos o reconocidos, obligan a repensar la escuela como espacio o lugar de encuentro para el aprendizaje. El currículo, en su forma más reconocida de plan de estudios, no puede ser entonces, un listado de materias o asignaturas que se desprenden del código y se distribuyen en el tiempo escolar para coparlo, minimizando de paso los espacios rescatables en éste para la reflexión. Con el currículo en este caso pasaría como con el método, se va construyendo en la medida en que se va develando la necesidad del saber.

Los hilos de Ananse ¿avanzada cultural de un proyecto emancipatorio?

Hacer un análisis de la experiencia de educación etnocultural que desarrollan desde la red de Ananse los maestros afrocolombianos, quienes, como los indígenas, también están empeñados en asegurar el reconocimiento de sus derechos de manera más enfática a partir de la Constitución del 91, exige ganar en la comprensión de la cultura afro y en el conocimiento de los elementos que son determinantes del quehacer educativo y de la pedagogía como un saber que se pone en juego en el proceso educativo como propio de la maestra y/o el maestro y que implica un conocimiento del niño, de sus procesos cognitivos, de la forma como estos se desarrollan, de sus emociones y la manera como éstas pueden encausarse u orientarse y como inciden en los mismos procesos cognitivos, etc.

En el caso de la experiencia aquí referida, es posible destacar tres aspectos en los que convergen sus esfuerzos: *mejorar las prácticas pedagógicas rescatando a los maestros que aparecen como prisioneros de sus urgencias materiales; ser parte activa y decisiva de las transformaciones sociales y el devenir de la sociedad en la cual están insertos; e institucionalizar el componente afrocolombiano en la escuela e incidir como movimiento pedagógico en la elaboración de políticas públicas* (Quiñónez y otros, 2006, p. 12).

En ese propósito de afirmación cultural, la experiencia se propone destacar valores que los afrocolombianos consideran suyos –la solidaridad, la cooperación, el intercambio, el compromiso, el trabajo en tonga, las mingas, la mano cambiada– y se recurre a la idea de la conformación de palenques educativos, culturales, pedagógicos y políticos, como nodos dadores de identidad de estos pueblos, que permiten construir y extender el tejido social. Surge, nuevamente, la pregunta por esas otras formas de hacer escuela y de ser maestro o maestra: ¿cómo, desde el patrimonio cultural de los pueblos afrocolombianos, desde sus formas relacionales y organizativas, con los valores que reivindican como propios, con sus creencias y con los saberes que también reivindican como propios, se puede contribuir a esa construcción que se propone?

Y en esa búsqueda de lo propio, lo que entra en conflicto, aún en el espacio escolar, son los saberes que se ponen de presente y tienen su desarrollo en el enfrentamiento mismo de la vida. Saberes que se van produciendo en la interacción social cotidiana mediante la cual los colectivos humanos enfrentan y resuelven sus dificultades con el saber del que da cuenta la academia como producción científica. Se afirma que fueron los saberes ancestrales, conservados y transmitidos por las mismas comunidades, los que permitieron la sobrevivencia de los pueblos afrocolombianos que permanecen haciendo resistencia a todo el proceso de homogenización cultural.

Una expectativa del proyecto es indagar, en los antecedentes culturales de los afrocolombianos, por las raíces de los elementos que han posibilitado su supervivencia. Una de esas raíces está en sus filosofías –¿y/o sus teologías?– Yoruba y Bantú como fundamentos originarios de sus creencias y prácticas religiosas, que reconocen como una mixtura de todos los pueblos que llegaron a América y que *responden a una concepción del mundo en la que existían cuatro categorías fundamentales: Muntu, que es el hombre y la mujer, vivos, difuntos, progenitores, antepasados, divinizados, lo cual corresponde al sentimiento africano sobre la unidad de la vida y la muerte... A su vez de Muntu se deriva el Ntu que es la fuerza universal en sí... el Magara con el que se designa la fuerza vital y espiritual del Muntu capaz de influir en las fuerzas inferiores del Kintu... Aún más importante es el concepto de Nmmo, la palabra que designa aquello por lo cual el Muntu puede manifestarse y actuar* (Quiñónez y otros, 2006, pp. 19-20).

Es indiscutible la influencia que tienen el pensamiento y el sentimiento religioso en la forma como los seres humanos asumimos la vida. Creencias y prácticas que aprendemos en el hacer cotidiano, en la relación con nuestros padres y allegados y que solemos asumir como algo indiscutible, porque se proyectan en los imaginarios que condensan la cultura que determina el sentido y la razón de nuestra existencia. Indagar por el peso que aún pueden tener esas creencias originarias en los pueblos afrocolombianos, si todavía desde ellos puede decirse que *Toda esta filosofía mana del hombre y la mujer, definido como un ser-para-la-vida y no es una mera expresión. La máxima aspiración del hombre es la vida total... vivir, poseer la fuerza vital, el bienestar y la dignidad en la mayor plenitud posible*

(Quiñónez, 2006, p.20); es decir, auscultar si persiste esa diferenciación respecto de la noción de fuerza y, si de ella realmente se desprenden esas expresiones que, según se afirma, caracterizan el saludo del negro: *¿estás bien?, ¿estás contento?, ¿comiste bien hoy?, ¡te veo fornido hoy!, ¿dormiste bien?* (p.20) para preguntarse cómo ha entrado eso en el mestizaje que caracteriza a la población mayoritaria de la nación colombiana. Y no por una curiosidad, sino, porque encontrando respuesta a ese tipo de indagaciones se podría saber más sobre nuestra idiosincrasia; y qué tanto pesa en la constitución de nuestro ser la presencia o la ausencia de las ideas y/o sentimientos que de allí se derivan como conciencia y actitud mestiza, si esa propensión a la negación del otro, al desconocimiento de la alteridad, *es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, y por ende, desde la negatividad ontológica* (Dussel, 1983, p. 37) ¿es realmente una herencia de la cultura judeocristiana que prevalece, o de la cultura indígena o de la misma cultura afrocolombiana en otras de sus vetas?

Pero, en todo caso, tener claridad sobre las correspondencias o proximidades y las distancias que se reconocen en las filosofías o las teologías (Bantú, Yoruba...) con respecto de los mestizos; es decir, como se produce la misión (sincretismo) de las tradiciones religiosas que se consideran originarias de los pueblos afrocolombianos con la tradición judeocristiana occidental; indagar qué tanto las visiones del mundo y de la vida determinan actitudes diferenciadas entre afrocolombianos, mestizos e indígenas, ayudaría a construir escenarios de interculturalidad en la escuela que enriquecerían las posibilidades de responder adecuadamente a la diversidad sin que se incurriese en negaciones o minimizaciones.

En su filosofía –o sus filosofías–, se encuentra una concepción tripartita de la persona: Ara (cuerpo físico), Emi (mente-alma) y Ori (cabeza interna). Si se mira con atención que Ori es pensada como portadora del destino y la personalidad, –puesta en la persona y no elegida por ella– podríamos deducir que no existe el libre albedrío en el ser humano, sino que éste está predestinado. Y pensar que el ser humano tiene un destino ya trazado, impone por lo menos, pensar la ética desde otra perspectiva y, en términos generales, los valores. Desde un punto de vista kantiano, por ejemplo, estaríamos frente un ser que por no ser libre no

es responsable. Esto también tiene implicaciones en lo jurídico. ¿Cómo se articula esta filosofía con la filosofía que subyace al cristianismo occidental? ¿Qué sería lo relevante de estos elementos para la educación?

Una parte de los pueblos africanos practican religiones animistas que tienen un único dios o creador y varios espíritus subordinados. Uno puede pensar que si el orden celestial está jerarquizado, como ocurre también en el cristianismo, lo que parece más lógico es que el orden terrenal también lo esté. Por ello, el vínculo tan estrecho que suele existir entre la religión y la política, pero, además, la fuerza de ideas que afirman un orden de amos y siervos.

Otra idea fuerza de la cultura afro, modeladora de las relaciones individuo sociedad, es que en la religión africana la comunidad tiene la máxima importancia; *el individuo existe solamente en la comunidad; ser separado de ésta es peor que la muerte*. ¿Serviría esto, acaso, para contrarrestar el individualismo que se impone hoy ya no sólo en la cultura que es dominante en la nación colombiana, sino, en el orden global?

Si es cierto que *la metodología de la tonga, de la minga y de la mano cambiada, trasciende los límites de lo jurídico y lo social para adentrarse en lo ontológico* y si por ello es que puede afirmarse de un sentido de solidaridad que se basa en reconocer al otro como parte de sí mismo y, por lo tanto, el cuidar del otro una forma de auto-conservación, profundizar en los fundamentos que podría tener esta idea sería un apoyo importante para la construcción de actitudes diferentes, contrarias a las que hoy prevalecen. Y, con mayor razón, si está en la filosofía de los pueblos negros la unión como una necesidad vital *el hombre individual no es un solo vital; sabe que, desligado del grupo no podría existir, pues sabe que no es más que una partícula de un todo vital. Yo soy porque nosotros somos y porque nosotros somos yo soy* (Quiñónez y otros, 2006, p.20). Saber qué tan cierto puede ser esto y qué tanto se constituye en un aporte de la idiosincrasia de los afrocolombianos o de los indígenas, ayudaría en el reconocimiento de los orígenes de nuestras maneras de ser y, en particular, de nuestra sociabilidad que explicaría, en parte, esa gran dificultad que hemos experimentado para constituirnos como sociedad.

Existe un empeño innegable por destacar elementos de la cultura afro que pueden ser llevados al aula, desde las disciplinas –ciencias naturales, filosofía (valores), sociales, lenguaje, espiritualidad, ciencias políticas, matemáticas–. Este empeño, por supuesto, está fundado en la evidencia que confirma hasta ahora que el ser humano es originario del África (Mosquera, 1998, p.3) y en la idea de que la relación con la naturaleza, de la que derivan su medicina y su apuesta por la diversidad, se basa en principios espirituales que invocan la no violencia y que se colocan en una lógica de conservación.

En ese orden de ideas, se pretende afectar los saberes de las ciencias sociales, las ciencias humanas, la legislación indígena, las visiones sobre el desarrollo, la pobreza, la marginación, etc., además de las políticas de integración, globalización, unificación. Es decir, se pretende que el reconocimiento de la diversidad social y cultural posibilite otras formulaciones y otras salidas. No se explicita cómo, quizás porque es parte de la construcción que se aboca, porque como dice una canción: *caminante no hay camino, se hace camino al andar...* Pero, ello no querría decir que se camina a tientas y a ciegas. Podríamos decir, más bien, que hay unas certezas que proceden de las carencias o de las inequidades que se reconocen en las múltiples formas de ser social y que al volver la vista atrás, no se trata de desandar caminos, sino de rectificarlos o, más que eso, recuperarlos en el sentido de hallar los hilos perdidos de unas formas de ser y estar en el mundo que garantizaban unos equilibrios, necesarios para que enfermedades sociales como la pobreza o la marginalidad, no sigan siendo el sino trágico de nuestra existencia, sin que ello implique la negación o el rechazo de todo aquello ya construido y que realmente sí beneficia la existencia humana, que la hace más placentera e interesante. Y, hay en esto, sin duda, la apuesta por nuevas concepciones de desarrollo o de progreso que se constituirían en determinantes de una sociedad recuperada y restituida en su relación con la naturaleza, como parte de ésta y no como una exterioridad.

Esta apuesta llega, al parecer, hasta el cuestionamiento de la fe que se suele poner en todo aquello que se dice que es producto de la academia, cuando se afirma que:

Si continuamos creyendo que los conocimientos que nos traen los grandes académicos y pensadores de la pedagogía son las bases maestras de la enseñanza y que lo nuestro es conocimiento vulgar, ellos son los que siempre decidirán y dirán cuando lo nuestro es válido o sirve para enseñar o para la escuela o la educación, para creer, para actuar, para ser libres. Quién mejor que nosotras mismas como maestras que somos, quienes sabemos las problemáticas que ha tenido la escuela tradicional (Quiñónez y otros, 2006, p. 20).

Posiblemente, esta desconfianza, más que descreimiento, tiene que ver con que la academia se ha constituido también en un nicho de disputa de poderes y de privilegios en razón de los cuales sus miembros suelen, no obstante la validez de sus aportes, ser más sensibles a las veleidades del poder que a las necesidades de transformación de las realidades que son el objeto de sus indagaciones.

Ese reconocimiento del saber que se construye colectivamente en las comunidades afro por fuera de la academia, es decir, *el saber y las ciencias de las parteras, curanderos, brujos, hierbateros*, es considerado como un indicio del empoderamiento logrado en un ámbito de democracia participativa, algo que tiene que ver con la interculturalidad. *De ahí que el reto para la red de etnoeducadores Tras los hilos de Ananse... es extender puentes entre los conocimientos ancestrales afrocolombianos y los conocimientos académicos. Tal acercamiento tiene como única razón de ser el enriquecimiento mutuo de las culturas que intervienen en la escuela, pero en ningún caso en detrimento de unas imposiciones por otras* (Quiñónez y otros, 2006, p. 19).

Aún cuando no de la misma forma que en *Reowayabtyba*, también en esta experiencia se puede reconocer un esfuerzo de afirmación de la cultura propia, como una apuesta por la interculturalidad, pero, desde lo que posibilita la huella que ha dejado su inserción en la cultura dominante. Esa apuesta podría colegirse de su manifiesto interés en visibilizar su participación en la construcción de la nación, si se piensa ésta, entre otras cosas, como una expresión de integración en lo cultural.

Una lectura de la escuela desde la cultura afrocolombiana

Las escuelas, se dice, han enseñado a nuestros hijos una historia y educación donde no están reflejados, donde nuestra contribución ha estado ausente, invisibilizada. Se trata de desestabilizar el modelo homogenizante impuesto hasta ahora en el país y que a los maestros afrocolombianos les ha tocado asumir dejando de lado lo suyo.

Enseñar que son los otros los importantes y que nosotras somos inferiores, eso es lo que nos enseñaron en la universidad y en la escuela... Estamos trabajando para desarticular los poderes de la escuela en términos de construir niños y niñas con profundo sentido de pertenencia por lo propio, así los niños no sean negros, porque con los niños con los que nosotras trabajamos tenemos una historia común de marginalidad y exclusión, pero además, ellos son portadores de unos imaginarios y estereotipos que los hace discriminadores como resultado de ese sistema educativo y social que han vivido (Quiñónez y otros, 2006, p. 10).

El aula de clase se piensa como Palenque cultural, o sea, como un lugar donde se trabaja por la libertad, el conocimiento y el reconocimiento cultural, la construcción de saber pedagógico. El aula se comportará como palenque pedagógico, cultural y/o político, según la intencionalidad que prevalezca en el proceso educativo. El palenque pedagógico es el que trata de dar cuenta de la relación pedagógica, como auto afirmadora de saberes y culturas. Si la relación en sí puede ser asumida como un lenguaje, una manera de decir, el palenque pedagógico evidencia un metalenguaje pedagógico con una fuerte descarga de afectividad, solidaridad y crítica. El palenque cultural se ocupa de construir las relaciones interculturales, promoviendo el reconocimiento de lo propio pero también de las otras culturas. El palenque político, promueve la crítica permanente del orden prevaleciente en la perspectiva de la transformación social y se opone a la educación homogenizante.

Y, como una derivación de lo anterior, aparece como lógico que el proyecto comporte una postura crítica que, en algunos casos, descalifica la cultura por ella considerada como impuesta; y se propone tener un efecto directo sobre los conocimientos y saberes que concurren a las aulas y en tal sentido se hace una descripción de elementos que, en diferentes disciplinas –ciencias naturales, filosofía, sociales, lenguaje, espiritualidad, ciencias políticas y matemáticas– deberían ser enseñados como aporte de la cultura afrocolombiana.

Seguramente, sí hay una indiscutible influencia de la cultura afrocolombiana en la constitución de la nación colombiana; y, al menos, en la población mestiza, donde esa huella es evidente con su aporte enriquecedor, no podría ni tendría razón su desconocimiento. No puede ignorarse que el grueso de la población colombiana es mestiza, ni que en ese mestizaje se reconocen elementos de las razas indígena-americana, negra-africana y blanca-europea. Pero, tampoco puede ignorarse que en ya más de 500 años de mixturas continuas resulta casi que imposible señalar cuáles valores o cuáles virtudes o cuáles defectos son herencia de cuál raza, máxime cuando hoy, el desarrollo de las ciencias sociales nos permite afirmar su igualdad en cuanto a sus potencialidades como expresiones de lo humano. Igualdad, no obstante las diferencias que se desarrollan en el proceso de adaptación y asimilación permanente del ser humano con respecto a sus entornos natural y cultural, de los cuales también actúa como constituyente.

Sin embargo, atendiendo a la realidad de la discriminación y exclusión que, sin duda, ha pesado sobre afrocolombianos e indígenas e independiente de si se pudiese demostrar que unas razas poseen, como un rasgo característico y constitutivo de sí, virtudes que en otras no existen, para los efectos que se pueden perseguir en un proyecto educativo de una sociedad que se ha propuesto su construcción en democracia, profundizar en el reconocimiento de los rasgos característicos del ser afrocolombiano, como en los rasgos característicos del ser indígena, es una deuda que la población mayoritaria mestiza debe buscar saldar, además, como auto-reconocimiento de una parte de sí que serviría para llegar a tener una plena conciencia de su identidad y sus orígenes y para entenderse mejor en sus maneras de pensar y actuar.

En ese sentido, aparece como válido y destacable el interés de maestros y maestras afrocolombianos por rescatar y mostrar que hay un legado de la cultura afro en la conformación de la cultura colombiana. Esto podría ser, incluso, un asunto a trabajar como tópico generador de la experiencia, un nodo importante de *los hilos de Ananse*, si su trama llegara a proyectarse como un ejercicio de construcción de integralidad en el campo del conocimiento que en su rigurosidad permita, de verdad, apropiarse o reconocer los elementos culturales propios y visibilizar su utilidad en la construcción de nuevas subjetividades a través de la enseñanza o el aprendizaje, o del proceso enseñanza-aprendizaje, según lo que pudiese resultar más propio para hacer de la acción educativa escolar un ejercicio de liberación.

Nosotros somos una red de resistencia étnica, cultural, pedagógica y política, (que) teje hilos para la creación de palenques culturales. Es Ananse porque asume varios roles, maestra madre, maestra cimarrona, maestra mixtura, maestra amiga, consejera, entre otras. Baila, ríe, canta, llora, en todos los momentos de la vida. Ananse es todo el que se denomina así mismo libre, independiente, el que mantiene viva la memoria de la lucha por la libertad y la autonomía heredada de los ancestros africanos... (Quiñónez y otros, 2006, p. 14).

Trabajar estos hilos nos ha permitido poner en escenario otras maneras y otros conocimientos y saberes que se han querido callar por una cultura dominante interesada en que la voz de los ausentes no se escuche. También ha permitido recuperar la memoria colectiva de los pueblos, dejar que los estudiantes sean sujetos de la acción educativa, que narren y presenten esa historia viva que circunda en la comunidad y que sirve para enriquecer las prácticas pedagógicas haciéndolas creativas y abriendo el horizonte mental de los jóvenes para hacer otras lecturas del mundo. Pero también es leer en esa historia desfigurada la verdadera intención del verdugo, mostrando que en medio de la adversidad, hombres y mujeres construyendo vida, valores, saberes que sin la presencia de ellos sería fría e insípida la América que los descendientes de africanos construyeron con su sangre y sudor (Quiñónez y otros, 2006, p. 28).

Se trataría de que la energía que se pone en demostrar cuanto le debemos a la herencia afrocolombiana, en destacar como tales, elementos que como la solidaridad o como la afectividad podrían también ser reclamados por otras culturas, y el empeño que se pone en denunciar las injusticias que se constituyen en el silencio histórico de las vejaciones de que han sido objeto, se traduzcan, más que en una propuesta, en una demanda que debería ser presentada ante las autoridades educativas, de manera que éstas se sintiesen obligadas a responder, como garantes que son del mandato constitucional y legal, aún cuando ello suponga, como es previsible, que deba revisarse y adecuarse toda la estructura del sistema educativo. Sería una demanda por el reconocimiento, sin mezquindades, de los derechos legítimos de los pueblos afrocolombianos, al tiempo que una invitación al acercamiento y el entendimiento con las otras culturas constitutivas de la nación en términos de igualdad, para que, desde la escuela se pueda:

(...) decirle a los estudiantes que la herencia que recibieron de aquellos grupos que se mezclaron, y de la que se deben sentir orgullosos, entendiendo que lo que son no sólo se lo deben a Europa, como padre que maltrató a esa mujer (África) que dio la vida, sino a esa cultura rica en valores; en mostrarles que el problema del racismo y la discriminación es sólo un problema de poder que quiere vender el que domina para ocultar su debilidad... (en) darles a conocer que la discriminación es la máxima expresión de la violación de los derechos humanos que atenta contra la dignidad humana (Quiñónez y otros, 2006, p. 29).

La Cátedra no es una concesión, sino, una conquista

La definición de la nación como un país pluri-étnico y multicultural obliga a pensar muy seriamente en cómo debe ser la educación para que se reconozca y respete la diversidad. Ese reconocimiento debe tener efectos no sólo formales, de garantizar el acceso a la escuela a toda la población afrocolombiana o negra, sino también, efectos que atiendan a los aspectos esenciales de la condición específica de las negritudes y a las formas como esa condición es asimilada por el resto de la población –mestizos e indígenas–.

Entonces, una pregunta pertinente y, hasta cierto punto, imperativa, es por la interculturalidad como una construcción que correspondería a la escuela, cambiándose entonces su sentido más originario. ¿Qué tendría que hacerse, entonces, para que la escuela pueda responder a esa demanda?, ¿están los maestros y maestras en capacidad de asumir las acciones correspondientes, o tendrían que someterse a un proceso de formación que les permita reconocer e incorporar como objeto de estudio y vivencia esos elementos de la cultura afro que se reclaman como su legado?, ¿qué implica eso para la pedagogía?

Es también una pretensión de la Cátedra, *contribuir a crear espacios para el encuentro de maestros y maestras que permitan pensar sobre las propias prácticas, producir intercambios con la investigación educativa, socializar los distintos saberes y problematizarlos* (Quiñónez y otros, 2006, p. 33).

Se debe enfrentar y resolver una tensión entre dos requerimientos que se derivan del marco institucional: uno, el de atender a la unidad de la nación; y, dos, el de respetar el derecho reconocido de los pueblos a tener y fortalecer su propia cultura (Leyes 70/93 y 115/94). Esta tensión debería resolverse en un mayor enriquecimiento de la sociedad colombiana. Pero tiene que darse, para eso, un proceso de superación de miedos, los miedos que se manifiestan desde los gobernantes a perder en términos de unidad y, con ello, de control; y los miedos o resistencias de la sociedad a su desintegración, no sólo de los mismos afrocolombianos o negros, sino, de los otros grupos o etnias que la componen. En la resolución de esa tensión el Estado y en este caso las autoridades educativas, tendrían que arriesgar a moverse de los *lugares seguros*, como se cree que son los lugares del dogma o consagrados por la costumbre o, peor aún, por el conocimiento ideologizado por la vía de su reiterada validación y presencia en la vida social e institucional.

Pero, en todo caso, independiente del nivel de reconocimiento que por vía espontánea se logre ganar respecto a la igualdad de derechos de los pueblos afrocolombianos e indígenas, históricamente está demostrado que, en lo fundamental, este reconocimiento se gana por la acción de las personas o los grupos que pueden estar más interesados en dicho

reconocimiento. En este caso, de los maestros y maestras afrocolombianos como se reconoce en la experiencia:

Los docentes afrocolombianos requerimos, entonces, movilizarlos física y mentalmente, construir una conciencia e identidad política, ética y moral que nos permita lograr alcanzar los propósitos como docentes afros. Necesitamos transformar las mentalidades de los estudiantes que de alguna manera responden a enseñanzas racistas y negadoras de la vida de los otros a quienes, tradicionalmente, la escuela les ha enseñado superación e imaginarios y estereotipos sociales, económicos, culturales y religiosos contrarios al desarrollo de procesos interculturales reales... (Quiñónez y otros, 2006, p. 33).

Reconocer la diversidad implica tratamientos diversos para asegurar la igualdad. La pluralidad exige un proceso cuidadoso de búsqueda y logro de consensos o acuerdos que no signifique borrar en el papel las diferencias que subsisten en la realidad y, mucho menos, obligar a nadie a renunciar a lo que es su derecho, teniendo muy presente que las diferencias en el orden de la cultura inciden en la apreciación y valoración de los derechos, entre ellos, del derecho a la educación.

La práctica del racismo en la escuela, por una actitud deliberada o calculada de establecer y explotar un supuesto de superioridad por pura ignorancia, tiene una fuerte implicación en tanto que allí se crean y recrean imaginarios, estereotipos, representaciones que van a marcar las formas de relacionarse los sujetos en el curso de sus vidas. Pensar que una persona es más digna, más inteligente o merece más, sólo porque tiene la piel de un color o su cabello de una forma o su cuerpo con ciertas características o, porque se habla de cierta manera; es decir, pensar que alguien es menos, simplemente porque es otro, o sea un alguien diferente y que por ser tal no merece lo mismo que yo pienso que merezco, eso es racismo. Y el racismo como el machismo, son ante todo disposiciones mentales, construidas culturalmente, que pasan desapercibidas muchas veces para su poseedores, porque han posibilitado la construcción de un nicho de ventajas al que inconscientemente o conscientemente nos resistimos a renunciar.

Con la enseñanza de la Cátedra de estudios afrocolombianos, se busca que los currículos en las diferentes asignaturas y, en particular, en el área de sociales, sean permeados por la cosmovisión, sentido, valores y espiritualidad de las comunidades negras de Colombia. Se trata entonces, de impulsar una nueva pedagogía construida en correspondencia directa con nuestra realidad social y con nuestras características biológicas, étnicas y culturales comprometidas con dinámicas transformadoras. En este sentido, es de significativa importancia enfocar nuestros esfuerzos al diseño de unas prácticas pedagógicas etnoeducativas que conciban la etnoeducación como una realidad escolar (Quiñónez y otros, 2006, p. 33).

No hay que olvidar, en todo caso, que aquella institucionalización que busca adormecer y desactivar la resistencia, facilita finalmente la cooptación cultural.

Otra perspectiva, crítica y libertaria, pone en cuestión el modelo homogenizante que prevalece y utiliza el marco normativo para hacer resistencia o cimarronaje. Por ejemplo, desde la red de *Ananse* se quiere pensar la interculturalidad como un proceso de construcción y de significación, que camina en la búsqueda de una ideología, de unas prácticas económicas, culturales, étnicas, con carácter estratégico, para edificar poder social. Es un rechazo a lógicas absolutistas de ver el mundo, las ciencias, los saberes, las culturas.

Reowayabtyba, por su parte, es una propuesta que camina por la frontera entre lo que hace posible una cultura hegemónica y lo que demandan y disputan las culturas que pugnan por subsistir y que exponen o advierten que existen y han existido otras formas de ser y estar en el mundo. Se propone como una herencia hallada en territorio muisca y aprendida de abuelas y abuelos que legaron sus saberes y conocimientos por medio de palabras, graffías, pictogramas, juegos, costumbres y, en general, a través de sus prácticas de vida cotidiana. En el marco de esta experiencia, la interculturalidad supone el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades: analítica, dialéctica, fenomenológica, estructural, hermenéutica, compleja, andina, oriental, etc. *Todas*

responden a cosmovisiones diferentes, pero que igual dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas relacionadas con el origen de la realidad, de las relaciones y de las posibilidades de conocimiento y de sus caminos (Panqueva y Huérfano, 2006, p. 32).

Reowayabtyba se propone como una propuesta de construcción de interculturalidad menos centrada en lo indígena y, si se quiere, más perneada por la suerte de los pobladores, migrantes, que habitan el territorio de *Santayá*. Ella llama reiteradamente la atención sobre aquellos que llegan a Bogotá, desplazados o en búsqueda de oportunidades, que despliegan sus estrategias de sobrevivencia... y a quienes la cotidianidad no deja de serles extraña, desconocida y desconocedora, incluso hostil. Con ello hacen más evidente aún, que no hay realmente reconocimiento de la diversidad, ni respeto por las diferencias culturales, lingüísticas o de género, ni siquiera aún dentro de la cultura mestiza dominante.

CAPÍTULO

2

HACIENDO LA TRAMA DEL SABER PEDAGÓGICO

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar de ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué

hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla.

(Freire, 1994, p. 88)

Un día, perdido en la hondura de los tiempos, el ser humano reconoció que podía pensar y desear porque imaginaba, porque era capaz de hacer proyecciones de lo visto y sentido en derredor y dentro de sí. Desde entonces, ese ser no ha parado de buscar. El conocimiento se le hizo una necesidad vital. Saber cómo reemplazar progresivamente sus limitaciones y hacerse a la idea de que podía superarlas fue una sola cosa. Esa misma idea lo llevó a que podía pensar, no sólo sobre las cosas y otros seres que lo rodeaban, sino sobre sus congéneres. Del deseo, surgieron a la par el temor y la esperanza; esta lo impelió a producir cosas que le permitieron mejorar progresivamente su vivir en razón de lo deseado, aquel, lo llevó a construir defensas contra los demás, pero igual, contra sí mismo y contra los fantasmas que también le llegaron con la imaginación y el desbocamiento del deseo. No le quedaba otro recurso que construir armas contra ese miedo y, el conocimiento, origen de toda su ventura y de todo su drama, se convirtió en el arma idealizada.

Otro día, también remoto ya, unos humanos pensaron que pensaban más y mejor que otros y se hicieron llamar y reconocer como pensadores, construyeron barreras para establecer sus propios campos de pensamiento, se inventaron modos de pensar y de decir, para hacer difícil el acceso a ellos; y, embriagados, más por el espejismo del poder que por el deseo del conocimiento, rompieron los vínculos que, uniéndolos con los otros, los hacían tan fecundos. Esto haría, con el tiempo, que esos otros reaccionaran, no para destruir o dañar a los autodenominados pensadores, sino, para recuperarlos como parte de ese entramado de hilos que constituye lo humano. Así, posiblemente, nacieron las redes y por ello, quizás, no admiten barreras de ninguna especie, sino aquellas que devienen de las limitaciones que se impone cada humano como senti-pensante.

Los que hablan de redes, destacan tanto la complejidad como la utilidad de este recurso organizativo del ser humano, cuya existencia se pierde en el tiempo, hasta el punto que su origen casi lo hacen coincidir con el de la misma humanidad. Puede ser ello posible porque la naturaleza misma nos muestra esa conformación. En ella todo está interconectado y todo depende de todo, pero en estricto sentido, nada depende de nada, todo es independiente y a la vez dependiente. En el marco de la globalización, la redes son, entre muchas otras cosas, una expresión y un recurso de construcción de interculturalidad, tanto como de construcción e intercambio de conocimientos. La existencia de los medios electrónicos ha acercado todos los lugares en una colindancia que no termina de apabullarnos y que hace que fluya la información al tiempo que personas de todas partes del mundo, de todas las formas de pensar y de ser imaginables se ponen en contacto impresionándose mutuamente.

Enredar-se para fortalecerse

En este capítulo nos referimos a experiencias que apuntan a generar o fortalecer procesos que propicien la interlocución permanente entre las maestras, los maestros y las comunidades, con el convencimiento de que ello garantiza un proceso de autoformación permanente de los educadores. En este grupo se inscriben, por ejemplo: *Los Hilos de Ananse, Tejiendo sueños y realidades, Ambientes de aprendizaje en el aula, Sinapsis pedagógica*; pero también, *Reowayatyba: el otro lado de Bogotá, Anillo de matemáticas y El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación.*

Tejiendo sueños y realidades

Es una experiencia que va surgiendo desde 1996, acogiendo desde un principio dinámicas de las maestras, los maestros y de los estudiantes, pero muy rápida y crecientemente, de otros actores pedagógicos que se van reconociendo en la localidad y, en la medida en que crece como red interdisciplinaria, irradia a otras localidades. Su interdisciplinariedad antes que debilitar, fortalece las redes disciplinares. El carácter descentrado, amorfo y multidimensional de este tipo de organizaciones favorece los flujos entre una cosa y la otra y sus posibilidades de despliegue. Esta red ha desarrollado nodos en los que se encuentran los estamentos de la

institución educativa, pero también grupos u organizaciones que tienen su actividad en el territorio de la localidad. En ese sentido *Tejiendo sueños y realidades* es también un rompimiento de las paredes de la escuela que la vierte sobre el territorio para comprender otros sujetos y para enriquecer el universo de sus problemas, dándole otro sentido a la escuela, ya no como el espacio que segrega y excluye, que opera de espaldas a su mundo circundante, sino como el lugar que referencia muchas otras actividades de grupos organizados, por móviles culturales o políticos, que en su quehacer van ganando empoderamiento en lo social para sostener sus causas.

Ambientes de aprendizaje en el aula

Experiencia desarrollada por *Maestros en colectivo*, uno de los tantos grupos en que confluyen maestros y maestras afanados por encontrar respuestas a los problemas de su práctica, no aparece con antecedentes históricos de tanta trayectoria y tan complejos. En el 2000 surgió como idea y hacia el 2001 echó a andar el proceso. El colectivo se va estructurando en torno al análisis de reflexiones elaboradas por maestras y maestros y centra su interés en un problema que le sirvió para el diseño y aplicación de propuestas pedagógicas desde los ambientes de aprendizaje en el aula: *en los currículos de la gran mayoría de las instituciones escolares se privilegian en las diversas actividades en el aula, la aritmética y la lecto-escritura como únicos aspectos relevantes en la formación de los estudiantes, olvidando que el individuo en su experiencia en el mundo aborda las situaciones desde múltiples formas* (Pedreros y otros, 2006, p. 4).

Sin desconocer esas actividades del aula y otras que hacen la rutina de la escuela, *Ambientes de aprendizaje en el aula* no sólo le apuesta a encontrar fórmulas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se tejen y destejen diariamente en la escuela, sino que explora el territorio como el ámbito en donde se generan situaciones sociales, culturales, económicas, políticas que cruzan la vida de las personas y hacen su realidad. Ellos quieren hacer de ese territorio un campo de referencia de los aprendizajes necesarios para la vida de sus educandos, pero también, para su propia vida. Tienen la certeza de que los estudiantes no quieren aprender cosas aburridas y a las cuales no

les encuentran conexión con su vida y se proponen búsquedas para que aquellos conocimientos que se consideran básicos, como las matemáticas, puedan ser aprendidos con metodologías que logren interesar a los estudiantes. Por eso se piensan en colectivo, más que en grupo.

Un colectivo se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, intenciones, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia. Muchas veces sus encuentros trascienden a emprender trabajos conjuntos, enriquecer sus iniciativas en el aula o configurar un equipo de maestros que se mueven entre la innovación y la investigación (Pedreros y otros, 2006, p. 18).

Junto con el anterior, existen otros colectivos que concurren a una red de redes que se ha denominado *Red de experiencias alternativas*. Allí también confluyen, por ejemplo, *Reowayabtyba*, *El anillo de matemáticas* y *Sinapsis pedagógica*; pero, además, otros que se han conformado al interior de instituciones y que se mantienen independientes. Su ingreso o no en las redes dependerá de que encuentren allí un lugar común y una vía de reconocimiento y afirmación. Esos colectivos se constituyen, entonces, en nodos de las redes, puntos de confluencia de la acción que, de esa manera, establecen puentes interinstitucionales.

Las redes como palenques culturales y políticos

Diversas son las razones que invitan a los maestros a conformar agrupaciones de carácter pedagógico, inquietudes personales y profesionales, el preguntarse sobre lo que está sucediendo en la escuela, sensaciones de insatisfacción frente al quehacer, la relación de actividades puntuales y tareas propias de las dinámicas de una institución educativa; además de lazos afectivos y emocionales que emergen y se consolidan en el entramado de relaciones propias del contexto escolar. Estas organizaciones tienden a reconocer a los maestros como sujetos y a la diversidad de intereses como razones que flexibilizan las formas organizativas (Pedreros y otros, 2006, p. 17).

Las maestras y los maestros no se han inventado las redes, pero la legítima búsqueda de reconocimiento que atraviesa sus vidas y la necesidad de construir escenarios de interacción en los cuales puedan compartir sus quehaceres y las reflexiones que estos les suscitan, los induce a la conformación de colectivos en torno a propósitos comunes y a la generación de espacios de interacción en los cuales puedan hacer fluir sus ideas y sus saberes. Las redes aparecen entonces como una posibilidad de concreción de esos espacios perseguidos.

La Expedición pedagógica nacional parece haber tenido el mérito de poner al descubierto la extraordinaria potencialidad de la red como forma organizativa que posibilita la circulación del discurso de las maestras y los maestros; desde ella fue posible registrar como, mediante las redes, ellas y ellos se abren a debatir y conceptualizar sobre su práctica, problematizando acerca de sus formas y las concepciones subyacentes. Proyectos de aula, cuestionamientos sobre el currículo y la organización escolar, dilucidaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se basan tanto en la práctica como en la teoría, debates sobre desarrollos disciplinarios, tanto metodológicos como teóricos, construcción y reconstrucción permanente del tejido social sobre el cual se soporta toda la institucionalidad, incluida la escuela misma y, por supuesto, las preocupaciones o proyecciones que alimentan la mirada sobre lo político, son asuntos que se mueven por las redes y que van enriqueciendo la visión de educadoras y educadores.

El Movimiento Pedagógico ha sido, no sólo, un campo de lucha por la utopía educativa, sino, como suele ocurrir con los movimientos sociales, también un espacio donde toman forma y/o se manifiestan otras expectativas de los grupos humanos concurrentes. Así ha pasado con maestras y maestros afrocolombianos, interesados en poner ante el universo educativo las aportaciones de sus pueblos, como un componente destacado, aunque normalmente desconocido, de la cultura mestiza que prevalece; pero también, interesados en suscitar la emergencia de aquellos elementos subsumidos en razón de las imposiciones culturales que devienen de un orden de dominación que ha dejado su impronta en la estructuración jerárquica de la sociedad.

Para las maestras y los maestros afrocolombianos los *Hilos de Ananse* se define como *una red pedagógica y política que busca la construcción de otras lógicas de pensamiento, pretende recuperar y llevar a la escuela las metodologías ancestrales que utilizaron los mayores y abuelos para vivir en armonía con la naturaleza; se trata de matizar la escuela urbana de aquellos valores tangibles e intangibles que tanto han potenciado a nuestro país. La red se propone abrir el debate pedagógico sobre aquellos temas y asuntos que no han sido validados por la academia* (Orobio, 2005, p. 11).

Esos hilos, tejidos como una tela de araña, le sirven hoy a las maestras y los maestros afrocolombianos para poner su pensar y su sentir en torno a lo educativo, como un escenario de sus legítimas aspiraciones. *Es una telaraña de maestros voluntarios que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias y que negocian significados para conocer, reconocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión encontradas en las escuelas* (Orobio, 2005, p. 12).

En la metáfora de la red, los ambientes de aprendizaje en el aula, se asumen como un entramado de actores, actividad y contexto; la red se configura y reconfigura con las interacciones de los elementos que la conforman y emergen de la acción pedagógica. En este sentido no se puede pensar como algo rígido y estático. Los ambientes de aprendizaje en el aula tienen que ver con una cultura que se hace evidente en las instituciones educativas cuando se relacionan formas de ser, expectativas y fines que confluyen donde se potencian acciones para la formación de los educandos. Las razones de su concurrencia en red parecen estar marcadas por preocupaciones que se circunscriben, al menos en su inicio, a un interés centrado en los campos de la educación y la pedagogía.

En Suba, desde la historia de las redes se consolidan relaciones que se mantienen vivas desde los afectos, el saber y el encuentro. En el momento de sustentar la consolidación de la red surgen preguntas interesantes para el proceso: ¿cómo constituirnos en una red interdisciplinaria?, ¿cómo, además de ser sujetos de pedagogía, ser sujetos políticos?, ¿cómo validar los espacios?, ¿cómo indagar sobre los elementos que emerjan fuera del aula?, ¿cómo hacer visible lo invisible desde la red interdisciplinaria?, ¿cómo involucrar

a otros actores que no hacen parte de instituciones formales, pero que son actores pedagógicos? (Bustos y otras, 2006, p. 42).

Todas estas redes de maestras y maestros operan como comunidades académicas. En ellas ellos han encontrado un espacio que no solamente posibilita su reconocimiento como interlocutores válidos para debatir en torno a los asuntos de la educación y la pedagogía, sino para participar en la construcción de saber sobre esos mismos asuntos. Su participación en red deviene en un proceso de formación entre pares que valida la idea del conocimiento como una construcción social. La maestra, el maestro enriquecen la red y, a la vez, ésta la o lo enriquece. Es un proceso de crecimiento endógeno y exógeno, cuantitativo y cualitativo que actúa como pegamento que fortalece el tejido de la red y la proyecta en sus potencialidades hacia otros actores y espacios, consolidando los nodos como campos de fuerza creativa, pero también, como campos de resistencia –palenques–, dado que el conocimiento no crece ajeno a los pulsos del poder.

El carácter abierto y descentrado de las redes favorece que a estas lleguen también otros sujetos distintos de los maestros pero coincidentes con ellos en las búsquedas que se tramitan. Cuando la red se proyecta como red interdisciplinaria y su objeto de búsqueda deviene de la problemática del territorio, resulta inevitable y además saludable para sus propósitos la incursión en ella de otros actores sociales, aparte de los estudiantes o de otros actores pedagógicos. En este punto podría decirse que la pedagogía transita por los campos de la política y/o ésta por los campos de la pedagogía. Al fin y al cabo se dice que la pedagogía es acción política.

La red es un sistema abierto, es un espacio para el encuentro de dinámicas e intereses grupales, en donde son posibles encuentros aleatorios; para el desarrollo social y comunitario; para la conformación de comunidad académica y pedagógica, en donde se comparten saberes y experiencias; para el encuentro de vivencias, problemáticas, para la identificación de políticas, para la participación, para transformar las maneras de pensar o de actuar; para la toma de decisiones; es un espacio de encuentro que busca

construir y sistematizar conocimiento desde la interacción, un espacio para la auto-regulación y la auto-producción (Bustos y otras, 2006, p. 55).

La red no tiene centro... En cualquier momento cada grupo puede ser centro; sus miembros pueden asumir diferentes roles en cualquier momento; la red es un espacio en donde es posible la articulación de los diferentes actores de la localidad, en torno a la investigación en educación (Bustos y otras, 2006, p. 55).

La red es una unidad compleja en la que existe un sistema de comunicación permanente, un sistema complejo de múltiples relaciones, de autonomía-dependencia, autonomía-heteronomía, no jerárquica, de contradicciones, de incertidumbres, en donde se da cabida a la provisionalidad y la incertidumbre, a la diversidad, y en donde las relaciones son no burocráticas (Bustos y otras, 2006, p. 55).

Pero, por otra parte, la red interdisciplinaria estimula la creación y el fortalecimiento de las redes disciplinares en cuanto que los asuntos de que aquella se ocupa, provengan del territorio o de áreas del conocimiento, obligan a maestras y maestros a fortalecerse en sus disciplinas para poder sostener la interlocución que se les plantea. Perfectamente, una red disciplinaria puede desdoblarse en una red interdisciplinaria; todo depende del grupo de participantes que la concurra y de las preguntas que alimenten sus deliberaciones.

Por su naturaleza descentrada, las redes resisten las instancias de coordinación, sobre todo, cuando éstas pretenden ir más allá de lo que significa coordinación, por ello, cuando existen, suelen ser rotativas y/o provisionales, de tal manera que en ellas no incube ninguna pretensión de dominio. Sin embargo, la necesidad de operar para ciertos propósitos comunes que se reconocen en su devenir hace que estas instancias aparezcan. Pero, en su fragilidad organizativa está su potencialidad, pues ella obliga a las coordinaciones a actuar dentro de lo que la razón constitutiva de la red posibilita y, cuando por desgracia ello no ocurre, la red se deshace, algunas veces de manera definitiva y otras, lo necesario para expulsar el elemento extraño que la alteró y reactivarse en torno

a aquellos asuntos que justifican su existencia. Aquí opera el principio de recursividad organizativa (Bustos y otras, 2006).

En este afán, es posible que la maestra o el maestro se aplique con mayor interés a tomar conciencia de sí recurriendo, para ello, a la reconstrucción de su propia historia y al reconocimiento de sus pares como otros para mantener la dualidad y aceptar la contradicción. Esto contribuye al fortalecimiento de la red como un espacio de afirmación de identidad y de generación de autonomía que define su objeto desde los sujetos que participan y nunca desde un actor externo. Así opera el principio dialógico (Bustos y otras, 2006).

La urdimbre del conocimiento

La red opera como espacio de construcción de conocimiento entre los sujetos maestros, estudiantes, otros sujetos pedagógicos locales que interactúan como sujetos de saber, articulados en conexiones diversas, no jerárquicas y que buscan romper con la homogeneidad, rescatando lo diverso y lo múltiple. Como espacio abierto, la red establece puentes entre los espacios políticos, sociales, culturales y en particular pedagógicos, espacios que favorecen las relaciones escuela-ciudad-escuela.

A la Red se la ve como *una estrategia que permite dimensionar nuevas formas de construir conocimiento*; o que permite interconectar, recopilar y poner al servicio de una comunidad académica de aprendizaje, el conocimiento y la experiencia, producto de las prácticas académicas y pedagógicas de sus miembros, para enriquecer el diálogo de saberes; pero, también se la ve como un espacio de retroalimentación teórica y metodológica, debido a la constante comunicación de los sujetos que la componen (Orobio, 2005, p. 1).

Las maestras y los maestros que participan en las redes asumen que su formación requiere de procesos interactivos. Que es en la relación de conocimiento con otros maestros y otros sujetos como pueden acrecentar sus conocimientos y adquirir otros. Prevalece en ellos la idea del conocimiento como una construcción social, aunque con desarrollos singulares en cada persona. Allí, los participantes se inducen a resolver problemas

de conocimiento, de carácter conceptual y práctico que los exigen y los cambian, hasta el punto que encuentran en sus disciplinas o en otras las herramientas conceptuales que posibilitan la aprehensión de ese orden de lo real que es el mundo de la vida de sus educandos y el escenario de su intervención. Y cuando asumen, además, que esas construcciones que constituyen los conocimientos se tejen *en la interacción del sujeto con el mundo de la vida*, ellas y ellos buscan escenarios que posibiliten su participación activa en la construcción y desarrollo de los procesos

El conocimiento es una construcción que se va tejiendo en la interacción del sujeto con el mundo (los fenómenos, los objetos, otros sujetos...). Por ello, la red se concibe como un espacio de encuentro que propicia la construcción de conocimiento y la interacción cognoscitiva y posibilita la participación activa de todos los sujetos, como sujetos capaces de dar sentido y significado en la construcción de los fenómenos (Bustos y otras, 2006, p. 26).

Y, es entonces, cuando maestras y maestros participantes podrán saber, real y no sólo figurativamente, para qué sirve lo que saben, cuál es el valor creador y resolutor de los conceptos o de las categorías o de las ecuaciones. Y querrán saber más y mejor, y se rebelarán contra la condena de ser solamente transmisores de saberes ajenos y tendrán la opción de hacerse, junto con sus estudiantes, investigadores de esa realidad que se les convierte en un reto, no sólo de interpretación, sino de construcción. En las exigencias de afrontar el proceso educativo como proceso de adaptación y de construcción de saberes que posibilitarán el desenvolvimiento de los sujetos en los diferentes contextos –inmediato, local, nacional, global–, ellas y ellos escudriñan y encuentran en sus disciplinas las herramientas conceptuales que permitirán la aprehensión de esa realidad que pueden reconocer gracias a su inmersión en ella, como mundo de la vida que es el de sus educandos. Es ahí, entonces, donde se hace posible e inmediata, la conquista de su autonomía, porque la red, que han ayudado a construir y que los arroja, les proveerá herramientas para encontrar su plenitud como sujetos de conocimiento en acciones que los validan como tales.

En la red se entiende que los procesos de cualificación no se resuelven en solitario, sino que es la conjugación entre el sujeto y el colectivo, en una díada permanente donde el sujeto aporta al colectivo y el colectivo al sujeto (Bustos y otras, 2006, p. 21).

Son muchas las preguntas y las dudas que asaltan a maestras y maestros que promueven y dinamizan la red interdisciplinaria, empezando por las preguntas que suscita el problema de la interdisciplinariedad en el marco de una formación que pone lo disciplinario como un campo que se cierra a los otros campos y que coloca la disciplina, el saber disciplinario, como un lugar de poder más que como un lugar de saber, hasta aquellas que implica la demanda de contextualizar la acción educativa cuando surge la idea de la vinculación de otros actores pedagógicos. Entre uno y otro orden de inquietudes, se sitúan preguntas por la disciplina, lo institucional, el poder, las subjetividades, el deseo, el saber, la política, la cultura, el territorio y el tiempo y el espacio como elementos referentes y ordenadores que han sido de lo educativo.

Que se hubiese debido abordar directamente la construcción de la red interdisciplinaria, ante la escasa dinámica de las redes disciplinarias, puede considerarse como una circunstancia favorable a los propósitos de transformación de la escuela, aunque fuese necesario enfrentar también la ausencia de trabajo disciplinario. Eso favoreció que maestros/as de diferentes disciplinas llegasen directamente a la red interdisciplinaria y contribuyó también a la llegada de otros actores pedagógicos de la localidad.

Pero también por ello, la incertidumbre marca el camino de la construcción de red interdisciplinaria; porque no hay un antecedente que dé seguridad, ni un camino determinado para transitar. Lo que se tiene por cierto es su condición de espacio abierto que no admite una instancia externa desde donde pueda ser controlado o dirigido. Y, además, hay que considerar que si en ese espacio participaran actores externos a la escuela, entonces estos tendrían el mismo juego que los actores internos y, por lo tanto, las instituciones que pudieran representar.

En la escuela aprendimos y aprendemos a separar todas las asignaturas, a los objetos de sus entornos, a los organismos de sus habitats, a los sujetos de su contexto; esto hace que la interdisciplinariedad se convierta, tanto a nivel teórico como práctico, en algo imposible de vivir... Ahí está el problema... En el trabajo interdisciplinario,..., no hay normas disponibles para saber qué punto de vista disciplinario privilegiar: se trata de una decisión que se negocia sobre el terreno (Bustos y otras, 2006, pp. 48, 49).

Pasar de una concepción de trabajo disciplinario a una de trabajo interdisciplinario, en cuanto implica la concurrencia de personas provenientes de diferentes disciplinas, supone considerar un diálogo descentrado de las asignaturas o áreas, lo cual induce a pensar el conocimiento como conocimiento de la totalidad, de manera que se supera la aparente imposibilidad de relacionar conocimientos específicos con el mundo de la vida. O sea, se va ganando una visión holística del conocimiento, como capacidad de decir sobre algo más allá de las materias constitutivas del currículo, de un orden de relaciones que trasciende el aula de clase y los demás espacios de la escuela a sus entornos, desde los más inmediatos hasta los más remotos: el barrio o la localidad, la ciudad, la región, la nación y el mundo de la vida humana en su totalidad.

La concepción que se propone desde los diferentes actores de la red es trabajar con una visión holística, teniendo en cuenta el contexto y la vida del estudiante y las maestras, construyendo un proyecto que a la vez que permite al estudiante y a las maestras ser protagonistas de su formación y aprendizaje también posibilite un mayor compromiso personal y colectivo, haciendo de estos sujetos líderes de procesos institucionales y locales que construyen conocimiento (Bustos y otras, 2006, p. 49).

La Red interdisciplinaria es una organización constituida por maestros/as, estudiantes, padres, madres de familia e integrantes de: Casa de la cultura ciudad Hunza, Red de bibliotecas comunitarias, Concejo indígena. Estos integrantes conforman diferentes niveles de organización: un primer nivel está constituido por un equipo

coordinador en el cual participan algunos líderes que formaron parte de redes disciplinares conformadas en años anteriores y que hacen parte del proceso histórico de la red interdisciplinar; aparece un segundo nivel constituido por integrantes que hacen parte de organizaciones locales, quienes participan en los encuentros programados mensualmente, los cuales buscan enriquecer las categorías trabajadas semanalmente, enmarcadas en las relaciones: ciudad-escuela y actor pedagógico-sujeto político (Bustos y otras, 2006, p. 9).

Tanto la disciplinariedad como la interdisciplinariedad invitan a participaciones que no están circunscritas a espacios físicos, sino a espacios de interés académico que no aceptan el tipo de encerramientos, delimitaciones y arbitrariedades para las cuales la escuela se auto habilita, apoyada solamente en el andamiaje burocrático institucional. Las redes que se fundan en alguno de estos propósitos no podrían ser, no podrían desplegarse en su potencialidad, si admitiesen esa circunscripción.

Es muy claro, para todos los colectivos enredados, que el sólo hecho de pensar la red significa ya una ruptura de las restricciones que impone la escuela percibida como un espacio cerrado y centrado, máxime si se trata de una red interdisciplinar. Ella, ya de por sí, supone un reto a esa forma de organización escolar que, luchando contra todo lo nuevo, se empeña por conservar una imagen que muy bien nos describiera Foucault cuando se refería a las características del poder disciplinario plasmado en la arquitectura de las instituciones concebidas para tal fin, entre las cuales aparece la escuela, al lado del cuartel, del panóptico y la cárcel. Instituciones destinadas a fabricar individuos, como *la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio* (Foucault, 1980, p. 175).

Para que la escuela esté dispuesta a constituir una red interdisciplinaria, es necesario propiciar dinámicas en ella que generen procesos de reflexión sobre conflictos y propuestas de contexto, cuyo proceso enriquezca las prácticas de los enredados y afecte los espacios institucionales e interinstitucionales, sin forzar su presencia, sino provocando un mayor nivel de interacciones que

permita construir conocimiento social entre la ciudad y la escuela (Bustos y otras, 2006, p. 47).

El fuerte del planteamiento de las redes son los espacios (que no son los espacios tradicionales de la escuela) en los cuales es posible el diálogo y la interacción con otros sujetos pedagógicos: instituciones culturales de la localidad, ediles, instituciones del estado, intelectuales de trayectoria que aportan desde sus experiencia a los maestros, estudiantes, padres de familia y sujetos de la localidad. Los propósitos de la red se desarrollan a través de encuentros, talleres, conversatorios, espacios simposios, que generan procesos de aprendizaje y cualificación. Algunos se realizan al interior del equipo y otros con diversos sujetos locales, estudiantes, gestores culturales, maestros, etc. Unos se plantean en torno a la interdisciplinariedad, lo político, lo local, lo cultural. Otros, con los estudiantes, maestros y actores locales (Bustos, 2006, p. 69).

Tensiones y poderes en conflicto

Lo problemático de que instancias representativas de la institucionalidad oficial convoquen las redes, es que tales instancias, en virtud de lo que es la cultura institucional y lo que se supone su razón de ser, como el ejercicio de un poder ordenador de lo social, tienden, cuando se aproximan a las redes o las promueven, más que a establecer una relación en igualdad de condiciones que los otro participantes, a darles centro y dirección. Esto, que puede dar como resultado la aniquilación de la red o que ésta se escabulla de semejantes pretensiones, revela una equívoca comprensión, en el caso presente, de la vocación democrática que deberían poner de presente tales instancias.

Lo expuesto anteriormente hace inevitable una tensión entre órganos de control que se instauran en la sociedad para garantizar su *normal* desarrollo y este tipo de formas organizativas. Ello no significa la imposibilidad de que se produzcan relaciones entre ellos, pero sí exige cambios en la lógica relacional que prevalece. Desde la perspectiva de órganos como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá –*SED*– o como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –*IDEP*–, los

propósitos de mejoramiento de la acción educativa y pedagógica no pueden considerarse en conflicto con las iniciativas que emprenden las maestras y los maestros para adquirir mayores conocimientos y tener una mejor comprensión de su práctica, salvo que no sea ese la razón más propia de la existencia de esos órganos institucionales.

Por ello, cuando dichos órganos plantean líneas de política como las contenidas en el Plan sectorial, que recogen las expectativas de maestras y maestros, estos y estas las asumen como surgidas de sí y las convierten en el elemento dinamizador y orientador de la red; pero, con la misma celeridad que las asumen, las defienden y pelean contra los incumplimientos en su ejecución, o las abandonan cuando definitivamente se tuercen.

Las maestras y los maestros que han transitado por los espacios de la red *Tejiendo sueños y realidades*, entienden su utilidad y reconocen sus propiedades, se solazan en la libertad que ésta les garantiza tanto como en sus posibilidades; y, por ello, se resisten, con diplomacia, pero con firmeza, a todo intento de cooptación que se produce desde el órgano institucional, *desaparece toda posibilidad de imaginar una instancia externa o, lo que es parecido, una realidad extra y meta histórica* (Bustos y otras, 2006, p. 13). Y, en ese sentido, educan a dicho órgano para que se abra y para que busque nuevos caminos de legitimación, caminos que derruyen o, por lo menos, erosionan, las certezas sobre las que se erigen los presupuestos y el poder que constituyen el soporte institucional. Las maestras y los maestros, en su dimensión de sujetos políticos, descubren que en la desobediencia también se puede construir, si ella deviene de haber ganado comprensión de que existen en lo institucional no sólo virtudes, sino también limitaciones y/o perversiones que atentan contra la vida misma.

Al liberarse de la presión institucional, como sujetos de conocimiento, las maestras y los maestros que entran en la red ayudan a liberar la escuela del sino trágico de ser un espacio de domesticación que pretende poner a todas y todos bajo el estatuto de lo normal y, con ello, avanzan hacia su conversión en una herramienta eficaz del trámite cultural y político de los procesos de transformación social. Las maestras y los maestros

encuentran que, liberándose y liberando la escuela de sometimientos arbitrarios, el reconocimiento que perseguían deja de ser reclamado sólo a una instancia externa, a un otro, sino que es también un reconocimiento que se persigue de sí mismo, como un conocerse mejor, que los mueve a actuar consecuentemente en relación con sus propios y verdaderos intereses.

Esa liberación del sujeto que se soporta en el conocimiento o la conciencia de sí, liberación, por ello, de los fantasmas que lo asedian, le permite concebir el poder de otra manera, porque ya habrá dejado de considerar que sus intereses se constituyen necesariamente en una oposición inconciliable con el otro y ello lo inducirá, más que a buscar la confrontación destructiva, la organización solidaria. En la afirmación de su mismidad el sujeto se abre a la alteridad, porque esta ya no lo aterriza sino que lo intriga y lo seduce, porque ésta ya no es percibida como una amenaza sino como una oportunidad.

Mismidad y alteridad pueden ser concebidas, entonces, en una dialéctica que se desenvuelve creativamente y en la que el poder aparece como una concurrencia creadora de fuerzas y no como una oposición destructora. Ese es el momento en que el sujeto se reconcilia con la naturaleza, en tanto que se reconoce como parte de ella y, aceptando la potencialidad de su carácter diverso y caótico, renuncia a continuar violentándola.

La política, una fibra dura

La reivindicación de un sentido político es un elemento determinante de las experiencias en red. Particularmente esto es más evidente en las redes interdisciplinares por cuanto se ven abocadas a una contextualización de sus búsquedas que no sólo trasciende el marco disciplinar sino el escolar. Cuando las redes se extienden al territorio, atraen la participación de otros actores políticos y pedagógicos que modifican el cuadro de preocupaciones de la escuela introduciendo en ella otros asuntos y pulsos de poder que tensionan lo establecido, arrastrando, a veces, hacia la constitución de nuevas relaciones y con la posibilidad de cambiar los objetos de conocimiento sobre los que se ha centrado la acción educativa.

La escuela se ve afectada cuando se desarrolla un trabajo consciente de un grupo de estudiantes y maestros(as) que requieren de tiempos y espacios para dialogar y reflexionar en torno a sus intereses, buscando proyectarlos a su comunidad. Esta interacción ha permitido la participación estudiantil, de maestros y otros sujetos abriendo espacios y tiempos diferentes a los establecidos y aportando herramientas que han generado nuevas organizaciones en la escuela. Evidencia de ello, la red de estudiantes de Suba, el colectivo de actitud científica, el simposio de maestros, las paradas de la expedición pedagógica nacional, las tertulias pedagógicas, los encuentros por redes disciplinares, los encuentros de canta autores entre otros (Bustos y otras, 2006, p. 22).

Cuando esto ocurre, las paredes de la escuela se caen y ésta se expone en toda sus posibilidades, como también en todas sus limitaciones, a las comunidades que las circundan. La escuela empieza a mirar con interés los asuntos de su entorno y encontrará en éste muchos indicios para definir sobre su quehacer, siempre que no resulte prisionera de los pruritos de poder o las mañas burocráticas de sus administradores o, incluso de personajes que, habiendo equivocado el rumbo de su vida, fungen como maestros.

Muchos son los maestros y las maestras que, entendiendo que en las comunidades, más que en las instancias administrativas o académicas, está hoy la legitimación de su trabajo, tratan de acercarse a ellas y empaparse de su problemática para replantear su relación con sus estudiantes y con el conocimiento, pero así mismo, para encontrarle un sentido a lo que hacen.

El proceso educativo no puede estar al margen de la sociedad en la que se desarrolla. Es contradictorio pensar que la escuela está conformada por una infraestructura física en la cual sólo se encuentran los maestros y las maestras y estudiantes para que construyan conocimiento al margen de las creencias, valores, expectativas y construcciones de la sociedad en un momento concreto de la historia. Por eso la red busca enriquecer la práctica docente

más allá de la infraestructura y organización de las instituciones, aprovechando la infinidad de experiencias y vivencias de conocimiento que emergen del medio social del barrio, la localidad y la ciudad (Bustos y otras, 2006, p. 24).

Tejiendo sueños y realidades, como otros colectivos de maestros, enredados o no, han tomado en serio los programas del Plan sectorial que ejecuta la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, particularmente, el programa escuela-ciudad-escuela y han ido más allá de donde la propia administración estaba dispuesta a llegar. Algunos colectivos se han convertido en animadores importantes de procesos de organización y movilización social, generando o apoyando dinámicas locales que la administración no ha podido asimilar en sus foros institucionales.

Desde el contexto pedagógico distrital, la experiencia pedagógica tejiendo sueños y realidades se encuentra enlazada en los objetivos del plan sectorial de educación en el momento que se constituye como una organización pedagógica, para liderar encuentros entre los actores pedagógicos de diversas instituciones de la localidad de Suba (Bustos y otras, 2006, p. 41).

Tejiendo sueños y realidades, favorece el intercambio de experiencias educativas que tienen lugar en la localidad y, con ello, le apuesta a la generación de dinámicas que realimentan los colectivos, no sólo de maestros, sino también de jóvenes y de padres y madres de familia e, incluso de otros actores locales. Es decir, es una red que trasciende lo escolar y se extiende al ámbito comunitario local, insinuando con ello un nuevo sentido de la escuela que tiene puntos de confluencia con otras de las experiencias aquí analizadas como es el caso de *Sinapsis pedagógica*.

CAPÍTULO

3

BUSCANDO CÓMO ENSEÑAR MEJOR

El aprendizaje del educador al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias,

de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad — razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad— el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

(Freire, Trad. 1999, p. 28)

Las maestras y los maestros siempre tienen que enfrentar situaciones de reto en el desarrollo de su práctica educativa. Unos/as asumen estos retos como un oportunidad y buscan como resolverlos, otros/as, los eluden. Pero, cuando algunas situaciones son persistentes, las maestras y los maestros tienen que enfrentarlas. Es el caso de aquellas situaciones que tienen efectos en el desempeño de los estudiantes, porque ellas dan cuenta de la calidad del proceso, no sólo a nivel del área o la asignatura, sino, a nivel institucional; pero, principalmente, porque para el maestro o la maestra, seguir adelante con su enseñanza, sin tener una respuesta satisfactoria de parte de sus estudiantes es frustrante, deteriora su autoestima y le genera culpas que lo acosan permanentemente aún cuando aparente no darle importancia al asunto. No se puede desconocer que la docencia es una profesión que remite un alto número de pacientes a atención psiquiátrica y que la insatisfacción con los logros de su práctica es una de las razones de ello; otras razones están asociadas al clima de inseguridad, las amenazas y las tensiones que se le pueden generar con sus estudiantes, directivos, compañeros y actores de la comunidad.

En términos generales, toda maestra o maestro está siempre buscando como enseñar mejor, o, vistas las cosas desde otra perspectiva, como lograr que sus estudiantes aprendan. Algunos buscan en solitario, pero cada vez es más usual que se asocien en colectivos. De estas asociaciones suelen surgir experiencias que le apuestan a conseguir mejoras en el aprendizaje. En este caso nos referiremos a aquellas experiencias que, principalmente iluminadas por el paradigma de la pedagogía activa y sin que ello les implique una ruptura radical con la enseñanza, buscan mejorar el desarrollo de competencias o habilidades en los estudiantes, ensayando estrategias orientadas principalmente al aprendizaje. En ese orden estarían: *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*, *Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad*, *Ambientes de aprendizaje en el aula*, *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir*, *De la curiosidad a la ciencia*, pero también *Anillo de matemáticas*.

Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad

Es una experiencia que toma a Bogotá como escenario de aprendizaje, tal como lo sugiere el Plan Sectorial de educación de la ciudad; y, lo hace pensando el aprendizaje como una aventura, un ejercicio exploratorio en la búsqueda de *prácticas alternativas de transformación y experimentación de las maneras tradicionales de enseñar, en este caso a partir de la ciudad como espacio pedagógico*. Se requiere *reformular y recrear los mecanismos tradicionales para aprender a escribir y leer* (Sánchez y otras, 2006, p. 5).

En la introducción de la experiencia encontramos una pregunta que podríamos decir que es la problematización de la práctica educativa a partir de la cual ella surge. Esa pregunta es:

Si para los niños y las niñas la lectura y la escritura es una de las mayores aventuras y la puerta que abre al descubrimiento del mundo del conocimiento, ¿por qué no hacer de las maneras de enseñar y aprender también un camino de exploración y de descubrimiento? (Sánchez y otras, 2006, p.5).

Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir

Es una experiencia que se propone transformar los paradigmas prevalentes en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura; se pregunta por los ambientes que facilitan la formación de lectores y escritores autónomos, críticos y reflexivos y por las condiciones que debería reunir el docente para acometer ese propósito. (Chacón y otras, 2006, p. 2). La experiencia también se pregunta por el desarrollo de la creatividad y la afectividad en los estudiantes y por la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sobre este último aspecto se volverá más adelante.

De la curiosidad a la ciencia

Es una experiencia que aplica principios de constructivismo radical: la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento y la función adaptativa de la cognición que organiza el mundo experiencial del sujeto. *En el contexto del Plan sectorial de educación Bogotá una gran Escuela, seis maestras tomaron la decisión de revisar sus prácticas pedagógicas respecto a la manera de mantener en los niños, niñas y jóvenes el deseo de conocer* (Serna y otras, 2006, p. 13) y se comprometieron con el desarrollo de esta experiencia.

La experiencia se fundamenta en el trabajo de aula que lideran las maestras en diferentes cursos, desde preescolar hasta grado 11º. a partir de proyectos generadores de mundos experienciales, que despiertan en los estudiantes la curiosidad, el gusto por conocer y el sueño de ser científicos, en la perspectiva del enfoque sistémico y con el aval de la rectoría, y de los consejos directivo y académico (Serna y otras, 2006, p. 13).

Las primeras experiencias que referimos en este apartado –*Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad* y *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir*–, ponen su acento en la enseñanza de la lectura y la escritura, como adquisiciones vitales para otros aprendizajes. Y muestran como los maestros aplican diversas estrategias metodológicas según los dictados

de su experiencia y las concepciones que acogen como más válidas de entre su bagaje teórico.

En nuestra aula el lenguaje surge de la necesidad de comunicarnos, pero de la necesidad del niño, no del adulto, teniendo en cuenta que se aprende del todo a la parte, a producir con significado y creando momentos y ambientes auténticos de habla y lectoescritura (Chacón y otras, 2006, p. 3).

Para iniciar este proceso lector y escritor es indispensable tomar como punto de partida el criterio de leer y escribir a través de la elaboración de significado, sin aislar palabras o sílabas, determinándose este significado primero por lo que el lector cree por su experiencia (conocimiento previo) para luego ser contrastada y compartida con el otro (docente, compañero, autor) pues los contextos significativos dejan huella en el cerebro ya sea positiva o negativa (Chacón y otras, 2006, p. 4).

Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad, lo que se propone principalmente es trazar nuevas rutas para hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura una actividad alegre y creativa, para ir transformando las escuelas en centros de creatividad, donde se enseñe y se aprenda con alegría (Freire, 1997, p. 39). Para ello, la experiencia se mueve sobre tres ejes: 1) Desarrollo de competencias comunicativas, 2) Interdisciplinariedad en las diferentes áreas del conocimiento, 3) Desarrollo del sentido de pertenencia institucional y del contexto.

En el transcurso del desarrollo del proyecto se buscó un trabajo en equipo que nos permitió profundizar en los planteamientos teóricos y enriquecer nuestra práctica pedagógica. Coincidimos en el desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas de los niños y niñas, el sentido de pertenencia e identidad, la apropiación y el reconocimiento de la ciudad como escenario pedagógico y la integración curricular (Sánchez y otras, 2006, p. 13).

Lenguaje, pensamiento y comunicación

En las dos experiencias se puede reconocer la incidencia de Vigotsky. Una, enfatiza sobre la relación entre pensamiento y lenguaje y sobre el carácter social del proceso de construcción del conocimiento; otra, pone su acento en la relación entre desarrollo de las competencias lingüísticas y desarrollo de la capacidad convivencial del sujeto.

Vigotsky parte de un hombre que inserto en su cultura y en sus relaciones sociales está de forma permanente interiorizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas las funciones psíquicas. El desarrollo de los sistemas de signos, entre los cuales se destaca de forma particular, el lenguaje, sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del hombre, sino también y de manera esencial, en la continuidad histórica del desarrollo cultural. Vigotsky articula al pensamiento y lenguaje, no como partes que interactúan, sino como procesos que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico: el pensamiento verbal, en cuya unidad se entrelazan de forma necesaria la palabra y el pensamiento (Chacón y otras, 2006, p. 12).

En esta secuencia de ideas señalaremos el lenguaje como vehículo por excelencia de la simbolización, por medio del cual el pensamiento se socializa, gracias a las interacciones interpersonales. Son estas interacciones, concretamente aquellas que suponen argumentaciones y desacuerdos, las que obligan al niño a tomar conciencia del otro, y lo que es mejor, de la argumentación del otro y a través del ella, del pensamiento de sí mismo; es cuando entra en juego la consideración referida a la ética y la moral: cuando el niño es capaz de justificarse, de respetar las ideas de los demás, aunque pueda objetarlas (Sánchez, 2006, p. 38).

Lo anterior indica que un presupuesto de desarrollo de las experiencias es considerar el lenguaje como construcción social y, a partir de ello,

se pregunta por el tipo de dominio lingüístico que deberían tener los estudiantes para alcanzar las competencias ciudadanas necesarias al modelo de sociedad por el cual se apuesta.

El lenguaje es... una construcción individual y colectiva..., compuesto de símbolos que permiten representar las ideas, sentimiento, deseos, entre otros. Así visto...se trabaja teniendo en cuenta el mundo de los niños y niñas que acuden a las aulas, sus experiencias, sus expectativas, sus sueños y sus ilusiones, aportando ambientes y momentos agradables desde el reconocimiento de sus capacidades y jalonando la voluntad para aprender (Chacón y otras, 2006, p. 3).

¿Que tipo de competencias lingüísticas debemos desarrollar en nuestros estudiantes para lograr un saber ser desde las competencias ciudadanas, el saber convivir con un sentido de pertenencia y un saber hacer desde las competencias comunicativas lectoras y escritoras, en un contexto específico, la ciudad su ciudad? (Sánchez, 2006, p. 37).

Otro presupuesto o idea fuerte de las experiencias es que sin desarrollar la capacidad comunicativa, sin tener la oportunidad de conversar para lograr una percepción más cercana y más vivencial del otro, es imposible desarrollar competencias ciudadanas. El enriquecimiento del lenguaje, la adquisición permanente del léxico, nos da la posibilidad de decir sobre todo lo que vivimos. Y del hablar pasamos al escribir que es la forma como representamos con signos lo que decimos. Pero, *el diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas (Freire, 1969, p. 63).* Por ello se plantea el ejercicio: *veo, juego, leo y escribo rondando por mi ciudad –y, agregaría: pienso–, como una cadena secuencial en la que buscamos nuevos acercamientos que pongan en evidencia el discurso escrito como una unidad relacional de significados que permite definirlo como un texto cohesivo y coherente... es decir como una unidad semántica que constituye internamente los hechos y la imágenes de autor y lector (Sánchez, 2006, p. 40).*

Elegir trabajar sobre el desarrollo de estructuras de pensamiento para la comprensión y pensar en la lectura y la escritura como aprendizajes

que permiten desarrollar mayor capacidad de comunicación, de *lenguajear* o conversar, poner el verso propio en relación con el verso del otro, significa una opción no sólo por la construcción de convivencia, sino por la formación del sujeto autónomo, único capaz del ejercicio de la ciudadanía. Es decir, en estas experiencias se está haciendo simultáneamente una opción por el desarrollo humano y una opción política, por una forma de participación del individuo en la vida social

La ventaja de la escritura en el mundo relacional es indiscutible. Hacer que los estudiantes ganen este poder significa un logro importante para que se ubiquen en el camino de la construcción de autonomía. Quien lee y escribe casi puede aprender por sí mismo, yendo más allá de donde lo pueden conducir sus maestros. Pero también, el poder utilizar la escritura para comunicarse, permite desarrollar un sinnúmero de acciones en la vida social y política, como convocar a otros, desarrollar acciones de liderazgo, hacer circular las propias ideas, que supone ir más allá de la simple convivencia, hacia la dimensión ciudadana.

Reconocemos que la escritura otorga un gran poder, que gracias a ella se pueden convocar las personas, solucionar conflictos, divertir, soñar, agregar algo nuevo al conjunto de creaciones ya existentes, inclusive cambiar la vida y conjurar el olvido y la muerte (Sánchez y otras, 2006, p. 68).

Podría decirse, además, que la comprensión de la relación entre pensamiento y lenguaje hace que la inclusión de asuntos como la lectura y la escritura, la creatividad y la afectividad, por una parte, y el tratamiento que debe darse en la escuela a los estudiantes con discapacidad, por la otra, no resulten incomprensibles.

Por el contrario, exponen las maestras y los maestros una comprensión de la escuela, como el escenario en que estas cosas tienen presencia o son reclamadas, en el sentido de una totalidad compleja en donde el desarrollo del lenguaje se produce en un sujeto integral que piensa y siente, en una dialéctica constante de estas dos acciones, que lleva al desarrollo de la capacidad comunicativa, en el sentido de poder verbalizar lo que se piensa, pero también expresar lo que se siente –por eso

hablamos siempre del ser humano como un senti-pensante-, de manera que se pueda establecer el diálogo y sostenerlo, lo cual se constituye en presupuesto de posibilidad para entender y atender los otros asuntos.

No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Maturana (Chacón y otras, 2006, p. 14). Eso es también lo que justifica la presencia de la palabra *alegre* en el nombre de la experiencia tal como se hace constar en la siguiente cita tomada de Freire:

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte – lo que ciertamente no significa, por un lado negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida– como me entrego, libremente a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela (Chacón y otras, 2006, p. 14).

Otra experiencia considerada en este apartado es *De la curiosidad a la ciencia*. En ella se pueden reconocer unos elementos que aparecen como un denominador común de sus proyectos constitutivos y que la caracterizan como de frontera, o sea, como una experiencia alternativa en el campo de la educación. Tales elementos son: 1) *el proyecto de aula*, 2) *el concepto de conocimiento*, 3) *el rol activo de los participantes*, 4) *la importancia del entorno escolar* y, 5) *la enseñanza de las ciencias* (Serna y otras, 2006, p.17).

En lo concerniente al rol activo de los participantes, es interesante destacar, cómo los estudiantes intervienen formulando sus preguntas a partir de las cuales, la situación que se observa puede convertirse en un acontecimiento de aprendizaje.

En la etapa de exploración de las ideas previas sobre el tema, cuando comenzamos a solucionar en grupo una a una las preguntas, nos encontramos con respuestas que generaban dudas o más preguntas. Por ejemplo, la mayoría pensaba que los hongos eran plantas, que las plantas carnívoras tienen dientes, que las plantas que crecen sobre otras se alimentan de su tronco, que las plantas acuáticas no tienen raíces y que los cactus crecen en la arena del desierto.

Cuando les dije que era necesario retomar las respuestas como posibles hipótesis de trabajo, surgió la necesidad de organizar grupos para compartir información y profundizar en un tema específico de acuerdo con sus intereses (Serna y otras, 2006, p. 50).

La riqueza de situaciones que contiene la ciudad y que posibilitan la emergencia de las preguntas por parte de las maestras y los maestros, pero también de los estudiantes, a partir de las cuales se puede llegar a la investigación sobre asuntos en cuya elucidación sea necesario el concurso de los saberes disciplinares, llenándolos de sentido, es lo que hace que la ciudad pueda ser reconocida como un *gran texto*.

Bogotá es un gran texto, no siempre fácil de leer, con numerosas páginas ilegibles y borrosas. Cuando los niños y las niñas se aventuran por sus páginas de cemento armado, piedra y asfalto, lo hacen como quien se adentra en los renglones y párrafos de un libro. Sólo que Bogotá es un libro que jamás se termina de leer y que casi no se tiene conciencia de en qué momento se inició su lectura. Porque los niños y niñas, rigurosamente bogotanos en su gran mayoría, han estado desde siempre aquí y constituyen signos transponibles del gran texto (Sánchez y otras, 2006, p. 80).

Concebir a Bogotá como un gran texto, pone esta experiencia en el límite de dos de los grupos aquí considerados: por una parte, el de las experiencias centradas en resolver problemas del aprendizaje, con el desarrollo de la lectura y escritura en este caso, y, por la otra, el de las experiencias que se plantean para romper los muros de la escuela. Sobre este segundo aspecto comentaremos en el siguiente apartado.

Pero, además, la recurrencia a la ciudad como texto para ser leído y escudriñado, pone como objeto de interés el problema de la sociabilidad. El aprender a convivir, en los términos que explicaba Maturana, significa adquirir, interiorizar normas o reglas de comportamiento para moverse con propiedad en el mundo de la vida social, como campo de relaciones intersubjetivas. Eso significa ganar o desarrollar competencias cívicas o ciudadanas, lo cual no puede ser entendido, como hoy se pretende, aunque no se manifiesta abiertamente, silenciar la propia voz, poner

mordaza a la conciencia, cuando ésta desaprueba las actuaciones de quienes se apropian de la vida ajena o privatizan lo público. Las competencias ciudadanas no conllevan un componente de sometimiento, sino de concurso en la defensa de un orden que garantiza libertades y derechos fundamentales.

Estas salidas pedagógicas han permitido comprobar que la única manera de educar cívicamente a los escolares es permitiéndoles apropiarse de los escenarios propios de la civitas. A medida que circulen e interactúen en escenarios más complejos, van afinando sus comportamientos, van reconociendo las reglas de los diversos juegos en los que solemos jugar los seres humanos. A más juegos, más internalización de normas, y a mayor internalización de normas, mayor destreza y habilidad social por parte de los actores (Sánchez y otras, 2006, p. 83).

AAventuramos la hipótesis que a mayor tiempo dispuesto para estas salidas, mayor adquisición de habilidades sociales y competencias cívicas. El aprendizaje cívico pues, sólo es posible lograrlo en los diversos escenarios urbanos. Sin embargo, la institución educativa cree con mucha frecuencia que puede educar en ciudadanía a niños y niñas fuera de la ciudad, en frío, antes de toda experiencia (Sánchez y otras, 2006, p. 85).

Las inferencias que hacen las maestras sobre las percepciones de los niños y las niñas proveen material interesante para adelantar el debate pedagógico.

En los recorridos por la ciudad hemos estado atentos al comportamiento de los niños y niñas y a la variedad de actuaciones en los diversos escenarios. Pudimos comprobar que el aprendizaje cívico comienza in situ, que nadie puede configurar a priori un sistema de normas de comportamiento, sino que éste va tomando forma en los distintos escenarios, y que lo funcional en un escenario dado no sirve para otro. De esta manera comprendimos la complejidad de las llamadas competencias ciudadanas (Sánchez y otras, 2006, p. 82).

En cierto sentido, la propuesta pretende rescatar la ciudad para los niños haciéndola *territorio propio* de su acción; es decir, territorio en el que se reconocen y pueden ubicar al otro reconocido.

Las ciudades están siendo proyectadas para una minoría de la población poseedora de bienes materiales y promotora de una sociedad de consumo desconociendo los derechos fundamentales de la mayoría de la ciudadanía y de los más débiles, entre ellos los niños (Chacón y otras, 2006, p. 59).

Otro aspecto que resulta importante al ir al conocimiento de la ciudad y que implica más que competencia ciudadana o tener civilidad, su condición de posibilidad, es el desarrollar pertenencia con respecto a ella, sentir que ella nos pertenece, porque somos nosotros sus hacedores. Eso nos moverá a actuar para evitar que seamos expropiados, que el espacio público nos sea escatimado, que los intereses particulares se la apropien. Eso nos permitirá reconocer la importancia de distinguir entre lo público y lo privado.

Por supuesto, esto no puede hacerse sin un trabajo previo de preparación. Definir qué se observa, cómo esto puede llevarse a procesos de lectura y escritura con provecho para los estudiantes, no significa salir por la ciudad a deambular para ver qué nos encontramos. Supone que las maestras y los maestros se comprometen con el conocimiento de la ciudad como ese gran texto lleno de posibilidades que describen y que sabrán elegir, entre sus múltiples inscripciones, aquellas que deberían servir para el aprendizaje de sus estudiantes, pero además, significa que ellos tienen que conservar y alimentar la capacidad de sorprenderse con la ciudad, así como de auscultar con sus estudiantes lo que está más allá de lo inmediatamente perceptible. La pregunta es la principal herramienta de la maestra y/o el maestro, y la actitud sabionda y autosuficiente, su principal enemigo, porque allí, en el conocimiento de la ciudad, él y ella tendrán la oportunidad de hacerle entender a sus estudiantes que el aprender es una actividad que está con nosotros desde el nacimiento hasta la muerte, y que es, en cierta forma, la mejor expresión de la vida humana, su manera propia de ser.

Antes de cada salida los profesores realizamos actividades de preparación y sondeo con los niños y las niñas. Con base en preguntas abiertas ellos y ellas desarrollan actividades y gracias a ellas se tiene una visión de entrada de cuánta información poseen los lugares que habrán de ser visitados; así mismo, interesa saber cómo se representan los sitios y qué relevancia tienen en su imaginario (Sánchez y otras, p. 68).

Pero, no podemos abrirnos a la ciudad para aprender de ella y en ella, desconociendo la importancia del juego como elemento de socialización que posibilita la interiorización de las normas que, precisamente, facilitan la convivencia. Y la ciudad tiene muchos escenarios que invitan a jugar. Ella se deja aprender jugando. Muchas de las actividades que allí tienen lugar pueden ser representadas mediante juegos que las simulan en las diferentes actividades que le son propias: financiera, comercial, política, cultural, social, ambiental, educativa, etc. De hecho existen juegos que son réplicas de algunas de estas actividades. Pero también, hay otros juegos que ya no son simulaciones, como los deportivos, que interesan a los niños y cuyos escenarios en la ciudad invitan a su utilización para construir una relación amorosa con ella.

En todo cuanto hemos hecho, sea directa o indirectamente relacionado con el proyecto de investigación, hemos tenido en cuenta que infancia y juego constituyen una unidad indisoluble: cuando la una desaparece, se esfuma el otro, cuando el otro mengua, se empobrece la otra. Y no dudamos en admitir que el ser más dotado es aquel que más juega... (Sánchez y otras, 2006, p. 86).

Reconocemos que existe una moralidad implícita en el juego y hemos comprobado que esta moralidad es asumida pasivamente por el niño y la niña menores de diez años. También afirmamos que no existe contradicción entre el juego, como acto de libertad y afirmación personal, y el respeto a las reglas como parte de la vida social. Hemos podido descubrir que es apenas una apariencia eso del desorden infantil; en realidad el niño y la niña buscan un orden, quieren ordenar las cosas, naturalmente que a su manera y por fuera o a veces en contra de lo que nosotras las maestras juzgamos ordenado (Sánchez y otras, 2006, p. 86).

La ciencia: ¿un comodín de la escuela?

Los maestros y las maestras, en general, siguen considerando que existen unas adquisiciones básicas de las cuales la escuela tiene que dar cuenta: lectura y escritura, matemáticas, sobre los procesos de socialización-comunicación, sobre el entorno y el mundo de la vida, a partir de las cuales construyen o idealizan en torno al ser que se proponen formar y la realidad que con ellos se crearía. Y piensan que la investigación es el camino que le podría devolver la alegría al aprendizaje. Se proponen recuperar y explotar la pregunta como el curso natural del aprendizaje, truncado, tal vez, cuando el adulto no quiso responder al *qué* o al *por qué* que una niña o un niño le lanzó por enésima vez. Adulto, posiblemente agobiado por el peso de una vida que lleva sin que le pertenezca.

Lo que existe en común también en este tipo de experiencias, es que al lado del escepticismo de maestras y maestros que miran su desarrollo desde lejos, como de padres y madres de familia que miden la escuela por lo que fue para ellas y ellos, como si el tiempo no transcurriese, se pueden reconocer pequeñas realizaciones que van ampliando y despejando el horizonte educativo, así en algunos períodos parezca como cerrado por los nubarrones. Siempre es posible encontrar colectivos de maestras y maestros sumidos en sus búsquedas. Y esta persistencia trae consigo un reconocimiento, que se van ganando por su persistencia, por su dedicación, pero, ante todo, por los logros en términos de desarrollo de la capacidad cognitiva y comprensiva de los estudiantes y que van derrumbando, poco a poco, esas desconfianzas de sí que los inmovilizaban.

Cuando los papitos y las mamitas de los compañeros de Sergio le preguntaban a Gladys, por qué salían tanto a pasear por el parque, los museos, el Jardín Botánico y las granjas en lugar de trabajar más en el colegio, con la cartilla coquito y los cuadernos, ella les comentaba algo así: las salidas pedagógicas no son solamente paseos, sino, experiencias que les permiten a los niños y las niñas de preescolar descubrir, observar, explorar y apreciar el entorno que los rodea, identificar algunos factores que influyen sobre él e intervenir de forma progresiva en su cuidado y respeto, además

de valorar su importancia para la vida humana (Serna y otras, 2006, p. 33).

Otras profesoras, que acompañaban a Gladys en estas salidas, también comentaban entre sí que estas vivencias son muy importantes para el desarrollo de las competencias y del espíritu científico de los niños y las niñas, porque creen que si desde pequeños aprenden a observar a los seres vivos, los fenómenos naturales, lo que le pasa a la gente y los objetos que se encuentran a su alrededor, fácilmente pueden preguntarse cómo son, por qué son así y de qué manera se relacionan, y así, establecer semejanzas y diferencias, buscar explicaciones o hacer inferencias, ante situaciones que les llamen su atención: narrar y describir sus experiencias sobre el mundo a sus compañeros o a los adultos con quienes comparten. Además, ellas también creen que así pueden alimentar la curiosidad espontánea y sin límites que caracteriza a los niños y las niñas de esta edad (Serna y otras, p. 33).

Por su parte, *Ambientes de aprendizaje en el aula* nos asoma a la ciudad para destacar las limitaciones y arbitrariedades del currículo, el sinsentido que en muchos de sus contenidos se puede reconocer. Este es, como se conoce, una selección de elementos de la cultura, pero su arbitrariedad no significa que tales elementos sean escogidos por azar, sino, que no existe una razón universalmente válida para sustentar que dichos elementos son los que garantizan ni la completitud, ni mucho menos, la integralidad de la educación.

Este proyecto surge de la necesidad de transformar el aula a partir del proceso de enseñanza aprendizaje por resolución de preguntas planteadas por los estudiantes, considera que el ambiente de aprendizaje particular de las ciencias naturales, hace referencia a los saberes cotidianos, escolares y disciplinares de los estudiantes en un espacio físico donde se gestan las interacciones entre los diferentes actores, el contexto representado y vivido por los sujetos que dan cuenta de las características de una comunidad y la interacción de relaciones entre sujetos: estudiante- estudiante,

estudiante-maestro y maestro-maestro (Pedreros y otros, 2006, p. 23).

Antes de llegar al estado actual de la experiencia, *Maestros en colectivo*, venía adelantando búsquedas para responder a inquietudes de los docentes y de los estudiantes frente a situaciones escolares. En esas búsquedas, una idea fuerte era la transformación de los ambientes de aprendizaje y ello llevó a poner la atención sobre los principios que supuestamente orientan la acción educativa escolar. Fue, en este orden de cosas, cuando *Maestros en colectivo* asumió el diseño de su propuesta pedagógica implementada durante los años 2000 y 2001.

El estudio de las inteligencias múltiples: una posibilidad de diseñar currículo desde el aula, –la cual evidenció que, para el estudiante, la inteligencia está relacionada con habilidades y destrezas netamente escolares, la forma como la escuela los hace sentir frente al conocimiento– los lleva a creer que sólo son válidos aquellos aspectos de la vida que respondan a unas temáticas específicas: lecto-escritura y las destrezas matemáticas (operaciones básicas). Durante el proceso de escolaridad del individuo (al menos en la básica primaria), sólo se es inteligente en la medida en que se cumplan unas expectativas o tareas escolares; las habilidades deportivas, artísticas y emocionales no son consideradas como una manifestación de la inteligencia (Pedreros y otros, 2006, p. 4).

En sus estudios sobre la cognición humana, Gardner analiza la estructura de la competencia intelectual humana para llegar a afirmar que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas *relativamente autónomas* (Gardner, 1997, p. 40). La teoría de las inteligencias múltiples, abre campo a una redefinición radical de la enseñanza, e incluso de la organización escolar, que expone la masificación educativa como un penoso asunto a resolver en una perspectiva de democratización de la sociedad y de garantizar el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos y todas.

Esto significó un cuestionamiento del currículo existente no sólo por su arbitrariedad, sino, por su desconocimiento de la diversidad de las inclinaciones que, en relación con el conocimiento, es dable encontrar en un grupo de estudiantes. La utilización del trabajo de Gardner, podría ser considerada como un recurso para confrontar la institucionalidad desde los desarrollos mismos de la ciencia, haciendo evidente que, para ella, la ciencia no es un presupuesto de la acción educativa institucional, sino un comodín y que, en realidad son otras las razones que determinan lo curricular.

Pero, así mismo, *Maestros en colectivo*, puso en evidencia, mediante el proceso de investigación realizado en ese entonces, que los maestros se habían avenido por mucho tiempo a aplicar un currículo y, con ello, una organización jerárquica y mitificada de los saberes disciplinarios, no en razón de los desarrollos científicos, sino de intereses que se fueron consolidando y que establecieron su primacía en el imaginario social. El registro de diarios de campo y su sistematización permitieron constatar que efectivamente:

(...) el educador es en gran parte responsable de que la escuela, el conocimiento y el sujeto sean sólo valorados desde la óptica de lo aritmético y la lecto-escritura (porque) el docente de una u otra manera asume el reto del conocimiento escolar desde la información, lo que ocasiona que se evidencien en el estudiante sólo determinadas habilidades y destrezas, que permean casi todas las clases. (Puesto que) la validación del conocimiento se da en tanto la información que se espera debe ser similar a la que hace circular el maestro (Pedreros y otros, 2006, p. 4).

Los ambientes de aprendizaje

Ambientes de aprendizaje en el aula se centra en cómo construir ambientes adecuados para que surja la pregunta que genera procesos de observación y/o investigación y persigue mejorar el aprendizaje. Se trata de mirar las implicaciones que los ambientes que rodeen el aprendizaje tienen sobre él; por ejemplo, aquellos que interfieren el despliegue de las capacidades de los estudiantes que no se ajustan a la rutina de la

escuela, o, el tratamiento que se hace de los contenidos de la enseñanza, o, las formas como ésta se realiza, muchas veces, sin consideración de las condiciones e intereses de los estudiantes.

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje en el aula, se hace referencia, a imaginarios que se tienen alrededor del sujeto, actividad y contexto, y se trascienden las formas de significar el ser y el hacer de la escuela, a las maneras de entender el sentido de la educación y la sociedad y las relaciones que se establecen entre ellas. Y se considera como hipótesis, que: existen factores que imposibilitan que el estudiante se reconozca y valore en otros saberes y vivencias en el aula, diferentes a los habitualmente institucionalizados y comprenda la multidimensionalidad en la formación del sujeto dentro de sus habilidades, destrezas y potencialidades (Pedreros y otros, 2006, p. 9).

Ambientes de aprendizaje en el aula también encontró que el ambiente de aprendizaje no está determinado solamente por lo que pasa o lo que hay en el aula. Existe un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas, dentro del aula y fuera de ella, en el entorno que constituye el mundo de la vida de quienes aprenden y en sus imaginarios, que inciden, para bien o para mal, en los procesos de aprendizaje. Los docentes organizan, en parte, el ambiente de aprendizaje, según las necesidades de la enseñanza que consideren desde su particular concepción de la educación, ya para inducir hacia un aprendizaje autónomo, o, para imponer como conocimiento, una información que ellos manejan.

El ambiente de aprendizaje es considerado como:

Un conjunto articulado de condiciones para el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes (para lo cual) es necesario precisar que dicho ambiente debe ser delimitado en lo que respecta a los conceptos que se exploran, estudian y aprenden significativamente; estructurado por los docentes de tal manera que los docentes puedan abordar el aprendizaje de manera sistemática y flexible para permitir la tendencia hacia el aprendizaje autónomo (Andrade, 1995, p. 14)... son la interacción e interre-

lación de múltiples elementos propios de un escenario educativo, encaminados a favorecer el aprendizaje de los estudiantes y sus maestros (Pedreros y otros, 2006, p. 23).

Esas búsquedas produjeron hallazgos que aportan a que, poco a poco, se vayan transformando las prácticas educativas, haciéndolas más pedagógicas, resolviendo, de paso, problemas en relación con su pertinencia y la motivación que por sí mismas pueden suscitar en los estudiantes. Unos, por ejemplo, que generaron ambientes apropiados para el aprendizaje de las matemáticas haciendo que ésta dejara de ser percibida como una disciplina *aburrida o estática*; otros, que implicaron buscar los ambientes por fuera del área física de la escuela, focalizando el interés de los estudiantes en problemas cuya resolución trascendía al simple encargo de una tarea escolar; otros más, que dicen cómo también se pueden acometer problemas teóricos para realizar su aprendizaje por la vía de la investigación .

La experiencia deja entrever que el ambiente de aprendizaje trasciende el escenario del salón de clase y puede ser ubicado en relación con el entorno. De esta forma se abren posibilidades para caracterizar un ambiente de aprendizaje desde el conocimiento, los sujetos y las relaciones que entre ellos se establecen (Pedreros y otros, 2006, p. 6).

Existe la idea generalizada en el sentido de que la maestra y/o el maestro deben controlar y/o modelar esas condiciones y, en efecto, estos deberían estar en capacidad de reconocer el desarrollo cognitivo, así como las condiciones psicológicas, sociales y materiales de sus estudiantes para poder asegurar una intervención más acertada. Sin embargo, por lo general, la organización escolar no está en función de resolver o permitir resolver tales requisitos y si las maestras y/o maestros asumen, como en efecto muchas veces lo hacen, el enfrentamiento de los problemas de violencia, drogadicción, la prostitución, el aumento de embarazos entre adolescentes, la ausencia de una orientación familiar en los jóvenes, etc., es lo frecuente que sus esfuerzos sean subestimados o ignorados y que, incluso, el andamiaje institucional funcione más para entorpecer que para posibilitar sus intervenciones.

Cuando la escuela se responsabiliza de los problemas que afectan a la sociedad como la proliferación de la violencia y el consumo de drogas entre los jóvenes, prostitución, aumento de los embarazos entre adolescentes, suelen, desde muchos escenarios, cuestionarse el sentido de esta institución, minusvalorando el papel social y político de los docentes (Pedreros y otros, 2006, p. 12).

Al margen de los problemas antes indicados, existen siempre otros elementos de ese cuadro de actuación educativa y pedagógica que llamamos ambiente de aprendizaje que están fuera del control de la maestra y/o el maestro, algunos de los cuales devienen del entorno escolar, independientemente de la altura de los muros que pongamos, porque los estudiantes los traen al aula de clase, en su ánimo para aprender, su capacidad de concentración o simplemente los intereses que prioriza. Otros elementos, se originan en la dinámica institucional que trasciende la escuela como unidad operativa del sistema, tales como los referidos a la movilidad de maestros y directivos, disposiciones y decretos para imponer tal o cual cosa, muchas veces con ostensible arbitrariedad o muy poca racionalidad.

La organización escolar, por su parte, construye un ambiente de aprendizaje, en su ritualidad, los horarios de clase, los recreos, las filas o formaciones, las ceremonias, las actividades deportivas, los centros literarios, los talleres que se organizan con maestros, maestras y/o padres y madres de familia, etc. Estos elementos se incorporan al currículo en tanto son considerados contenidos de la cultura.

Otro elemento que sin duda incide en el ambiente de aprendizaje que se puede construir en las aulas es el clima interno que deviene de las relaciones intersubjetivas propias de la institución escolar: maestro/a-maestro/a, maestro/a- estudiante, maestro/a-directivos, etc.

Y también, habría que agregar el clima social general –la cultura, el desarrollo material, los niveles de conflictividad, etc.– que se proyecta desde más allá del entorno escolar inmediato y que determina, en los estudiantes, una idea de las oportunidades que tendrán para su desenvolvimiento en la vida social al terminar sus estudios.

El entorno escolar no es solamente una edificación con mobiliario, sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones de comportamiento y las conceptualizaciones que tienen las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar (Páramo, 1995). La vida en el aula se considera como un sistema complejo y singular, dotado de una estructura: profesor-alumnos-contexto social- y de una dinámica llena de interacciones y reacciones a diferentes niveles: académico, simbólico, de poder, de principios, ideológicos, etc. (modelo sistémico-ecológico-investigativo) (Pedreros y otros, 2006, p. 15).

El problema para *Maestros en colectivo* parece centrarse en cómo mejorar la relación educativa que se produce entre la maestra o el maestro y los estudiantes de manera que se posibiliten los procesos de aprendizaje, pero también en la calidad y el sentido de tales procesos.

El ambiente de aprendizaje se plantea en la perspectiva de dos referentes que dialécticamente se estructuran a saber: actores, el docente facilitador de los procesos de aprendizaje y el estudiante con su motivación para aprender, ante la posibilidad de construir y reconstruir de la interacción y acción pedagógica, como la práctica pedagógica que permea directa o indirectamente todas las dimensiones de los sujetos (Pedreros y otros, 2006, p. 23).

En esa dirección se reconocen, con sentido crítico, las condiciones que rodean, en el adentro y el afuera de la escuela, la acción educativa; y de esa mirada se infiere la necesidad de construir, no sólo condiciones que transformen favorablemente el ambiente de aprendizaje, sino, las relaciones mismas en las cuales éste se produce. Es decir, se habla de otra escuela, distinta de la que hoy existe, que estaría en correspondencia con un ideal de educación visualizado desde un ideal o un proyecto de sociedad diferente.

Es una escuela en la que *todo no esté resuelto, en la que la participación y la autonomía sean alternativas frente a la sumisión y la obediencia, donde las imágenes de conocimiento superen el clima medieval, de manera que, en lugar de aprender los resultados de la ciencia como dogmas y revelaciones, se propicie*

la creatividad y la imaginación, la posibilidad de búsqueda y el ejercicio de la libertad de pensamiento. Este planteamiento vale no sólo en relación con el conocimiento, sino en la construcción de la confianza del sujeto en sus propias capacidades; es decir, en la elaboración de un auto concepto sano que le permita interactuar socialmente y avanzar en la consolidación de la autonomía (Pedreros y otros, 2006, p. 16-17).

Y, para avanzar en la construcción de esa otra escuela, alternativa, *Maestros en colectivo* tiene claro que una urgencia fundamental es promover un cambio en la mentalidad de los educadores.

El cambio conceptual en la transformación de las prácticas hace referencia al proceso de transformación de las miradas y sentidos que poseen habitualmente los maestros sobre los ambientes de aprendizaje. Existen en el contexto escolar formas usuales de asumir las acciones pedagógicas, el aprendizaje, el sujeto, el conocimiento y la disciplina, las cuales se han ido manteniendo y persistiendo sin sufrir ningún ajuste o reflexión por parte de ellos. Cuando esto permanece y se aferra, no solamente en las dinámicas escolares sino en las estructuras mentales de los docentes, asumiéndose como axiomas, difícilmente se permite el planteamiento de propuestas pedagógicas que trasciendan, y, con ello, espacios de encuentro, discusión y diálogo académico que encaminen en la búsqueda para generar elementos de transformación, que por lo general no son consecuentes con los imaginarios educativos de ciertos docentes (Pedreros y otros, 2006, p. 21).

La pregunta que se impone, entonces, es si ese cambio es posible, sin que se esté avanzando en un cambio en la mentalidad prevaleciente de la sociedad; si esa escuela que cuestionamos, porque no encontramos en ella los elementos deseables desde una visión de transformación social que nos planteamos, puede ser otra, cuando la sociedad parece aferrada a seguir siendo la misma en lo fundamental. Y entonces, dentro de ese marco de realidad, la experiencia encuentra un orden de posibilidades para continuar sus desarrollos, que implica persistir en la exploración de caminos diferentes a los comunes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: *generar nuevas vivencias que retan a la*

construcción de conocimiento y de convivencia; promover la idea de que, desde la perspectiva del aprendizaje, cuyo centro está en el estudiante, las fuentes de información son diversas. El maestro es apenas una; concretar actividades de compromiso con el conocimiento y no desdibujar su misión, confundiéndolo con información;...

En *Ambientes de aprendizaje en el aula*, quizás haciéndose eco de una idea freiriana sobre la necesidad de una pedagogía de la pregunta, se considera necesario rescatar el lugar de ésta en el proceso educativo, asumir lo real a ser conocido como problema y admitir que las preguntas o los problemas pueden provenir bien desde los profesores, pero también desde los estudiantes. Y en ello, al parecer, encuentran el fundamento de su estrategia metodológica.

Las actividades que se plantean en Ambientes de aprendizaje en el aula, se diseñan bajo la forma de una pregunta, un problema (definido como una situación abierta expresada a través de enunciados interesantes y sencillos), capaz de generar descubrimientos y mediante la aplicación de heurísticas apropiadas que permitan al estudiante plantear ejemplos, contra ejemplos, hacer verificaciones y proponer conjeturas (Lakatos) (Sánchez, 2006, p. 30)... Los ambientes de aprendizaje tienen que ver con una cultura que se hace evidente en las instituciones educativas cuando se relacionan formas de ser, expectativas y fines que confluyen, donde se potencian acciones para la formación de sujetos (Pedreros y otros, 2006, p. 26).

Ese planteamiento, asumido como directriz en el actuar de los colectivos, supone una postura, respecto a la consideración del conocimiento como objeto de la enseñanza o, mejor, del conocimiento como un componente que aparece como central en el proceso educativo escolar, centralidad que podría cuestionarse, pero que se le otorga, por lo menos, en los imaginarios que prevalecen sobre la escuela. Se podría aventurar que esa postura de los colectivos, abre camino para que el conocimiento, como contenido principal de los aprendizajes que se persiguen en la escuela, se busque también por fuera de la esquemática de la academia. Al dar cabida a la pregunta de los estudiantes como posibles generadoras del

aprendizaje, los contenidos de estos podrían ser, no exactamente como se apropian de las disciplinas, sino como se reconocen en el mundo de la vida, conocimiento de los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales, etc., que configuran el orden de lo real.

La diferencia entre asumir, como objetos de aprendizaje, conocimientos o saberes directamente apropiados de las disciplinas y los problemas que se nos plantean directamente desde lo real, radica en que mientras los primeros nos pueden resultar más que abstractos, extraños y ajenos al orden de nuestros intereses y por tanto difíciles de aprehender, los segundos, o sea, los problemas del orden de lo real, nos vinculan de manera directa y asumimos su comprensión, no sólo desde una perspectiva eminentemente racional, sino también de la sensibilidad.

En esta propuesta el conocimiento adquiere otra connotación, que básicamente se define a partir de todo aquello que nos permite comprender el mundo de la vida y asumir posiciones críticas frente al mismo; por ende, entramos en el juego de las subjetividades para la comprensión, puesto que mientras en el ambiente de aprendizaje se adiestra al estudiante en el desarrollo de destrezas y habilidades que respondan de manera desarticulada a sus necesidades, intereses y expectativas, seguiremos con un currículo dirigido al desarrollo de técnicas (que) no puede ayudar a comprender, no puede desarrollar significados, no puede capacitar al alumno para que adopte una postura crítica (Bishop,1999) (Pedreros y otros, p. 29).

(...) si consideramos que todo conocer es hacer y todo hacer es conocer, esto es, que conocer es acción efectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de la existencia del ser vivo (Maturana y Varela,1990) entendemos por conocimiento todo aquello que oriente la acción a la comprensión. Así pues, una lista de datos e informaciones (como los que se encuentran en las enciclopedias, en un manual o en la cabeza de un erudito) no son conocimientos por sí mismos; sólo lo serán en la medida en que circulen la acción y la comprensión (Pedreros y otros, 2006, p.29).

También en otras experiencias aquí referidas como *Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad* o como *De la curiosidad a la ciencia*, está

presente la búsqueda de ambientes de aprendizaje y por ello se mira a la ciudad, los espacios como el barrio, la localidad, etc. y los diferentes escenarios: museos, parques, bibliotecas, centros comerciales, medios de transporte, medios de comunicación, etc., desde los cuales es posible el aprendizaje.

Las búsquedas exigen nuevos escenarios

No se trata, de ninguna manera, de desconocer el valor del saber disciplinar en relación con el cual se organiza y jerarquiza el currículo; se trata, más bien, de encontrar o de recuperar otra vía de relación con el conocimiento en el proceso del aprendizaje escolar, aquella que lleva del querer resolver problemas que se reconocen en el mundo de la vida a buscar y encontrar en las disciplinas, como expresión del conocimiento científico, herramientas útiles, muchas veces indispensables para ello. Eso significa evitar el desgaste que implica estar tratando de convencer a los estudiantes de que el conocimiento es útil y válido por sí mismo, lo cual no resulta tan evidente, y avanzar en cambio en demostrar que los problemas que reconocemos y queremos resolver, requieren la posesión y aplicación de ese conocimiento del que dan cuenta las disciplinas. Tal vez, en ello esté la raíz de las llamadas *salidas pedagógicas* y demás estrategias vinculadas al planteamiento de apertura de la escuela, en el querer mirar afuera, en el mundo de la vida, para encontrar allí, lo que muchas veces la interioridad de la escuela no puede exhibir: una razón que valide el esfuerzo de aprender lo que se presenta como conocimiento.

En la organización académica de los espacios escolares, se contemplan actividades generales de la institución y las correspondientes a la propuesta en el aula para cada grado escolar. Una de estas actividades son las salidas pedagógicas, que pueden ser generales en la escuela o las elegidas por uno o varios cursos; estas salidas se programan en el cronograma de la institución y se ubican en el plan de trabajo del maestro. Algunas actividades no son previstas pues surgen por su pertinencia frente a las búsquedas que se tienen en el aula, son sugeridas por el maestro titular, los maestros de área o en ocasiones por algún(os) estudiante(s)), los cuales se

involucran en su organización y planeación (cartas, permisos, agenda, etc.) (Pedreros y otros, p.53).

Reconocer la existencia de diferentes escenarios (¿o contextos de acción?) posibles para el aprendizaje, internos y externos a la escuela: aulas convencionales, patios de recreo, espacios de reunión, por una parte, y bibliotecas, casas de la cultura, espacios deportivos, museos, etc., por la otra; pero también, escenarios internos y externos a los sujetos del aprendizaje: de un lado, sus convicciones, disposiciones, aptitudes, prejuicios, creencias, conocimientos o saberes previos, y, de otro, los contextos relacionales y afectivos, de familia, de grupos de amigos y de entorno social inmediato. Reconocer todo eso, posibilitaría construir esos otros caminos que permitirían que la educación fuera algo más cercano a un ejercicio de liberación, en el sentido que Freire propone, y menos parecido a una empresa de sometimiento y domesticación como lo sigue siendo actualmente a pesar de los esfuerzos que realizan muchos maestros para que ello no sea así.

Uno de los retos que en la actualidad tiene la escuela es concretar en actividades su compromiso con el conocimiento y no en desdibujar su misión, confundiénolo con información: en muy pocas ocasiones los docentes solemos detenernos a reflexionar acerca de lo que es el conocimiento, su importancia y el sentido que le estamos dando desde la práctica pedagógica y desde esa mirada asumir la escuela, la evaluación, a los estudiantes y hasta la educación misma (Pedreros y otros, 2006, p. 49).

Más allá de lo señalado, estas experiencias se cuestionan la pertinencia de la escuela como un espacio de socialización que pretende la afirmación, per-se, de un modelo de organización de la sociedad cuya arbitrariedad se magnifica en proporción a las injusticias que convalida. En el, aparentemente, simple cuestionamiento de una jerarquía de las disciplinas, que el desarrollo de los conocimientos de la psicología sobre los procesos de aprendizaje no acreditan, la experiencia que reconocemos como *Ambientes de aprendizaje en el aula* está también poniendo en cuestión, tal vez sin proponérselo, esa estructuración jerárquica de la sociedad que la academia se ha empeñado en convalidar con sus propios esquemas.

Al reclamo de las disciplinas, corresponde el reclamo de los oficios, y a ambos, los muchos reparos que pueden hacerse al orden social estatuido por las discriminaciones que alimenta.

Estas y otras búsquedas son puestas en común entre los maestros a través de talleres, conversatorios y escritos mediante los cuales se socializan las vivencias en el aula que evidencian, como núcleo problemático, la búsqueda de ambientes de aprendizaje y la validación de su saber pedagógico. Distintas metodologías son probadas en esas búsquedas: aprender jugando, que supone el desarrollo de actividades lúdicas como socio-dramas, presentaciones, bailes, cantos, desfiles, pintura y artes plásticas; desarrollo de habilidades comunicativas, privilegiando procesos de lectura y escritura; desarrollo de destrezas manuales con ejercicios de costura que, de paso, generan capacidad laboral; juego de ajedrez para el desarrollo del pensamiento; juegos virtuales aprovechando el internet, etc.; otros aprendizajes se orientan al desarrollo de habilidades técnicas o tecnológicas para el desempeño laboral; y otros hacia el desarrollo de habilidades artísticas, como la música.

Es imposible pensar un sistema educativo que opere como una entidad independiente de la sociedad en la cual se inscribe; tampoco es posible imaginar que la sociedad pueda ser un producto del sistema educativo como si no existiesen otros procesos que incidiesen en su permanente constitución. Más acertado parece ser, pensar que el sistema educativo, la escuela, es un producto de la sociedad en el que prevalecen hoy unas demandas y unos modos de establecer relaciones intersubjetivas que pueden parecer contradictorios, pero que finalmente, adecuan al individuo haciéndolo funcional a la organización social establecida.

Los indígenas de Caimán Nuevo, Resguardo indígena "Cuna", ubicado en el Golfo de Urabá, entre Necoclí y Arboletes, decían que los principales educadores de los niños eran sus padres y que por eso los tenían muy cerca en el desempeño de sus labores; en la casa, las niñas y, en la huerta o el bosque o el mar, los niños. Los abuelos, portadores de la tradición de su pueblo, iban completando esa labor de formación por vía de la tradición oral. Los campesinos antes, cuando los dejaban ser campesinos, también llevaban desde temprana edad a sus hijos consigo

para que aprendiesen las labores del campo. Obvio que hoy vivimos otras realidades, pero nunca será tarde para aprender haciendo y para hacer viviendo, porque es allí donde está la alegría de la vida, en recuperar su sentido para sí, lo cual no significa, de ningún modo, que desaparezcan de ella el riesgo o la dificultad que intensifican el goce de los logros.

CAPÍTULO

4

ROMPER LAS PAREDES DE LA ESCUELA ¿PARA QUÉ?

La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento mediante su insistencia en romper los límites disciplinares y crear nuevas esferas en las que se pueda producir el conocimiento. En este sentido, la pedagogía crítica se debe reivindicar como una política cultural y una forma de memoria social. Esta no es una cuestión meramente epistemológica, sino de poder, ética y política. La pedagogía crítica en cuanto política cultural indica la necesidad de insertar la lucha a propósito de la producción y creación de conocimiento en el marco de un intento más amplio de crear varias

culturas públicas críticas y diversas. En cuanto forma de memoria social, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base para el aprendizaje. Reivindica lo histórico y lo popular como parte de un constante esfuerzo para apropiarse críticamente de las voces de quienes han sido silenciados y por ayudar a impulsar hacia la práctica emancipadora las voces de quienes han sido ubicados dentro de narrativas monolíticas y totalizadoras más allá de la indiferencia o la culpa. Lo que interesa es una pedagogía que proporcione el conocimiento, destrezas y hábitos para que los estudiantes y los demás lean la historia en formas que les permitan reivindicar sus identidades en beneficio de la construcción de formas de vida más justas y democráticas

(Giroux, 1997, p. 98).

El Movimiento Pedagógico a la par que potenció la preocupación de las maestras y/o los maestros por los asuntos de la educación y la pedagogía, llevando la acción sindical más allá del campo eminentemente reivindicativo, profundizó sobre la perspectiva política de la acción educativa. Al mismo tiempo ha ido ganando terreno la preocupación por la pertinencia de la educación. En parte, porque los bajos porcentajes de estudiantes que tienen la oportunidad de continuar su formación en la universidad obliga a considerar que la educación básica y media debe tener un fin en sí misma y, en parte también, porque ninguna reflexión sobre los fines de la educación puede dejar de lado el mundo de la vida como el campo inmediato y más seguro de la concreción de los procesos de formación y socialización de las personas. Por otra parte, las dinámicas sociales y políticas abocan a la existencia de personas

que se asuman como ciudadanos, en el sentido del ejercicio pleno y responsable de sus derechos y obligaciones políticas. En algunos casos y desde particulares visiones, esas dinámicas se gestan y desarrollan en los territorios, pensados no sólo como espacios físicos o geográficos, sino también, como espacios virtuales e imaginarios, incluso diríamos que como espacios afectivos, de despliegue de las subjetividades, en los que los individuos establecen diversos tipos de relaciones (ecológicas, políticas, económicas, culturales y sociales) en procesos de construcción, sostenimiento y transformación de sus comunidades.

En este apartado vamos a hacer referencia a experiencias que se proponen romper las paredes de la escuela, en el sentido de llevar la educación escolar más allá de sus muros. Pero, es preciso distinguir las experiencias que coinciden en este propósito, según sus motivaciones o el alcance de sus acciones. Unas, como *Reowayabtyba, Tejiendo sueños y realidades, Ambientes de aprendizaje en el aula, Innovación, currículo y conflicto y Suburbia* implican un ejercicio de contextualización de la enseñanza que, no sólo significa la ruptura de las paredes de la escuela, sino un redimensionamiento de ésta como espacio de socialización y construcción de dinámicas sociales, culturales y políticas que alcanzan a vincular a otros actores pedagógicos del territorio y a convertir a éste en un referente fuerte del desarrollo curricular. Sin descentrarse de la escuela como institución referente, estas experiencias le apuestan a llevar los asuntos del mundo de la vida de sus estudiantes al campo curricular.

Pero, se puede reconocer otro tipo de experiencias, que se están abriendo camino hoy y que, como *Sinapsis pedagógica*, no mantienen la escuela como referente nucleador de sus acciones, sino que ponen esta expectativa en el territorio, dejando a la escuela como un elemento más dentro de él, como herramienta de un propósito que persigue la unidad entre la pedagogía y la política.

En este último caso, más que una puesta en cuestión del currículo y la organización escolar existentes, se le apuesta a una redefinición radical de la acción educativa como un ejercicio emancipatorio que se basa en la intervención directa sobre el orden de lo real desde las formas organiza-

tivas de la comunidad. Prevalece en ella una idea de aprender haciendo en la cual la reflexión le da a la acción el carácter de praxis.

Sinapsis Pedagógica

*Es un encuentro de dinámicas e intereses grupales donde se intercambian procesos y esfuerzos para alcanzar otro nivel de organización con perspectiva crítica y social en procesos educativos para la acción transformadora, con mirada glocal (de la aldea al globo y del globo a la aldea) como alternativa al desarrollo social y comunitario. Trabajo en equipo para dar a luz, ideas, caminos de trabajo, orientaciones, proyectos, etc. (Orobio, 2005, p.14). Al igual que *Tejiendo sueños y realidades*, articula diferentes actores pedagógicos de la educación formal y no formal y constituye una apertura de la escuela que inicialmente se extiende al territorio inmediato –Ciudad Bolívar–, pero luego, va desarrollando ramificaciones que alcanzan otras localidades –Suba, Usme, Tunjuelito, Candelaria y Mártires–. Su surgimiento se ubica en el Foro *Estándares y políticas educativas: el sur también existe* que se realizó en el 2002.*

Cada colectivo se plantea la aproximación a la ciudad según los aprendizajes que persigue para sus estudiantes y la manera como conciben que éstos se producen. El colectivo que busca los aprendizajes, *Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad* piensa en la investigación, como un ejercicio que se desarrolla a partir de las preguntas que se suscitan en la relación con ese mundo de la vida que está allende las puertas de la escuela.

Concebimos la enseñanza como una forma de investigación encaminada a comprender los valores educativos en formas concretas desde la práctica; es decir, comprometidos en resolver los problemas más cotidianos. Así mismo se enmarca dentro de los principios de aprender haciendo y aprender interactuando. Así, el conocimiento será efectivo en la medida que reposa en el testimonio, en la interacción entre los sujetos del aprendizaje. La libertad de palabra debe ir acompañada de la libertad de acción y por ello pensamos que se deben permitir la observación, el trabajo, la experimentación con los objetos y sujetos de la realidad. Así, el niño y la niña

retoman la palabra que en muchos casos aún está monopolizada por el maestro y la maestra (Sánchez, 2006, p.34).

En *De la curiosidad a la ciencia* se realizan acciones orientadas a estimular el desarrollo de la capacidad de observación de sus estudiantes en el sentido que Maturana nos lo plantea en *El árbol del conocimiento*, como una posibilidad de que el estudiante, al observar, explique su experiencia y lo que la experiencia le suscita. Eso significa un ejercicio reflexivo que llevaría al estudiante a distinguir entre ilusión y percepción. En ese ejercicio uno imagina a la maestra y /o el maestro armados con la pregunta, como herramienta que dispara la reflexión desde la advertencia de la posibilidad de la ilusión en la percepción y la necesidad de buscar la coherencia en la totalidad de la experiencia.

Lo que nos muestra *Veo, juego, leo, escribo rodando por mi ciudad* –y, me atrevería a agregar, *pienso*–, es que se piensa prioritariamente en la escuela como espacio de socialización y en el uso de la lectura y la escritura como herramientas que, seguramente, van a ampliar el ámbito de inserción social y pueden hacer dicha inserción más interesante; pero, también se está pensando que el roce de niños y niñas con su entorno: el barrio, la localidad, la ciudad, generarán para estos mayores posibilidades de construir su lenguaje y, con ello, de ampliar su capacidad comunicativa. Las maestras encuentran lleno de sentido el planteamiento según el cual:

Es obvio, por ejemplo, que niños a quienes les falta la convivencia con las palabras escritas o que tienen poca relación con ellas en las calles o en casa, niños cuyos padres no leen libros ni periódicos, tengan más dificultades en pasar del lenguaje oral al escrito. Esto no significa, sin embargo, que la carencia de tantas cosas con que viven cree en ellos una naturaleza diferente, que determine su incompetencia absoluta (Freire, 1997, p. 27).

O sea, que las maestras y los maestros no pretenden romper los muros de la escuela porque desconozcan su función socializadora, sino, porque han concluido que:

No sólo el aula nos proporciona un ambiente de aprendizaje, sino también la ciudad con sus diferentes escenarios: museos, centros comerciales, medios de transporte, medios de comunicación, bibliotecas, parques, reservas ecológicas y espacios públicos con sus diferentes actores: vendedores ambulantes, indigentes, transeúntes, autoridades; todos ellos sujetos generadores de saber: es decir, son sujetos educativos (Sánchez y otras, 2006, p. 16).

Es decir, las maestras y los maestros de estas experiencias han pensado que es en la interacción con el entorno como podrían complementar esa función socializadora de la escuela, propiciando que sus estudiantes aprehendan el mundo de la vida en la plenitud de sus condiciones.

La escuela es el espacio donde los niños y las niñas inician procesos sociales más amplios que los del círculo familiar, y es allí donde empiezan a confrontar, valorar y respetar las diferencias culturales. Sin embargo, hay espacios como el barrio, la localidad, la ciudad que representan escenarios en y desde los cuales son posibles aprendizajes (Sánchez y otras, 2006, p. 15).

La escuela de nuestros niños y niñas debe abrirse y confundirse con la vida misma y ésta es el entorno ciudadano en el que habitan, sienten, sufren y aman nuestros niños y niñas. La ciudad no es sólo un medio instructivo sino un objeto de aprendizaje, de existencia cotidiana. Aprender la ciudad es entender qué encierra, qué significa y qué mensaje nos transmite; es decir, volverla objeto de estudio. Así pues, la ciudad para los niños y niñas de preescolar y la básica primaria es objeto de aprendizaje, y para los maestros objeto de estudio y de enseñanza (Sánchez y otras, 2006, p. 57).

Pero, abrir la escuela, supone para maestras y maestros un mayor compromiso con el conocimiento y con sus educandos. Significa, por ejemplo, disponer de su tiempo para hacer reconocimiento de ese entorno escolar e, incluso, de la ciudad a fin de habilitarlos como espacios educadores, porque saben que, aun cuando estos espacios educan por la sola inmersión de los sujetos en ellos, la educación a la cual le apuestan es un proceso intencionado que re-significa, *con miradas críticas y proposi-*

tivas, los lugares, las cosas y fundamentalmente la vida y las relaciones intersubjetivas que llenan esos espacios.

Se hace necesario que los maestros y las maestras se apropien del conocimiento y se comprometan en la formación de niñas y niños solidarios, autónomos, participativos, aportantes de normas de convivencia, capaces de interactuar en comunidad, respetuosos de la diversidad étnica y cultural (Sánchez y otras, 2006, p. 17).

Estas maestras y maestros piensan que hay en el mundo de la vida todo un campo de posibilidades de aprendizaje y quizás no tendrían que estar mirando en los textos qué es lo que toca enseñar, aunque a los estudiantes no les importe, sino que podrán tomar esa decisión pensando en los intereses de estos y sin necesidad de abandonar sus responsabilidades en relación con un campo del saber. Algunos maestros posiblemente no saben todavía cómo pueden establecer esa relación, pero están buscando cómo hacerlo. Presienten que ello les implicará en principio más estudio y no faltará quienes desistan. Pero, los que perseveran van encontrando caminos y, con gusto, cambian un mayor esfuerzo por la satisfacción y certeza de estar haciendo lo que consideran más propio.

Ese proceso de apertura de la escuela hacia la ciudad, implica la apropiación de la ciudad por sus niñas, niños y jóvenes y, es la forma posible de que la ciudad no siga siendo percibida como un *escenario peligroso*, sino, como una amiga que revela sus secretos, que muestra sus requiebres y escondrijos, que se pliega a ser acariciada y cuidada, que se insinúa juguetona aunque poniendo de presente los riesgos de su uso. Abriendo la escuela a la ciudad, quizás la maestra o el maestro recuperen la alegría de vivir para la escuela, porque ésta también se sabrá situada y rodeada; y se abandonarán las imágenes de espacios oscuros y azarosos que de la ciudad se proyectan hacia la escuela, para proponer otras imágenes que inviten a una comunión, que sería la comunión con la vida.

La ciudad sigue siendo un territorio de nadie donde oscuras presencias controlan ciertos lugares. Los niños y niñas de las instituciones educativas distritales se mantienen protegidos tras los muros en espacios acotados de relativa seguridad, siendo el estreñido ámbito

del aula, el único lugar que proporciona, a juicio de muchos, la certidumbre y la confianza, sin las cuales no es posible ningún proceso de aprendizaje. Más allá de los muros de la institución educativa comienza el caos poblado de demonios. En otras palabras, la escuela es el ámbito cierto, iluminado y controlado, y la calle es un territorio por lo menos inseguro, el lugar del azar. En estrecha relación con lo anterior, aún prosperan y circulan en las instituciones educativas algunas imágenes acerca del aprendizaje (casi siempre reducido a mera enseñanza), de conformidad con las cuales niños y niñas (reducidos a alumnos: no iluminados) deben permanecer el mayor tiempo escolar en el aula de clase, en silencio y quietud. Así, pues, aislamiento, silencio y quietud son las condiciones sin las cuales no es posible el proceso de enseñanza de unos hacia otros y el consiguiente proceso de aprendizaje (que se entiende como la asimilación de todo cuanto dijo el maestro o la maestra) (Sánchez y otras, p.18). Romper las fronteras de la escuela es un reto y un propósito que se viene implementando, ya que los maestros son conscientes de las prácticas disciplinarias que se manejan en la vida cotidiana de la escuela, de las rutinas sin sentido que sólo cumplen con la transmisión de contenidos. Tenemos en cuenta que la modernidad está basada en principios de producción y competencia, del desplazamiento de una cultura popular por una cultura culta o letrada, es decir, se valida el conocimiento desde el saber integrarse a una sociedad, aunque en la mayoría de los casos no se tiene en cuenta a los individuos como sujetos de derechos (p. 24).

Por su parte, *De la curiosidad a la ciencia* concebida desde una perspectiva constructivista radical se realiza teniendo en cuenta que *el conocimiento como construcción del sujeto es resultado de la actividad racional; no es una representación de la realidad. El conocimiento es el mapa de los caminos de acción y pensamiento que, en su momento, en el curso de nuestra experiencia, se ha hecho variable para nosotros...El mapa no es el territorio, sino una construcción humana de la realidad, y no la realidad misma* (Serna y otras, 2006, p. 15).

Aquí cabe la distinción que hiciera alguna vez Carlos Eduardo Vasco entre lo real y la realidad, en el sentido de que la realidad es de cada uno, cada persona habla de su realidad, para referirse a su comprensión del mundo y de la vida, la forma como los percibe; pero, sin duda, existe un orden de lo real que es exterior al sujeto y en relación con el cual es como tenemos posibilidad de entendernos.

Lo que está en el mapa es la producción de nuestros sentidos, de nuestra percepción de la realidad; el resultado de todos los intentos humanos de explicar la realidad: construcciones, representaciones, modelos de la realidad, mapas de territorios. Luego, toda conceptualización parte de una percepción, limitada por nuestra propia estructura humana. A partir de una toma de conciencia de esa percepción obtenemos una idea, un concepto, una palabra, una acción (Serna y otras, 2006, p. 15).

Es decir, en este caso se nos remite a la antigua discusión entre lo objetivo y lo subjetivo, para advertirnos que lo que podemos decir de ese orden de lo real, no es más que una construcción, más o menos aproximada, que nos hacemos de él y la cual transmitimos, compartimos, discutimos y peleamos con nuestros semejantes, hasta que los hechos dejan claro cuál construcción resulta más acertada.

Esto, en todo caso, es muy útil para relativizar la idea de verdad que a veces los maestros queremos imponer respecto de lo que enseñamos, sin que necesariamente ello implique caer en la idea de un agnosticismo irreducible. Al relativizarse el conocimiento como verdad, cobra sentido y peso la afirmación de que poner las cosas en contexto, es decir, enmarcarlas en el orden de relaciones y circunstancias en que se producen o se reconocen, es condición fundamental para aproximarnos en su comprensión.

G. Bateson propuso la noción de contexto como elemento fundamental de toda comunicación y significación planteando que no se debe aislar el fenómeno de su contexto pues cada fenómeno tiene sentido y significado dentro del contexto en que se produce (Serna y otras, 2006, p. 15).

Juntando entonces dos consideraciones presupuestales: el carácter relativo del conocimiento como verdad y la necesidad de un contexto de interpretación para resolver, en buena medida esa relatividad, la experiencia opta por inducir en los estudiantes la idea de que el conocimiento es, tanto como una construcción social, una elaboración individual, siendo la observación directa de los fenómenos una posibilidad de resolver, nunca de manera absoluta, en términos de la comprensión que perseguimos de estos.

Por eso la búsqueda de un aprendizaje vivencial y el diseño de proyectos de aula que, llevando la escuela más allá de las paredes que la delimitan como espacio físico, territorial, apuntan a hacer del aprendizaje el goce de poder encontrar por sí mismos las respuestas perseguidas, los qué y los por qué con que acosamos a nuestros padres hasta el punto de que alguna vez nos mandaron ¡pa'l carajo!

Estos planteamientos teóricos, nos ayudan a entender que los proyectos de aula, además de ser un pretexto pedagógico con el carácter de experiencia de frontera en la que las personas problematizan y reflexionan su quehacer, son una estrategia metodológica que busca integrar diferentes actividades del interés, tanto de los maestros como de los estudiantes que en el día a día de la escuela, se la juegan por gozarse lo que hacen y explicarlo desde el rol de observadores de su propio accionar; también se pueden definir como distintos caminos y aventuras en la ruta del conocimiento, la exploración y porque no decir, del paseo, de quienes se atreven a pensar que no sólo se aprende en el colegio, dentro de un salón de clase, sino afuera, en el parque, en la calle, en la avenida, en el puente peatonal, en el conjunto residencial, en la floristería, en la clínica veterinaria, en el supermercado, en los humedales, en el jardín Botánico, en las granjas, etc. (Serna y otras, 2006, p. 15).

¿Estamos hablando, entonces, de un solipsismo cognitivo, de las peripecias de un sujeto que sólo puede creer aquello de lo cual puede tener referencia directa? O, ¿hablamos de un recurso metodológico, de un artilugio didáctico o un dispositivo de aprendizaje para llevar a los estudiantes a probarse ellos mismos como sujetos de conocimiento,

desarrollar su capacidad de observación e interpretación, para después poner a prueba su ejercicio en el encuentro de socialización con otros?

También pueden encontrarse otros dispositivos de aprendizaje muy importantes que les evoquen historias y recuerdos que los animen a conversar, contar, observar, explicar y describir fenómenos y situaciones relacionados con el mundo de la vida, y que bien vale la pena considerar como objeto de estudio e indagación en el aula. Así, el trabajo alrededor de proyectos tiene la capacidad de mantener a los participantes en observación permanente del entorno reconociendo personajes del vecindario que les ayude a resolver sus preguntas en espacios alternativos de aprendizaje distintos del salón de clase, donde pueden tener acceso a documentos e información de primera mano que les interesan (Serna y otras, 2006, p. 16).

Tal vez, si existiese el temor de un solipsismo cognitivo habría que adjudicarlo a la idea prevaleciente de que el estudiante es *alumno*; es decir, alguien que no tiene luz propia para seguir ningún camino cierto, lo cual estaría desmentido por muchísimos ejemplos de autodidactas que no sólo han brillado con luz propia, sino que lo han hecho de tal manera que opacaron a muchos que se auto-concebían como dadores de luz. En cierto sentido nadie ilumina a nadie, nos iluminamos, pero la luz no siempre se encuentra donde ésta indicado. Y, que una maestra o un maestro tengan claro eso, puede ser un principio de liberación para él y para sus afortunados estudiantes. Esa es la maestra o el maestro que, sin descuidar su responsabilidad como enseñante, hacen de la educación un proceso de aprendizaje en el que él o ella se comprenden como educando/a.

Todavía algunos nos impresionamos, quizás por nuestro analfabetismo funcional en ese sentido, por la velocidad y frescura con la que las niñas y los niños aprenden a manejar el computador, navegar en el Internet, chatearse con otras personas, jugar y resolver problemas a través de estos aparatos. La psicología ya ha explicado por qué ocurre esto. No obstante, me pregunto por qué, si admitimos que esto es un hecho y que además tiene explicación plausible desde el punto de vista científico, algunos maestros/as persistimos en las formas más convencionales y

cuestionadas de comunicar lo que pretendemos enseñar, razón por la cual, otros, que son mejores comunicadores, pero no son maestros/as, al menos declarados, logran concretar lo que para muchos de nosotros puede resultar una frustración.

En la perspectiva del enfoque sistémico, también es oportuno señalar que cada persona se concibe como un sistema organizado para ser y conocer, con una estructura cambiante que le permite interactuar con otros sistemas, como los de información, por ejemplo, a los que reconoce, accede o usa sin importar el formato en el que se presente (relatos personales, historias de vida, registros o huellas de otros observadores, etc.); o el escenario de la escuela o la ciudad-sistema en el que cada persona hace la diferencia como un ente en su rol de observador, de sus vivencias ciudadanas acorde con la organización y estructura mental que lo identifica (Serna y otras, 2006, p. 16).

El territorio como referente de autoformación

El territorio sur como referente de formación aparecerá de nuevo en *Sinapsis Pedagógica*. Quizás, ésta como experiencia de autoformación logra perfilar, de manera más agresiva, una idea de descentramiento de la escuela como espacio cerrado, para pensar la educación. En tal sentido podría ser considerada como una experiencia que lleva en sí una propuesta con un potente contenido político en una perspectiva de alternatividad. Por ello, la idea de alentar procesos de autoformación docente desde el territorio. Sus presupuestos anuncian una búsqueda de un nuevo modo de hacer escuela que desestructura el sentido actual y propende por instaurar un nuevo sentido, razón por la cual, no puede ser leída sin dificultad, desde la lógica dominante.

El punto de partida fue reconocer el aislamiento provocado por el imaginario cultural pedagógico (...) de la sociedad imperante, que suele impedir el diálogo de saberes y el crecimiento constante entre pares. Este equipo, por tanto, se alimentaría de decisiones colegiadas, a manera de nodos autónomos que libremente se decidirán a interactuar, asociándose mediante función excitatoria (a

modo de sinapsis neuronal que opera en el cerebro humano), para la formación de comunidad sobre la base de una comunicación vital (Serna y otras, 2006, p. 10).

Ese imaginario cultural pedagógico se puede pensar como un imaginario que instituye la subordinación a un (des)orden hegemónico que se funda en la negación del derecho de ser del sujeto. Desde la filosofía política y desde la teoría del derecho, ese imaginario cultural pedagógico aparece como necesario al ser social, en cuanto que se juzga improbable la existencia de sociedades sin la existencia de un poder que subordine las voluntades de los individuos. El reclamo de una autoridad que pueda dispensar seguridad sobre la base del control y el sometimiento de todos los factores que puedan amenazar la vida de los individuos, se constituye en determinante primordial de ese imaginario. No se puede pensar la sociedad sin orden y no se puede pensar el orden sin un poder superior a los individuos o grupos particulares. El ejercicio de autoridad de ese poder subordinante, aparece como condición *sine qua non* de la sociedad, como algo correspondiente a su naturaleza, y por ende, inseparable de ella. Pero, lo que *Sinapsis* busca es, precisamente, la des-estructuración de ese imaginario con la certeza de que no es otra cosa que una construcción cultural, consolidada a lo largo de muchos siglos, de modo diferente en las diferentes culturas existentes.

En el proceso de su desarrollo, *Sinapsis pedagógica* tiene que vérselas con las tensiones que se suscitan en torno a la generación de innovaciones pedagógicas por las complejidades que les son inherentes. Pero, también, por la diversidad de los sujetos que participan. Atender esto es condición básica para promover procesos de formación en la autonomía que permitan construir otro tipo de relaciones intersubjetivas. Existen siempre muchos recelos de caer en ejercicios de hegemonía, en los que suelen incurrir quienes se erigen en guardianes de la autonomía; y tales recelos pueden conducir a un cierto purismo de quienes la reivindican, hasta el punto de que no se admita ningún tipo de ingerencia. Esto, por supuesto, produce una cierta inestabilidad y dificultad de consolidación del grupo de participantes en el proceso.

(...) la primera tensión, concomitante con el nacimiento del grupo, estuvo ligada a las diferencias propias de la comprensión de su ser mismo. En su formulación inicial, al parecer, no quedaron suficientemente explícitos los altos niveles de autonomía que terminarían regulando esta asociación de voluntades, conocimientos, personas, y grupos, más allá de las obligaciones características de los típicos funcionarios de la educación. Se evidenciaron contradicciones con algunos de los primeros convocados y fueron quedando en el camino varios de ellos (Prieto y otros, 2006, p. 12).

Cuando se defiende la idea de la construcción de procesos autónomos de los individuos y/o los grupos, ello no puede pensarse como procesos blindados de toda ingerencia externa, porque no existe tal posibilidad. El punto es, qué tanta capacidad llegan a tener esos individuos o grupos para procesar o rechazar esas ingerencias desde la plena conciencia de sí. Y resulta pertinente la pregunta por la razón y/o el sentido de los abandonos que se han producido en la experiencia, incluso, por la consistencia de la idea originaria y/o su desarrollo.

El sentido del grupo se ha reconocido desde la mirada crítica del enlace inevitable de la pedagogía con lo social y lo político. Dependiendo de la consideración de la razón de ser y la función del ser humano en el mundo, se sustenta qué es lo que se aprende, para qué y cómo. El grupo valora la producción de conocimiento desde su utilidad en la estructuración de proyectos de vida en un contexto específico, conocimiento que no sólo se ubica como académico, sino también afectivo, identitario a la cultura y a su historia, a los deseos y voluntades de ser (Prieto y otros, 2006, p. 14).

El colectivo se pregunta por la razón de su hacer en relación con el territorio físico y social en donde se desarrolla, y para ello se embarca en una búsqueda sin antecedentes que no puede mostrar un plan operativo preciso, porque muchas de las acciones deberán ser acordadas a partir del desarrollo de las que ya se han cumplido y atendiendo siempre criterios de construcción participativa-empoderante que no presumen la ignorancia de los más y la sapiencia de los menos, sino problemas

de manejo de la información y de visión, en cuya desconstrucción y reconstrucción precisamente hay que trabajar.

Y ésta, de ninguna manera supone una visión ingenua e irresponsable. La experiencia demuestra que al lado de este tipo de consideraciones y como soporte, hay también una toma de precauciones; por eso opta por una postura de auto-observación de los docentes participantes en el ejercicio y define un camino para ello. Lo caótico de su devenir no supone una falta de fundamento, sino todo lo contrario. Es porque se tiene claridad sobre lo que ha sido, cómo y por qué lo ha sido, sobre las construcciones conceptuales que se han producido y sus razones, que lo que antes aparecía como un orden dado e incontrastable, se hizo caótico, porque se dejaron de ver las respuestas en ese orden y en el curso que prefijaban, las señales que antes hacían presumir que todo estaba encausado y que, efectivamente, se iba a donde se quería ir.

Admitir el caos para construir desde allí el orden deseable se constituye en el propósito más claro que dinamiza la experiencia, propósito también el más exigente en cuanto a la participación que demanda y al celo que debe colocarse en cuidar dicha participación. Por eso los talleres de memoria colectiva, en los que se persigue la recuperación de historias personales y colectivas en cuya desconstrucción sería posible avanzar en el propósito indicado; por eso también, las mesas de trabajo.

Redimensionando la acción desde el territorio

Tejiendo sueños y realidades hace una apuesta singular, que no se percibe en otras redes de maestros que mantienen sus acciones referidas a la escuela, al menos con la misma determinación, y que evidencia la presencia en ella de una visión de la educación que va más allá de lo escolar: *abre espacios a todos los actores pedagógicos que deseen interactuar, enriquecerse y cualificarse dentro del marco de la relación escuela-ciudad* (Bustos, 2006, p. 19), sin pretender que ese universo se circunscribe al espacio escolar. Todos son actores pedagógicos, incluidos líderes sociales, trabajadores de la cultura y maestros y maestras de la educación popular por supuesto.

Otra experiencia que podría comparársele en ese aspecto a *Tejiendo sueños y realidades* es *Sinapsis pedagógica*, pero esta experiencia no mantiene la escuela como referente de sus acciones. Para ella el referente es el territorio

La red interdisciplinaria aparece como un tejido de relaciones entre la ciudad y la escuela, cuando ésta se abre a la acción de los sujetos no sólo permitiéndola, sino también, provocándola en la conciencia de que son ellos, en últimas, quienes la constituyen. Esa apertura de la escuela para posibilitar que la red se despliegue sobre el territorio es, también, una apertura de los maestros y las maestras al reencuentro con la pedagogía como saber práxico que una disciplinariedad no referida a la vida y a veces ni siquiera a ella misma, ha relegado. La red interdisciplinaria se proyecta como:

Una invitación a romper las paredes de la escuela, a cruzar fronteras, afectando la localidad para realimentar el aula. Esta experiencia busca articular y enriquecer la relación pedagógica entre la ciudad y la escuela entendida como el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes, problemáticas, identificación de políticas y fundamentalmente para construir conocimiento a partir de las interacciones que dinamicen la participación de diferentes sujetos pedagógicos de la localidad y así, construir comunidad académica, entendida como la posibilidad de los actores pedagógicos de enriquecer, controvertir, dialogar, investigar, ampliar y comunicar los saberes... (Bustos, 2006, p. 19).

Pero, no sólo se trata de romper las paredes de la escuela, sino, asumir el mundo de la vida que contextualiza la institución escolar como una totalidad integral a la cual la escuela debería atender, no colocándole, para capturarla y poder dar cuenta de ella, *la plantilla de segmentación que constituye el currículo en su estructuración predominante* como dicen las maestras y los maestros de la Escuela Normal Superior María Montessori, sino, permitiendo que esa realidad vaya penetrando la escuela, por la ingerencia de actores que en ella destacan por las iniciativas que impulsan. Esa incidencia del mundo de la vida en la definición y análisis de los problemas que activan la red, garantiza que el horizonte de

la experiencia no se determine solamente desde lo escolar –currículo, disciplina, evaluación, etc.–, sino que juegue en dicha determinación una dinámica social que se caracteriza por acciones organizativas y de lucha en torno a la vivienda y a lo educativo que encuentra respuestas en grupos de maestros que traen consigo el bagaje de su estadía en el sur de la ciudad *visto como un territorio de profundo aprendizaje y que marca un hito en los procesos de consolidación del maestro bogotano* y de la participación en los espacios que el sindicalismo le abrió al Movimiento Pedagógico (Bustos y otras, 2006, p. 3).

Esto nos sitúa frente a una experiencia que genera expectativas de ruptura con el cerco que se le ha tendido a la escuela para que siga caminando de espaldas al mundo de la vida, bajo el pretexto de que apartarse de ese mundo es una condición *sine qua non* para ganar en el conocimiento que se estima socialmente necesario. Y explica, además, su resistencia a ceder ante pretensiones de cooptación que se ponen de presente desde los órganos rectores de la educación como expresiones de una concepción de las relaciones entre sociedad y Estado, según la cual, la sociedad, siempre deberá plegarse al órgano institucional que supuestamente la garantiza.

Es necesario visualizar en la diversidad, intencionalidades que se enfrentan en el momento de pensarse y proyectar las acciones territoriales. Estas intencionalidades se traducen en la construcción de procesos de territorialización ligados a los sueños y las realidades se disputan el derecho a definir el rumbo de devenir territorial, donde en algunos momentos parece encontrarse en posición de desventaja frente a quienes tienen la opción de tomar las decisiones institucionales (Bustos y otras, 2006, p. 10).

Esta tensión que se percibe en ésta y otras experiencias aquí analizadas como *Sinapsis*, pareciera sintetizar la crisis de una escuela que se mantiene aprisionada en unos marcos institucionales que todavía no permiten responder a las demandas que se constituyen desde el territorio, demandas que no requerirían la identificación de un sujeto específico para que tuviesen que ser atendidas, sino que, deberían ser leídas, reconocidas en las formas como el territorio denuncia sus problemáticas

y emplaza a los detentadores de los saberes, que dentro de él circulan, para que respondan. El territorio es interlocutor legítimo de la escuela, no porque aparezca algún sujeto como su vocero, aunque eso puede ser, sino y fundamentalmente por las implicaciones que tiene todo lo que allí acontece sobre lo que es el propósito de la institución educativa.

El territorio exhorta a la escuela cuando da cabida a diversas violencias que inicialmente la asedian como amenazas situadas en el espacio exterior, pero que indefectiblemente, si no tienen una atención oportuna y efectiva, la asaltan en su interioridad y se cobran que las hubiesen ignorado. El territorio también impreca a la escuela a través de los niños, las niñas y los jóvenes que lo llenan de sentido y que en sus silencios o en sus algarabías, le están reclamando respuesta para los muchos problemas que afanan sus vidas. La escuela se dispone para responder a esas exhortaciones e imprecaciones cuando ella se hace realmente parte del territorio, deja de serle un cuerpo extraño y cosquilloso, que lo incomoda y se despliega como tejedora de la red social que le otorga su sentido.

Reconociendo que la concepción de la realidad no se encuentra aislada de la ubicación individual en las relaciones de poder de esa realidad, entendemos el territorio como un campo relacional donde nos asumimos como sujetos activos dentro de un sistema en el que la posibilidad de influir es mutua. Así podemos considerar y valorar nuestra capacidad de influir sobre el contexto social, lo cual se constituye en nuestro aporte a la construcción de procesos de territorialización (Bustos y otras, 2006, p. 42).

Se tiene una idea de los logros de la Ley General de educación en lo referente a la autonomía escolar, sin duda exagerada, por ejemplo, en relación con la discrecionalidad de las instituciones para definir sobre el currículo; pero sí, es un hecho que el acontecimiento de la Ley, abrió caminos hacia una mayor autonomía de las instituciones y un fortalecimiento de las experiencias como una opción para la realización de innovaciones y el desarrollo de procesos investigativos en la escuela.

CAPÍTULO

5

LA AUTOFORMACIÓN: EL POTENCIAL DE LAS EXPERIENCIAS

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento

crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.

(Freire, 1970, 35)

Algunas experiencias le apuestan, prioritariamente a ser un espacio especializado para la formación de los educadores. Por supuesto que se interesan por todos los asuntos concernientes a la enseñanza y el aprendizaje e, incluso, todos aquellos que tienen que ver con la contextualidad política, social y cultural del quehacer educativo. Pero, las que destacamos aquí están centradas en el maestro como objeto de la formación de los mismos maestros, tales como: *Anillo de matemáticas*, *La investigación pedagógica como área de conocimiento* y *El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación*. Esta última, tiene la particularidad de que los maestros que se propone formar no son maestros en ejercicio, sino estudiantes que se perfilan como maestros.

Anillo de Matemáticas

Es una experiencia sostenida en el tiempo con el propósito de explorar las dificultades que existen en el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, como un proceso de autoformación en los ámbitos pedagógicos, disciplinar y epistemológico, mediante una estrategia de aula de tipo didáctico, con una mirada investigativa y experimental tendiente a mejorar los niveles de comprensión y a hacer significativo y grato el proceso de apropiación del saber matemático. La formación se realiza mediante encuentros académicos, conversatorios con pares, contrastación de ideas o posturas y exploración de teorías, planteamiento y ejecución de estrategias y socialización.

La investigación pedagógica como área del conocimiento

Es una experiencia de maestras convencidas de que la formación docente no puede realizarse al margen de la vida escolar y contextual del

maestro, como la de los médicos no se realiza por fuera de los centros hospitalarios, y que tiene mayor impacto institucional cuando se realiza en colectivo, con el cuerpo de profesores que conforman la institución. La experiencia da cuenta de un ejercicio sostenido que, superando las tensiones causadas por la *integración* institucional, hace de la escuela un lugar de discusión y debate permanente en torno tanto a los avances pedagógicos, como al contexto socioeconómico y político en el cual se inscriben. La investigación es utilizada como estrategia metodológica para el aprendizaje que va posibilitando el acceso al conocimiento mediante el *ensayo y error progresivo*. El maestro investiga a la par con los estudiantes, sólo que la investigación del maestro es diferente, porque está relacionada con los procesos cognitivos y de socialización de sus estudiantes.

El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación

Es una experiencia que se desarrolla en cuatro etapas: fundamentación teórica y metodológica; descripción y análisis de sus implicaciones para la fundamentación y transformación de algunas prácticas pedagógicas en el aula; identificación de resultados y proyección de la experiencia: *Pensar la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de otra manera: la importancia de buscar la salida por una puerta que no existe*. Esta metáfora desafía las maneras de actuar y pensar de los sujetos montessorianos, definiendo el rol de la maestra y/o el maestro como: diseñador de experiencias, animador cultural, mediador del conocimiento, escritor y constructor de intersubjetividades pero, fundamentalmente, como alguien que busca caminos aún no transitados para abordar los problemas. Supone una investigación cualitativa-etnográfica y pedagógica que une a su fundamentación epistemológica los elementos de la enseñanza y el aprendizaje como actividades socialmente construidas, cuyas características pueden variar de un estudiante a otro y de un contexto a otro.

Podría decirse que el origen de las experiencias está en las preguntas que se hacen las maestras y los maestros sobre su práctica. Esto supone un nivel de reflexión y una intención de aplicar los resultados que esa reflexión produce. Los espacios de interacción, a donde concurren las

maestras y los maestros para mejorar su formación o para compartir su inquietudes o realizaciones, operan muchas veces como detonadores de la experiencia y contribuyen en su definición. Por otra parte, aunque no se discute la existencia de experiencias individuales, en este caso centramos nuestra atención en las experiencias de colectivos de maestras y maestros, pues es en ellas en las que podemos reconocer un mayor potencial de formación como construcción colectiva de conocimiento que se define como autoformación, no por ser un ejercicio de solipsismo, sino un proceso en el cual colectivos de maestros y maestras y otros actores pedagógicos indagan, estudian, investigan, exploran y aplican sus hallazgos teóricos y prácticos a aspectos de su práctica en la perspectiva de mejorarla.

Cuando nos abocamos al análisis de las experiencias expresamente llamadas de autoformación encontramos que ellas, en términos generales e independientemente del asunto alrededor del cual se centre su interés formativo, se plantean en una perspectiva que trata de atender tanto a la comprensibilidad del objeto de la enseñanza, como a la disposición de los educandos como sujetos de aprendizaje y las condiciones que contextualizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es lo que podríamos llamar una perspectiva de integralidad de la experiencia. Desde esta perspectiva y conscientes de la complejidad del acto educativo, los maestros del *Anillo de matemáticas* abordan el tratamiento de asuntos específicos de su disciplina –geometría euclídeana, aritmética pitagórica, diagramas de Venn, fractales, etc.–, teniendo en cuenta aspectos filosóficos (condiciones del estudiante como ser sentipensante), epistemológicos (la problematización de la idea del error durante el aprendizaje) y pedagógicos (la necesaria adecuación del proceso educativo, tanto a las expectativas del docente como las del educando, ambas como expectativas referidas a sus concepciones del mundo y de la vida).

De esta manera es dable pensar que la enseñanza no se reduce a un ejercicio de transmisión cuyo efecto se aseguraría mediante una rutina explicativa y demostrativa que apunte a lograr la memorización de conceptos y procedimientos. Más allá del ejercicio de la memoria, no desechable por cierto, está el ejercicio de la comprensión, que supone el desarrollo de la capacidad analítica y relacional del estudiante para

que este pueda captar la lógica intrínseca de la disciplina y reconozca en ella la razón de las relaciones de que se da cuenta en cada uno de los asuntos tratados. De este modo, las definiciones metodológicas revierten en acciones que garantizan el aprendizaje, como construcción o como apropiación praxica de los conocimientos enseñados.

Una verdadera pedagogía, rica en contenido y significación, debe basarse en el conocimiento profundo de la respectiva disciplina, motivo de enseñanza. En consecuencia con ello, una preocupación constante en el Anillo ha sido el estudio de la filosofía, la epistemología, la historia de las matemáticas y la propia matemática (Pérez y otros, 2006, p. 11).

Dos ejemplos permiten hacerse una idea de las consecuencias que, el asumir la educación de esa manera, podrían traer para propósitos de transformación de la escuela si esta pudiese soltar las amarras de la institucionalidad: uno, en relación con la teoría según la cual *el niño o la persona que aborda un objeto nuevo de conocimiento, con el propósito de aprender, no se equivoca (no comete error) durante el proceso de aprendizaje, solamente produce respuestas coherentes con el estado espacio-temporal de su saber, en relación con los medios, la estrategia didáctica y el objeto mismo del conocimiento (Pérez y otros, 2006, p. 10).*

En la perspectiva de lo propuesto por el *Anillo de matemáticas*, en cuanto autoriza pensar en la integralidad del proceso enseñanza-aprendizaje, las respuestas que podrían reclamársele al educando son las que este produce y no las que el educador considere. La evaluación del aprendizaje es también la evaluación de la enseñanza; y de ninguna manera podría ser considerada como una actividad que castiga o premia para modelar una conducta de respuesta, sino que tendría que asumirse como una actividad que permite ajustar el proceso a la particularidad de las condiciones del aprendiz Y, en ese sentido, el sistema educativo, la organización escolar, tendría que adecuarse a la atención de esas particularidades.

(...) Mal podríamos exigirle a aquel estudiante que está pasando por un proceso de aprendizaje, pero que aún no lo ha terminado,

que responda argumentando y representando correctamente sobre el objeto nuevo de conocimiento (Pérez y otros, 2006, p. 10)...al abordar un objeto nuevo de conocimiento, no sólo se manifiestan diversos niveles de aprehensión del saber, sino también se presentan diferentes obstáculos en relación con el contexto de aprendizaje, las estrategias didácticas, el acto comunicativo y las características individuales del ser humano para conocer y aprender (p. 11).

Ahora, si este planteamiento fuese tomado en serio, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, para no hablar de la institucionalidad educativa en su conjunto, debería hacerse un replanteamiento, tanto de la externalidad que se le admite a la evaluación respecto del proceso, como de las condiciones en que éste se desarrolla, en cuanto no garantizan la atención de esas particularidades. La atención que afortunadamente se le ha prestado a la salud y la alimentación de los educandos en el Distrito Capital, no alcanza a resolver los problemas implícitos en esa demanda de atención a las particularidades del educando como sujeto del aprendizaje. Es necesario atender también los que devienen de la masificación del acto educativo y ello implica una organización escolar con una disposición logística diferente. Cada niño debería ser atendido para resolver, no sólo lo relativo a la materialidad de su existencia, sino, por lo menos para minimizar las incidencias negativas que dicha materialidad y otros desarrollos de la subjetividad pudiesen tener sobre su proceso de aprendizaje.

Otra consecuencia, ya visualizada en la situación anterior, sería la de hacer evidente la perversa relación que existe entre el currículo y la organización escolar, según la cual, aquel tiene que someterse a la rigidez con que se concibe ésta. En el caso que analizamos cabría preguntarse, por ejemplo, si la estructuración y el desarrollo curricular están pensados y se realizan, teniendo presente que cada uno de los educandos tiene su propio proceso de construcción y/o apropiación de conocimiento, que implica tiempos y ritmos diversos, lo mismo que preferencias o disposiciones; o, si lo curricular simplemente está determinado por una organización escolar que le establece sus posibilidades.

Cuando se alude a la posibilidad de tomar en serio las consideraciones que se suscitan desde las experiencias, se está hablando, ni más ni menos, de que las experiencias podrían ser generadoras de políticas educativas que se orienten a viabilizar lo que podría llegar a ser una *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza* que debería pasar necesariamente por la inversión de la relación actualmente existente entre la organización escolar, o sea, *el conjunto de los elementos que intervienen en una realidad con vistas a la realización de un proyecto educativo* (Gairin, 1996, p. 111) y el currículo, de tal manera que la organización se ponga al servicio del desarrollo curricular, adecuando tiempos, espacios, tamaño de grupos, etc., para posibilitar su desarrollo. En este sentido, si se considera que la unidad de transformación de la educación es la institución y no el aula, los modelos de organización y gestión institucional adquieren una importancia central, por ser facilitadores o condicionantes de las opciones de trabajo del aula (Aguerrondo, 1996, p.16).

Este tipo de impedimentos que se erigen desde la institucionalidad de la escuela, han hecho que muchas maestras y maestros desistan de su derecho legítimo a realizarse como educadores y opten simplemente por sobrevivir, adaptándose al esquema institucional hasta el punto que pueden convertirse en un obstáculo para otros que se resisten a morir en vida.

El estudio profundo de la disciplina, que se plantea como empeño del colectivo, nada tiene que ver con la memorización de un texto de curso. Las maestras y los maestros estudian e investigan sobre aspectos que están relacionados, tanto con la enseñabilidad de su disciplina como con los procesos de desarrollo cognitivo y de la comunicación. En tal sentido, son por ejemplo, las aproximaciones conceptuales sobre la evolución histórica de las teorías de la argumentación y la representación.

Esas aproximaciones conceptuales hacen evidente que tales operaciones –argumentar y representar– se constituyen en aspectos importantes de la didáctica de las disciplinas. Queriendo ir más lejos en la reflexión al respecto, *Anillo de matemáticas* ausculta el desarrollo de la significación plena de estas operaciones y las acciones a que se refieren. Esto tiene un punto de entronque con los procesos de construcción de conocimiento

como producción social e individual. La maestra y/o el maestro piensan y estudian sobre la argumentación –problematizar, reflexionar, explicar, demostrar...– y la representación pensando en el aprendizaje de sus educandos. Allí, la pregunta subyacente al cómo argumento o qué y cómo represento es, cómo aprenden mis estudiantes.

Podría argüirse que esta es una cuestión de orden práctico, más que de orden teórico, pero, tendría que admitirse y es, al parecer, lo que se propone *Anillo de matemáticas* que, en la medida en que las reflexiones sobre los asuntos de la práctica estén iluminadas por la teoría, las decisiones de orden práctico que se concretan en la didáctica, podrán considerarse como decisiones con fundamento pedagógico y la práctica será una práctica no sólo educativa, sino también, pedagógica; es decir, acciones que se ordenan y desarrollan en atención a unos conocimientos, no sólo de la materia que se enseña, sino, de las formas como esa materia puede ser aprendida, según sean los sujetos, los contextos del aprendizaje y las finalidades que se le reconozcan a la acción.

Se infiere, por ejemplo, de la exposición sucinta de las teorías de la argumentación que se refieren, que ésta implica una relación entre educador y educando cuyas formas posibles –escuchar sin debatir, explicar sin esperar ninguna reacción anticipada del estudiante, preguntar antes de explicar, etc.– hacen referencia, no sólo a concepciones que se tienen sobre éste como sujeto de conocimiento, según las cuales se admite como posible o no la existencia en él de un conocimiento previo sobre los asuntos que se argumentan y, también, sobre el desarrollo cognitivo que según la edad, clima social, antecedentes de formación, etc., se considera que posee, sino también, a ideas que prevalecen respecto del poder y el ejercicio de la democracia que es necesario deconstruir.

En cuanto a la otra operación sobre la cual centra su interés *Anillo de matemáticas*, la representación, y considerando su complementariedad con la argumentación, desde la perspectiva de la enseñanza, la maestra y/o el maestro se preguntan cómo representar lo que pretenden enseñar para hacerlo más asequible a la comprensión del estudiante; pero así mismo, se preguntan también cómo se puede representar el estudiante lo enseñado. Esas dos preguntas son concurrentes a un mismo objeto:

que la forma de representar que la maestra y/o el maestro elijan, efectivamente favorezca la comprensión de los asuntos que se representan.

Muy difícilmente se puede seguir un argumento si no recurrimos a la tiza, al lápiz, al bolígrafo, a un plano o a cualquier otra modalidad de geometrización. Algunos psicólogos han llegado a proponer que el pensamiento es puro diseño, otros hablan de los mapas conceptuales pues detrás de toda modalidad de pensamiento se encuentra una forma espacial, cosa perfectamente plausible si recordamos que la temporalidad necesita manifestarse a través de la especialidad. La aritmética pitagórica, los diagramas de Venn, los autómatas finitos, los sistemas formales simbolizados, son todos ejemplos de geometrización de la mente. En la física, permanentemente recurrimos a dibujos euclidianos para colocar a la vista de todos los conceptos de gran complejidad como el de fuerza o velocidad que se convierten en segmentos orientados del espacio euclidiano, dando origen en esta forma a la Teoría de vectores. El simbolismo matemático, ..., no es ninguna cosa caprichosa que obedezca a los buenos o malos deseos de algún científico particular sino que corresponde a algo ineludible, pues de otra manera no es posible colocar el pensamiento al alcance de todos los sujetos; es lo que algunos autores llaman la razón situada. El lenguaje común, instrumento poderoso de representación, no es suficiente, como lo demostró muy claramente Bertrand Russell, pues para cumplir su función de simulación universal, permite el flujo del sinsentido y la contradicción, razón por la cual, la formalización es absolutamente indispensable, manteniendo entre las dos una relación de consistencia mutua (Pérez y otros, 2006, p. 20).

Los materiales que se diseñan para la enseñanza de las matemáticas, de la lectoescritura y de otras disciplinas evidencian formas de comprensión de los procesos de representación interna del sujeto, de las imágenes mentales que él construye del orden de lo real. Según, dichas comprensiones, el maestro emplea, no sólo determinados materiales, sino también, determinadas metodologías que, en este caso, serán metodologías para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por el papel que juegan hoy las tecnologías de la información y, particularmente, la televisión y los computadores en la formación de los educandos y específicamente en el desarrollo de sus procesos cognitivos resulta muy interesante y pertinente prestar atención a la categorización de las representaciones que *Anillo de matemáticas* expone de Duval:

Las representaciones mentales son las que permiten mirar el objeto en ausencia total de significantes perceptibles. Son similares a las imágenes mentales, pero incorporan también conceptos, nociones, ideas, creencias, fantasías. La representación mental tiene la función central de objetivación, es decir, de tomar conciencia para sí...Las representaciones semióticas son, a la vez, conscientes y externas, permiten una mirada al objeto a través de la percepción de estímulos (puntos, trazos, sonidos) que tienen el valor de significantes...las representaciones internas o computacionales son aquellas cuyos significantes, de naturaleza homogénea, no requieren la mirada de objeto y permiten una transformación algorítmica de una serie de significantes en otra serie... (Pérez y otros, 2006, p. 21).

La importancia, por ejemplo, de la televisión en la educación es que a través de ella se refuerzan mutuamente las representaciones mentales y semióticas, concurriendo a la estructuración de una manera de ver las cosas que tiende a la homogenización del pensamiento que, normalmente, pasa inadvertida para los televidentes. De esa manera, a través de la televisión, quienes diseñan los programas tienen la posibilidad de imponer su visión de las cosas, en forma sutil, casi que inadvertida y, por lo tanto, sin mayores resistencias.

Sobre cómo opera este uso de la televisión e incluso del cine, y de lo que preferentemente por ella se transmite, como publicidad, en la modelación del pensamiento social de modo que éste refleje no una apropiación del orden de lo real tal cual es, sino una visión que se pretende imponer de ella desde un orden de dominación. Giroux, en lo que llama *representaciones de desesperanza*, plantea una lectura crítica de la defensa de uso comercial de fotografías sensacionalistas que hacen los portavoces de Benetton:

Arguyendo que tales imágenes sirven de vehículo para el cambio social al llamar la atención sobre el mundo real, Benetton da a entender que su campaña publicitaria está conformada por una política de representación en la que la verdad de tales imágenes está garantizada por su firme anclaje en la realidad. Desde esta perspectiva las fotos escandalosas, más que entrar en conflicto con una noción supuestamente no mediada de la verdad, la manifiestan. Esta apelación a los efectos de verdad no mediados en las imágenes fotográficas va acompañada por una declaración de verdades universales (morir es morir) que sirven para negar la especificidad histórica, social y política de los acontecimientos concretos. Desde el punto de vista ideológico esto sugiere que el valor de las fotos de Benetton estriba en su autoreferencialidad, esto es, su capacidad para reflejar tanto la visión única del patrocinador, como su convalidación de una cierta estructura de la realidad. En este discurso se suprime el reconocimiento de que el significado de tales fotos reside en sus funciones dentro de contextos particulares... Todos los anuncios de Benetton dependen de un doble movimiento de descontextualización y recontextualización. Y más adelante precisa: para realizar el primer movimiento las fotos luchan contra la lectura en que quedan situados histórica y culturalmente su contexto y contenido. Determinadas totalmente por la inmediatez de la lógica del espectáculo, las fotos de Benetton acaban suspendidas en lo que Ewen ha llamado recuerdos de moda. Esto es, al eliminar la dimensión histórica y contextual de las fotos, Benetton intenta convertir su ideología en algo inocente, oscureciendo las condiciones de producción, puesta en circulación y comercialización que presentan tales fotos como reales y verdaderas sin ningún tipo de problema. Más adelante Giroux sentencia que: no se percibe el modo en que las operaciones de poder conforman la construcción de los problemas sociales representados en los anuncios de Benetton, ni se reconocen en modo alguno las diversas luchas de resistencia que intentan enfrentarse a dichos problemas. Dentro de este proceso de conversión de la política en algo estético, el espectáculo pone en primer plano nuestra fascinación por lo hiperreal y sitúa al espectador para que simplemente vea el horror y se conmocione, sin responder críticamente ante él (Giroux, 1996, p. 36 y ss.).

Esa manipulación mediática de lo real, que despoja las imágenes fotoperiodísticas del contexto de cualquier marco histórico y social, para reeditarlas como visiones confortables o inofensivas, apartadas de cualquier comprensión ética o política, que se orienta a la movilización de los deseos de la sociedad, pensada como una masa de consumidores, se aplica, no sólo para fines comerciales, sino también políticos, en cuanto significa una manera de negar los conflictos y las injusticias sociales que quedan reducidos a meros problemas de percepción. *Stuart Ewen ha captado una consecuencia de tal postura: Al reducir todas las cuestiones sociales a asuntos de percepción, es en el nivel de la percepción donde se afrontan las cuestiones sociales. En lugar de cambio social, hay un cambio de imagen; fugaces apariencias de flexibilidad en la superficie enmascaran la intransigencia de fondo* (Giroux, 1996, p. 40).

De esa manera, se va imponiendo una visión de realidad que, si no niega la existencia de los conflictos, sí les impone un origen o una causalidad que desconoce su historicidad. La verdad así construida, desde los lugares del poder y distribuida a través de los medios masivos, desvía la atención de las inequidades e injusticias como causales de los conflictos y arrastra a las mayorías nacionales hacia la convalidación incondicionada de decisiones que apuntan a la imposición y consolidación de un pensamiento único que se pone de espaldas a lo que el orden de lo real hace presente.

Resulta, entonces, de especial interés para la acción educativa la forma como se van construyendo y consolidando los imaginarios y las representaciones sociales en una sociedad, como un asunto que tiene que ser del interés de los educadores, porque el proceso mismo de la construcción del conocimiento está mediado por éstas.

Para construir conocimiento, el ser humano utiliza, numerosos procedimientos. Uno de ellos es la re-presentación, vale decir, coloca el mundo o porciones de él, de una manera nueva, diferente y básicamente a su alcance. Esto lo hace, a su vez, de muchas maneras que podemos clasificar según el papel que en ellas jueguen la dialéctica espacio-temporal y así, el mundo se simula de cuatro

formas distintas, muy relacionadas y cada una de ellas a su vez estratificada (Pérez y otros, 2006, p. 23).

Simulación del mundo en el mundo o representación espacio-temporal, como se efectúa en el juego o en las operaciones matemáticas; simulación del mundo en el puro espacio, como se refleja en los mapas, los dibujos, las pinturas, etc.; simulación en el puro tiempo, como se evidencia en el continuo fluir de las ideas; y representación en el afuera, como se pone de presente en la arbitrariedad de los signos que se utilizan como elementos totalmente desligados de las cosas y de las imágenes mentales de ellas y de los conceptos.

Esa misma facultad de instrumentalizar las cosas para que representen es la que tiene su aplicación en el desarrollo de las matemáticas, porque permite que las operaciones se puedan realizar ya no con las cosas a que ellas se refieren, sino con otras cosas –piedrecillas, palitos,...– que las representan y que se pueden manipular y trastear como no es posible, en la mayoría de los casos, con las cosas así representadas.

El juego es otro ejemplo que se presenta como referente de representación espacio temporal de gran potencia en la enseñanza por cuanto posibilita la comprensión. El representar implica la capacidad maravillosa que tiene el ser humano de cambiar unas cosas por otras; porciones de realidad, interna o externa, se hacen más comprensibles a través de este cambio. Los juguetes, las maquetas, los diagramas, los mapas, son ejemplos de esas cosas que reemplazan a otras, constituyéndose en sus significantes.

Y también se advierte cómo esa propiedad de la representación puede conducir a ocultamientos o develaciones que determinan una mayor o menor aproximación entre el orden de lo real existente e independiente del sujeto y la realidad que éste percibe. Es lo que ejemplifica Foucault con la figura de la *tecnología pastoral*.

La instrumentación, esa ineludible maña de ir llevando una cosa a través de otras por el mundo, ha convertido la dinámica natural entre un pastor y su rebaño en un esquema tan difundido de orga-

nización social que las relaciones de poder pastor contra rebaño, nos parecen hoy por hoy perfectamente normales y, en muchos casos de origen divino (Pérez y otros, 2006, p. 23).

Re-presentar puede pensarse, también, como esa operación mental que nos permite llevar a nuestra mente en imágenes, ese orden de lo real en el cual se desarrollan nuestras vidas para construir con ellas lo que llamamos nuestra realidad; es decir, nuestra propia visión de ese orden que es, entonces, el orden imaginado, pensado. La representación tiene dos coordenadas cuyo manejo es condición de su posibilidad: la espacialidad y la temporalidad. Adquirir estas dos nociones es fundamental en el proceso de interiorización de lo real y de eso suelen ocuparse los primeros años de educación. Y, sin duda, la geometría contribuye a consolidar el concepto de espacialidad ya en el nivel de la abstracción, como la sucesión de imágenes que percibimos de lo real a través de los sentidos y de las que construimos con nuestra imaginación, que nos permiten tener la noción de temporalidad, de la transición permanente entre el ser y el no ser. Nos representamos lo real al construir la realidad y representamos esa realidad de cada uno, al encontrar formas de comunicarla a otros.

Nuestra moraleja aquí es, entonces, la siguiente: no es posible construir conocimiento sin manejar la espacialidad y por ello, cuando no se aprende la geometría de Euclides y los planes de estudio no la incluyen, alejamos nuestros niños y jóvenes no solamente del saber matemático sino, del conocimiento en general (Pérez y otros, 2006, p. 25).

El conocimiento, producto del ingenio humano, no sería posible tampoco sin la representación puramente temporal, sin las imágenes mentales que cada sujeto elabora interiorizando la información que se recibe a cada instante a través de los sentidos. Las imágenes mentales fluyen pero no yacen..., se transforman indefinidamente sin ocupar ningún lugar y en esta forma, la especie humana ha logrado liberarse del espacio, colocando su entorno en la mera temporalidad. Cada imagen mental pertenece en exclusividad al sujeto que la elabora como producto de sus experiencias externas

o internas, que sólo puede compartir con otros especializándola o colocándola en escena. Es allí en la pura temporalidad donde se produce la novedad propiamente dicha, en la imaginación (Pérez y otros, 2006, p. 25).

Pero, ¿es válido plantearse la perentoriedad del estudio de una determinada disciplina como condición de la adquisición de estas nociones? Admitir la integralidad del conocimiento, podría conducirnos a la construcción de un mapa conceptual total que nos mostraría como las nociones que consideramos básicas para nuestra ubicación en el mundo de la vida y su representación pueden ser aprehendidos desde diferentes campos disciplinares, e incluso, como ocurre en el pre-escolar, desde ejercicios y situaciones vivenciales. Estos asuntos, que suscitan la controversia, nos indican que la experiencia como posibilidad de construcción y transmisión de saber, implica la confrontación elucidatoria de sus fundamentos. Ese es el diálogo que nutre las redes y las convierte en potentes espacios para la autoformación como ejercicio colectivo.

El revisar los registros y las acciones realizadas en *Anillo de matemáticas* posibilita entender que sus elaboraciones conceptuales tienen un proceso y que ese proceso da cuenta de una búsqueda constante orientada a la adquisición de los conocimientos necesarios, de su disciplina y de otras disciplinas que, como la psicología cognitiva, posibilitan la enseñanza como un ejercicio de autonomía. La recurrencia a diferentes fuentes, la participación en muchos espacios de formación, los aprendizajes logrados de muchos maestros, se constituyen en el instrumental del proceso enseñanza-aprendizaje. Y es sobre la aplicación que el/a maestro/a hace de ese instrumental para construir la relación formativa con sus estudiantes, relación de conocimiento, pero también relación afectiva y, sin duda, relación de poder, como se configura el acto educativo que, reflexionado y sistematizado, puede constituirse en experiencia; es decir, en una fuente de producción de saber pedagógico.

En la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, también son los aspectos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos los que aparecen como determinantes desde la lectura diagnóstica que se hace para fundamentar la experiencia, la cual expone un estado de cosas y unos pro-

blemas a enfrentar que reflejan desorientación, debilidad institucional, desconexión con el mundo de la vida y organización curricular que no favorece la integración del conocimiento, ni demás acciones formativas (Rodríguez y otras, 2006, p. 4).

Ese diagnóstico válida plenamente la propuesta como una búsqueda de sentido:

Producir la articulación curricular; es decir, una intervención terapéutica y pedagógica en el orden institucional, enfocada a lograr una comprensión integral de los procesos en juego en todo acto educativo que devuelva a educadores y educandos y, en particular, a los futuros maestros, la posibilidad de darle sentido a su quehacer cotidiano (Rodríguez y otras, 2006, p. 4).

Al explicarse el concepto de articulación curricular, se hace presente una idea de integralidad del proceso formativo que vincula todos los ciclos –prescolar y primaria, básica primaria, secundaria y media– con el ciclo superior como subsidiarios de éste. Es como decir que la niña o el niño, desde que entra a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori tendrá que mentalizarse para asumir la idea de que va a ser maestra o maestro.

La facultad que se le asigna al ciclo superior de generador de propuestas de innovación e investigación haría ver a la Escuela Normal como una especie de laboratorio de pedagogía en el cual el ciclo superior operaría como procesador que tiene por encargo estar adecuando permanentemente todo el proceso de formación a las demandas sociales. Esa función de procesador, que tiene como resultado la formulación de propuestas de innovación e investigación para el desarrollo articulado, ordenado, de la Escuela Normal, estaría soportada en la siguiente hipótesis:

En un mundo en el cual el conocimiento se renueva a tal velocidad, su uso es esencial para la vida, se valida por tales medios y circula por tales canales, la escuela está obligada a encaminar sus esfuerzos hacia la adquisición, por parte de la nueva generación, de los recursos que le permitan participar exitosamente en su

producción. Esos recursos son: el pensamiento abstracto, la discursividad, el acceso a las mejores fuentes de información y el uso de la misma, una conexión intensa y permanente con el mundo de la vida y buenos hábitos de trabajo intelectual (Rodríguez y otros, 2006, p. 8).

Si la experiencia *Anillo de matemáticas* se interesa en facultades intelectuales que, como la argumentación y la representación, posibilitan mejorar la enseñanza para facilitar el aprendizaje, la experiencia *El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación* de la Escuela Normal Superior centra su interés en el *conocimiento* como acción de producción de ideas y explicaciones acerca del mundo; el *pensar* como acción que tiene por materia el lenguaje y por horizonte el sentido proporcionado por los fines de la acción; *aprender* como el conjunto de transformaciones conductuales que aseguran en el sujeto individual la adquisición de hábitos y ritmos de trabajo, ciertas disposiciones a tratar la información en la perspectiva de su uso, ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones respecto a las acciones a realizar u omitir, cierta disposición metódica hacia el tratamiento de las materias con las cuales se opera y cierto dominio de los aspectos procedimentales (Rodríguez y otros, 2006, pp. 8-10).

Es decir, ambas experiencias están enfocadas en el desarrollo de las facultades intelectuales; pero, *Anillo de matemáticas* lo hace pensando más en los problemas de la enseñanza, mientras que la experiencia de la Escuela Normal, pone su énfasis en los problemas del aprendizaje y hace un cuestionamiento de la enseñanza, puesto que ve en ella un dispositivo de poder que, como tal, supone una forma de pensar y vivir el mundo en un momento dado, la cual determina lo que es posible ver, decir o formular.

(...) veo el mundo de una manera, lo enuncio y la enunciación misma es la concreción de poder que ejerzo y que realizo en mí como enseñante sobre el que aprende (Rodríguez y otros, 2006, p. 12). Esto supone filicidio, es decir, la muerte pedagógica del otro. Filicida es toda familia o todo sistema político que, a nombre de la tradición o del statu quo, impide la emergencia de lo nuevo: el

otro nuevo y los otros tiempos nuevos, más allá del sistema, de lo mismo. La ontología cierra las puertas a la justa innovación y creación a la que los hombres y los pueblos tienen derecho. La pedagogía ontológica doméstica, adapta, coloniza al educando por considerarlo como no-ser, nada, materia prima a la que hay que infundirle una forma (Dussel, 1983, p. 43).

Es posible apelar al concepto de dispositivo para describir la enseñanza que reúne lo ya conocido como línea de visibilidad, la verdad como línea de enunciación, al tiempo que distribuye el poder del enseñante vinculado con la institucionalidad y del enseñado con la resistencia (Rodríguez y otros, 2006, p. 13).

Está aquí planteada una diferencia que algunos desestiman porque consideran que en todo proceso de aprendizaje hay necesariamente un alguien que enseña, sea que ese alguien está directamente vinculado al proceso o de forma indirecta. En todo caso, dicen: todo proceso educativo se da entre, por una parte, los portadores o voceros de la cultura en la cual se educa y, por la otra, los sujetos que en un momento determinado de su desarrollo tienen que asimilarse a ella.

El tránsito hacia la problematización como dispositivo pedagógico, es una razón política muy importante desde la perspectiva de la *educación como práctica de liberación (Freire, 1969)* y, por ello, una *Pedagogía del oprimido (Freire, 1970)*, lo cual supone, elevar con carácter permanente, una postura autocrítica de los educadores sobre sí mismos, porque en la problematización, en la forma como se fundamenta y formula la pregunta, también puede aparecer el dispositivo de poder del enseñante. El problema es que todos los seres humanos tenemos en mente, como ideal, un proyecto de sociedad, que no es necesariamente el que predicamos, sino el subyacente en nuestras acciones; y, cuando nos asumimos como educadores, tendemos a imponer este ideal, como incuestionable, simplemente por un asunto de autoafirmación.

Qué tan democrático o no sea realmente ese tránsito, es lo que va a determinar que en la relación educativa no aprovechemos, ni el poder que se nos delega institucionalmente, ni el que deviene de nuestros

conocimientos, para hacer que nuestros estudiantes piensen o actúen como nosotros. El educador tiene sí, la obligación de orientar el proceso educativo, él no es exactamente un par de sus estudiantes; pero, en una perspectiva de construcción democrática no se orienta para producir una clonación, sino para inducir un espíritu de liberación desde el cual cada quien sabrá qué hacer con sus aprendizajes.

Un proyecto educativo dispuesto de manera consistente, con un interés democrático, está convocado a crear espacios que favorezcan en la comunidad –considerada como un todo– y en los individuos, la definición de sus propios fines teniendo como marco de referencia tres ámbitos: del sí mismo, de la eficacia social y de la cultura (Rodríguez y otros, 2006, p. 9).

El desarrollo del concepto de articulación curricular, en la perspectiva de garantizar la integralidad del acto pedagógico de modo tal que todas las acciones institucionales se orienten a una formación consistente y coherente de los educandos e, incluso –agregaría– de los actores pedagógicos, también invita a pensar en la inversión de la relación entre currículo y organización escolar que ya se comentó anteriormente, colocando los planes de estudio y sus desarrollos a disposición del proceso de formación para ser modelados según el devenir de dicho proceso. Eso, por sí sólo, operaría como un desestructurante de la enseñanza como dispositivo de poder.

Pero, pensar lo curricular de esa manera, exige también pensar la organización escolar de otra forma, que supone no abandonar la disposición de los tiempos y los espacios para el trabajo escolar, sino, hacerlo con arreglo a otros presupuestos, según los cuales esos tiempos y espacios están en función de unas acciones y de unas condiciones determinadas por el mismo proceso de formación.

Se considera la organización como el movimiento que ocurre cuando se divide el trabajo y se establece la coordinación de acciones. La división del trabajo y su coordinación determina los cuerpos y los afecta distribuyéndolos en el espacio físico y simbólico, así como en el tiempo. Esta división no implica necesariamente que

los cuerpos sean fijados en un lugar o circunscritos a unos ritmos exclusivos; puede significar, más bien, el establecimiento de unos desplazamientos que siguen ciertas trayectorias que pueden ser fijas, variables o indeterminadas... (Rodríguez y otros, 2006, p. 22).

La problematización de la práctica y de los contenidos de la enseñanza es una idea que gravita sobre todas las acciones en la experiencia de la Escuela Normal. Ella tiene como punto de referencia el mundo de la vida. Las maestras y los maestros se preguntan cómo hace ese mundo objeto de aprendizaje y entonces surge la investigación como una posibilidad que ofrece la ventaja de poner al estudiante en el trance de construir conocimiento sobre ese orden de cosas en que se despliega su existencia; pero los maestros también tienen que conocer ese mundo de la vida de sus estudiantes e investigar cómo hacer para que ellos lo asuman como objeto de conocimiento. Es decir, se *busca poner en obra una formación en y por la investigación*. En el enfrentamiento de ese reto, las maestras y los maestros operan como colectivos de autoformación que deben enfrentar los obstáculos que se derivan de querer investigar sobre su práctica al tiempo que, hacer de la misma práctica un proceso de investigación.

El proyecto, entonces, vincula... los obstáculos en materia investigativa con las prácticas escolares respecto de la lectura y la escritura, en la medida en que siguen siendo consideradas aprendizajes básicos –en el sentido de básico, como ocurre al comienzo del proceso– (Rodríguez y otros, 2006, p. 17).

Por ello, cuestiona el tratamiento de la informática como un entrenamiento frontalmente separado de las ciencias, el arte y la filosofía; y el tratamiento de estas últimas, como áreas burocráticamente administradas y la segmentación del tiempo y el espacio escolares en pequeñas unidades. O sea, el proyecto, o la experiencia que la Escuela Normal se propone, plantea abiertamente, la necesidad de pasar por una desestructuración curricular y de la organización escolar para enderezar y llenar de un nuevo sentido la relación entre estos dos campos de la estructura institucional.

Esa deconstrucción de la Escuela Normal tiene un soporte explicativo en la trascendencia que la experiencia le da a la comprensión como condición fundamental de la formación; el asumir la relación educativa como un proceso de comunicación social que *estudia el modo en que diferentes colectivos participan de los discursos y conversaciones sociales. Estudia los procesos subjetivos colectivos (la opinión pública, las actitudes colectivas, los estereotipos, las demandas sociales, etc., entendidas como discursos)* (Rodríguez y otros, p. 18). Ello permite acercarse a las representaciones de lo real (imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, subjetivaciones...) que pueden tener los educandos y establecer desde ahí, el lenguaje común que posibilita la comunicación como relación de intercambio y comprensión de sentidos.

La idea de integrar institucionalidad y vida comunitaria en torno a los cuatro ejes que definen la formación de maestros: pedagogía, investigación, estética y ética, invita a pensar en una iniciativa que se oriente hacia un replanteamiento curricular en la perspectiva de integralidad que significaría hacer rupturas en las delimitaciones disciplinares, entendiendo que el maestro requerido en las condiciones actuales y futuras, más que un enseñante de contenidos de una disciplina determinada, es un agente educativo que debe conjugar fortalezas como gestor cultural, diseñador de experiencias, mediador de procesos de construcción de conocimiento y constructor de intersubjetividades y que su formación debe darse desde el ciclo de educación básica primaria.

Esa perspectiva de integralidad exige, por supuesto, transformar la formación de los educadores teniendo presente que esa transformación pasa, no por el desconocimiento de las disciplinas como saberes fundadores, sino por la adopción de una forma diferente de apropiación para su enseñabilidad. Se trataría, por ejemplo, de ponerse, las maestras y los maestros, en capacidad de enseñar matemáticas en un ejercicio de imbricación de éstas con circunstancias del mundo de la vida que exigen de esa disciplina su concurso para su comprensión o resolución.

Si entendemos la pedagogía como el conjunto de prácticas educativas y los discursos que en forma implícita o explícita los validan, podemos afirmar que lo curricular, lejos de ser ajeno o, incluso, complementario

de la pedagogía, es más bien el mecanismo que ésta requiere para su legitimación y ajuste. En este sentido la consideración curricular forma parte de la intervención pedagógica.

Por otra parte, lo curricular está precedido de una idea acerca de la misión del programa académico en tanto ésta expresa el sentido que dicho programa puede tener para la sociedad a la cual sirve. Puesto que la educación no trabaja para el presente tal y como se revela, sino para un presente posible, este sentido se mueve en la dirección señalada por un sueño que prefigura las condiciones humanas deseables. Visto así el sentido del programa siempre estará en trance de realización, movilizado por la búsqueda de un real posible, es decir, movilizado por una visión, pero concebido desde el orden de lo real existente, desde ese presente que circunscribe su ejecución.

En la experiencia que trabaja sobre *La investigación pedagógica como área de conocimiento* del colegio La Belleza-Los Libertadores, se plantea una concepción de autoformación de los educadores a partir de la reflexión y el diálogo permanente sobre sus prácticas. Eso, según las maestras de esa institución:

(...) ha sido posible porque la escuela ha sido mirada como un lugar de discusión y debate permanente en torno, tanto a los avances pedagógicos, como a los cambios políticos. En este sentido, se podría afirmar que ha sido una escuela que ha valorado más las dificultades y las insatisfacciones porque desde estos ámbito ha podido producir importantes cambios, reflexionando, reevaluando y reescribiendo al vida escolar (Landínez y otras, 2006, p. 11).

Se trata de convertir la cotidianidad de la vida escolar en objeto de investigación, asumiendo el conocimiento como una construcción social que surge de la interacción de seres humanos quienes, desde sus esquemas previos, van enriqueciendo y complementando progresivamente sus conocimientos. La acción aparece como garantía de comprensión – *aprender haciendo*–. (...) *la formación docente no puede estar independiente de la vida escolar y contextual del maestro, sino que además, tiene mayor impacto institucional, cuando esta formación se desarrolla en colectivo; es decir,*

con el cuerpo de profesores que conforman la institución (Landínez y otras, 2006, p. 12).

La pregunta es el elemento dinamizador de la experiencia. La comunicación y la discusión de sus avances, la confrontación de las ideas y la crítica constructiva, se constituyen en el mecanismo de creación de nuevos saberes. Los estudiantes participan en *la selección, definición y organización del problema a investigar o pregunta a responder... El profesor deja de garantizar la verdad y pasa a garantizar el método* (Landínez y otras, 2006, p. 18).

Los libertadores de la belleza combinan el desarrollo de proyectos de aula, cuyo fuerte metodológico es la pregunta y los momentos de interacción autocrítica, reflexiva, que sobre el desarrollo de sus proyectos y sobre las condiciones del entorno social se realizan con una frecuencia acordada. En las aulas se trabaja por centros de interés, escogidos por los estudiantes y en torno a esos centros investigan tanto los estudiantes como los maestros. Una expectativa que acompaña a este tipo de acciones es que se desarrolle capacidad de liderazgo y espíritu democrático entre los estudiantes.

Cuando el estudiante es sujeto, la práctica escolar se traduce en un diálogo continuo de pares, en donde el maestro se interroga por su quehacer desde lo que conversa con los estudiantes. Cuando el estudiante es considerado como objeto, todas las acciones educativas son conducidas de forma unilateral por el docente, quedando como única opción para el estudiante responder a lo que quiere el maestro, dejando de lado sus propios criterios (Landínez y otras, 2006, p. 41).

Esto hace que maestros y estudiantes no puedan conciliar sus intereses, razón por la cual los estudiantes optan por activar formas de resistencia de diverso tipo, como la recocha, la pasividad, el aburrimiento, etc.

Se trata de dar cuenta no sólo de un proceso de transformación continuo, sino, de un proceso de formación que nace en la escuela, validando espacios de encuentro pensados para tal intención. En consecuencia se van

a notar con claridad los diferentes niveles de formación docente desde los cuales se sostiene la vida escolar, pero a la vez, el reconocimiento por continuar profundizando los distintos elementos que conjugan la delicada trama escolar (Landínez y otras, 2006, p. 11).

Sin duda el elemento que frena más el desarrollo de la renovación pedagógica es la poca reflexión y elaboración que se realiza sobre nuestra propia práctica escolar. Incluso la mayoría de los intercambios de experiencias entre profesores se limitan a una descripción de las actividades hechas por cada uno con sus alumitos, sin una definición, justificación y valoración del modelo utilizado en la experiencia. Esto impide que los planteamientos didácticos del profesorado evolucionen en forma constructiva y orientada y lleva en muchas ocasiones a la búsqueda de recetas mágicas que lo resuelvan todo. (Landínez y otras, 2006, p. 14).

CAPÍTULO



INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y/O INVESTIGACIÓN

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la pasión de conocer que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela...

(Freire, trad. 1994, p. 10)

A veces las maestras y los maestros se plantean ir más allá de realizar modificaciones o transformaciones de sus prácticas. Ellos y ellas se ven abocados a resolver no sólo cuestiones del trámite regular de la enseñanza y de la socialización, sino que se tropiezan con obstáculos de distinto orden para cumplir su cometido. Unos, tienen que ver con problemas de la enseñabilidad de determinados contenidos que se propone; otros con el ambiente de aprendizaje que se configura en razón de los contenidos, de la metodología, del clima de relaciones intersubjetivas que se establece e incluso, en virtud de factores externos al ámbito escolar pero que por sus implicaciones para la vida social gravitan también sobre la escuela. Frente a ese orden de problemas, cuando la maestra o el maestro lo asume como reto, reaparecen con todo su peso las preguntas por el qué, el cómo y el por qué de la educación, pero también, del conocimiento como proceso que ocurre en la interioridad del sujeto y en la interacción social. En ese punto, la investigación puede aparecer como un recurso necesario si no se quiere incurrir en la práctica educativa como acción mecánica que permite dejar constancia de la realización de las acciones programadas, pero que no garantiza en absoluto, ninguno resultado.

Un punto muy importante es la relación del maestro con la investigación y el conocimiento; los problemas abordados en una investigación nacen en el interior de las necesidades, ya sea del aula o la comunidad, y se ponen en relación con el conocimiento que tiene el maestro desde donde se acerca a otros conocimientos. No es tan distinto a lo que ocurre cuando los niños aprenden a leer y a escribir en la escuela: lo hacen desde los conocimientos que ya tienen (Sánchez y otras, 2006, p. 48).

En buena medida, por lo antes dicho, aquí no pretendemos hacer una exploración evaluativa sobre el carácter de las investigaciones que realizan las maestras y los maestros; si son en realidad investigaciones científicas o no. Eso lo dejamos al encargo de quienes asumen que esa es su tarea, lo cual no quiere decir que no valoremos el esfuerzo de muchos colectivos de maestras y maestros y la importancia de sus resultados para los fines que se proponen. Nuestro interés, en este ejercicio es destacar diversas formas que las maestras y los maestros tienen de abordar la investigación como herramienta para resolver problemas de

sus prácticas y, si ello lo posibilita, enriquecer el caudal de conocimiento educativo y pedagógico existente.

Dice Olga Lucía Zuluaga que:

las crisis y retos que viven hoy la educación, la pedagogía y la didáctica han puesto signos dubitativos a los intentos de edificar la pedagogía como ciencia, trátense de teorías reconstructivas, experimentales o críticas. Ante las preguntas y posibilidades que se tienden desde otras ciencias, las tareas de construir teorías cerradas pasan a un segundo plano y, por el contrario, alcanzan relevancia las reflexiones sobre los conceptos, las experiencias, la observación de las prácticas, los intercambios entre disciplinas afines, la captación de las diferencias, la vida del aula y la valoración de las innovaciones, es decir, lo puntual (Zuluaga, 2000, p. 38).

Son exactamente el tipo de reflexiones que destaca la profesora Zuluaga, las que ocupan a las maestras y los maestros cuyas experiencias son objeto de este ejercicio de sistematización. Y son, como ella dice, experiencias que posibilitan la valoración de lo puntual, que en cierto sentido, es siempre una síntesis de lo precedente, pero no es necesariamente lo que continúa, aun cuando estará en ello. Esa es la característica de las experiencias que se ha propuesto aplicar la investigación, bien como una estrategia metodológica, en la idea de que los maestros pueden enseñar haciendo investigación con sus estudiantes y/o que los maestros pueden aprender investigando sobre los problemas que les plantea la enseñanza según se considere el enseñar también como un aprendizaje..

En este apartado no destacamos ninguna experiencia; aunque, casi todas invocan el desarrollo de un proceso investigativo, bien como componente estructural de la experiencia para resolver problemas de la enseñanza; otras, en el doble sentido de investigación de las maestras y/o los maestros para resolver problemas de su práctica e investigación de los estudiantes como metodología de aprendizaje; otras, recurriendo a la etnografía o a la investigación acción, le apuestan a afectar total o parcialmente el currículo desde territorios geográficos, existenciales y/o simbólicos; otras más, asumen la investigación más como un recurso

metodológico desde un enfoque interestructurante del aprendizaje, cuya aplicación no responde necesariamente a un esquema formalizado.

En general las experiencias evidencian una fuerte expectativa respecto de la investigación como forma privilegiada que permitiría ganar en la comprensión de todos estos asuntos para construir la relación educador-educandos como una relación que exige la consolidación del saber pedagógico del maestro –para inferir el nivel y la forma de problematizar–. Pero, también se mira la investigación pedagógica como opción preferencial de autoformación del educador, tanto en cuanto a la capacidad de producir conocimiento pedagógico y didáctico, como para la transformación de la organización escolar y de las prácticas educativas en su conjunto: la superación del asignaturismo. *La investigación puede ser el lugar desde el cual habla y actúa la institución* (p. 21). *Más que una investigación formativa, el proyecto de la Escuela Normal busca poner en obra una formación en y por la investigación* (Rodríguez y otros, 2006, p. 16).

Ahora, en cuanto lo de hasta dónde ir, cada experiencia tiene sus propias expectativas. Por ejemplo, el colectivo de la Escuela Normal Superior considera que:

(...) la investigación debe permitir la mejora de la enseñanza y la reforma escolar;... además de propiciar la escritura de los maestros, la construcción de narraciones; pues la narración permite un acceso diferente a la realidad, a los mundos que se construyen mediante el lenguaje, que son, en última instancia, los mundos que se conocen. La narración abre paso al diario pedagógico que desde la tradición pedagógica, el dispositivo formativo comprensivo y el campo aplicado busca responder a preguntas relacionadas con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación (Rodríguez y otras, 2006, p. 19).

El colectivo del colegio La Belleza-Los Libertadores también funda la experiencia en una concepción de autoformación de los educadores mediante la reflexión y el diálogo permanente sobre sus prácticas; convierte la cotidianidad de la vida escolar en objeto de conocimiento y asume éste como una construcción social. La investigación es un proceso que va

construyendo sus indagaciones y su metodología en la medida en que la reflexión y el diálogo van conduciendo a la emergencia de preguntas cuyas respuestas deben ser construidas.

El colectivo del Colegio Manuelita Sáenz visualiza esa opción de autoformación como el resultado de su acción investigativa:

Consideramos que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de mejorar los conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Es por ello que nuestro proyecto pretende unificar procesos, considerados generalmente independientes, la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, el desarrollo profesional (Sánchez y otros, p. 48).

Otro colectivo, el del proyecto *Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad*, piensa que las experiencias no siempre se originan de manera clara, no proceden como los proyectos de la investigación convencional que anticipan una hipótesis desde la cual organizan un plan para su desarrollo. La experiencia puede aparecer como una práctica con una intencionalidad difusa en principio. *Sin darnos cuenta se consolidó como experiencia* (Leguizamón y otros, 2006, p. 8), sin mayores pretensiones de transformación o sólo como una innovación metodológica para hacer frente a problemas de la práctica. Pero, en la medida en que se despliega la inquietud y se va haciendo claridad sobre la pregunta por lo que se quiere realmente resolver, la experiencia se va definiendo en sus propósitos y las acciones se van ordenando en torno de ellos.

Los esfuerzos de los integrantes del laboratorio y de los intelectuales que acompañan la experiencia nos interrogaron sobre la necesidad de realizar investigaciones de mayor profundidad, sobre las realidades de la escuela, alrededor de las culturas juveniles y su forma de expresión y el reconocimiento tácito de que en la escuela no se sabe mucho sobre la existencia real de los jóvenes, sus representaciones y sus símbolos, de alguna manera nos acercamos a la indagación del tipo de concepción de la cultura escolar, de la

organización de sus estructuras, sus ritos y hasta la sacralización de la ley, de la norma y la ciencia negando el espacio vital de los principales actores de la escuela, los cuales evidentemente son jóvenes que viven en territorios existenciales que la escuela debe indagar (Leguizamón y otros, 2006, p. 9).

Todas las experiencias, en la medida en que se plantea la investigación como herramienta en la búsqueda de solución a sus problemas, nos llevan a plantearnos la pregunta por el tipo de investigación que es posible en la escuela, al interior mismo de los proceso de enseñanza-aprendizaje y cuál puede ser su propósito. ¿Qué es, por ejemplo, lo que hace la diferencia, entre la investigación formativa y la investigación pedagógica? Es decir, entre la investigación que se hace con los estudiantes para provocar y/o facilitar que estos aprendan descubriendo y construyendo, por sí mismos sus explicaciones sobre el orden de lo real, o sea, haciéndose ellos mismos constructores de su propia realidad, por una parte; y la investigación que, incluso sobre el mismo proceso, hacen los maestros para validar hipótesis, o, simplemente para resolver problemas que los inquietan sin que las hipótesis estén establecidas, problemas que ha reconocido mediante la observación y el estudio del comportamiento de sus estudiantes como sujetos de conocimiento, respecto al tratamiento de contenidos para viabilizar el aprendizaje, a sus desarrollos cognitivos y/o a sus procesos de socialización.

Esas preguntas, que pueden suscitar investigación en la escuela, emergen de la práctica de las maestras y los maestros, asumida como práctica pedagógica, por lo general motivadas por los diálogos que el colectivo establece en torno de lo que podría llamarse la cotidianidad de la vida escolar. El diálogo induce a la reflexión y de esta manera, los asuntos redimensionan su significación, llegando a convertirse en objeto de interés para ser investigado por el colectivo. Y, sólo en ese momento, dando por hecho su relevancia, los/as maestras tendrán claridad sobre el cómo proceder para encontrar las respuestas que se han revelado como necesarias. En el caso del colegio La Belleza-Los libertadores, esto (...) *ha sido posible porque la escuela ha sido mirada como un lugar de discusión y debate permanente en torno, tanto a los avances pedagógicos, como a los cambios políticos. En este sentido, se podría afirmar que ha sido una escuela*

que ha valorado más las dificultades y las insatisfacciones porque desde estos ámbito ha podido producir importantes cambios, reflexionando, revaluando y reescribiendo al vida escolar (Landínez y otras, 2006, p. 11).

Y, ello es así, quizás porque existe también un elemento de convicción que induce a este colectivo, como a otros, a elegir la conversación en torno a los desarrollos de su práctica como punto de partida de procesos de investigación. Es su idea respecto de lo que debe ser la formación docente, en la cual encontramos, no sólo una postura epistemológica sobre la construcción del conocimiento, sino también política. Las maestras y los maestros se consideran portadores de conocimientos y saberes suficientemente probados en sus años de práctica educativa y pedagógica como para tener capacidad de establecer, desde ellos mismos, las preguntas pertinentes y las estrategias metodológicas que puedan ser más conducentes para alcanzar las respuestas perseguidas.

En esa misma postura epistemológica y política, se apoyan las maestras y los maestros para considerar la participación de los estudiantes e, incluso, de otros actores de la comunidad en la definición de las preguntas o problemas a investigar.

En nuestra propuesta de trabajo la participación de los estudiantes en la selección, definición y organización del problema a investigar o pregunta a responder ha sido de gran importancia, ya que el hecho de hacer parte de estas discusiones grupales, redundan en mayores niveles de apropiación, responsabilidad, compromiso y cumplimiento a la hora de realizar las actividades que se propongan (Landínez y otras, 2006, p. 16).

En la asistencia a cursos de formación de distinto orden las maestras y los maestros han ganado también una comprensión de que la construcción del conocimiento no es un proceso salvado de errores, sino que éstos, más bien, constituyen un componente natural de dichos procesos que, incluso, pueden asumirse como parte de una estrategia metodológica que jugaría en dos sentidos: por una parte, para alentar a las maestras y los maestros a avanzar en la verificación de sus procesos investigativos sin temor a equivocarse; por otra, a aceptar también el error en los

estudiantes como una expresión del proceso de aprendizaje por el que transcurren.

Se inició la discusión pedagógica sobre si se trabajaba la investigación transversalmente o como área de conocimiento, dándose la diferencia de opiniones bien argumentadas y ante el no acuerdo se sometió a votación la forma de trabajar, quedando aprobado por mayoría, trabajar la investigación como área del conocimiento con una intensidad horaria de dos horas dentro de la asignación académica (Landínez y otras, 2006, p. 28).

El aprendizaje, a través del método de investigación, se basa en el ensayo y error progresivo, que permite la construcción de verdades aproximativas, que adquieren una validez relativa. El hecho de utilizar el error como fuente de aprendizaje ha sido poco comprendido, sobre todo por los profesores con excesiva prisa en que sus alumnos aprendan (Landínez y otras, 2006, p. 19).

Otro elemento que merece destacarse en este caso, como en otros objetos de este ejercicio, es que los maestros investigan a la par que sus estudiantes, pero sobre asuntos diferentes. Los primeros, buscan respuestas a los problemas de su práctica, como enseñantes o como orientadores de los aprendizajes de sus estudiantes. Los segundos, quieren responder a los retos que les plantea el aprendizaje, bien porque a ellos les sean establecidos por las maestras y/o los maestros, o, porque surjan de sus propias reflexiones sobre el orden de lo real en que se desenvuelve su existencia.

El maestro investiga a la par con los estudiantes, sólo que la investigación del maestro es muy diferente, ya que ésta puede estar relacionada con los procesos de pensamiento, cognitivos, las formas de organización y las relaciones que se establecen entre pares, las habilidades para la interpretación y la argumentación, la adquisición de liderazgos, la distribución de roles y responsabilidades, entre muchos otros aspectos posibles (Landínez y otras, 2006, p. 19).

Esta disponibilidad para definir los problemas del aprendizaje, no sería posible, si se mantuviese la idea de la perentoriedad de los contenidos curriculares existentes. Significa, se dice, citando a Pedro Cañal de León, que los contenidos curriculares *Tendrán un carácter de instrumentos, recursos para el aprendizaje. No deberán ser concebidos como lo-que-hay-que-aprender, sino como medios para realizar nuevos aprendizajes, algunos previsibles y otros no* (Landínez y otras, p. 19).

En este punto, de la no perentoriedad de los contenidos curriculares, se presenta una aproximación con el colectivo de la Escuela Normal; pero, para estos últimos, la razón estaría fundada en su visión de la integralidad del conocimiento y del orden de lo real que remite a pensar la articulación como integralidad del acto pedagógico:

Pensar la articulación como integralidad del acto pedagógico, supone una elaboración de lo pedagógico que no procede según las reglas de alguna forma de segmentación, sino según reglas de consistencia entre lo que se hace y lo que se dice, entre un régimen de signos y un sistema pragmático y según reglas que abren el territorio donde ocurren los hechos, a otros territorios. Bajo este criterio, el proyecto busca la integralidad sin proceder a sumar dimensiones de los alumnos áreas del conocimiento o aspectos de la intervención educativa, sino asumiendo que todo lo que ocurre en la escuela remite a sentidos y significados cuya lectura está a disposición de todos en todo momento y cuyo texto forma parte del discurso enunciado y en acto (Rodríguez y otras, 2006, p. 14).

Y, de manera explícita, el colectivo de la Escuela Normal acepta la permanencia de las áreas sólo por ser la única forma de organización disponible, no deseable (Rodríguez y otras, 2006, p. 33), porque lo deseable es construir currículo en el fluir del proceso y desde la problematización que suscita el reconocimiento de los asuntos significativos que se producen en el orden de lo real, lo cual significa renunciar a la enseñanza como dispositivo de poder, dado, en parte, por las *verdades* que son del dominio del enseñante, para hacer

(...) el tránsito hacia un dispositivo pedagógico que se aparta de la enseñanza y se aproxima a la problematización, más afín con los procesos del pensar y el conocer, cuyas líneas de fuerza están vinculadas con la creación y ya no con la repetición y cuya línea de subjetivación puede disponer lugares para el investigador, el diseñador, el experimentador, el escritor. Puede considerarse como uno de los elementos distintivos del dispositivo que se anuncia, el recurso al problema como un principio integrador de la acción. (Rodríguez y otras, 2006, p.13)

O sea, que lo que en la Escuela Normal Superior María Montessori se pretende resolver con la problematización, en el colegio La Belleza-Los Libertadores se enfrenta con la pregunta, dos soluciones concurrentes que remiten a la investigación como fórmula de solución. Y, existen, por supuesto, diferentes visiones de las maestras y/o los maestros sobre lo que significa para ellas y ellos la investigación. Sólo en La Belleza-Los Libertadores encontramos estas apreciaciones:

La investigación pedagógica debe proveer al maestro de los elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer hechos o sucesos dignos de consideración, teorizar al respecto, llevar registros adecuados de cada una de las etapas de la investigación, e iniciar a los maestros en el uso de técnicas e instrumentos de investigación que lleven a una cualificación de su oficio (Rodríguez y otras, 2006, p. 18).

Considero que la investigación pedagógica da un vuelco a las rutinas metodológicas tradicionales; el trabajo en el aula se vuelve activo; los estudiantes son los que hablan; el maestro escucha, guía, asesora y aprende con ellos. En el proceso se produce conocimiento al dar un mejor uso a la información recibida o transmitida. Tanto el estudiante como el maestro no se conforman con lo que se hace ya que se desea ir más allá. Es un continuo buscar y buscar (Rodríguez y otras, 2006, p. 53).

Cuando el proceso muestra, por ejemplo, que algunas de las preguntas planteadas se solucionan muy fácilmente, sólo con consultar el libro,

el maestro puede, comentando eso con el grupo, corregir la pregunta, de manera que se garantice que ella genera realmente un proceso de investigación. Así los estudiantes y la misma maestra están aprendiendo que no se investiga a partir de cualquier pregunta, sino sólo de aquellas cuya respuesta no está ya dada sino que debe ser construida.

Como docente, en cada encuentro me cuestiono sobre cómo se va a dar y se desarrollará el proyecto; las cosas van surgiendo, me emociono con ellos o me altero cuando algún estudiante no quiere sino jugar afectando al grupo. El controlarse y pensar cómo guiar a los niños en medio de un desorden ordenado, me mantiene alerta todo el tiempo. Estoy aprendiendo con ellos (Landínez y otras, 2006, p. 58).

La idea que prevalece entre los docentes respecto de lo que es la investigación puede rastrearse en la descripción de la forma como, en el colectivo de La Belleza-Los Libertadores, se tomaron las decisiones en torno a ese aspecto:

Al ser (la investigación) un área de innovación surge otro conflicto, ya que no se tenía un plan de estudios en esta área por la diversidad de concepciones por parte de los maestros al respecto; los contenidos había que establecerlos ya que no sucedía lo mismo que con las otras áreas donde todo está hecho (lineamientos, temáticas, etc.), se organizó un comité integrado por representantes de las cuatro jornadas y se elaboró, con la colaboración de los docentes, un plan de estudio para el año 2003. Pero, surgió un interrogante sobre las pautas a seguir en la nueva área de investigación, ya que ésta requería de apoyo económico, compromiso y personas idóneas para orientarla. Se inició el trabajo en el aula, con diversas metodologías, empleadas por los docentes. Algunos docentes optaron por seguir el plan de estudios propuesto, otros se basaron en los intereses de los estudiantes; otros, guiados por una problemática o una serie de problemáticas; otros, con preguntas de interés y otros se quedaron a la espera de indicaciones sobre como hacer la investigación en el aula (Landínez y otras, 2006, p. 28).

El colectivo de La Belleza-Los Libertadores permite ejemplificar los muchos recorridos de las maestras y los maestros en la búsqueda de solución a sus inquietudes. A veces en grupo, pero a veces también de forma individual, ellas y ellos buscan vincularse a cuanto curso o proyecto se les plantee con la esperanza de encontrar en ello respuestas a las muchas preguntas que se formulan sobre su práctica.

Para resolver sobre el tipo de investigación y la o las formas de llevarla a cabo, se participó en un diplomado de investigación organizado con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Sin embargo, cada jornada continuó con proyectos de aula específicos, asumidos como procesos de investigación en el aula, así: sede A, jornada de la mañana: trabajo por centros de interés. Sede A, jornada de la tarde: participación en el programa Ariadna sobre solución de conflictos, que implementa la conciliación como alternativa de convivencia pacífica. Desde el 2004, participación en el proyecto Escuela y calidad de vida: Una opción de justicia redistributiva, basado en los postulados de Rawls. Sede B, jornada de la mañana: Talleres de arte para la formación en valores. Sede B, jornada de la tarde: Vinculación al proyecto macro: Bogotá te enseña donde los/as niños/as (Landínez y otras, 2006, p. 10).

Esas pequisas externas en pos de fuentes explicativas tienen un punto de origen y a veces de complemento, como ya está dicho, en los espacios de discusión pedagógica que algunos grupos de maestros han logrado conformar en sus instituciones, cuando los administradores educativos no han olvidado su procedencia o el sentido de la institución que regentan.

Sabemos por experiencia que en el conversar acerca de las vivencias en el aula y en la escuela, emergen aprendizajes importantes que permiten tanto la valoración de los otros y de nosotros mismos como sujetos de saber pedagógico. Pese a que esta es una práctica común del maestro, aún se desconoce la importancia que representa en el ámbito de la investigación por la posibilidad de encontrar

puntos para iniciar la sistematización, organizar y reorganizar el problema, las preguntas y, en particular, la mirada intencionada en el aula (Landínez y otras, 2006, p. 38).

Por otra parte, los maestros no se excusan en limitaciones, cuando se dan cuenta de que el aprender es una constante de la práctica. Algunos/as asumieron el reto de la investigación sin tener una información suficiente, ni menos un dominio práctico al respecto. Por ello omitieron, hacer registros desde un principio, arriesgando a perder información valiosa para sus conclusiones, pero encontraron también una forma de subsanar la falla y, cuando ya se metieron de lleno en el asunto y se pusieron a indagar sobre metodología y otras cosas, encontraron, sobre el propio ejercicio de la búsqueda, que eso de una metodología específica y unas temáticas preestablecidas podía ser un cuento o, más bien, una manera particular de ver el asunto, pero no necesariamente un requisito de la investigación que resultase insalvable.

Mi investigación en el aula como maestra, sí que me costó trabajo diferenciarla de la de mis estudiantes, porque yo estaba igual que ellos: no sabía que hacer. Por ello la titulé ¿cómo hacer investigación en el aula? (Landínez y otras, 2006, p. 60).

Y de la misma manera que respecto a ella, encontró *que la información que reciben los chicos y que ellos encuentran es transformada en conocimiento a través de la misma investigación; lo mismo que la importancia de las interacciones vivenciadas y la sistematización de la experiencia desde que ésta se inicia (Landínez y otras, 2006, p. 62).*

Describir las peripecias afrontadas en la organización y desarrollo del proyecto, sin omitir las dificultades e, incluso, las resistencias, así como el mostrar cómo se hace la selección de las preguntas independientemente de que ello pueda considerarse o no correcto, ayuda a establecer con el proyecto una interlocución que nos permite aprender a la vez que ayuda a mejorarlo.

Ese preguntarse por los problemas de la práctica para buscarle soluciones o explicaciones aparece como lo más recurrente en las experiencias,

independientemente de la ortodoxia de los procedimientos. Así vemos que:

El colectivo del colegio Benjamín Herrera se plantea un ejercicio de *investigación cualitativa-etnográfica, con el objeto del reconocimiento por los sujetos-actores de la investigación y del proceso educativo, de los antecedentes y vivencias de la experiencia, de la problemática frente a la forma como se asumen los procesos de lectura y escritura, de la necesidad de una real integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y de la afectividad como base de todo proceso educativo; a partir del análisis de condiciones y situaciones concretas de los grupos, de sus expectativas y de las exigencias para la transformación de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectura y la escritura y la construcción de ambientes significativos de aprendizaje y enseñanza basados en el afecto, la integración y el respeto por la diferencia* (Chacón y otras, 2006, p. 19).

La investigación tiene el carácter de investigación cualitativa, en tanto, que asume que el rol del investigador es exploratorio e interpretativo, porque esto permite al docente interrogar sobre el contexto educativo con miras a hallar un significado social y buscar la transformación de la prácticas, en este caso, de la lectura y la escritura (Chacón y otras, 2006, p. 19). *La investigación etnográfica apunta a la construcción del objeto de conocimiento, a partir de la observación de la realidad. Este hecho permite que el docente se convierta en investigador de su propia práctica pedagógica, contribuyendo al desarrollo del conocimiento y a la construcción de interpretaciones que ayuden a descubrir nuevos sentidos del mundo escolar y de las prácticas de la lectura y la escritura* (p.20).

El colectivo del Marco Tulio Fernández se plantea la existencia de una dimensión investigativa en el desarrollo de los proyectos de aula. La observación permanente y consecuente interrogación sobre el orden de lo real se constituye en la fuente principal de conocimiento. Las salidas pedagógicas son una estrategia para el desarrollo de los proyectos, en tanto posibilitan ampliar y complejizar el campo de observación y proveer de allí elementos del aprendizaje

La dimensión investigativa constituye una apuesta pedagógica institucional basada en el trabajo por proyectos de aula orientados al desarrollo de actitud y pensamiento científico de los estudiantes desde preescolar hasta el grado once, reconociendo, accediendo y usando fuentes de información del entorno en el contexto de la ciudad como escenario pedagógico (Serna y otras, 2006, p. 19).

Otro colectivo, el del colegio Pablo Neruda, trata de resolver problemas que maestros y maestras reconocen en el desarrollo de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela y que tienen incidencia en los logros que, en términos de desarrollo de competencias o habilidades, pueden ser esperables de ella. En este caso, los problemas identificados fueron: apatía de los estudiantes por la lectura; carencia de lectura comprensiva y analítica; incoherencia textual en la escritura; plagio y ausencia de sentido crítico.

El proyecto compromete a los jóvenes en la profundización de un tema de su interés para que lo desarrolle empleando la investigación; esto con el ánimo de trabajar con ellos en la búsqueda de información, la satisfacción de la curiosidad, el uso de la creatividad, a la vez que se favorece en él, una mirada crítica de su entorno, de su formación y una participación activa en la solución de una problemática. De esta forma, y queriendo trabajar desde un modelo cualitativo, apuntando los temas de investigación a problemáticas sociales, con el deseo de que los estudiantes participen y sean gestores de posibles soluciones en sus respectivos entornos... (p.8)...aquí en la relación maestro-investigador, estudiante-investigador, se genera un conocimiento científico/social, que parte de un proceso de observación de la realidad para atender lo que en ella puede ser motivo de estudio (Mendivelso y otras, 2006, p. 9).

En *Veo, juego, leo y escribo, rodando por mi ciudad* encontramos una propuesta que, con el propósito de romper las fronteras de la escuela con una mirada crítica y propositiva, recurre a la investigación como proceso estructurante de la experiencia, indagando en torno a tres ejes: el desarrollo de las competencias comunicativas, la interdisciplinariedad en las diferentes áreas del conocimiento y el desarrollo del sentido de

pertenencia institucional y de contexto. Para ello, la experiencia trata de encontrar respuesta a varias preguntas: ¿por qué la escuela en la ciudad, o, por qué la ciudad como escenario pedagógico? ¿cómo investigamos la ciudad y sus escenarios? Tratando de establecer *cómo contribuyen los diversos escenarios de la ciudad en un proceso de formación de los niños y las niñas* (Orobio y otros, 2005, p. 16) del colegio; ¿qué tipo de competencias lingüísticas debemos desarrollar en nuestros estudiantes? Se puso especial consideración en la lectura y en la escritura, pero también el juego, la lúdica y la creatividad como elementos que permiten construir ambientes que posibilitan el desarrollo de esas competencias.

Este proyecto se enmarca dentro de los principios y lineamientos de la investigación-acción como forma de investigación cualitativa; tiene como antecedentes la necesidad de hacer rupturas en la práctica, de fundamentar y luego proceder a sistematizar; conservando la manera de abordar el objeto de estudio basada en al descripción acorde con el contexto sociocultural, el en que se ubican los sujetos, objetos, eventos y relaciones en la investigación (Sánchez y otras, 2006, p. 48).

Por otra parte, *Ambientes de aprendizaje en el aula* se propone en su propio desarrollo como un proyecto de investigación de carácter etnográfico, que mira los ambientes de aprendizaje dentro del salón de clase y por fuera de éste, las condiciones de desarrollo de las prácticas educativas y/o pedagógicas, los contenidos de la enseñanza y el tratamiento que se hace de estos contenidos en aras del aprendizaje, la organización de los espacios y la disposición de los objetos. Estas miradas se producen no sólo sobre las acciones, sino también, sobre los sujetos y sus interacciones con otros, sus discursos y posturas en cuanto ello es posible, escudriñando las mentalidades que prevalecen y la forma como ellas inciden en la acción educativa. Existen, para ello, registros, diario de campo, fichas... para la recolección de información, espacios de contrastación y formas propias de utilización de las herramientas como en cualquier otra investigación.

En la medida en que se va desarrollando la investigación surgen las primeras aproximaciones a la elaboración de las categorías de

análisis, las cuales se reformulan permanentemente de acuerdo con el desarrollo de la investigación y que nos permiten ir ubicando la transformación de la mirada sobre los ambientes de aprendizaje en el aula (Pedreros y otros, 2006, p. 52).

En la observación participante, el maestro titular toma distancia por momentos en su cotidiano hacer para registrar las vivencias de su aula. Es en el diario de campo donde quedan consignados comentarios y testimonios como... Alexander lee en voz alta, lo hace muy bien, los compañeros lo aplauden y él hace un gesto gracioso... En la observación no participante se evidencia la actitud de los estudiantes frente a la actividad propuesta por el docente... (Pedreros y otros, 2006, p. 52).

Entre tanto *Sinapsis pedagógica* va definiendo proyecto y proceso metodológico sobre la marcha y con atención a unas finalidades políticas que se modelan en el flujo de la dinámica territorial, más que escolar.

Otras experiencias, como *Reowayabtyba* y *Los Hilos de Ananse*, permiten concebir la presencia de la investigación como un componente de construcción de la trama conceptual y de las acciones en que se teje su proceso. Es decir, para poder relieves características culturales y recrear prácticas que las visibilizan se requiere un ejercicio persistente de búsqueda y seguimiento de las huellas que permiten esa reconstrucción. Y aquí posiblemente, se combinan elementos de investigación histórica-revisión documental- con elementos de investigación etnográfica y de investigación acción participativa.

Todas las experiencias son búsquedas, indagaciones, teóricas o prácticas, para resolver problemas del que hacer educativo y pedagógico. En todos los grupos participan maestras y maestros que han transitado por las universidades y recibido formación sobre investigación en postgrados o maestrías. Algunos de ellas y ellos, han acompañado procesos de investigación en conexión con grupos académicos de las universidades y algunos colectivos reciben orientación o apoyo de grupos de ese tipo. Pero, más importante que todo eso, para ellos y para los estudiantes, es saber si las experiencias realizadas han mejorado o no los procesos de

enseñanza-aprendizaje en los tiempos en que ha durado su realización. Aspirar que los logros se extiendan en el tiempo, que los beneficios de la experiencia pasen a otras maestras u otros maestros y/o a otros grupos de estudiantes, es un problema que abordaremos en el capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO

7

ARTICULACIÓN O INTEGRACIÓN DE PROYECTOS INSTITUCIONALES

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia.

(Freire, 1997, p.19)

Nuevo Horizonte es otro de esos tantos colegios, como La Belleza-Los Libertadores de Tunjuelito o el Alberto Lleras de Suba, que emergen en zonas no incluidas en la planeación de la ciudad. Y casi diríamos que la mayoría de los colegios fueron siembra de los mismos pobladores de las zonas periféricas de la ciudad, casi siempre de invasión, asentamientos irregulares en terrenos con problemas geológicos muchos de ellos y, por ello mismo, con dificultades para ser dotados de los servicios públicos fundamentales, porque, simplemente, no aparecían en el planeamiento urbano.

En torno de muchos de estos colegios se desataron acciones solidarias, ¿tongas, mingas, convites? ¡Quién sabe!; porque en el mestizaje mayoritario de la población subyace el alma indígena al lado del aliento africano. Como no podemos saber de dónde proviene el oscuro de nuestra piel, se nos hace todavía más difícil reconocer cuáles son los aromas y los sabores espirituales que heredamos de uno y otro tallo nutricional. Lo único claro que tenemos es que negros somos, indios también y, al fin, mestizos quedaremos, hasta que huesos o cenizas mezclados con la tierra, den el veredicto de que, en última instancia, eso es lo que somos y que tanto la indiada como la negritud o el mestizaje no fueron sino ropajes y marcas de un transcurrir por la vida, detrás de los cuales está, en toda su desnudez, una condición de humanidad.

Lo cierto es que esas acciones solidarias hicieron colegios en proceso de 20 años o más, agregando un salón a otro en la medida que los recursos conseguidos con mucho esfuerzo lo permitían. Juntando las manos ásperas, callosas, del campesino venido de quién sabe qué vereda de algún municipio del país por donde pasó la plaga de los despojos y usurpaciones territoriales, con las manos todavía no resecaadas por la tiza, de maestras y maestros jóvenes en el oficio, se fue armando eso que llaman la infraestructura institucional. Pies embarrados y salones que naufragaban bajo aguaceros diluviales, fueron cocinando complicidades de las maestras y los maestros con los habitantes de las laderas o los humedales. Después, el Estado se haría cargo de las plantas físicas y, algunas veces, los funcionarios puestos para administrarlas, se olvidarían que eso fue sudor del vecindario para expulsar de las aulas a los legítimos herederos del erial.

Innovación, currículo, conflicto y participación

Memoria de la construcción física, simbólica y pedagógica que en los últimos ocho años, han realizado un grupo de maestras y maestros, de un proyecto que saliendo de iniciativas comunitarias, se transforma en un proyecto pedagógico con múltiples variantes, dejando asomar, en forma muy práctica, la manera como los proyectos ayudan a construir una transdisciplinarietà... Así, la escuela se vuelve viva y llena de sentido, como proyecto comunitario que se resiste a ser una simple institución al mando de un rector gerente que disuelve la presencia de los actores sociales en ella... *Ejercicio de sistematización*, como forma de *investigación* y como producción colectiva que evidencia a los maestros participantes como intelectuales reflexivos de su práctica y que muestra cómo los procesos de formación que reciben los maestros y las maestras son convertidos muy rápidamente en prácticas pedagógicas, haciendo que muchos de los procesos formativos tengan vida real en las aulas y en las políticas institucionales... (Mejía, 1990, p. 8).

Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación

Desde un enfoque pedagógico de enseñanza para la comprensión se quiere promover el desarrollo de las competencias investigativas como premisa y fin de la educación media principalmente. *Se busca el desarrollo humano mediante una educación interdisciplinar y contextualizada, afectando las prácticas de aula, los esquemas mentales de los docentes y los paradigmas educativos.* Se recurre a la *investigación cualitativa* como modelo referente para el desarrollo de la experiencia en cuanto ofrece campos propicios para el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes. Se compromete a los jóvenes en la profundización de un tema de su interés para que lo desarrolle empleando la investigación.

En el *Fogoncito de Nuevo Horizonte* lo que se sazonó fue un cocido con varias carnes sustanciosas, diversas experiencias que tienen ocurrencia en el ámbito del colegio y que muestran cómo en la diversidad se puede ir construyendo unidad con sentido siempre que se lo permita. Experiencias que enseñan las concepciones y los saberes de los maestros en

el espejo de la práctica. De cómo el aprendizaje puede tener ocurrencia en muchas partes y la enseñanza no necesariamente tiene que realizarla el educador designado. Puede ser un joven que ponga su experiencia de vida campesina al servicio de sus compañeros de grupo, para enseñarles los secretos de la siembra, porque de todos se puede aprender y porque el saber no se encuentra únicamente en los libros, sino que también está en las personas, que traen consigo la experiencia de sus quehaceres.

Lo importante es que la maestra o el maestro al frente sepan recoger el hecho y convertirlo en una experiencia de aprendizaje. Eso significa que la maestra o el maestro no están armados contra, sino para; es decir apertrechada de ideas y de disposición para reconocer y explotar situaciones en donde se hacen explícitos intereses de los estudiantes, para convertirlos en situaciones de aprendizaje. Esa maestra o maestro que así actúa, sabe muy bien que ser maestro no es ser un "dictador" de clases, un pronunciador de discursos y peroratas, sino un organizador y dinamizador del aprendizaje. Él seguramente tendrá muy preparada su clase, pero no como un libreto a repetir de otras clases ya dictadas, o de un texto que se aprendió de memoria, sino, como un derrotero que se va construyendo, teniendo en cuenta lo que se quiere que el estudiante aprenda, lo que a éste le puede interesar y una serie de condiciones o circunstancias, algunas construidas previamente, pero otras que se van haciendo en el camino que va tomando la experiencia de aprendizaje.

La maestra encontró una oportunidad en la intervención del estudiante campesino como enseñante de sus compañeros, para construir un proceso de aprendizaje en el que los padres encontraron también un lugar como enseñantes. Así mismo, la maestra encontró que en algunos casos los estudiantes podían autorregularse y seguramente pensó que esa era una buena oportunidad para no desgastarse como autoridad, sin dejar de serlo. Y, en ningún caso, la maestra puso en duda quién era ella.

Las basuras que agobiaban a la comunidad, pasarían de ser un problema a ser una oportunidad para construir un proceso de aprendizaje que tendría la particularidad de ser un proceso comunitario. Eso implicaba una resignificación de la escuela que dejaba de ser el espacio donde operaba la ejecución de un currículo al margen de la vida de la comunidad, para

ser un punto de convergencia y dirección de un proceso organizativo que tenía como propósito darle solución a un problema de salubridad. Y los maestros, con los vecinos más activos, se pusieron en función del proyecto de *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos*. Seguramente no faltaron los desacuerdos y las tensiones entre las maestras y/o los maestros, algunas y/o algunos se aferrarían a la idea de que eso no era tarea de la escuela y mucho menos de ellas y/o ellos; pero el empeño de algunos, de pronto de los menos, fue sacando adelante la iniciativa. A la gestión de reciclaje de residuos sólidos se sumaron otras iniciativas: Microcentros, lectura y escritura, conflicto y participación.

El proyecto incorporó una situación conflictiva latente en la comunidad barrial y educativa a la vida escolar; vale decir, las maestras y maestros hicieron suya la causa en la práctica pedagógica, sobre la base de sus saberes, las demandas de un conglomerado humano, forjando una simbiosis entre el currículo formal con el currículo oculto y, además, despertando sensibilidad y a la vez alianzas entre maestros/as, padres de familia y estudiantes, e interpelando el sentido de la escolarización (González y otros, 2006, p. 29).

La innovación no podía surgir sin ruidos, porque significaba, en alguna forma nadar contra la corriente, romper las olas, un quiebre de la rutina que no podía menos que estremecer cimientos. No faltaría una maestra o un maestro que se preguntasen qué tenían que ver ellas o ellos con las basuras que acosaban en el entorno amenazando constituir focos de enfermedades.

La innovación mana del pensamiento de los maestros y las maestras, se posa en la rutina, germina y genera mecanismos de sobrevivencia ante los infortunios del medio, durando un considerable tiempo bajo el terrón (González y otros, 2006, p. 28).

Es comprensible que las maestras y los maestros de ciencia hubiesen visto primero la conexión posible entre sus enseñanzas pensadas y el proceso que se les ponía por delante, como también es comprensible que, de pronto, otras maestras o maestros de otras disciplinas no encontrasen fácilmente ninguna conexión. La formación disciplinar no ayuda a hacer

ese tipo de conexiones. Pero, cuando se da el paso, cuando se encuentra un tópico generador, que opera como punto de origen de líneas que apuntando en diferentes direcciones, se encuentran con otras y vuelven finalmente a su punto de origen, las objeciones o resistencias pueden ir desapareciendo; seguramente fueron más los que entendieron que la mejor manera de interesar a alguien es operar sobre sus problemas.

Desde este ángulo, la experiencia nace, no tanto circunscrita al ámbito de las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y asignaturas, puesto que traspasa las fronteras del colegio para inscribirse en la dinámica comunitaria, enviando así el mensaje de que la escuela cumple una función social que no se reduce a lo formal, tal como ha venido ocurriendo (González y otros, 2006, p. 30).

El tiempo que el colegio le dedicó a la concertación del proyecto educativo institucional (PEI), las largas jornadas de discusión que se realizaron entre docentes y de estos con padres y madres de familia, nunca podrían ser consideradas como una pérdida, aún cuando eso sea lo que ocurre con mayor frecuencia. Los *microcentros* –o las jornadas pedagógicas– como espacios de discusión donde las maestras y los maestros tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, para mirarlas crítica y constructivamente, tampoco lo significan. La única pérdida que lamentar es la del sentido de realidad y noción del ser educativo que caracteriza a administradores educativos que caen presos de una enfermedad de los tiempos de globalización neoliberal que llamaremos *gerencialitis* y que tiene como su manifestación principal una permanente borrachera causada por la ambición de poder y la confusión que esto genera entre ejercicio de la autoridad y autoritarismo, entre saberse dirigiendo una escuela y pensarse al frente de una empresa.

La concertación sólo puede surgir del debate abierto y franco, sin cortapisas o imposiciones autoritarias de por medio. Y, si hoy no sobrevive la experiencia de Nuevo Horizonte como un *fogoncito* de iniciativas y retos pedagógicos, no podría decirse que esos esfuerzos por la construcción de procesos participativos y empoderantes de las comunidades sean inútiles, ni mucho menos que el pensar la educación desde las necesidades y

los intereses más reconocidos de las comunidades sea un problema de cortedad de perspectivas. Esas son búsquedas que van configurando un camino apenas insinuado, pero que puede ser un camino de liberación de la educación de lo que ha sido su sino trágico: de servir fundamentalmente como un instrumento de control social, antes que como un campo en donde se aprende el enfrentamiento y la resolución de los problemas de la vida y donde se construye la condición de ciudadanía.

El diálogo del grano de trigo (la innovación) con la hormiga (el maestro), fundado a partir de la pregunta por qué no lo deja tranquilo, aflora la respuesta de esta última: Si te dejo tranquilo no tendremos provisiones para el invierno hace ostensible el sentido del trabajo de este insecto social. En el asunto que nos ocupa, también se ponen de manifiesto los propósitos de innovación; es decir, la intranquilidad de las maestras de Microcentros, resolución de conflictos y de la gestión de residuos sólidos de cara a lo que está ocurriendo y la necesidad de aprovisionarse de ideas y acciones para enfrentar el invierno de disimilitudes... (González y otros, 2006, p. 31).

El relato, muy ameno por cierto, va mostrando, como, en la medida en que se presentan los afanes, se van generando y desarrollando iniciativas que operarían como activadores de los procesos de aprendizaje. Por un parte, una iniciativa orientada al *fomento de una cultura por el cuidado de la naturaleza* como la de *Gestión de reciclaje de residuos sólidos*; por otra, la de los *Microcentros*, como apuesta al *replanteamiento del papel de los maestros y directivos docentes como personas, como pedagogos y como intelectuales, capaces de transformar el sentido de su quehacer profesional y su función social como trabajadores de la cultura* y, además, la iniciativa de *Resolución de conflictos*, surgida del mismo Microcentro como *un trabajo pedagógico destinado al mejoramiento de las condiciones académicas y comportamentales de los educandos, apoyados en la teoría de las inteligencias múltiples...*, para un aprendizaje no retórico de los derechos humanos y de formación ciudadana (González y otros, 2006, pp. 32 y ss.).

El relato también va mostrando como la comunidad (padres y madres de familia), al igual que los estudiantes, se motivan a participar cuando los

problemas son ciertos y las preguntas son claras; y, como se va desatando un proceso participativo que busca resolver la trama de conflictividad que está en la base de lo social y que se puede convertir en un proceso de formación política que no escatima de ninguna manera el componente de formación académica.

Es característico de varias de las experiencias aquí referenciadas, como *Innovación, currículo, conflicto y participación, La investigación pedagógica como área de conocimiento, Tejiendo sueños y realidades, El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación, Sinapsis pedagógica, Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad y Reowayabtyba* su invitación a hacer un replanteamiento a fondo del currículo, desde la redefinición participativa de qué, por qué y para qué que, obliga a la transformación de las prácticas.

Las experiencias contienen un inmenso potencial para construir procesos educativos que sean pertinentes con respecto a la comunidad en la que se inscriben; y, cuando ésta se involucra, más allá de los estudiantes, la maestra y/o el maestro se sienten obligados, sin excusa, a utilizar su saber de otra manera y a hacer que sus educandos se constituyan en sujetos de conocimiento que, recuperando saberes condensados en su comunidades, enriquecen y potencian el saber de las disciplinas llenándolo de sentido.

Con el pretexto de reciclar vidrios y recolectar frascos e incluso trozos de madera, se ha incursionado en otros campos disciplinares, como: física, química, geografía, historia, filosofía, economía, farmacia, geometría, política, matemáticas, nutrición, psicología, antropología y por supuesto ecología. La aparición continua de incendios en los cerros nororientales de Bogotá, se descifra en el relato: ha sido un bonito pretexto para estudiar el impacto del vidrio en la naturaleza y en la vida de los nichos ecológicos formados durante cientos de años en la cordillera oriental. También ha auspiciado valorar daños ambientales, costos materiales, financieros y en vidas. No ha sido ajena la situación a indagar por las propiedades y las fuerzas físicas y químicas que gestan los incendios y que configuran los productos. Pero los frascos transfigurados

y los vidrios pintados y perforados han alegrado corazones, han alentado esperanzas y curado enfermedades del alma en padres de familia y compañeros al servir de expresiones de amistad, cariño y aprecio en fechas especiales (González y otros, 2006, p. 38).

En esta experiencia queda muy claro que toda innovación supone un maestro aprendiendo y es mucho lo que se puede aprender a partir de la observación del entorno y/o del enfrentamiento de los problemas que en él tienen ocurrencia, siempre que se tenga un espíritu inquisitivo, siempre que se tenga la pregunta en la punta de la lengua. Los Microcentros son una experiencia de autoformación docente. Por ello la importancia de que tengan su espacio en las instituciones. Se trata de darles a las maestras y los maestros la oportunidad de conversar sus inquietudes sobre la enseñanza, o sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Esas conversaciones pueden tener un nivel de intercambio de opiniones, pero pronto, le van a exigir a la maestra y/o maestro soportar lo que piensa e ir más allá. O sea, el espacio hace que emerjan en la maestra y/o maestro, como necesidad, el estudio y la investigación en torno a los problemas que se plantea.

Las experiencias sistematizadas en Nuevo horizonte, dan cuenta de un fenómeno adverso a los deseos de los planificadores externos; huelga decir, hacen visible la resistencia, entendida ésta como un producto cultural en cuanto al sentido de las prácticas educativas y de la ontología del magisterio en un contexto histórico y político determinado, pasando de ser administradores del currículo manifiesto y forastero a constructores del mismo... (González y otros, 2006, p. 57).

Para ser constructor de currículo el maestro tiene que ser *capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones a ellas*, afrontando de modo adecuado las situaciones emergentes que se ostentan en el aula e incluso fuera de ella.

El currículo es asumido como una decisión pedagógica, no una decisión administrativa, y como una construcción social. Lo primero implica que es el maestro el que debe estar al frente de su elaboración, lo se-

gundo, es que debe darse, de todos modos, un proceso participativo y de concertación con la comunidad involucrada. La discusión no está en si el maestro debe jalonar el proceso pedagógico, incluida en ello, la construcción curricular, sino, cómo hacer esto sin que devenga en un ejercicio autoritario, sino más bien participativo.

La opción por hacer un currículo real, que reconcilie lo explícito con lo oculto, lleva a la maestra y/o maestro a interpelar el ambiente escolar, estimar lo cotidiano, entrever el sentido común para redimensionarlo desde la pedagogía, la cultura y la política y, con todo ello, asumir los contenidos interdisciplinariamente. Y posiblemente, así aparezcan no una, sino muchas iniciativas pero todas ligadas con un hilo de sentido que las vincula a un propósito de formación atendiendo al cual la maestra y/o el maestro enseñan y dejan que sus estudiantes aprendan. Esto se constituirá, entonces, en un currículo de frontera, que atiende a los desarrollos del conocimiento, pero también, a las demandas de la realidad de las comunidades, que concilia el presente real con el presente posible, revalorando lo cotidiano y potenciando la interdisciplinariedad como el camino que permite construir respuestas a problemas que exigen tratamientos integrales.

Desarrollar un currículo que busca la emergencia de lo oculto para hacerlo objeto de la enseñanza, supone mirar no sólo los contenidos del Plan de estudios como su eje central, sino rescatar y dimensionar el significado de los demás elementos que hacen la escuela y cuyos usos develan lo oculto. Eso significa examinar todos los espacios: salón de clases, patios, recreo, baños, biblioteca, cafetería, ... pensándolos también como parte de esa totalidad formadora –educativa– que es la escuela como concierto de acciones e interacciones en el que se encuentran las ganas de saber con los deseos de ser.

Pero, mirar la escuela como totalidad, conlleva también mirar en el afuera de sus muros, todas aquellas situaciones que contextualizan la vida de los estudiantes y que tienen hoy una incidencia nada despreciable en su formación: la televisión, los videojuegos, las redes telemáticas, el Chat, el Internet, el mail, la web; es decir, todos aquellos elementos mediáticos que se han constituido en fuentes de información e interacción y que

están incidiendo, quizás de manera preponderante, en la formación de los niños/as y jóvenes de los que la escuela se hace cargo. E igualmente conlleva a mirar otros espacios de interacción social a los que concurre la población estudiantil, por voluntad o por necesidad, como los lugares de trabajo o los lugares de encuentro de las galladas, de los parceros con quienes se constituyen en tribus urbanas, en donde los jóvenes encuentran las identidades que otros espacios no han podido entregarles.

Marc Rodríguez nos habla de experiencias pedagógicas que están buscando caminos alternativos para la escuela, *alternativas que pueden ser calificadas de utópicas, sacadas de contexto, pero que son factibles como lo demuestra su desarrollo en el plano local... Son experiencias que nos hablan del realismo utópico de los grupos sociales y personas oprimidas que a pesar de las adversidades se empeñan en trabajar desde y sobre el presente para ir construyendo alternativas locales que hagan posible una vida digna y decente aquí y ahora* (De Sousa Santos, 2003, p. 3).

Hay grupos de maestros y maestras, como los de las experiencias aquí destacadas, que desde hace ya decenas de años desarrollan experiencias o proyectos pedagógicos que se proponen la construcción de conocimiento pedagógico para enfrentar situaciones de su práctica cotidiana o para enfrentar demandas de poblaciones o grupos específicos en términos de derechos. Algunos de esos grupos, contra viento y marea, han planteado propuestas que, por su heterodoxia, suscitan muchas resistencias, aún en el mismo cuerpo docente. Son, por ejemplo, experiencias que apuntan a desestructurar el currículo y ponerlo en concordancia con las necesidades e intereses de los educandos y de las comunidades a las cuales pertenecen y suponen otras maneras de relacionarse con el conocimiento. No se trata de aprender para memorizar o almacenar en el cerebro, se trata de aprender para y en el tratamiento de los problemas que nos plantea la realidad. No se persigue adquirir, por ejemplo, el conocimiento de las matemáticas por ellas mismas, sino, por lo que ellas permiten resolver en el orden de lo real.

Y, dentro de esos grupos de maestros y maestras, hay también otros, que están muy preocupados, seriamente preocupados, por el incesante incremento de la desigualdad y no quieren que la escuela sirva para

ahondarla sino para recortarla. Esos maestros y maestras, se atreven a incursionar en procesos organizativos de las comunidades, buscando el desarrollo de procesos tendientes al empoderamiento de los educandos como potenciales líderes sociales. Incluso, rompen el encerramiento de la escuela y tratan de vincular a ella otras organizaciones y grupos de la comunidad para constituir, como especies de laboratorios que se ocupan en buscar soluciones a los problemas diversos que acusa el cuerpo social, problemas que van desde lo elemental, como la salud y la alimentación, hasta lo más complejo, pero no menos sustancial, como es lo organizativo.

También hemos corroborado que esos maestros y esas maestras no es que renuncien a buscar el desarrollo socio-afectivo y cognitivo de sus educandos, no es que desprecien la importancia de la adquisición de conceptos básicos sin los cuales ellos no podrían avanzar en el mundo del conocimiento, sino que están buscando, en el mundo de la vida, una manera de formar para la vida en la vida misma.

Esas experiencias que referimos, se ubican en el ámbito de las pedagogías situadas. Esta orientación pedagógica trata de aprovechar la naturaleza idiosincrática de las prácticas educativas, para construir intencionadamente un abordaje situado de la enseñanza y el aprendizaje. Al desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje específicos para cada contexto educativo, permiten trabajar con interrelaciones concretas entre opresiones diversas como etnia, clase social, género, capacidad, etc., en los escenarios educativos particulares... Las pedagogías situadas constituyen una propuesta para enfocar la enseñanza y el aprendizaje de un modo contextualizado, precisamente lo contrario que persigue la escuela graduada... (Rodríguez, 2006, p. 3).

Las pedagogías situadas se sirven del compromiso local. Este tipo de compromiso tiene un enfoque emancipatorio, porque trabaja por la liberación de la opresión con una orientación estratégica y diversificada, para aprovechar el potencial de las experiencias educativas emprendidas desde la base. Si ya de por sí la enseñanza obliga a desarrollar procesos idiosincráticos, el reconocimiento de

la imposibilidad de tener una visión totalizadora y generalizable de lo bueno en educación, hace todavía más necesario trabajar con compromisos locales. Esta clase de compromiso es el más apropiado para responder a la multiplicidad de identidades que portan las personas y grupos sociales, y a la diversidad de reivindicaciones que invocan según la idea de aprendizaje y enseñanza que sostienen, porque se adapta a cada contexto y tiene una visión estratégica de la liberación de la opresión en función de demandas específicas y de las potencialidades de los grupos oprimidos. También es susceptible de ser revisable para ir acoplándose de modo crítico a la evolución de las necesidades y a las nuevas comprensiones, fruto de los procesos de deliberación y legitimación mutua que busca poner en marcha. Dado que una modalidad de compromiso emancipatorio, tiene una clara dimensión política, como nos recuerda Jennifer Gore (1996), porque permite abordar visiones alternativas de la educación y de la sociedad elaboradas en el plano local. Precisamente por esta cualidad es apropiado para promover la experimentación de alternativas en el ámbito de la comunidad ... (Rodríguez, 2006, p. 5).

Para los maestros y las maestras que trabajan en esa perspectiva, la escuela graduada se puede constituir en un obstáculo. Los problemas o los tópicos generadores en torno a los cuales se organizan los aprendizajes, podrían ser los mismos para todos los estudiantes independientemente del grado en el cual estén inscritos; y, su abordaje podría hacerse, no desde una asignatura o área, sino, desde varias, incluso, desde todas. El problema en este sentido no es de imposibilidad, sino, de una incapacidad, que deviene de la forma como concebimos el conocimiento en su relación con la realidad y de una noción de orden, tan arraigada en nosotros, que nos impide imaginar otras posibilidades de ser. En cierto sentido, no nos damos permiso de imaginar otras realidades distintas de las que conocemos.

Esa preocupación no es ajena a la que expresa el colectivo del colegio Pablo Neruda, cuando revisa cuáles han sido los recorridos del discurso pedagógico y se sitúa en el presente, identificando una nueva geopolítica que, según su consideración, *gira en torno a los intereses económicos y*

no a las nacionalidades o identidades que regían las relaciones hasta mediados del siglo, con la consecuyente mercantilización de las diversas manifestaciones humanas, incluida la vida, pues hoy no interesa la felicidad del sujeto, sino su rentabilidad... Esta situación actual (dicen) pone a la educación en una situación muy compleja; por un lado atender a las demandas del capital que exige individuos cada día más competentes en los campos técnicos, necesarios para ampliar las grandes masas de productores-consumidores, aptos para la vida en sociedades altamente informatizadas adaptables a la nueva tendencia globalizante; a la vez, le dejan a la educación otra tarea imperiosa que es fortalecer las identidades de las minorías, en un acto emancipatorio, como nuevas ciudadanía emergentes, para que los excluidos, los diferentes no desaparezcan, puedan alzar su voz, poner su sello y participar efectivamente en la orientación del destino de la sociedad (Mendivelso y otras, 2006, p. 75).

Cuando nos hacemos preguntas por el papel de la educación en el marco de la globalización en sociedades como la nuestra, pareciera que no encontramos respuestas satisfactorias. El recurso a defender la educación como una oportunidad que deben tener todas las personas para abrirse paso en la vida y, por ello, como un derecho fundamental, requiere del auxilio de otras ideas en torno de su sentido y de sus contenidos, ideas que no fluyen, mientras la escuela no se abra a otras posibilidades y el currículo siga siendo pensado, en lo fundamental, como un inabordable. La idea de la educación como la vía segura para la inserción de las personas en el mundo del trabajo, entendida como posibilidad de tener un lugar que les permita ser partícipes del desarrollo económico en cuanto al usufructo de lo que este produce, se hace insostenible o, por lo menos, difusa. Hoy ya no sabemos, en virtud de las nuevas relaciones y formas de producción que se imponen, que podría ser eso que hemos denominado educación básica o, dicho de otro modo, cuales son los aprendizajes mínimos que nos permitirían seguir activos y conectados con el mundo de la producción; pero, menos sabemos, si aún disponiendo de esos aprendizajes mínimos tendríamos cabida en ese mundo que cada día se cierra más.

Otra idea muy interesante que expone el colectivo en mención, está referida a la innegable existencia de las abismales diferencias que se pueden reconocer entre lo que podríamos llamar una educación de

elites, que viven y piensan al ritmo de los desarrollos de los países del llamado primer mundo, y una educación que se dispone para los que viven completamente al margen de esos desarrollos, a pesar de la ilusión de globalización que produce el desarrollo mediático. Desde el reconocimiento de estas realidades, que profundizan la brecha social, se considera la procedencia de la resistencia como opción de los grupos realmente excluidos del desarrollo y/o desconectados de las posibilidades de usufructuarlo. Ellos dicen:

Entonces, ¿por qué no generar acciones transformadoras desde movimientos de resistencia, para no quedarnos en el discurso de la desesperanza? La resistencia siempre ha primado frente a cualquier manifestación de poder; ella ha sido fundante frente a escenarios del poder constituido. Ella tiene la capacidad ontológica de autoreferenciarse, no necesita justificarse en el otro, se justifica a sí misma, mientras que la oposición se justifica en lo malo del otro. La resistencia tiene poder inmanente, proviene de sí misma, de su propia capacidad de afirmación (Mendivelso y otras, 2006, p. 78).

La profundización de la brecha social entre unas elites que se educan y viven en otras realidades, las de los países del primer mundo, y el resto de la población colombiana, que es la inmensa mayoría y que se educa y vive en una realidad, la del llamado tercer mundo, que es una realidad de carencias y privaciones o negaciones que, confrontada con aquella otra, hacen un orden social caótico, muchas veces sólo sostenido por el ejercicio desbordado de la autoridad, el colectivo del Pablo Neruda, sugiere una salida a la situación planteada. Ella está fundada en la invocación de la teoría del caos:

En lo social, ese caos generalizado al que ha llegado la humanidad, no deja ver movimientos que se van gestando a través de pequeñas cosas, pequeñas acciones que están buscando una reorganización. Es allí, en esas minúsculas reorganizaciones, en donde el caos pasa a ser un elemento creador, una realidad sensible y vital, a través de lo que el pensador Ilya Prigogine denomina estructuras disipativas. Habría entonces que distinguir esos puentes que permiten

elevant a un nivel fundante dichas estructuras (Mendivelso y otras, 2006, p. 78).

La escuela aparece, entonces, no simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos o de prácticas culturales, sino como el espacio en el que se explora sobre las pequeñas acciones, sobre lo micro y, si se quiere, sobre lo más territorial y localizado, las posibilidades del cambio social.

Si los pequeños cambios son los fundamentos de los grandes cambios, de las revoluciones, ¿por qué no ver en la educación un espacio propicio para formar mentes pensantes, ágiles e inquisidoras? ¿por qué no concientizarnos que la educación y la investigación no pueden ser realidades excluyentes? Somos testigos diarios de que el conocimiento se transmite por dosis, descontextualizado, desarticulado y al margen de la experiencia cotidiana, originando así una verdadera ruptura entre lo que se enseña y la realidad del estudiante (Mendivelso y otras, 2006, p. 79).

Pero, la identificación de las *pequeñas cosas* en que se pueden gestar esos pequeños cambios conducentes a las grandes transformaciones, sólo puede ser cuando ese orden de lo real que contextualiza la vida de los estudiantes, el campo de sus vivencias, se constituye en el objeto de aplicación de una *pedagogía de la indagación*, una pedagogía de la pregunta, que les permita reconocer los problemas en los que están inmersos y sus posibles implicaciones. Así, en la práctica del reconocimiento del mundo de la vida, la vida se hace consciente y se transforma mediante procesos de problematización, tematización, abstracción y crítica de la realidad, que configuran la investigación formativa. Y allí estaríamos frente a una escuela que genera conocimiento más que transmitirlo.

CAPÍTULO



EL DESARROLLO HUMANO: MUCHO MÁS QUE UNA OPCIÓN

Nuestra única alternativa para el peligro del robotismo es el comunitarismo humanista. El problema primordial no es el problema legal de la propiedad, ni el de participar en la sutilidades, sino el de compartir el trabajo y la experiencia. Deben operarse cambios en la propiedad, en la medida en que sean necesarios para crear una comunidad de trabajo y para impedir que el móvil de la ganancia oriente la producción en direcciones socialmente perjudiciales. Deben igualarse los ingresos en la medida necesaria para dar a todo el mundo la base material de una vida digna, evitando

así que las diferencias económicas produzcan una experiencia fundamentalmente distinta de vida, en las diferentes clases sociales. El hombre tiene que ser reestablecido en su lugar supremo en la sociedad, no siendo nunca un medio, no siendo nunca una cosa para ser usada por los otros o por él mismo. Debe terminar el uso del hombre por el hombre, y la economía tiene que convertirse en la servidora del desenvolvimiento del hombre. El capital debe servir al trabajo, las cosas deben servir a la vida. En vez de la orientación explotadora y acumulativa, predominante en el siglo XIX, y de la orientación receptiva y mercantil, predominante en la actualidad, debe ser la orientación productiva el fin al cual sirvan todos los dispositivos sociales.

(Fromm, Trad. 1977, p. 298)

Estamos viviendo un período de asombros y desentendimientos; pequeños asombros que se ponen de manifiesto con un ¡aaah!, y rápidos desentendimientos porque los afanes de la vida no nos dan tiempo para pensar la vida. Somos testigos ciegos y sordos de fenómenos climáticos de orden global, como el acelerado descongelamiento de los cascos polares y sus efectos en términos de marejadas que han asotado muchas playas en diversos lugares del planeta, y otros hechos que podrían dar al traste no sólo con la vida humana, sino, con toda forma de vida. Autoridades del ambientalismo a nivel mundial vienen predicando en el desierto desde hace ya algunas décadas, pero, podemos decir sin ninguna duda, que el cúmulo de fenómenos que desestabilizan el sistema global, reduciendo las opciones de vida, no deja de crecer, aunque se discuta si crecen o no ahora con mayor intensidad. El principal indicativo de ello es, sin

duda, el aumento paradójico de la riqueza y la pobreza en el mundo, a lado de la aplicación que se hace de una parte muy importante de esa riqueza acumulada a la financiación de acciones de guerra antes que a evitarlas o terminarlas como se supone que debería ser.

Biafra y Somalia son apenas dos de las muchas desgracias que pesan como estigma de esta civilización que se precia de ser la de mayor desarrollo científico y, por lo tanto, la que ha generado mayores condiciones de bienestar. Las guerras económicas, como la de los diamantes en Costa de marfil y el Congo en el África y del narcotráfico en Colombia y México, así como las guerras que en los últimos años los Estados Unidos han provocado en Afganistán e Irak, con el pretexto de la defensa de los derechos humanos, pero con el indudable trasfondo de los intereses petroleros; y, en el mismo sentido, la dirección que ha venido tomando el desarrollo de la economía china, ponen de presente la existencia de un totalitarismo económico que coloca la ecuación entre sociedad y bienes materiales en un punto extremo que amenaza, tanto con el quiebre de la ecología global, como con el sentido de la razón humana de lo humano.

Y todo ello nos hace mirar hacia el campo de las regulaciones en la búsqueda de unos principios que, fundados en una ética humanista, recuperen las garantías que quedaron arrasadas en la carrera de la acumulación capitalista. Esa búsqueda, que movimientos sociales de todo el orbe acordaron llamar como *Otro mundo es posible*, implicaría un cambio de los presupuestos de convivencia que debería producirse en todos los espacios de socialización en que se desenvuelve la vida humana y que tendría como condición fundamental, recuperar y aguzar toda nuestra sensibilidad para llegar a percibir la vida en la plenitud de sus manifestaciones de modo que nos sintamos motivados a optar por ella.

Como decía Max-Neef vivimos un período de crisis y perplejidad cuya magnitud parece trascender nuestra capacidad de asimilarla e internalizarla plenamente, porque no es clara:

(...) no es sólo económica, ni es sólo social, cultural o política. (Es) una crisis de la utopía, porque su manifestación más grave nos

parece el hecho de que estamos perdiendo –si es que no hemos perdido ya– nuestra capacidad de soñar... De allí que nuestro primer y desesperado esfuerzo ha de ser el de encontrarnos con nosotros mismos y convencernos además, de que el mejor desarrollo al que podemos aspirar –más allá de cualquiera indicadores convencionales que, más que nada, han servido para acomplejarnos– será el desarrollo de países y culturas capaces de ser coherentes consigo mismas (Max/Neff, 1997, p. 15).

En ese orden de ideas nos corresponde pensar la ciudad y sobre ella, sobre cada lugar de la ciudad, podría hacerse un tratado en el que concurrirían diferentes disciplinas: antropología, sociología, historia, psicología, lingüística, etc. Quizás ese tratado nos diría que la ciudad no es una, que existen varias ciudades conjuntadas en la gran urbe que es la capital; y tal vez, nos mostraría aspectos de lo humano que difícilmente podrían describirse con las palabras que conocemos. Eso podría explicar por qué los estudiantes quisieron decirlo de otra manera. El arte surge como posibilidad para decir sobre lo vivido que no se puede decir por medio de la narrativa común.

En este apartado haremos referencia a experiencias que apuestan explícitamente a poner como criterio de la organización escolar y de la composición curricular un enfoque pedagógico centrado en las dimensiones del desarrollo humano. *Un desarrollo a escala humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta de lo convencional (Max-Neff, 1997, p.27). El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos...El mejor proceso de desarrollo será aquel que permite elevar la calidad de la vida de las personas... (que) dependerá de las posibilidades que tengan... de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales (p. 29). Por una parte, necesidades de ser, tener, hacer y estar; y, por la otra, las necesidades de protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad... (necesidades que) son las misma en todas la culturas y en todos los períodos históricos (p. 30). Y en tal sentido, podríamos anticipar que en este apartado tendrían cabida todas las experiencias en cuanto que*

todas, apuntan a mejorar un satisfactor fundamental de esas necesidades cuya atención significa el desarrollo humano. Pero, sólo enfatizaremos en algunas que como: *Suburbia, Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir, Tejiendo sueños y realidades*, hacen especial mención de este propósito.

Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad

Esta experiencia surge de una preocupación por los jóvenes y sus búsquedas, tanto de identidad como de sentido de vida y de sus desencuentros con la sociedad instaurada. Ve la des-individualización consubstancial a la sociedad de masas como un problema que incide en el comportamiento de los jóvenes propiciando actitudes reactivas que se sintetizan en búsquedas tendientes a la constitución de nuevas subjetividades que reinventan o recomponen solidaridades y modos de vida mediante la aprehensión de territorios existenciales. Es un *proyecto de aula*, entendido éste como salón de clase o como escenario de la práctica educativa que puede ser cualquier lugar donde se realiza, orientado a sensibilizar a los estudiantes en la dimensión estética, mediante diferentes técnicas y metodologías. Se funda en la composición de piezas musicales con un grupo de estudiantes y como fruto de investigaciones sobre las posibilidades sonoras de los instrumentos y objetos de uso cotidiano. Dichas piezas se ensamblan con piezas teatrales y de danza como forma estética de reivindicar y hacer visible lo oculto. La *modelación*, entendida, como el proceso por medio del cual el sujeto adopta una forma particular, se expresa de una manera específica y propia. *Aparece como el modo principal de pedagogización.*

La juventud es tiempo de ocio relativo (la infancia es tiempo de ocio absoluto). En la juventud –como en el sueño o en las vacaciones– nos abrimos a lo imaginario, nos cargamos de libertad. Se trabaja (pues es tiempo de aprendizaje –al menos para los jóvenes procedentes de las clases dominantes–), pero se trabaja libremente (pues los estudiantes están desconectados del sistema de producción). Aunque cada vez están más conectados al sistema de consumo. Lo que les pone en situación contradictoria: consumidores sin dinero. La juventud sólo tiene sentido como embrague entre la

infancia y la madurez. Cuando desaparece el futuro, la juventud pierde su razón de ser. De etapa de paso se convierte en etapa de estancia: una instalación inestable, instalación en una frontera. Bajo las actuales reglas de juego, los jóvenes no tienen juego que jugar. O se enviscan en la vacación perpetua, o tratan de cambiar las reglas de juego (Ibáñez, 1981, p. 159).

Una preocupación legítima por encontrar otras vías de comunicación y expresión para aproximar la escuela a quienes son sus principales huéspedes. En eso consistía el objeto de *Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad*. Se quería lograr la emergencia de lo oculto, en lo que se encuentran las huellas más fuertes de la presencia de ese huésped para encontrar en ellas la potencialidad pedagógica de dejar decir lo que aparece como indecible. Por ello la pregunta es:

¿Cómo representar una realidad y una problemática de la institución escolar en general, dándonos cuenta de nuestras percepciones, pero sobre todo, observando las percepciones de los estudiantes sobre la ciudad, su condición y su experiencia de vida? (Leguizamón y otros, 2006, p. 3).

Y la primera dificultad que surge está referida a la complejidad de esa realidad que se quiere representar. Los animadores de *Suburbia* tienen eso claro desde un principio, porque se quiere dar respuesta a un cúmulo de preguntas que se originan cuando se contrasta la vida escolar con su entorno social, que es el territorio existencial de los educandos.

La complejidad es una tarea semántica porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden (...) la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución (...) aspira al conocimiento multidimensional (...) es un pensamiento capaz de dialogar, de negociar con lo real... (Leguizamón y otros, 2006, p. 6).

Reclamar el entendimiento de la juventud como un estadio de la vida humana es una condición básica para el ejercicio de la educación. Las maestras y los maestros de la experiencia reconocen esa necesidad y buscan una aproximación al conocimiento de las culturas juveniles. Esa

búsqueda transita por los senderos de la música y recurre a la creatividad para dar cuenta de esa visión de mundo de la vida que es el suyo, del cual son hacedores también. Vida que gozan y que sufren, tensionando posibilidades hasta el límite y echando mano de la creatividad para significar y comunicar lo que no puede hacerse sino a través de la riqueza del arte.

Los esfuerzos de los integrantes del laboratorio y de los intelectuales que acompañan la experiencia nos interrogaron sobre la necesidad de realizar investigaciones de mayor profundidad, sobre las realidades de la escuela. Alrededor de las culturas juveniles y su forma de expresión y el reconocimiento tácito de que en la escuela no se sabe mucho sobre la existencia real de los jóvenes, sus representaciones y sus símbolos, de alguna manera nos acercamos a la indagación del tipo de concepción de la cultura escolar, de la organización de sus estructuras, sus ritos y hasta la sacralización de la ley, de la norma y la ciencia negando el espacio vital de los principales actores de la escuela, los cuales evidentemente son jóvenes que viven en territorios existenciales que la escuela debe indagar (Leguizamón y otros, 2006, p. 9).

Así se llegó de una preocupación inicial por la relación entre la realidad de la escuela y el mundo de los jóvenes, sus formas de sentir, pensar, relacionarse, en síntesis, vivir, que llevó a la búsqueda y exploración de unos caminos de acercamiento a la comprensión de ese mundo – o de esos mundos. Y *Suburbia* emergió como uno de esos posibles caminos.

El resultado visible es la puesta en escena final, es lo tangible. Esta presentación intencionalmente es de gran formato y con una riqueza técnica y dramática, con el fin de demostrar que las condiciones sociales y de estratificación no definen muchas cosas a la hora de hacer arte de calidad desde la escuela y también pone de manifiesto que los niños y jóvenes son capaces de tener una disciplina y un método complejos para realizar sus actuaciones. Las técnicas con las que se ejecuta el trabajo musical y de danza exigen unas operaciones mentales cognitivas y corporales, que

sólo se logran con un adecuado proceso de entrenamiento y largas horas de esfuerzo (Leguizamón y otros, p. 9).

Identificar esas operaciones, comprenderlas y entender por qué son exigidas para determinado trabajo de ejecución instrumental, ayuda a la construcción de teoría pedagógica, como también ayuda que el entender los lenguajes de los niños y los jóvenes para establecer el diálogo intergeneracional propio de la escuela es condición para la interacción educativa.

Suburbia es, en parte, como casi siempre ocurre en la escuela con la teoría, una aplicación de la teoría de Gardner sobre las *inteligencias múltiples*, en cuanto que explora otros intereses intelectuales de los estudiantes y se encuentra con respuestas que superan las expectativas, en términos de las capacidades demostradas. Eso afirma la idea de que es un error pensar a los estudiantes como tarados o brutos, por el sólo hecho de no responder a los requerimientos de aprendizajes que se les imponen desde las disciplinas. Lo que existe, más bien, es un desconocimiento de la diversidad de los seres humanos y de que ella toca también con las disposiciones e intereses de desarrollo intelectual de cada persona.

Los procesos de conocimiento y las formas de aprender en las escuelas están en crisis, por lo tanto pensamos que se pueden intentar otras formas de abordar lo cognitivo y lo estético, que no estén necesariamente unidos a los contenidos, tal y como están pensados en el Ministerio de Educación Nacional, o sea por medio de estándares y competencias sólo para evaluar (Leguizamón y otros, 2006, p. 12).

Un paso adelante se daría cuando, reconociendo eso como una realidad probada, indagáramos y ensayáramos posibles respuestas desde la pedagogía al reto que significa en el campo de la educación. ¿Cómo la escuela tendría que adecuarse para asumir a sus estudiantes, no según un esquema preestablecido y homogenizador, sino mediante un esquema flexible y relativamente individualizable que permita la emergencia y el desarrollo de sus potencialidades intelectuales? Esa es, sin duda, una pregunta que la pedagogía no debería eludir.

Que la asistencia a la escuela sea obligatoria puede ser una forma de asegurar el ejercicio del derecho o una manera de garantizar un nivel de socialización básico sin el cual se dificulta la construcción del consenso social, pero también, puede ser una manera de ocultar lo que podría llamarse el fracaso de la escuela que sería, en cierta forma, el fracaso de un modelo de organización de la sociedad.

Quizás por ello, *Suburbia* es una de las experiencias que se orienta en una perspectiva de desarrollo humano y cognitivo: *nuestros fundamentos pedagógicos se derivan de los lineamientos generales de los procesos curriculares que contemplan las dimensiones del desarrollo humano, en lo cognitivo, corporal, estético, ético, como base para la formulación de los propósitos de formación escolar* (Leguizamón y otros, 2006, p. 13).

En la búsqueda de *Suburbia* hay un elemento de consistencia que en algunas experiencias no resulta tan evidente. Se trata de la relación que se puede establecer entre la concepción filosófica –axiológica– que la orienta, ya mencionada, el proceso de construcción metodológica que involucra a sus actores y que se va definiendo, con flexibilidad, en la medida en que se hace claridad sobre lo que se quiere, y el punto de arranque como referente conceptual y epistémico: un pensamiento crítico y divergente. O si no, ¿cómo, efectivamente, apostarle a promover desde la subjetividad un pensamiento estético reflexivo, relacionado con los problemas de la ciudad y el entorno social inmediato?

La apuesta de *Suburbia* por los jóvenes, invita a estudiar el problema de las identidades juveniles y podría decirse que las elaboraciones musicales y dancísticas que han logrado realizar, operan como una manera de expresar su sentir en relación con esos aspectos que son constitutivos de su identidad. Intentar una mayor comprensión de tales elementos, ayuda a la reflexión pedagógica y posibilita medidas más atinadas en el orden institucional que las que suelen tomarse, en situaciones de conflicto, en las cuales los funcionarios responsables sienten que la institucionalidad y, sobre todo, el statu quo, están puestos en la picota. El centro nodal de la experiencia son los jóvenes. La transformación cultural de la escuela no se persigue por mera curiosidad o espíritu innovativo, se buscan res-

puestas a la problemática de la juventud que legitimen un presupuesto de utilidad de la institución escolar.

Un concepto muy potente para el análisis sociológico, pero igualmente para la construcción de teoría educativa y teoría pedagógica es el de *territorios existenciales* que los podríamos pensar como aquellos espacios –físicos, contextuales, ideológicos, espirituales, etc. – en donde los jóvenes, buscando sus pares, sus iguales, como es el caso de las tribus urbanas, se buscan a sí mismos, dado que la sociedad les ha privado de otros espacios como el hogar, por ejemplo, entendido no como la casa o lugar de descanso y abrigo, sino como el espacio donde el joven podía encontrar, no sólo refugio de la inclemencia climática, sino, acogida en el seno de una comunidad de afectos y seguridades mutuas.

Suburbia llama a otras disciplinas diferentes de las comúnmente recurridas como la psicología, la sociología, la antropología, la lingüística, para poder comprender lo que significaría hoy atender, pedagógicamente el problema de la juventud; y aparece con relevancia la semiótica.

Por otra parte, *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir* explicita, como opción pedagógica, una idea que aparece, por lo menos latente, en otras experiencias. Es la idea que reclama la integralidad de la acción pedagógica como acción formativa en relación con la no separación de proceso cognitivo y proceso afectivo.

(...) es un absurdo social construir una pedagogía solamente para el conocimiento intelectual o la cognición, desconociendo la vivencia o la convivencia como eventos educativos fundamentales para el desarrollo de la afectividad. Las relaciones pedagógicas son relaciones de conocimiento, son relaciones políticas, pero también son relaciones de vivencia y convivencia, es decir, son relaciones afectivas (Chacón y otras, 2006, p. 16).

Esto determina también que la relación pedagógica no es posible con desconocimiento del contexto en el que transcurre la vida de los educandos. No se pueden ignorar el orden de lo real y la vivencia que éste

posibilita a los educandos. Y, en la vivencia, el afecto, los sentimientos, son determinantes.

Pero, para comprender lo externo, en este caso lo referido a los educandos y a los problemas o contenidos que son objeto del proceso educativo, se afirma desde la experiencia que es menester *comprender el proceso de nosotros mismos; porque, sin conocerse uno a sí mismo, ningún problema humano puede ser resuelto...* (porque) *hablar del quehacer pedagógico es referirse al qué y al cómo de la relación entre los seres humanos para su formación* (Chacón y otras, 2006, p. 16).

Es decir, desde *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir* se expone una concepción de lo pedagógico, como un problema relacional y de lo afectivo, como el hilo que conduce del conocimiento de sí a la comprensión del otro. No es posible el acto pedagógico sin comprensión del otro, el educando, en lo que significa la otredad de su ser, porque, si no, ¿de qué forma la maestra o el maestro podría saber qué es lo aquel necesita?

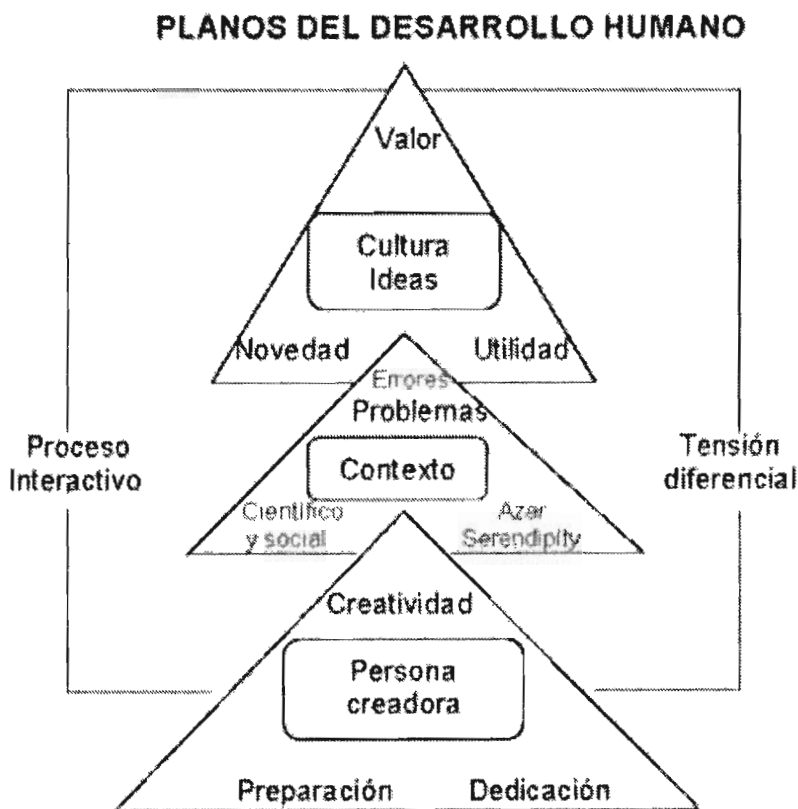
Por eso, es absurdo pretender hablar de relación pedagógica cuando el/a maestro/a dice que no le importa cuáles sean las condiciones del estudiante. En ese caso, se construye aparentemente una relación educativa, pero, en realidad, ni siquiera eso, aún cuando, por el hecho de que el estudiante aprendió en relación con la información entregada, se piense que sí hubo tal relación.

En este mismo orden de ideas, podría considerarse la pertinencia de *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*, por la intencionalidad que de esta experiencia ya ha sido expuesta en el capítulo anterior. Para el colectivo que desarrolló esa experiencia es claro que:

El hecho de que las relaciones de poder sean inevitables y que nunca habrá una sociedad igualitaria y justa, no significa que no tenga sentido crear espacios de resistencia, como antes se mencionó, para hacer frente a las exclusiones y a las desigualdades, aspirando a una sociedad más justa. Por tanto, si se percibe la escuela como un espacio cultural, pedagógico y político se deben recontextualizar los discursos frente a lo político, a la lucha cotidiana y creativa

en torno a temas como los procesos pedagógicos, organizativos, la vida escolar, el currículo, la evaluación, entre otros... (Mendivelso y otras, 2006, p. 86).

La crítica al neoliberalismo, denominado por otros neoconservadurismo, se hace no sólo desde el discurso sino desde la construcción de propuestas alternativas que muestren que otras formas de vida y de educación son posibles. Una educación más vinculada y comprometida con su entorno (local, nacional, global) más abierta a diferentes tipos de saberes y de voces, más preocupada por su pertinencia y por la calidad de vida que por la competitividad y el control (Finger y Asún, 2000) (Mendivelso y otras, 2006, p. 87).



Pero, una educación fundada en la idea del desarrollo humano no puede ser una educación desconectada del contexto en que transcurre la vida de las personas, ni puede ser resistir el desarrollo de un currículo de disciplinas que se ofrecen a los educandos como saberes válidos por sí mismos y que no tienen que ser reconocidos en la inminencia de su relación con el mundo de la vida. El desarrollo humano no puede ser si no se reconoce como su fundamento ese orden de relaciones que los seres humanos, en sociedad, construyen permanentemente entre sí, mediante y con la naturaleza. Por ello, el desarrollo humano y la articulación curricular van de la mano, pero, por eso también, en esa ligazón el reconocimiento de la diversidad y las búsquedas por la superación de las desigualdades oprobiosas aparece como una concurrencia de las diferentes experiencias. Todas ellas, de una u otra forma, tienen claro que:

Una escuela pública, abierta para todos, plural, no excluyente, que traspase sus fronteras, no discriminatoria, democrática, no confesional, no se logra por decreto, no es un trabajo exclusivo de la escuela o de los maestros, es una red de asociaciones, grupos, movimientos, organizaciones que apoyen experiencias concretas de lo que podría ser una educación pública de calidad (Mendivelso, 2006, p. 87).

Inclusión: los derechos al derecho

Señalábamos antes que, de acuerdo con Max-Neef, existen una necesidades humanas, existenciales y axiológicas, cuya realización determina la calidad de vida de las personas. El mismo autor considera que la educación, como el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad del entendimiento. Y, podríamos agregar que, desarrollar el entendimiento de las cosas es lo que pone al ser humano en condiciones de alcanzar el desarrollo pleno de sus facultades, sin el cual, la predicada igualdad de los seres humanos en razón de tales y, por lo tanto, como sujetos de derecho, no pasa de ser una entelequia.

La Secretaría de Educación Distrital en el periodo 2004-2008, puso especial interés en la garantía del derecho a la educación adoptando medidas que tienden a asegurar la inclusión de toda la población en edad escolar. En el grupo de poblaciones con *necesidades educativas especiales*, están las personas que tienen algún tipo de discapacidad, congénita o adquirida, y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá se ha propuesto atender a sus particulares condiciones para asegurar su acceso pleno al ejercicio del derecho a la educación haciendo las adecuaciones infraestructurales que resulten necesarias y resolviendo en lo que corresponde a su participación en el proceso educativo como tal. Dice el equipo técnico de la Secretaría, respecto de este asunto que:

Las personas con discapacidad y talentos excepcionales no constituyen un grupo paralelo o al margen de la población promedio, sino que son miembros de una colectividad. Estas reflexiones han llevado a una aproximación diferente al individuo con discapacidad y talentos excepcionales, en la que se reconoce su derecho a participar de las actividades de su comunidad, a ser parte de, y a pertenecer a una sociedad común, pluralista y diversa. Es justamente el derecho de todos los seres humanos a ser valorados, vistos como seres únicos y con equidad de oportunidades, lo que constituye el fundamento filosófico de la integración. La integración como postura filosófica no se cuestiona; implica coherencia entre el reconocimiento de una serie de derechos y el brindar oportunidades para que se hagan realidad, lo cual supone un cambio de actitud por parte de la sociedad. Sin embargo el problema de las actitudes no es tan sencillo, porque detrás de cada actitud hay una idea cargada de valores y de emociones. Las actitudes se desarrollan a partir de valores y creencias, que se traducen en conductas consecuentes con ese sentir y ese creer. En la actitud se encuentran tres mundos: el mundo de las ideas o de lo cognitivo, el mundo de las emociones o de lo afectivo, y el mundo de las acciones o de la conducta. La actitud es entonces el punto donde la inteligencia negocia con los sentimientos. La transformación de actitudes y de las prácticas pedagógicas son requisitos fundamentales para generar los cambios que deben llevar a cabo en los colegios para garantizar la participación real de los escolares con discapacidad

y talentos excepcionales. No basta con que haya proximidad física –condición necesaria pero no suficiente– si con ella no se crea una interacción real. Como lo plantea Flórez (1999), la integración escolar ofrece ciertamente una oportunidad inmejorable para que las nuevas generaciones de ciudadanos crezcan con una nueva visión y conciencia de la discapacidad y talentos excepcionales. La integración escolar supone abandonar paulatinamente prácticas tradicionales como la clase magistral, para así generar ambientes de aprendizaje más interactivos que permitan la participación y el aporte de todos los estudiantes. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, debe estar presente en todas las aulas, pero especialmente en las que llevan a cabo procesos de integración (Álvarez y González, 2005, p. 6).

Como se puede colegir de lo anterior el asunto no es de fácil resolución, porque implica transformaciones, en el soporte mental, de prácticas culturales muy establecidas. Por ello, las maestras y los maestros, todavía se debaten entre la tendencia a aceptar la integración de estudiantes discapacitados en el aula regular y aquella que continúa reclamando que estas personas sean objeto de un tratamiento especializado y por aparte. Pero, evidentemente se avanza en el cambio de actitudes, tanto de los educadores como de padres y madres de familia.

Entre las experiencias analizadas precisamente encontramos que: *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir* invita a pensar la educación desde la perspectiva del desarrollo humano que va más allá de lo bio-psicosocial considerando otras dimensiones como la existencial y la espiritual, etc. Es decir, se invoca una visión integral del educando como un ser humano, que debe condicionar la acción educativa, al tiempo que se enfatiza en la crisis existencial que lo impulsa a la búsqueda de sentido de su vida, cuestionando que se haya pretendido recurrir siempre a la razón, desconociendo que hay aspectos de lo humano que reclaman un retorno a lo sensible y a lo espiritual.

El hombre presenta crisis, porque ha querido explicarlo todo, controlarlo todo desde la razón, pero existen muchas cosas para las cuales no hay explicaciones verbales. El lenguaje que conocemos

impone límites, quizás sea necesario encontrar otros lenguajes, o mejor abandonar la pretensión de llenar de palabras el universo, es mejor sentir sin palabras (Chacón y otras, 2006, p. 6).

Otra idea que fundamenta la experiencia es sobre la consideración de que la socialización es la función principal de la escuela y que, en tal sentido, ésta debe cuestionarse si le toca o no *reproducir en sus prácticas, sus contextos y sus normas, el panorama de desigualdad relacional implícito en el contexto social amplio, o si por el contrario debe generar en su interior formas de organización y participación democrática, que apunten a la construcción de identidades sobre un proyecto de vida liberador (Chacón y otras, 2006, p. 6).*

Así mismo, cuestiona la tendencia homogenizadora de la escuela que prima en la incorporación del sujeto a la cultura y las formas de segregación que están presentes en la vida cotidiana, destacando que en la diversidad y no en la homogeneidad está la mayor riqueza; y, que es en la interacción social, como lo decía Vigotsky, donde se posibilita la construcción del conocimiento que aseguraría el desarrollo de entendimiento.

Cuando un niño con discapacidad llega a un aula regular, o de niños normales se genera un espacio mágico, donde surgen nuevas miradas, donde nos es posible descubrirnos desde la tolerancia, la solidaridad, el amor, como en un encuentro de hadas, maestro y alumno se convierten en lectores de gestos, movimientos, silencios y nuevos lenguajes, para convertirse en especializados intérpretes de ideas y sueños, esa magia la asume el proyecto como jalonador de la zona de desarrollo actual de estos niños o su zona de desarrollo próximo...La presencia de un estudiante con discapacidad enriquece el espacio escolar, convirtiéndose en un reto profesional y personal para el maestro, quien con el objetivo de que sus estudiantes aprendan desarrollará estrategias creativas y variadas que les permitan alcanzar los logros propuestos y esperados por cada nivel (Chacón y otras, 2006, p. 6).

Es decir, la experiencia busca hacer evidente que la integración de estudiantes con discapacidad, más que un problema para las maestras y los

maestros, es una oportunidad. Se trata de entender que la discapacidad, si bien implica la presencia de una limitación, no permite suponer la imposibilidad de un desarrollo, de la persona que la padece, como sujeto senti-pensante que debe y puede desenvolverse en la vida social y afectiva en igualdad de condiciones que cualquier otro, entendiendo en este caso la igualdad como la situación relacional que se constituye cuando se atienden las condiciones –ambientales, de motricidad, auditivas, visuales, etc. – que pueden ser diferenciantes para el ejercicio del derecho.

(...) la discapacidad como aquella que indica la presencia de una condición limitante por problemas esencialmente de tipo físico, mental o ambos, generalmente por enfermedad adquirida o congénita, traumatismo u otro factor ambiental... connota también una dificultad, más o menos específica, del sujeto para responder a las exigencias de su ambiente... Los conceptos de limitación y discapacidad no son sinónimos. La discapacidad implica la presencia de una limitación, pero ésta no es condición suficiente para señalar discapacidad en una persona (Chacón y otras, 2006, p. 7).

Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir hace énfasis en que integración es distinta de homogenización, y que se trata de un término potente, una categoría de análisis que se utiliza precisamente para cuestionar la función homogenizadora que ha caracterizado a la escuela. Y, en concordancia con otros ejes de acción que constituyen la experiencia, aplica el concepto de integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales para el aprendizaje de la lectura y la escritura, contando para esto con el apoyo de los padres y las madres de familia.

Los testimonios que aporta la experiencia dan cuenta de que las maestras y los maestros que asumen la atención de niños discapacitados, van ganando en capacidad de atender a la formación de estos niños y niñas observando la forma como estos se comportan en el aprendizaje, ensayando procedimientos o conductas para verificar si se producen o no variaciones en su comportamiento y si éstas dan cuenta de avances, pero también, socializando sus observaciones con otros maestros o espe-

cialistas, o, participando en procesos de formación orientados a proveer conocimientos que posibilitan mayores aciertos en la enseñanza.

Pensando la calidad de la educación en una perspectiva de desarrollo humano, que hace del ejercicio del derecho a la educación el mejor espacio para que las personas aprendan a lograr y cuidar la concreción de sus derechos, como una educación para vivir la vida con dignidad, en las aulas, en el mundo de la escuela, pero igual, en el mundo más amplio y complejo de la vida en todas sus dimensiones, el colectivo del Pablo Neruda, afirma:

Algunas rupturas que desde el contexto escolar pueden comenzar a gestarse para buscar la significación social de la escuela, construyendo su lugar propio en los nuevos contextos de globalización y en las denominadas sociedades de la información y el conocimiento, las cuales van muy transversadas por el desarrollo de ejercicios de investigación, pueden ser:

- *Romper la tradicional separación entre escuela y vida. Es necesario debilitar las fronteras entre el mundo que rodea la escuela, su entorno y la actividad escolar. Para ello sería indispensable formular y organizar currículos desde la realidad de los actores, estudiantes y profesores.*
- *Romper a separación entre conocimiento escolar y los conocimientos locales y experienciales. Como producto de la anterior ruptura, se puede reconocer que el conocimiento local entra al aula mediado por los imaginarios y las representaciones de los niños y maestros sobre ella y se convierte en el discurso que permite tematizar la realidad “la realidad”. ...*
- *Formular un proceso educativo en torno a la investigación y a la tematización de las realidades locales que son las más próximas y con las cuales el estudiante está más familiarizado sin que esto signifique que sobre ellas se haya interrogado. La entrada de las realidades y los saberes locales a la escuela sólo es posible a través de procesos de investigación, que posibilitan conocer el entorno, construir categorías conceptuales y a la vez sentirse el investigador*

como parte de un entorno en el cual vale la pena intervenir para su transformación. ...

– Permitir que la institución escolar se interpele por fenómenos que pueden ser conocidos a través de procesos de indagación genuina llevados a cabo conjuntamente entre profesores y estudiantes...

– Propender por el trabajo en equipo de los profesores, para lograr una visión-compleja de las realidades, ya que la mayoría de las veces, las acciones de los profesores son aisladas, provocando la fragmentación del conocimiento...

– Las propuestas de trabajo de investigación en la escuela como articuladoras del currículo requieren de la flexibilidad e la organización escolar para variar tiempos, espacios, recursos, actores, acciones, pero también saberes... (Mendivelso y otras, 2006, pp. 88 y ss.).



CONCLUSIONES

Decíamos al principio de este informe que las experiencias son búsquedas que apuntan en muchas direcciones e intentamos exponer tendencias que dan cuenta de los saberes y conocimientos que las maestras y los maestros hacen evidentes en ellas. Esos saberes o conocimiento están referidos a los campos disciplinares que concurren a la composición del currículo, al estudiante como destinatario de la enseñanza o actor fundamental del aprendizaje, a la investigación como herramienta o contenido de aprendizaje y, también, a una visión política de lo educativo. Esos fueron los parámetros que se utilizaron para agrupar las experiencias y, en buena medida, los utilizaremos para presentar las conclusiones de este trabajo.

También al inicio del informe destacábamos que *un objetivo central de la educación es que lleguemos a entender que la vida humana no puede ser vivida por nadie si no es en relación con los otros seres humanos y que, en realidad, esos otros seres humanos son otros y no simplemente proyecciones de*

mí mismo. Esta afirmación quería poner el énfasis en la *alteridad* como el elemento más determinante de la socialización como tarea de la que tiene que hacerse cargo la escuela hoy, incluso con mayor urgencia que la de transmitir conocimientos.

Es fácil establecer relación con otros seres humanos cuyo modo de ser y estar en el mundo se parece al nuestro; pero cuando nos encontramos con personas que son diferentes en su pensar, en su vestir, en su forma de relacionarse, etc., empezamos a experimentar dificultades y, si tenemos algún poder sobre ellas, quisiéramos hacer que se volvieran *normales*, es decir, como pensamos que somos nosotros. Ciertamente que en esto hemos avanzado en relación con otras épocas, pero no es necesario ir muy lejos para darnos cuenta de nuestra intolerancia con todo aquello que encontramos como diferente de lo que consideramos que debe ser, simplemente porque así somos.

Somos intolerantes con las expresiones de diversidad, aún en el marco de nuestra propia cultura. Qué no decir entonces, cuando el asunto es con personas cuyas raíces culturales son otras, como es el caso de los pueblos indígenas, o de los afrocolombianos, o de los gitanos o de los raizales.

El imperativo de la interculturalidad

Dos de las 14 experiencias que fueron objeto de este trabajo – *Reowaya-btyba: el otro lado de Bogotá y los Hilos de Ananse* – son experiencias que le apuestan a la construcción de la interculturalidad. García Canclini hace una distinción interesante entre multiculturalidad e interculturalidad. Él nos dice:

De un mundo multicultural –yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación– pasamos a otro intercultural globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando dos grupos entran en relaciones e inter-

cambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (García, 2004, p.14).

Aunque no puede afirmarse que estas experiencias representan el pensamiento mayoritario de los pueblos indígenas y de los pueblos afrocolombianos, ellas sirven para pensar el problema de la diversidad cultural traído al campo de la educación, en el sentido de cómo responder a los reclamos de los pueblos minoritarios sobre sus derechos en relación con la educación

En una administración pública de la educación, que se propone establecer diferencia en cuanto a su concepción de los derechos, en términos de su concreción, no parece lógico pretender absolver las reclamaciones que formulan las llamadas etnias minoritarias, simplemente pegándose al texto de las normas, porque éstas han sido construidas desde una lógica de pensamiento que es la de la cultura dominante. Aquí, es necesario recurrir a procesos de negociación y construcción participativa, en los cuales las etnias tengan, no sólo presencia y voz, sino la oportunidad de ser vistas, en cierta forma, como contrapartes de la cultura dominante representada en la administración y, por ello, no como subordinados. Recurrir al expediente del poder que confiere el ser gobierno para imponer un punto de vista institucional, sin intentar penetrar y comprender la lógica o las lógicas de las otras culturas, no deja de ser un ejercicio de hegemonía que, bien puede resolverse, con la formalidad de una ley o un decreto, como un acatamiento que se deja librado a las realidades de cada institución educativa. Por ejemplo, la cátedra afrocolombiana, definida por la ley 70/93 y reglamentada por el decreto 1122/98, en el marco de las reglamentaciones que se hicieron a la ley 115/94 (Ley general de Educación), se establece como de obligatoria inclusión en los planes de estudio y proyectos educativos de todas las instituciones educativas; es decir, como un componente curricular obligatorio. Pero, esto no tiene la fuerza suficiente para asegurar cambios en prácticas de hegemonía cultural que están fuertemente arraigadas en la etnia mayoritaria.

Más allá de ello, de lo que se trata es de reorganizar (¿o transformar?) la institucionalidad educativa en el sentido de darle lugar en ella a la interculturalidad, lo cual significa admitir, por ejemplo, que por el currículo y no sólo por una asignatura, transiten también aquellos elementos de las culturas de los pueblos indígenas, afrocolombianas, gitanas (romms) y raizales que hoy reconocemos como culturas minoritarias en nuestra nación.

Algunos teóricos desarrollan hipótesis explicativas de la identidad según las cuales ésta se mantiene no obstante los cambios producidos a lo largo de los años. Respondernos este tipo de interrogantes tal vez nos permita entender el tipo de interculturalidad que se construye entre nuestra cultura y la de los ancestros indígenas y poder reconocer en las cotidianidades interculturales que llenan buena parte de nuestra existencia, esos vestigios que aparecen tan borrosos para nosotros, los participantes de una cultura autocentrada hasta el punto que no permite pensar en nada distinto de sí misma.

La definición de la nación como un país pluri-étnico y multicultural obliga a pensar muy seriamente en como debe ser la educación para que se reconozca y respete la diversidad. Ese reconocimiento debe tener efectos no sólo formales, de garantizar el acceso a la escuela a toda la población indígena y afrocolombiana o negra, sino también, efectos que atiendan a los aspectos esenciales de la condición específica de esos pueblos. Por ejemplo, efectos en la estructura curricular, porque está visto que si lo que el currículo transmite y afirma principalmente es cultura, la cultura – o las culturas – de los pueblos indígenas y las de los afrocolombianos o negros son diversas de la cultura dominante mestiza. Entonces, una pregunta pertinente y, hasta cierto punto imperativa, es por la etnoeducación: ¿cómo la concebimos y cómo la concretamos?, lo cual tiene que ver con el cómo concebimos la interculturalidad.

La propuesta de interculturalidad puede ser asumida desde una perspectiva funcional, que la incorpora como un asunto meramente educativo, que se define desde un sector, el gubernamental, de la cultura dominante; y que se explicita en lineamientos curriculares y en la *cátedra afrocolombiana* como política de etnoeducación.

¿Qué significaría, desde la pedagogía, el reconocimiento de la diversidad o de las diversidades?, ¿cómo reconocer la alteridad sin hacer ruptura con esa mismidad que nos posee y a la cual nos aferramos para superar la angustia del no ser?

Una respuesta puede ser posible haciendo referencia a una vivencia reciente:

En la noche del 20 de Noviembre de 2006 sorprendió la noticia de la autoproclamación, como presidente de México, de Andrés López Obrador. Con el Zócalo atestado, el hombre que reclamaba haber ganado las elecciones presidenciales y, por lo tanto, ser el legítimo presidente de los mexicanos, designó su gabinete y leyó un discurso de posesión en el que planteó un programa de gobierno de 20 puntos con fuerte énfasis en lo social. Al día siguiente, en la W (emisora colombiana de FM) se entrevistó a uno de las personalidades que acompañarían a López Obrador en su gobierno. Sorprendieron el tono y los términos de las preguntas que formularon los conocidos comunicadores de la mesa de trabajo de ese programa radial porque fueron, no sólo descalificadores, sino ofensivos. Bien puede asociarse esta actitud con la que se asume para el tratamiento de los asuntos referidos al gobierno de Hugo Chávez. Y se advierte en los dos casos, que las actitudes asumidas por lo comunicadores podrían tener en la opinión pública mucho respaldo.

¿Por qué ocurre esto y qué tiene que ver con lo que es el objeto de este trabajo?

En la presentación que se hace de la introducción a la Filosofía de la Liberación se dice que:

el punto de partida de la filosofía de la liberación dusselina es una histórica o filosofía de la historia de la filosofía, que pretende reinterpretar el pensar mundial desde dos perspectivas: la del centro imperial, la primera, que genera un tipo de pensamiento ontológico que deifica el ser como luz que ilumina al mundo y que condena a no ser a todo lo que no cae dentro de la propia comprensión ontológica. En relación con América y los demás países periféricos de

Asia, África, la filosofía moderna es una ontología ideológica, que justifica la dominación de los países coloniales por la voluntad de poder imperial que ejercen mundialmente los sucesivos centros imperiales: Portugal, España, Inglaterra, Holanda, Francia, USA y URSS. La perspectiva alterna sería la que se sitúa en el punto de vista de la periferia mundial, la que piensa la realidad desde la exterioridad del ser del sistema... El pensamiento moderno no tiene la misma significación para el Nordatlántico, centro de poder que tiene que justificar su dominación del mundo, y para Latinoamérica que sufre la dominación. Repetir el pensamiento europeo a la europea, siguiendo los manuales importados o de los aquí copiados es, desde este punto de vista, no entender ni las ideas ni los hechos. Es dejarse colonizar ideológicamente (Dussel, 1983, p. 33).

Porque lo que se hace evidente en los dos casos es que no podemos pensar las cosas sino de una manera, no podemos admitir sino un sólo mundo posible, aquel que cabe en nuestra racionalidad. Por ello, nos resulta imposible admitir que haya realmente un otro, es decir, alguien que pueda concebir el mundo de otra manera, una manera que realmente sea otra y no una variación de nuestra propia visión que, en últimas, podría reducirse a lo mismo. Puede ser que López Obrador y Chávez se estén equivocando, si las cosas sólo pueden ser de una determinada manera, como en general se espera que sean, como yo y los *otros* que hacen conmigo un nosotros que es mí mismo, lo podemos ver. O, puede ser, más bien, que estos líderes políticos estén haciendo ruptura con un modo de ser instaurado y al que nos aferramos, anticipando que por ser ellos mismos parte del nosotros, deberán exponer muchas vacilaciones e incoherencias en sus propósitos y, de pronto, podrían caer en lo que precisamente están tratando de cambiar. Ese es realmente el problema de la alteridad, cuya negación en la práctica seguramente tiene mucho que ver con que avancemos tan poco en materia de derechos humanos.

Se entiende que preservar la diversidad étnica y cultural no es una opción, sino, un mandato constitucional que no puede someterse a apreciaciones subjetivas por muy mayoritarias que parezcan sobre el valor de las culturas; por ejemplo, en razón de las apreciaciones que, desde una cultura mayoritaria y dominante se puedan tener sobre prácticas

culturales y saberes de los pueblos indígenas o afrocolombianos u otros, sobre las lenguas indígenas que coexisten en nuestro territorio, sobre las religiones o las creencias que hacen parte de esas culturas, sobre prácticas sociales y de conocimiento que les son propias. Se trata, en últimas como dice Jordán de *resaltar el enriquecimiento mutuo, además del debido reconocimiento y valoración de las culturas en presencia escolar...esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües* (Jordán, 1996, p. 27).

Nuestra sociedad no ha dispensado la más mínima atención a otros tipos de conocimiento –espiritual, revelado, religioso, poético, astrológico, mítico, intuitivo, místico, etc.– asentados en narraciones propias o generadas desde la subjetividad, las creencias, el presentimiento, la fe, la experiencia o la tradición, de tal manera que, entre nosotros y cada vez con más ahínco, el verdadero conocimiento es sinónimo de conocimiento científico, lo que no ocurre, por ejemplo, en otras culturas como las orientales o las amerindias, en donde diversos tipos de conocimiento, considerados acientíficos en occidente, gozan allá del mismo prestigio que nuestro científicismo racional; el caso de la medicina oriental, o del conocimiento propio de los chamanes, son ejemplos papables de lo que mencionamos. Por cierto cabe decir que el conocimiento chamán es una muestra muy clara de la gran adaptación que se da entre conocimiento de la naturaleza y el discurso acerca de este conocimiento, de tal manera que aquí realidad y discurso están en relación mucho más directa que la que por lo general se propicia en el ámbito de la ciencia occidental (Colom, 2002, p.15).

Ahondar en la comprensión del chamanismo nos podría dar claves para entender un poco más de la cosmovisión de los pueblos indígenas y afrocolombianos que tienen en común una relación con la naturaleza más guiada por los sentidos, por el corazón que por la mente o, como bien dice Fernando Urbina, *con todo su cuerpo*.

Yo creo que en las culturas arcaicas, en las que el hombre tiene menos mediatizada la existencia. Si se formulan bien las preguntas se termina por entender que el hombre piensa con todo su cuerpo, cuerpo que puede ser extendido hasta hacerse uno con la totalidad del cosmos...Entonces, el pensamiento –que es mediación entre mi ser y el cosmos– se anula, pero no para no ser, sino para ser lo total. Esto es chamanismo: disolverse en el todo para ser todo, para ser uno con la totalidad. El chamanismo es por esencia lo humano, un ansia de totalidad (James y Jiménez, 2004, p. 110).

Lo que consideramos conveniente destacar aquí, para efectos de pensar y desarrollar una relación con los pueblos indígenas y aún con los pueblos afrocolombianos es que no basta con que en la Constitución Política quede consagrado el derecho de estos pueblos, como dice el artículo 68, *a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural*, es preciso que, para que ello se cumpla, las autoridades educativas y, especialmente, los maestros y las maestras, abramos nuestras mentes a otras posibilidades, admitamos de verdad la existencia de la diversidad y aceptemos que eso que acogemos como la realidad objetiva está determinado por la cultura y que existen diversidad de culturas, lo cual implica, entonces, reconocer que por ser de minorías, no necesariamente la vida y el pensamiento de estos pueblos pueden ser considerados como un error.

En la civilización occidental, se han desarrollado diversas estrategias para objetivizar el conocimiento. Foucault reconoce tres modos de objetivación que transforman los seres humanos en sujetos: los modos de investigación, las prácticas divisorias y el modo de transformación por el cual el ser humano se subjetiva. Es en la cuestión de la construcción del sujeto – sujeto que está, al mismo tiempo, sometido a otro por el control y la dependencia, y(...) atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí mismo– donde Foucault va a identificar los tres tipos de luchas sociales siempre en acción, cuya distribución, combinación e intensidad varían en la historia: a) luchas contra la dominación (religiosa, de género, racial, etc.), b) luchas contra la explotación del trabajo y c) luchas contra las amarras del individuo a sí mismo y a los otros (el desapego que dicen otros) (Veiga, 1997, p. 38).

Las maestras y los maestros no podemos dejar de considerar, cuando abordamos nuestra tarea como formadores y, específicamente, cuando proponemos aprendizajes a nuestros estudiantes, que en la cultura occidental que es la nuestra, el conocimiento no se persigue sólo por lo que puede significar en términos de construcción de relaciones con el entorno y con los demás seres, no sólo como una herramienta para resolver los problemas de la vida, sino como un factor de poder que asociamos siempre con capacidad de ejercer dominio o preeminencia sobre otros y que esa es, quizás, una de las causas estructurales de la violencia que resentimos y en relación con la cual hacemos innumerables propósitos de superación casi nunca seguidos de actitudes consecuentes, sino, de actitudes que, a veces soportadas en el presupuesto de autoridad de que está investido lo científico o que se considera como tal, significan de hecho una negación de todo aquello que no encaja en el estatuto de cientificidad, la más de las veces porque se reconoce en ello, la presencia del sentir en el pensar como si el sentir fuese un lastre que desvaloriza el pensamiento.

Conocer lo que es externo al yo ha sido el objetivo de un tipo de discurso que se ha venido a denominar científico, entendiendo por ello, grosso modo, las narraciones objetivas, o sea, aquellas que pretenden comunicar lo que es exactamente como es, obviando o intentando obviar la subjetividad de cualquier narración (Colom, 2002, p. 13).

Se asume que el discurso científico es el que mediante la razón nos da la razón de las cosas; es decir, que el discurso científico es el discurso racional o, a la inversa, que el discurso racional es el discurso científico, o también, el discurso praxeológico, o sea del conocimiento orientado al conocer para el hacer, es decir, de la tecnología que se basa en principios aportados por la ciencia y que sería como el más propio de la pedagogía.

Pero, por la misma consideración de la racionalidad de los discursos como condición de su objetividad y, por tanto de su credibilidad, Foucault no tematiza el conocimiento como una facultad humana (natural, biológica, cerebral), sino como un acontecimiento articulado al poder, como una estrategia. Se trata de una epistemología que rechaza la idea de una unidad del

conocimiento, que nada ve de natural o esencialmente humano en la génesis del conocimiento y en las maneras por las cuales éste se ordena y se articula, y en el interés por esa o aquella forma de saber...Foucault nos habla de un saber que produce, él mismo, sus verdades, sus regímenes de verdad, que al mismo tiempo se instauran y se revelan en las prácticas discursivas y no discursivas (Veiga, 1997, p. 36).

Independientemente de las objeciones que se puedan hacer a las ideas subyacentes de este proyecto, si la institucionalidad oficial, en este caso la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., estuviese interesada en asumir en su plenitud la demanda de construcción de la interculturalidad, con todo lo que implica garantizar la vigencia plena de los derechos, ella debería interrogarse sobre lo que en términos de reorganización del sistema supondría ello, amén de lo que significaría favorecer la integración, en la cultura dominante, de los elementos destacados como patrimonio de las otras culturas constitutivas de la nación colombiana.

Se trata, entonces, de un reto mayúsculo, que pone a prueba, no sólo la voluntad de cambio o apertura a una mayor democratización del sistema, sino, la capacidad que pueda existir desde la cultura mestiza dominante, de disponerse a la construcción de una educación que, renunciando a construir la hegemonía cultural, se abra a propiciar un orden en el que las diversas culturas jugarían en igualdad de condiciones. Este sólo hecho ya implicaría una revolución radical respecto a la concepción originaria de escuela. Es un problema de negociación e intercambio, pero con respeto y sin ventajas o pretensiones odiosas. Si es esto posible o no, pasa por revisar y poner en cuestión todos los fundamentos políticos de la acción educativa.

En todo caso, la interculturalidad no es una competencia exclusiva de la escuela, es un problema de toda la sociedad, que debe tratarse en todos los espacios de socialización, que debe ser sentida, vivida, como un proceso intencional, sistemático, cuidadoso, afectuoso, de largo plazo.

Experiencias e institucionalidad

Weber expuso los elementos contentivos del concepto *institución* como una forma que ordena el actuar de una sociedad mediante estatutos, medios y fines... Weber diferencia entre actuar en comunidad, la asociación y el actuar en sociedad y el consenso para definir las instituciones como comunidades que se imputa a las personas sobre la base de circunstancias puramente objetivas, independiente de las implicaciones de los imputados, mediante ordenamientos racionales creados por los hombres y un aparato coactivo en tanto circunstancia codeterminante del actuar. El Estado y la iglesia son puestos como ejemplo de ello. La *acción institucional* es la parte racionalmente ordenada de una *acción grupal* y la institución un grupo ordenado de manera parcialmente racional (Weber, Trad. 1993, pp. 189 y ss.).

Por su parte, Berger y Luckman (1995) destacan como *el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente (que) es tanto natural como humano. O sea que el ser humano en proceso de desarrollo se relaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla* (p. 68).

Es preciso partir, entonces, del necesario reconocimiento de la institucionalidad, de un determinado ordenamiento cultural y social como condición del desarrollo humano; pero, ello no es óbice para afirmar que, en determinados momentos, ese ordenamiento, puede ser también un obstáculo, para lo que se podría llamar un desarrollo humano del ser humano. Y eso también ocurre y, por lo general, de manera muy significativa en el campo de la educación.

Es innegable, por ejemplo, que la institucionalidad afecta el desarrollo de las experiencias hasta el punto que las puede potenciar o destruir. En ese sentido se puede decir que existen dos tipos de experiencias, según el mayor o menor nivel de incidencia que en ellas tienen las directrices institucionales: las institucionalizables y las que no lo son.

Una experiencia institucionalizable es aquella que apunta a resolver problemas de la práctica educativa, que tienen que ver con la forma de desarrollo del currículo o de realización de la organización escolar e, incluso, problemas metodológicos que no implican rupturas estructurales, sino cambios en los modos de hacer. Este tipo de experiencias puede producir mejoras en las relaciones intersubjetivas que se construyen en la escuela o en los procesos de conocimiento que se desarrollan y, en cierto sentido, suscitan transformaciones que tocan a la escuela y la enseñanza, como es el caso de muchas experiencias de lectura y escritura o de las experiencias que abren la escuela y llevan las prácticas de aula a otros lugares, sin que, en ningún momento se ponga en cuestión el sentido mismo de la educación. De ese tipo de experiencias está llena la vida de las escuelas, aunque ello no se haga muy evidente por la carencia, en muchos casos, de registros, que les permitan a los maestros reconstruir y dar cuenta pormenorizada de sus búsquedas.

Una experiencia no institucionalizable, aunque puede en principio tener cabida formal, más temprano que tarde, habrá de devenir en un ejercicio de resistencias y rupturas que no puede recurrir a las legalizaciones y confirmaciones de institucionalidad, sino que debe buscar su legitimación por vía de los resultados que produce y de la sanción social que de ellos se deriva. Es una experiencia que se instaura por el poder de generar consenso que encierra en sí misma, poder que deviene de su capacidad de plantear salidas a problemas sentidos y vividos por la comunidad en la cual se realiza. Ese poder puede trascender a los requerimientos de legalización e, incluso, contravenirlos; por ejemplo, cuando la instancia que legaliza, no está interesada en modificar sus políticas, no obstante que las comunidades lo reclamen, o, no está en capacidad de llevarlas hasta sus últimas consecuencias. Las experiencias que se desarrollan en una perspectiva de transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, desde una problematización del sentido mismo de la educación, son de este orden y, por ello, si bien en un principio tienen cabida dentro del marco institucional, finalmente y en la medida en que empiezan a transgredir sus márgenes rompiendo con lo convencional, enfrentarán el dilema de seguir adelante con sus rupturas y colocarse en el terreno de la trasgresión o mantener sus aspiraciones ajustadas a ese marco, lo cual significa reducirlas, minimizarlas y hasta hacerlas inocuas.

Es posible que desde la institucionalidad oficial, cuando acceden a los puestos de gobierno grupos o fuerzas políticas que buscan avanzar hacia la construcción de otro orden social, se planteen, como líneas de política, propósitos de transformación que apuntan a trascender dicha institucionalidad; pero, desde la institucionalidad establecida no se podrá avanzar sino hasta donde sus marcos se lo permitan, a no ser que se tenga el poder suficiente para hacer emerger una nueva institucionalidad desde la existente, lo cual supone que se haya ganado el control de los factores de poder que la definen.

Por ejemplo, una experiencia que se proponga la integralidad del aprendizaje y que, por ello, no sólo estremezca, sino que desafíe, tanto la estructuración curricular como la organización escolar establecidas, poniendo en cuestión el manejo de los tiempos escolares, la transmisión fragmentada y compartimentada del conocimiento, los conocimientos mismos que la escuela agencia, la organización y el uso de los espacios para el aprendizaje y lo que es, quizás más sensible, la estructura jerárquica de la escuela, no puede pretender tener la aprobación institucional para ello, salvo que el sistema institucional todo, haya sido puesto en entredicho, por una fuerza capaz de asumir las implicaciones que de ello se derivan. Ese tipo de experiencias son sólo posibles si se instauran en virtud de un gran apoyo social-comunitario, porque, en tal caso, su legitimidad, separada de su legalidad, no devendrá de la sanción de la instancia oficial, sino de la capacidad de sintetizar expectativas de la comunidad que constituye su nicho.

En ese caso, si bien los animadores del proyecto deben demandar el respaldo y reconocimiento oficial, tendrán que estar preparados a que éste no se produzca y en capacidad de seguir impulsándolo a sabiendas de ello. En este punto es decisivo ser capaces de pensar y realizar la educación desde la perspectiva del territorio. El territorio deberá ser el constituyente principal de la experiencia y ello deberá reflejarse, tanto en la organización escolar como en la estructura curricular.

Esta relación entre experiencia pedagógica e institucionalidad educativa ha estado marcada en los últimos 3 años, por la disposición de la administración distrital, a reconocer y visibilizar el papel de las maes-

tras y los maestros como sujetos de saber pedagógico, y, en tal sentido, se han desarrollado iniciativas tendientes a estimular sus búsquedas. Sin embargo, por efectos del engranaje institucional unas veces y por las particularidades de las personas que encarnan a la administración otras, hay momentos y situaciones en las cuales la aplicación de esta disposición, entendida como una orientación de política, no deviene en acciones que sean coherentes con ella.

En esta dirección, las experiencias pedagógicas pueden leerse como 'formas alternativas de resistencia' Nos referimos especialmente a un modo de resistencia que no es meramente reactiva o reivindicativa, sino crítica, creativa y propositiva, que en el ámbito escolar se expresa en iniciativas, propuestas de transformación, mejora de condiciones y generación de oportunidades de cualificación provocadas por los mismos educadores.. Resistir que en estos tiempos se asocia a pensar en vías alternativas para: impugnar el acondicionamiento a lógicas instrumentales, buscar opciones pedagógicas alternativas a las instituidas, para salir del individualismo y promover acciones colectivas aunque todo apunte a que se mantenga la insularidad de las prácticas o del trabajo, para construir alternativas y mantener el pensamiento utópico para no caer en la desesperanza. (Martínez, 2008: 6)

Por ello, las dificultades para llegar a la decisión de tomar las experiencias pedagógicas como referentes para redireccionar los programas de formación permanente de docentes (PFPPD), las cuales están ligadas a un escepticismo, a veces manifiesto, sobre las posibilidades de la maestra y/o el maestro como investigador. Por ello igualmente, la dilución del sentido que originalmente se le dio a los equipos pedagógicos, conformados por maestras y/o maestros como un dispositivo para animar y potenciar el debate y las iniciativas pedagógicas en las localidades; el desperdicio de la oportunidad que significaban la inauguración de *nuevos colegios* para darle cabida a algunas de las muchas ideas de cambio educativo que han surgido de las experiencias realizadas o en curso; los obstáculos aún no superados, para estructurar una propuesta que permita la plena materialización de derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia, tales como el derecho de todas las

personas al libre desarrollo de su personalidad (art:16) que invocan los grupos LGBT (de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas), o, los reclamados por los grupos étnicos a tener una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (art. 68).

Reconociendo los avances que, en términos de visibilización y de participación, se han logrado en relación con los maestros y con las comunidades, vale la pena reflexionar también sobre la lógica que prevalece en esas relaciones, que no es otra que una lógica de relaciones verticales, de poder, que se abrogan los órganos institucionales como representantes de la institucionalidad en ellos fincada. No es discutible la legalidad de las actuaciones de tales órganos, mientras se produzcan con arreglo a lo estatuido, pero, no es siempre tan segura su legitimidad, porque, en el mismo discernimiento que hace Weber sobre las instituciones y lo institucional, se pueden encontrar las razones para poner en entredicho la legitimidad. Por ejemplo, la insubsistencia o pérdida de racionalidad del ordenamiento racional y deliberado, respecto al cual se puede reclamar la adscripción de las personas y cuando no queda sino como recurso la coacción., porque de la misma manera que Weber arguye que no valen las consideraciones subjetivas, si se pueden reclamar como irracionales aquellas condiciones que, en promedio, las personas no podrían admitir en cuanto que afectan sus intereses fundamentales.

Por lo dicho antes, es por lo que ha ganado espacio la idea de que las comunidades participen, no sólo en la convalidación de las políticas públicas sino también en su elaboración. Esto pone de manifiesto la lucha por un cambio en la relación entre sociedad y Estado que revisa, sin destruirla, la función directiva de éste para hacerla una función más ejecutiva de las políticas definidas mediante procesos más participativos. Relaciones menos impositivas, más horizontales y de diálogo van configurando un nuevo marco de legitimidad. Y eso es lo que se reclama que opere desde grupos de maestras y maestros, como algunos de los que impulsan las experiencias pedagógicas aquí analizadas y que, en cuanto se proyectan hacia un horizonte emancipatorio, se resisten a cualquier viso de autoritarismo. La renuencia, por ejemplo, a entrar en redes que se proponga direccionar la administración, o, a participar en algunos

espacios a los que se convoca y la misma forma de acoger las directrices que se producen, son expresiones vivas de tales resistencias.

¿Qué es lo transferible de las experiencias pedagógicas?

La pregunta por lo transferible de la experiencias remite a la eterna pregunta por la calidad de la acción educativa y a una respuesta siempre referida a sus fines. Pensamos la calidad, como la característica distintiva de una enseñanza que es *inherentemente educativa en lugar de, por ejemplo, un proceso de instrucción pasiva o de entrenamiento* (Carr, 1993, p. 7). Es decir, nos referimos a la calidad de la enseñanza que piensan los profesores y otras personas implicadas en educación, que lo hacen desde una perspectiva de educadores profesionales, no a la calidad de los economistas, administradores o empresarios que la interpretan en términos de valores ajenos al proceso educativo mismo, como pueden ser un llamado *interés nacional*, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado.

Si los fines que se propone un educador profesional se refieren a valores intrínsecos y no a valores instrumentales, o sea, si la calidad de la educación reside, como dice Carr, en que sea inherentemente educativa, entonces, puede ser conveniente acoger la idea de *un lenguaje que haga más inteligibles las cualidades constitutivas de la enseñanza de calidad*.

Aquí es donde cabe, entonces, la distinción Aristotélica entre discurso técnico y práctico, porque sirven para propósitos muy diferentes y operan de forma muy distinta.

El propósito global del discurso técnico, dice Carr citando a Schwab, es decidir qué curso de acción servirá para alcanzar de forma efectiva algún fin conocido (como, por ejemplo, cuando un profesor debe decidir qué enfoque será más apropiado para iniciar a sus alumnos a la lectura: el fonético o el global). El propósito del discurso práctico, sin embargo, es el de emitir juicios moralmente fundados sobre lo que debe hacerse en una situación práctica (como, por ejemplo, cuando un profesor de párvulos debe decidir si es justificable educativamente enseñar a sus alumnos las mecánicas

del lenguaje o de la aritmética, o si es más apropiado continuar respondiendo al interés y curiosidad natural de los alumnos). Se requiere el discurso práctico, pues, cuando los profesores se enfrentan con dilemas morales sobre cómo aplicar sus valores educativos a una situación práctica concreta. El discurso práctico es el lenguaje que emplean los educadores cuando tienen que decidir qué es educativamente justificable en una situación problemática concreta (Carr, 1993, p. 8).

Este es el tipo de problemas que se plantean experiencias como la del Benjamín Herrera cuando se decide que el lenguaje debe trabajarse teniendo en cuenta el mundo de los niños y las niñas que acuden a las aulas, sus experiencias, sus expectativas, sus sueños y sus ilusiones; o, como las del Manuelita Sáenz cuando se piensa sobre el papel del lenguaje en los procesos de desarrollo social y educativo en un contexto definido y, por ello, se considera tan significativo el tomar a la ciudad como espacio de aprendizaje; o, como es el caso también de colectivo del Marco Tulio Fernández pensando en la enseñanza de las ciencias, por señalar apenas unos ejemplos.

Digamos entonces que la práctica pedagógica de que solemos hablar tanto, reúne en su seno los dos discursos, el técnico y el práctico, pero, en su conjunto, la enseñanza se revela como una actividad prioritariamente práctica. Por ello hablamos de práctica pedagógica y no de técnica pedagógica.

¿Qué es lo que mueve entonces al maestro o la maestra a realizar experiencias o proyectos pedagógicos?

Según afirma Carr, la enseñanza como actividad prioritariamente práctica *implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (tales como desarrollo de la comprensión o realización del potencial del individuo) a la práctica de clase. Interpretada en el lenguaje de lo práctico, la calidad de la enseñanza tiene poco que ver con la habilidad de aplicar adecuadamente las normas técnicas y mucho que ver con la capacidad de aplicar valores éticos abstractos a la práctica educativa concreta*

(una capacidad que los profesores ponen en juego según su conocimiento de lo que, educativamente, se requiere en una situación concreta y en su voluntad de actuar de manera que este conocimiento pueda tomar forma práctica). Sin esta capacidad la enseñanza se hace indistinguible de la experiencia técnica. El profesor al que le falte esta capacidad puede ser valorado técnicamente, pero no puede ser educativa ni moralmente responsable (Carr, 1993, p. 9).

Esta distinción está en la base de todo lo que ha sido el Movimiento Pedagógico, no sólo como movimiento social y cultural que persigue una educación que contribuya a la transformación de la sociedad, transformando la escuela y la enseñanza, sino, como movimiento que reivindica la condición profesional del maestro. Vale recordar que una de las banderas de este movimiento, en sus inicios, fue precisamente la pelea contra el diseño instruccional, o sea, la pelea contra aquella concepción de la enseñanza que pone al maestro como un simple ejecutor de un currículo que, en lo fundamental, se determina desde las instancias oficiales.

Es la misma razón por la cual en la lógica de la escuela siempre ha sido lo determinante la organización escolar, incluso, pensándose el currículo mismo más como una parte de aquella que como algo aparte y que la pudiese determinar. Esta distinción es la que permite también contraponerse a la idea de los multiplicadores como sustitutos de los educadores en la enseñanza, o, por la cual, no puede igualarse enseñanza con capacitación; y, es el origen de toda una gama de recursos técnicos hoy desplegados para ofrecer educación sin corazón.

La enseñanza no es una rutina o un hacer mecánico o mecanizable, que pueda guiarse por modelos que se inventan en las secretarías o en los ministerios, y en relación con los cuales se organiza toda una parafernalia de planificación y diseño curricular por objetivos con metas educativas predeterminadas y a prueba de sujeto, cuya concreción obliga a pensar y diseñar la acción educativa como un algo mensurable y para lo cual se diseñan indicadores que permitirán dar cuenta de las competencias que un sujeto educando, abstraído a la condición de un universal, atemporal y sin localización, ni condiciones determinadas deberá desarrollar, o mejor, que un sujeto sin historia, deberá acreditar.

En relación con el carácter burocrático de la escuela, Carr recoge afirmaciones de Pusey polemizando contra el modelo Weberiano que da por garantizada erróneamente la racionalidad organizativa al asumir que, por principio, es posible y expeditivo sentar normas generales que sirvan para todos los casos concretos. Pusey argumenta que las escuelas, más que cualquier otra organización, están caracterizadas por la *erupción de la incertidumbre interior*. Ello es debido a que la educación y, dentro de ella, la organización educativa, no es una actividad mecánica. No puede fundamentarse en criterios estrictos e impersonales sin contemplar factores de personalidad o de valores. Pusey rechaza el modelo Weberiano sobre *la base de que no admite ninguna tensión legítima entre la estructura de la autoridad y el campo psico-social (...)* El modelo tampoco permite la posibilidad de que surja ningún conflicto entre el orden oficialmente prescrito de la estructura formal y los juicios profesionales que se emiten, a menudo, en educación. En las escuelas, además, hay poca congruencia entre el rango y la experiencia técnica que tiene un determinado funcionario. Es indudable que se da muy a menudo el caso de que los directores no poseen la experiencia que tienen muchos profesores, *subordinados* suyos (Carr, 1993, p. 10).

La enseñanza, es un *arte práctico*, es decir, un *arte* por el que las ideas generales sobre la educación adquieren expresión práctica. *En el arte... las ideas se comprueban por medio de la práctica. La exploración y la interpretación llevan a la revisión y al ajuste de la idea y de la práctica... A ello se asemeja la buena enseñanza. No se parece en nada a la ingeniería* (Carr, 1993, p. 10).

Esta distinción entre lo técnico y lo práctico es lo que permite entender por qué no basta que, en la formación que proveen las universidades, se transmitan instrucciones técnicas sobre el que hacer en o para determinadas situaciones de la práctica educativa, porque es solamente en la situación misma que el educador o la educadora profesional debe resolver, según sus criterios, los problemas que reconoce como problemas de la práctica, o sea, los problemas que lo mueven o la mueven a buscar que el educando interiorice ante todo unos valores y metas éticas.

De allí que lo que hace al educador, no es tanto transmitir el cúmulo de información que le provee la universidad, como transmitir o compartir

con sus educandos la posición que ha sabido construir frente a la vida, su apuesta por un proyecto de vida, una filosofía de la existencia, de la cual él sabrá extraer criterios o principios de procedimiento que orienten su práctica. Por ello, lo que resulta realmente más formativo en las universidades, son los procesos que en éstas se desaten y en los cuales el estudiante, futuro educador, pueda participar. Y por ello también, los módulos y los manuales no dejan de ser ofensivos, en tanto que, con el supuesto de facilitar la práctica educativa, lo que tienden es a mecanizarla o hacerla rutina, como si frente a un niño o, incluso, frente a un grupo, se pudiera hacer básicamente lo mismo que frente a otro.

La búsqueda de mejores resultados o, de otros resultados, en el hacer pedagógico, es lo que conduce a un maestro o a un grupo de maestros y maestras a organizar y ejecutar su práctica como una experiencia o proyecto pedagógico, en el entendido de que, en este caso, la búsqueda, muchas veces casual, fortuita o que responde a una circunstancia de la práctica, se convierte en una búsqueda con una intencionalidad muy definida (sentido práctico), aunque, a veces, sin la suficiente sistematicidad como para proveer unos resultados que puedan ser incorporados al acervo pedagógico general.

Si acogiésemos la idea de que la pedagogía es un conocimiento práctico que se construye en una confluencia de los saberes y/o conocimientos existentes en relación con el ser humano, y que ella es el fundamento de la reflexión que precede y da piso a la práctica, estaríamos de acuerdo en que el saber pedagógico se produce en un proceso continuo de reflexión-acción-reflexión, en donde la acción es, algunas veces, indagación o estudio para conocer sobre el ser humano y otras aplicaciones de los conocimientos o saberes alcanzados para resolver las situaciones de la práctica pedagógica.

Siguiendo adelante con el presupuesto enunciado, podríamos decir entonces que para rescatar y hacer compartible ese saber se hace muy importante tener una memoria detallada del proceso de su constitución; es decir, una memoria que dé cuenta, tanto de las reflexiones que se suscitan, como de las acciones que con base en ellas se originan y de los resultados que se producen, concediendo, por supuesto, que tales

resultados no son, muchas veces, reconocibles en lo inmediato o de forma directa, porque los seres humanos no pensamos de forma lineal, en una cadena infinita de relaciones causales, ni los efectos de nuestras acciones se producen siempre de forma inmediata, sin mediación de otras intervenciones o circunstancias.

Ahora subsiste, no obstante lo dicho, un asunto aún sin resolver en relación con la pregunta que nos hemos planteado y que tiene que ver con la distinción que hace Carr entre discurso técnico y práctico. Se trata de reconocer en nuestras prácticas cuándo, por una parte, estamos persiguiendo cambios o mejoras en relación con logros del aprendizaje de los contenidos curriculares –de matemáticas, de historia, de ciencias naturales, de lenguaje, etc. – lo cual supone, no sólo que el maestro o la maestra haya apropiado el conocimiento correspondiente y sepa transmitirlo o llevar a sus educandos a su apropiación o construcción, que es lo que Carr llama discurso técnico, y, por otra parte, cuando se produce, en relación con esa misma práctica, el tratamiento de los dilemas morales que devienen de la situación práctica concreta.

Entre las experiencias pedagógicas que se realizaron durante el 2005 con apoyo del *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)*, está la del *Anillo de matemáticas*, denominada *Una experiencia de autoformación permanente desde el aula*. Se puede reconocer en esa experiencia un interés de los maestros y las maestras participantes por lograr que sus estudiantes desarrollen pensamiento lógico matemático, lo cual los habilita para incursionar en el campo disciplinar y afrontar con autonomía la solución de los problemas que allí se plantean, pero además, para ganar una comprensión de situaciones de la vida en donde la posesión de esa capacidad se revela como importante. Este discurso incorpora una filosofía de la vida desde la cual los estudiantes son vistos como:

Seres sensibles y vulnerables, como seres materiales con fortalezas y flaquezas, con capacidad para comunicar, pensar, sentir, amar, percibir, crear, imaginar, conocer y aprender. Por esta razón (dicen), consideramos que el ejercicio pedagógico debe tener el compromiso de dinamizar el desarrollo de sus potencialidades con dignidad,

para la autonomía, la libertad, la crítica objetiva, dentro de ámbitos de respeto por las diferencias individuales y la diversidad (Pérez y otros, 2006, p. 10).

En esa filosofía de la vida está presente, por supuesto, toda una concepción sobre lo que es el ser humano y eso incluye, también, lo que se piensa de él como sujeto de conocimiento. Por ello su consideración en relación con las respuestas que el niño da durante el aprendizaje, que descarta la posibilidad del error.

La experiencia pedagógica del maestro es construida, no se trata de un acto mecánico ni una mera actividad reproductora, por eso es acción y no tarea, por eso connota acción política. La experiencia está cruzada por el asombro, el acto creador, por el pensamiento y la reflexión ética, allí subyace su valor pedagógico, situado y en relación en el contexto específico donde se adelanta. La experiencia, así entendida, es en sí misma 'saber pedagógico producido en un territorio', es geopedagogía (pedagogía situada, georreferenciada) hecha saber que puede ser compartida, extendida, comparada y relocalizada en otro territorio, no replicada, porque siempre habrá que preservar las singularidades de los sujetos y contextos. (Martínez, 2008: 5)

En este sentido podemos decir que la experiencia se vale de un sentido práctico, que hunde sus raíces en presupuestos valóricos y éticos; y en el conocimiento que sobre el ser humano nos han proporcionado las ciencias. Sin embargo, el asunto no termina ahí. También la experiencia busca desarrollar, unas propuestas didácticas para la enseñanza de los contenidos de modo que sean asequibles a los educandos y, en ese sentido, hace su apuesta didáctica, que expresa un discurso técnico, o sea, una forma apropiada de hacer las cosas de acuerdo con las metas que se persiguen. En un anexo al informe se expone, por ejemplo, en relación con *El problema de los problemas fractales*, toda una estrategia didáctica fundamentada que se enuncia de la siguiente forma:

La perspectiva del trabajo se ha ubicado en la relación práctica-reflexión-investigación (y podríamos agregar práctica), lo cual ha

permitido, partiendo de las prácticas del aula, reflexionar acerca de ella y detectar problemas de investigación cuyos resultados son sometidos a prueba nuevamente en el aula. La perspectiva mencionada ha mostrado la complejidad del acto pedagógico, la cual ha sido asumida a través de un plan de formación interna (autoformación) que contempla tres aspectos básicos: el filosófico, el pedagógico y el de la disciplina misma (Pérez y otros, 2006, p. 3).

En la forma como las compañeras del *Anillo de matemáticas* abordan *El problema de los problemas fractales*, se explicita la forma como se puede construir con fundamento el discurso técnico. Este discurso, no sólo discurre como explicación de la acción sino que detalla la acción misma. Similar consideración podría hacerse en relación con la experiencia de la Escuela Normal Superior María Montessori cuando plantea *un tránsito hacia un dispositivo que se aparta de la enseñanza y se aproxima a la problematización* (Rodríguez y otras, 2006, p. 13).

Es preciso advertir aquí que la distinción entre discurso práctico y técnico que hemos asumido siguiendo a Carr, es apenas una distinción metodológica. En el desarrollo de la práctica educativa esta distinción no supone una separación de acciones prácticas y técnicas. Lo que se abstrae y llama Carr discurso, es la concepción que subyace a los componentes de la acción o de las acciones que constituyen la práctica. Pero, esta distinción nos parece importante si lo que perseguimos es clarificar cuál es el saber o los saberes que comunica la experiencia y por qué las experiencias pedagógicas pueden ser tenidas como investigaciones y cuál es su particularidad en tal sentido.

La investigación: ¿una finalidad o un medio?

L. Stenhouse fue, quizás, uno de los primeros teóricos que puso en cuestión el enfoque de la educación por objetivos, según la cual, la meta del desarrollo curricular es relacionar principios de enseñanza efectivos con la necesidad de conseguir metas educativas predeterminadas. Él entendía el desarrollo curricular como una vía de relación entre los valores educativos ya implícitos en el proceso de enseñanza, con la

obligación profesional de los profesores de mejorar la calidad educativa de su práctica. Es decir, Stenhouse consideraba el desarrollo curricular como sinónimo de desarrollo profesional que se construye por medio de un proceso de investigación en el cual los profesores profundizan su visión de los valores educativos y desarrollan su capacidad de trasladar dichos valores a la práctica de clase. Los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica, utilizando los resultados de esta reflexión de forma que sirvan para mejorar la práctica.

Stenhouse tenía casada su pelea contra la escuela como instrumento de sometimiento. Decía que: *a través de la educación producimos una mayoría que se halla gobernada por el conocimiento, no servida por éste, un proletariado intelectual, moral y espiritual caracterizado por unas competencias instrumentales más que por poder autónomo. Y consideraba que para el profesor, un camino hacia la emancipación consiste en adoptar la perspectiva del investigador: por eso, el papel del profesor investigador es un medio que sirve a un fin más que un fin en sí mismo* (Stenhouse, Trad. 1993, p. 10). Esto, dicho de otra manera, más prosaica quizás, pero más en concordancia con los hechos actuales, se podría expresar diciendo que, para el profesor investigador, la finalidad que lo mueve a investigar no es que le acrediten el adjetivo de investigador, sino, avanzar en la resolución o comprensión de los problemas de su práctica.

Stenhouse ve la investigación educativa como una *indagación sistemática y autocrítica*, que debe estar directamente relacionada con la enseñanza, conectada con la realidad del aula y siendo comprobada en la acción permanentemente. *Investigando en la acción. Las aulas son los laboratorios y los profesores los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa. Así, la investigación educativa puede definirse como la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa* (Stenhouse, Trad. 1993, p. 12).

Stenhouse estima que la investigación perfecciona la enseñanza bajo dos condiciones:

- 1ª *Que ofrezca hipótesis posibles de comprobar en el aula por parte del profesor.*

- 2^a *Que ofrezca descripciones de casos ricos en detalles para proporcionar un contexto comparativo con los propios casos* (Stenhouse, Trad. 1993, p. 13).

Stenhouse (Trad. 1993) prácticamente descarta que recursos de la investigación social, como las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza, sean muy útiles en la investigación educativa. Dice que *éstas son aplicables sólo cuando haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le incumbe diferenciar los tratamientos* (P. 34).

Tal advertencia de Stenhouse deriva en un discernimiento sobre las limitaciones que la investigación social le establece a la investigación educativa y el consecuente interés de ésta por los estilos naturalistas o etnográficos. Considera que los científicos de las ciencias sociales que buscan generalizaciones, están interesados en la conducta humana, social y política como características de los grupos humanos en tiempos o espacios determinados, y no están interesados en la conducta de los individuos que conforman esos grupos.

La disciplina de la ciencia social, expresada en el lenguaje de la ciencia social, organiza el conocimiento de la ciencia social de tal modo que apunte hacia las líneas prometedoras de la investigación y organice el entendimiento de la metodología y el método para sustentar la planificación del acto investigador. La aplicación de la ciencia social a la enseñanza exige generalmente una traducción, y bastante difícil, para que los investigadores anhelen en el consumidor una mayor dotación en lo que se refiere a los conocimientos elementales. Expuesta la dificultad, Stenhouse, plantea la pregunta por la posibilidad de una ciencia educativa, en el sentido de una ciencia que estudie los fenómenos educativos en relación directa con la práctica educativa, que no sea ni una sociología ni una psicología, sino una pedagogía (Stenhouse, Trad.1993, p. 35).

En este punto debemos recordar que el debate recurrente que tenemos es sobre si existe o no investigación pedagógica realizada por los maestros y si es ello lo que caracteriza o no las experiencias pedagógicas. Y siempre que se plantea ese debate se objeta la falta de rigor metodoló-

gico y de objetividad para que lo que hacen los maestros y las maestras, como experiencias pedagógicas, merezca ser llamado investigación. Al respecto dice Stenhouse:

Todos los investigadores se sienten acuciados por las tentaciones de intereses que pueden desviarles de su camino. El problema crucial es la fuerza del proceso crítico que controle tales tentaciones, y semejante proceso crítico es esencialmente social y metodológico... La indagación puede pasar por investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica (Stenhouse, Trad. 1993, p. 37).

Pero, si existe realmente algo que pueda llamarse investigación pedagógica es la que realizan los maestros y las maestras en las aulas como producto de la reflexión sobre su práctica o motivadas por teorías educativas que los maestros deciden verificar en las situaciones del aula, que es su laboratorio y en donde tienen la oportunidad para ello. Este tipo de investigación que se desata desde las preguntas que de manera intuitiva o sistemática los maestros y maestras derivan de los problemas reconocidos en su práctica, deviene, como todo ejercicio de investigación, en la producción de saber, que, en este caso es saber pedagógico y que ellos mismos aplican a la solución de los problemas que originaron la búsqueda, convirtiendo su práctica, a la vez, en una experiencia de aplicación y producción de saber. Ese saber es, también, apropiado, interpretado, decantado y recontextualizado por otras maestras y maestros que tienen oportunidad de conocer sobre la experiencia y llevado a la ejecución de sus propias prácticas, nunca como una replica, sino como un sustrato que, en una alquimia de saberes, le da al maestro o la maestra la capacidad de saber hacer su propia práctica según los retos específicos de ésta, que devienen de la particularidad de los contextos y las interacciones en que se desarrolla.

El saber pedagógico así producido es, y permítase la analogía, como el jugo de una fruta que se constituye de una serie de elementos que concurren en ella, producidos en el laboratorio que es la planta de origen, pero que no es ninguno de esos elementos constitutivos en específico,

sino de la forma como ellos concurren, en el proceso de la planta originaria a la constitución del fruto. Es sabido que por procedimientos industriales se han producido réplicas de los jugos naturales, pero nunca podrán ser tales réplicas, jugos naturales como tal. En primera instancia, porque si se intentara sólo embotellar el jugo, por ejemplo de la naranja, la bebida embotellada sería casi idéntica pero no idéntica al zumo de la naranja pues llevaría conservadores y sus vitaminas se alterarían con el tiempo; en segundo término, porque lo que interesa fundamentalmente en el marco del capitalismo, no es el jugo de naranja como producto sino como capital y en ese sentido habrá que cuidarse de que el jugo se conserve el tiempo necesario para que sea consumido, pero también que produzca utilidad, para lo cual se le adicionará agua. Y, por mucho que los industriales lo han intentado, no se ha podido reproducir industrialmente zumo de naranja, tal como el que se puede lograr de la naranja (Ibáñez, 2002, 226)

Uno y otro producto, la naranja y el saber pedagógico, remiten a las cualidades propias o intrínsecas del ser que los genera, porque es en razón de esas cualidades o características que se podría comprender la alquimia de su producción. Ello permite comprender, por ejemplo, por qué, todos los jugos de naranja, sin dejar de ser tales, no saben igual, no tienen la misma acidez o la misma dulzura, lo cual está referido a los lugares y tiempos de producción, como también a las condiciones heredadas por la planta. Y, en el mismo sentido, nos permitiría entender como en el saber pedagógico se decantan también cualidades intrínsecas al ser del maestro que se ponen de presente en la praxis educativa, cualidades constitutivas de su naturaleza, como el temperamento, pero también cualidades ganadas en su proceso de formación como el carácter o la personalidad y el conocimiento o saber acumulado con el sello de la cultura en la cual se ha inscrito su vida; de modo que cada maestro o maestra hace expresión de dicho saber de forma diferente en correspondencia con lo que él o ella es y con las diferenciadas situaciones en que se concretiza.

Podríamos suponer dos maestros, con una historia de formación muy similar, que compartieron colegios y universidad y que alcanzaron notas muy similares. Sin embargo, sus prácticas no serán las mismas, no sólo

porque tendrán en frente de sí a grupos diferentes, sino, porque ellos, en sí, son diferentes. Pero, existe aún en la diferencia de las prácticas, una fuerza vinculante que crea saber pedagógico, en tanto el maestro se moviliza desde su más íntima fibra hasta enlazar su accionar con otros, el pretexto son las metodologías, las áreas del conocimiento, los recursos educativos, para aportar en la construcción de sociedad, ciudad, cultura o humanidad.

Eso lo que los maestros y las maestras de los Circuitos Pedagógicas, de Medellín, llaman *Pedagoencia*: el saber que se comparte en los circuitos pedagógicos, *es dinamizado a través de la pedagogía sentida y transformada en una fuerza vinculante, que parte de lo íntimo del maestro, donde se tejen los pensamientos y afectos, los deseos y los desencuentros, las dificultades y las fortalezas, las dolencias y las valentías, las limitaciones y posibilidades, para ir en unidad con las de otros. Esta fuerza vinculante crea saber pedagógico en tanto el maestro se moviliza desde su más íntima fibra hasta enlazar su accionar con otros, el pretexto son las metodologías, las áreas del conocimiento, los recursos educativos, para aportar en la construcción de sociedad, ciudad, cultura o humanidad. En este sentido, para la construcción de pedagoencial entran en diálogo, como líneas conceptuales, la historia y la formación personal del maestro que se implica conscientemente con la pedagogía, hasta convertirla en experiencia que transforma su quehacer (Circuitos Pedagógicos, 2008, 3)*

Tal vez, lo que dificultad que los maestros puedan hacer de la mejor manera su ejercicio investigativo, que puedan llevar anotaciones juiciosas sobre sus indagaciones, las variaciones que éstas suscitan en su práctica y los resultados que se producen, habría que buscarlo en el funcionamiento burocrático de la escuela y la poca disponibilidad de condiciones razonables para hacerlo. Los tiempos del currículo, el número de estudiantes, las asignaturas que se asignan a cada maestra o maestro y las formalidades que hay que cumplir, constituyen todos una carga que los limita para registrar lo que hacen y para profundizar en la reflexión al respecto.

Es posible que las consideraciones que se hacen en el sentido de que las maestras y los maestros no se auto-observan sistemáticamente en su práctica y les pasan desapercibidas situaciones reveladoras para sus

búsquedas, puedan tener alguna validez, porque nadie puede garantizar esa mirada autocrítica como una actitud permanente de vigilancia sobre sí mismo. Pero, ello no admite generalización y mucho menos niega la posibilidad de que las maestras y los maestros hagan investigación pedagógica. Simplemente, advierte sobre la necesidad de un entrenamiento de la atención para hacer las búsquedas más efectivas. Y en relación con la posibilidad de que las maestras y/o los maestros no vean sino lo que les interesa. Esto, más que una objeción, habría que tomarlo como una advertencia para cualquier tipo de investigación.

En este sentido podríamos decir que la investigación que realizan las maestras y/o los maestros en la escuela puede ser llamada de diversas formas según su alcance o propósito. Oímos hablar, entonces, de investigación formativa, que implica a los estudiantes como actores conscientes; pero también oímos de la investigación comprometida, que supone una definición de las búsquedas desde los actores involucrados en ella –maestras, maestros y estudiantes– y que reviste todas las características de una investigación protagónica; esa misma investigación podría llamarse situada, según acepción utilizada por Flórez (1999, p. 93), o comprometida, según la denominación usada por Lempert (Wulf, 1999, p. 114), porque pretende resolver problemas que se presentan en coordenadas espacio temporales muy definidas y surten efecto sobre casos muy específicos. Por lo general, en todos los casos, estamos hablando de formas de investigación-acción.

Podríamos afirmar que, en cualquier caso, con investigación de por medio o sin ella, lo que hace interesante la práctica educativa, son los principios o las teorías que la iluminan, y sobre todo, el poder encontrar en ellas la preeminencia de un sentido práctico-crítico de la acción, que no tiene que ver solamente con el aspecto operativo de la práctica, la corrección o incorrección de las acciones realizadas, sino, y principalmente, con el sentido de la misma, lo que el maestro o la maestra buscan con ella y en relación con sus educandos, o, en términos de Carr, los principios de procedimiento o valores que la guían.

Sin pretender que todas las experiencias pedagógicas se tienen que proponer necesariamente como investigaciones, me parece interesante

traer al caso, con las correspondientes limitaciones y aclaraciones, las reflexiones que sobre las relaciones entre investigación empírica y teoría crítica en el marco de la ciencia de la educación nos aporta Christoph Wulf basado en los trabajos de Mollenhauer, Blankertz, Lempert y Klafki. A partir de ello y a propósito de las posibilidades y los límites de una investigación emancipatoria de la ciencia de la educación, Wulf considera necesario plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo definir la relación de una teoría crítica de la educación con la investigación comprometida?
- ¿Cómo puede responder la investigación educativa a las exigencias científicas y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de la humanidad?
- En fin, cómo se debe construir una relación de los diferentes paradigmas (*empírico, hermenéutico, teoría crítica*) en la ciencia de la educación? (Wulf, 1999, p. 114).

En términos generales, los científicos de la educación citados por Wulf apuntan a establecer lazos entre los diferentes tipos de investigación que se desprenden de los paradigmas referidos.

Mollenhauer hace parte de los científicos de la educación que se inclinan por trabajar el lazo que se debería establecer entre investigación empírico-analítica y proyecto emancipatorio. El punto de partida de sus reflexiones es la distinción entre una ciencia de la educación orientada hacia la validez de normas y su justificación, y que él describe como una ciencia de principio que debe transmitir marcos conceptuales generales para la acción pedagógica; y una ciencia de la educación que formula reglas concretas cotidianas de la acción pedagógica para llevarse a cabo dentro de unas condiciones espacio-temporales determinadas. Él indica que los conceptos de base son necesarios para una ciencia de la educación comprometida, mientras no entren, desde el principio, en contradicción con la lógica de los enunciados que resultan de aquello que es empíricamente observable (Wulf, 1999, p. 114).

Por su parte Lempert, nos habla de una investigación comprometida como aquella que se articula con la acción, que es autorreflexiva y crítica y cuyos fines no se reducen a una perspectiva individual o grupal sino a los intereses de la humanidad entera en su evolución histórica (Wulf, 1999, pp. 114 y ss.) En nuestro medio, este tipo de investigación la hemos asumido bajo el paradigma de la IAP y/o su variante de la investigación protagónica.

Blankertz agrega a las anteriores consideraciones la idea de que *la teoría pedagógica se debe situar en un nivel diferente al de la práctica, y no por un desprecio a esta última, sino porque la práctica misma debe estar fundamentada con un proyecto que la sobrepasa* (Wulf, 1999, p. 116).

Finalmente, *Kafkli asume la ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: para él es necesario incorporar la práctica de los diferentes paradigmas pedagógicos que integran la ciencia de la educación. La investigación empírico-crítica debe definir sus hipótesis y sus resultados a partir de sus propios fines. Ésta se debe desarrollar por medio de un cuestionamiento crítico a las ideologías, por medio de una orientación del análisis y de la crítica que tenga como fondo la idea de la libertad de los hombres en una sociedad libre y justa* (Wulf, 1999, p. 118).

Pero existen otras perspectivas o enfoques epistemológicos en cuanto a la construcción del conocimiento en la educación y la pedagogía. Por ejemplo, está la perspectiva ilustrada por Colom (2002), que se fundamenta en la teoría de la complejidad y que ve la pedagogía, más bien, como una tecnología que como una ciencia, como *un conocimiento de carácter praxeológico, o sea, el conocimiento orientado al conocer para hacer*. Colom dice que:

Desarrollar una narración inequívoca que explique la realidad y los acontecimientos que suceden en ella, sería lo propio de la ciencia, mientras que aprovecharse de este conocimiento para modificar o mejorar cursos de acción sería lo propio de la tecnología. Por tanto, podemos decir que su punto de partida es idéntico, ya que ambos –tanto el conocimiento científico como el tecnológico– se basan en el estudio preciso de los acontecimientos y fenómenos que se

dan en la realidad material, cambiando en todo caso sus objetivos; transmitir conocimiento objetivo en el caso de la ciencia, y utilizar estos conocimientos para prescribir acciones que consigan objetivos predefinidos en el caso de la tecnología (Colom, 2002, p. 13).

Según lo señala Colom, la pedagogía tendría la misma dificultad que las ciencias humanas y sociales para enfrentar un estatuto de cientificidad que se fundamenta en la idea de que la realidad puede tener una decodificación objetiva, como ha sido el presupuesto instaurado por la obra de los grandes epistemólogos –los que dictan las condiciones de objetividad de las narraciones– como Nagel, Kuhn, Lakatos, etc. Que desarrollan sus discursos y basamentos en función de la física, siendo incluso restrictivos con las demás ciencias naturales. Colom destaca a Mario Bunge y, en parte, a Popper, como excepciones, dentro de los epistemólogos, en cuanto al reconocimiento de las ciencias humano-sociales como poseedoras de sentido científico (Colom, 2002, p. 15).

El citado autor destaca las limitaciones del “método científico” en las ciencias humanas en general y, en particular, en el campo de la educación y la pedagogía, en cuanto a la posibilidad de hacer generalizaciones confiables, al tiempo que afirma que, por ello, no es posible menoscabar la importancia de éstas, sino que es necesario considerar la necesidad de otra narrativa, otra forma de teorizar; es decir, una gramática propia de las ciencias sociales y de la pedagogía. Y afirma que:

La teoría de sistemas y la cibernética procuraron los primeros pasos hacia otros tipos de paradigmas que pretendían consolidar un discurso acerca de la realidad, asentado en la complejidad y no tanto en la linealidad propia de lo que bien podríamos denominar pensamiento experimental o científico... Se pretendía una aproximación más real a la realidad mediante un nuevo lenguaje, lenguaje que se ha dado en denominar de la complejidad (Colom, 2002).

En ese sentido, Colom señala a Morin, con su obra *El método* (1981-1983) como el principal impulsor de este nuevo marco paradigmático que implica una comprensión unitaria de la ciencia, estableciendo unas

mismas bases para las denominadas ciencias humanas y para las ciencias de la naturaleza (Colom, 2002, pp. 68 y ss.).

El pensamiento de Morín, al poner de presente la complejidad de la naturaleza y de la vida y, en razón de ello, la imposibilidad de acceder a la comprensión de los fenómenos exclusivamente desde posiciones simplistas, analistas, lineales y consecuentes; es, sin duda, un pensamiento potente, tanto para el desarrollo científico como para la acción educativa y particularmente para la pedagogía. Ello da lugar a una nueva narratividad acerca del conocimiento de la realidad que rechaza la idea de que todo deba ser sometido a la contrastabilidad como un reduccionismo y llama la atención en el sentido de que el método es una construcción que se va haciendo en el desarrollo mismo de los procesos de investigación porque *a lo desconocido se llega por caminos a su vez desconocidos ya que por caminos sabidos sólo llegaremos a lugares conocidos, dando lugar a procesos reproductivos*. La ciencia como una gramática de la realidad es el lenguaje explicativo de ésta y el afán del epistemólogo es encontrar el lenguaje más preciso y la narración más fidedigna para que apenas se den diferencias entre el objeto explicado y la propia explicación (Colom, 2002, pp. 68 y ss.).

Pero, Colom advierte que, si bien Morín se considera deudor de la teoría de sistemas y de los modelos cibernéticos, tiene presente que la complejidad desborda la noción de sistema porque la vida, el ser humano, la sociedad, no pueden reducirse a un sistema y, para acceder a su comprensión, no se trata de simplificar la complejidad, sino, de encararse a ella, comprenderla y explicarla.

La complejidad –nos dirá Morín– es la integración de la incertidumbre en el conocimiento, siempre, empero, que al mismo tiempo, entendamos el conocimiento en la incertidumbre. En definitiva, que sólo lo insuficiente se nos evidencia productivo. La complejidad, como se ve, es una forma de conocer la realidad, integrando al mismo tiempo lo desconocido, de tal manera nos libera de toda racionalidad y hace posible lo inconcebible, lo que aplicado, por ejemplo, a la concepción, más menos actual, de los paradigmas educativos, hace que estos queden absolutamente desvirtuados

y devaluados, de tal manera que Morín afirma que la conciencia crítica necesaria con respecto a la sociedad no puede ser crítica a no ser que ella misma esté abierta a la crítica y comporte, al mismo tiempo, su propia crítica (Morín, 1981, p. 433). Además, la deseada objetividad es otra de las simplificaciones de la ciencia ya que la ciencia clásica era incapaz de concebirse como objeto de la ciencia porque el sabio, a su vez, era incapaz de concebirse como sujeto de la ciencia (p. 435).

Entonces, ante la pregunta por lo que se transfiere en las experiencias pedagógicas que se socializan, o, por lo que las maestras y los maestros que las refieren nos enseñan, o, lo que aprendemos de ellas, es preciso, advertir sobre la imposibilidad de repetir las experiencias, dado que cada una tiene sus propios sujetos, momentos y situaciones.

Sabemos, y el día a día lo evidencia con claridad meridiana, que el mundo educativo es por naturaleza muy complejo, plural, difícilmente abarcable y, sobre todo, difícilmente divisible tanto en sus manifestaciones como en sus hechos. En educación nos encontramos con relaciones de causas y efectos extraordinariamente plurales, de tal manera que más que secuencias lineales, conforman conglomerados y constelaciones sin límites definidos. El hábitat, la familia, la herencia genética, la economía, el número de hermanos, la dinámica afectiva, entre otros muchos, son, por ejemplo, aspectos predeterminantes de la acción escolar; por su parte, en la escuela, el número de influencias que se dan al mismo tiempo son innumerables, por lo que determinar una situación experimental es casi siempre definir una situación artificial, que nada tiene que ver con la realidad educativa cotidiana, máxime cuando, por lo general, se aísla del resto de conexiones e influencias para así poder controlar sólo algunas variables y proceder a su estudio. Es decir, queriendo estudiar la realidad, se delinear situaciones irreales. Todo ello lleva implícito que las contrastabilidades a las que se llega resultan muy parciales, con validez generalmente local, o bajo condiciones muy determinadas, de las cuales, además, se han olvidado, por lo general, múltiples variables (por la imposibilidad de controlar el amplio mundo de influencias en el que están inmersos los proce-

dimientos educativos), que, acaso, podían, si se hubiesen tenido en cuenta cambiar los resultados (Veiga, 1997, p. 32).

Un poco obsesionados con esta pregunta, optamos por revisar nuevamente las experiencias que teníamos a la mano, preguntándonos, respecto de cada una, ¿qué era lo que ella podría enseñarnos? No nos lo preguntábamos con arrogancia sino con humildad, sabedores de que somos ignorantes en muchas cosas y que, en todas partes y de todas las personas, uno siempre podrá aprender algo.

Como maestros tratamos de centrar nuestra atención en aquellas cosas que deben ser tenidas en cuenta cuando uno quiere educar, que otros aprendan, teniendo muy presente lo que acabamos de referir sobre Carr, los aspectos técnicos y prácticos que se ponen en juego en la acción educativa. Y mirando de esa manera, pudimos ver cosas que una mirada de autosuficiencia nunca nos hubiese permitido.

Por ejemplo de *Reowayabtyba*, aprendimos que optar por una educación intercultural en vez de multicultural, podría ser una postura visionaria, que significaba intuir que, en el umbral del siglo XXI, los pueblos indígenas, como otras etnias minoritarias, no podrán mantenerse en una postura de purismo cultural y sólo preservarán elementos importantes de su cultura en la medida en que estén preparadas para asumir una integración, que no ha de ser nada fácil porque no se trataría de aceptar un arrasamiento de su cultura, para devenir hacia una apuesta de sociedad monocultural, como tampoco se trataría de defender la posición indefendible de lo que Jordán llama *una multiculturalidad paradójica; es decir una visión de la escuela y de la sociedad a base de (mono)culturas aisladas, simplemente yuxtapuestas y, en consecuencia, sin un diálogo y enriquecimiento mutuo* (Jordán, 1996, p. 25).

Este aprendizaje no derivó de la simple declaración que por la interculturalidad hace la experiencia, ni de las lecturas a que pudimos remitirnos para entender mejor el problema, sino y principalmente, del diálogo que pudimos tener con sus ejecutores responsables y las correcciones que le hicieron a nuestras interpretaciones iniciales y, además, de la forma como la experiencia se propone vincular a la población mestiza

del contexto humano que constituye el nicho del colegio San Bernardino y de su insistencia en que no se trata de devolverse al pasado para rescatarlo hacia el presente, sino, para entender mejor este presente en su estado propio.

Y, finalmente también aprendimos de *Reowayabtyba* un concepto de pedagogía que nos parece la síntesis de la acción consciente en que consiste el pensar reflexivo de que nos hablara Dewey en *Como pensamos*. Eso que llaman las pedagogías contemplación, registro, revisión de memorias, revisión histórica y descripción, se nos hace parecido a los pasos de un proceso de desestructuración y reestructuración de nuestras acciones que tienen mucha proximidad con la idea que tenemos de praxis, porque, ¿cómo, si no, se puede ir de lo uno a lo otro, sino es en la alternancia entre pensamiento-acción-reflexión?

De *los hilos de Ananse* aprendimos al ponerla en una relación casi paradójica con la anterior experiencia. Quisimos entender desde el principio, si lo que percibíamos era la huella de innumerables vejaciones sufridas, generación tras generación, por pueblos que, de pronto, fueron arrancados de su territorio y transportados allende los mares en condición de esclavitud. De pronto, sentimos que el negro que hay en nosotros se revolcaba y entendimos el sentido de su búsqueda y la validez de sus propósitos de afirmación como pueblos.

Y, en hablando de paradojas, tendría que decir que entendimos más de las dos experiencias anteriores, cuando leímos el epígrafe del capítulo 2 de *Tejiendo sueños y realidades*:

El primer y verdadero medio de amar al pueblo, de amar las almas, es conocer las miserias y generosidades; la ley del bronce y la ley del amor, que nunca hay que aislarlos la una de la otra. Lo económico, lo social, lo metafísico, lo moral, lo espiritual, son solidarios: es útil distinguirlos, pero no es legítimo separarlos (Bustos, 2006, p. 1-3).

Así como entendimos que las reiteradas afirmaciones que se encuentran en el relato de la experiencia de la red interdisciplinaria, dan cuenta del

dilema de un colectivo que se bate entre el deseo de abrir plenamente las puertas de la escuela y volcarse al territorio para reconstruir desde allí una escuela con sentido y la solidez de la ataduras que mantienen su fijación en el adentro de la institucionalidad. Y, aprendimos de la prudencia que se adquiere en el enfrentamiento de las fuerzas que nos superan y de las formas de resistencia que generamos para no renunciar a los propósitos que nos parecen sustanciales.

También aprendimos de las maestras de la Escuela Normal Superior María Montessori, que en la problematización del conocimiento como en la problematización de lo real, podríamos encontrar un camino más fértil para el aprendizaje y la formación de futuros educadores que en el terreno allanado de las disciplinas convertidas en áreas curriculares.

Podríamos apostar, entonces, a la hipótesis de que las maestras y los maestros asisten a la socialización de experiencias como esponjas que van tomando del medio el alimento útil para su organismo. En el relato de las experiencias se da cuenta de un tratamiento a los diferentes aspectos del proceso educativo y de las condiciones en que ello ocurre. La maestra y/o el maestro no van, necesariamente, a intentar imitar lo que otros hicieron, sino que, con su experiencia de por medio y con su intuición, ella y/o él hacen sus propios análisis y sacan conclusiones que los inducen a adoptar una forma propia de aplicación, según sea su concepción pedagógica.

Esas adopciones no necesariamente se producen de manera inmediata, ni a partir de una sola experiencia como punto de referencia. Lo más probable es que la maestra o el maestro hubiesen participado de un número suficiente de socializaciones de experiencias, en las cuales se trabajó sobre asuntos del mismo tipo, que pueden tener similitudes o puntos de convergencia con los que para ella o él son también problemáticos y que eso finalmente dispare su interés de buscar también una respuesta.

Pero, precisamente porque no es una sola experiencia la que determina a la maestra o al maestro en su búsqueda y porque ella o él tiene claro que no es el mismo marco de realidad en el que sus problemas se presen-

tan, pero, y principalmente, porque no es desde la misma subjetividad desde donde se actúa, ni en términos de intuiciones, ni de percepciones, ni de sentimientos, ni de saberes previos, las maestras o los maestros que definen realizar una nueva experiencia, lo harán muy a su manera, como una experiencia situada, comprometida.

Podríamos agregar que el saber que transfieren las experiencias no es solamente aquel que la experiencia hace evidente de suyo, sino también, el saber que las maestras y/o los maestros que reciben, están en capacidad de extraer de las mismas poniendo en juego su propio saber. Y en esto, juegan por lo menos dos cosas: una, el conocimiento en sí, que sobre la educación y la pedagogía poseen las maestras y los maestros receptores; otra, su concepción o filosofía del mundo y de la vida y, por ende, su postura política que se desdobra en su concepción pedagógica que se desdobra, a su vez, en unas prácticas educativas realizadas como prácticas pedagógicas

Es preciso reconocer aquí, el enorme aporte de la Expedición Pedagógica Nacional, en cuanto ha permitido reconocer una infinita diversidad de formas de ser maestro y hacer escuela que se constituyen, sin ninguna duda en un escenario de formación de maestros en los campos de la educación y la pedagogía. Y, podríamos decir que una de las virtudes que tiene el movimiento expedicionario en que ha devenido la Expedición, está en su capacidad de suscitar una comprensión contextual de las prácticas pedagógicas, en una contextualidad que no está únicamente referida a la concurrencia en un territorio físicamente determinado por su continuidad, sino a una territorialidad que se define como un espacio, no necesariamente continuo, de concurrencia de características culturales, ambientales, ideológicas, políticas, estéticas, éticas, etc., que se constituyen en determinantes como contexto de realización de las prácticas. Territorialidades existenciales estas últimas, que se reconocen como dispersas en el territorio físico, pero conectadas por unos mismos principios energético-culturales y que propician una visión situada, contextual, de las prácticas educativas emergidas en la incursión expedicionaria por los diversos espacios de la nación.

Esta contextualización, que es también un factor de caracterización de las prácticas, como experiencias que se dimensionan en un territorio determinado, permiten el reconocimiento de una de sus esencialidades que, aunque no necesariamente nombrables, son constitutivas de ese sustrato de saber que va a ser puesto en juego en otras prácticas, por otros maestros u otras maestras. Es así como hoy se reconocen la prácticas de maestros y maestras afrocolombianos y/o maestros y maestras indígenas como prácticas que hacen evidente un saber pedagógico situado, no sólo en una territorialidad espacial, sino también cultural, prácticas que, en tal sentido, se pueden reconocer en su vocación emancipatoria y/o de afirmación identitaria, no sólo en los lugares donde permanecen los núcleos principales de estos pueblos, sino también, donde ellos han logrado construir reductos de resistencia cultural, como es en las ciudades principales (Bogotá, Medellín, etc.), donde despliega toda su potencialidad la cultura mayoritaria.

El territorio presupone la existencia de un espacio geográfico, es producto de una construcción histórica, social y cultural, "el territorio es primordialmente pertenencia, pero también alude al poder y control, límites y fronteras, apropiación y propiedad, singularidad y especificidad, así como a identidad, símbolo y cultura colectiva que incorpora también la generalidad". El territorio es un espacio en el que se realiza la vida social, la actividad económica, la organización política y el desarrollo cultural. Los territorios poseen una cierta estructura y ordenamiento, regulado jurídicamente y administrativamente por las políticas públicas y son el lugar en el que las interacciones sociales se realizan y materializan. Sobre el territorio se dan distintos procesos sociales, económicos, políticos y culturales. (MALLARTI, 1997). La escuela, el barrio, el parque, la iglesia, la plaza de mercado son instancias donde los niños, niñas, jóvenes y la comunidad realizan procesos de socialización, comunicación, intercambios, representaciones simbólicas, y construcción de identidades del territorio y la territorialidad. El territorio es producto de una formación social en estado de equilibrio inestable. Las relaciones y las contradicciones entre sociedad – naturaleza - cultura en diferentes territorios provocan desigualdades y conflictos sociales. Los procesos de cambio, la apropiación del territorio

afectan la naturaleza y reclaman modificaciones en las conductas sociales. Los barrios o vecindarios tienen cierta identidad propia, dependiendo del grado de relaciones comunes. Hay que tener en cuenta que la casa familiar, su patio, el antejardín y el vecindario son el territorio donde los niños y niñas reciben las primeras afectaciones del contexto social (Manosalva,2008,3)

Lo cierto es que con el tiempo, la socialización de experiencias ha logrado producir cambios en la práctica educativa, quizás porque ha movido a algunos maestros y maestras a realizar sus propias experiencias para resolver sus propios problemas; tal vez porque otros, encontraron en alguna o algunas de las socializaciones asistidas pistas para entender cómo deberían tratar problemas muy similares a los que ellos enfrentaban. Digamos que lo común de todas las experiencias es que se tiene la certeza o el sentimiento de que el hacer educativo y pedagógico que las suscita podría o debería ser mejor, lo cual revela, por lo menos, una inconformidad con lo que ya es, pero, no necesariamente un cuestionamiento de los fines que se postulan como del sistema educativo, que nos atreveríamos a decir, no es nacional, sino, mundial y que, paradójicamente, en la práctica, resulta dirigido por los organismos multinacionales de la economía –Banco Mundial, Fondo Monetario, Organización Mundial del Comercio a través del organismo de Naciones Unidas correspondiente al sector–. Esto se ha hecho más visible desde las conferencias de Jomtien y Dakar.

Pero, volviendo al punto, esa inconformidad tiene, muy seguramente, raíces en una percepción de lo real que no satisface unas expectativas éticas sobre la vida humana que el mismo desarrollo del conocimiento ha propiciado; pero tiene que ver, también, con la percepción de las posibilidades y las limitaciones del hacer educativo en razón de los conocimientos que sobre el ser humano hoy se poseen. Por ejemplo, los conocimientos que hoy existen tanto sobre los procesos de desarrollo cognitivo, como sobre las diferenciadas disposiciones intelectuales, como sobre las determinaciones que, en los mismos procesos de conocimiento y socialización, se producen desde los contextos culturales en los cuales estamos inmersos y sobre las verdaderas posibilidades que existen de comunicar sobre la realidad.

¿Que pasa con las experiencias pedagógicas que reciben apoyo del IDEP?

Se entiende que esas experiencias –o proyectos pedagógicos– se proponen la construcción de saber pedagógico para el enfrentamiento de situaciones de la práctica cotidiana de los maestros o para enfrentar demandas de poblaciones específicas en términos de derechos como es el caso de las propuestas de los afrocolombianos y de los indígenas; las mujeres o los y las LGBT.

Podemos decir, entonces que para el efecto de esta reflexión, las experiencias pedagógicas serán consideradas como procesos de investigación pedagógica y, en tal sentido, las reflexiones que nos suscitan están orientadas a que dichas experiencias puedan resolver los retos propios de este tipo de investigación –verificación de las hipótesis causales o las preguntas y un contexto de referencia– sin lo cual no parece posible referirlas como experiencias que provean saberes transferibles a otras realidades educativas.

Y, ¡ojo!, aquí no estamos hablando de experiencias que podrían ser transferidas, sino de saberes; es decir –y se trata de una hipótesis de trabajo–, la pretensión no puede ser la transferencia de experiencias, por la sencilla razón de que cada experiencia tiene sus propias condiciones en cierta forma irrepetibles; pero, sí es posible esperar que la experiencia llegue a generar algún saber, que definiríamos como saber experiencial que habilita para el tratamiento de situaciones del mismo orden o que tienen el mismo fundamento.

Pero, para que una experiencia pedagógica, para que un proyecto pedagógico produzca algún saber aplicable a otras experiencias, es menester que esa experiencia se desarrolle sistemáticamente y sea registrada con detalle, tanto en cuanto a las acciones que se acuerda desarrollar, como de los motivos de esas acciones y de los efectos que se producen en su desarrollo. Si hay desarrollo sistemático y detallado, es muy probable, y no una cuestión de azar, que la experiencia pueda socializarse sistemática y detalladamente, lo cual la hará rica en posibilidades de apropiación

de sus desarrollos como aprendizajes por parte de otras maestras y otros maestros.

Como ya lo hemos mencionado antes, es posible que las maestras y los maestros tengan que afinar la elaboración de sus registros, como para que de ellos puedan hacerse lecturas que permitan inferencias transferibles, es decir, inferencias generadoras de nuevas prácticas en otros contextos. Esta es una actividad que requiere un cierto entrenamiento, para afinar la capacidad de observación y poder trasladarla a los registros, pero no es nada que los maestros no puedan realizar. Sólo que, como ya hemos anotado, la organización burocrática de la escuela no está propiamente para facilitar la investigación pedagógica, porque en la lógica de la escuela, en su formato, esto no tiene lugar.

Sin embargo, la pregunta por lo que se transfiere alude a la idea de que, en toda experiencia realmente válida hay un *común universal* que es lo que la hace valiosa como una experiencia generadora de saber pedagógico o saber educativo, es decir, de ese saber que da la capacidad de intervenir las situaciones educativas, cualesquiera que ellas sean.

¿Qué es ese común universal que se puede inferir de las experiencias que se hicieron, objeto de sistematización?

Ese común universal, que es lo que hace relevantemente educativa una experiencia, está implícito en las actitudes, las palabras, los procedimientos y/o estrategias que caracterizan su desarrollo, en tanto que ellas logran suscitar en los estudiantes el interés y despliegue de todas sus capacidades en el aprendizaje que se le propone. La universalidad no consiste aquí, en una determinada forma de ser y hacer que se pueda repetir, sino, en el conocimiento de lo humano que se revela en dichas formas; conocimiento que implica la capacidad de reconocer en cada grupo humano y en cada individuo, según el contexto y la historicidad de su existencia, un orden de intereses, necesidades y posibilidades que lo mueven a asumirse como sujeto de aprendizaje y, por ello, como sujeto de conocimiento. Y, en ese sentido, la experiencia no sólo genera aprendizaje en los maestros y los estudiantes en quienes tiene lugar,

sino también, en todos aquellos que tienen oportunidad de conocerla y se interesan en los asuntos concernidos en ella.

Pero... ¿por qué se desvirtúa el valor de las experiencias pedagógicas como generadoras de saber pedagógico?

Una hipótesis, que se podría explorar, es que, en términos generales, los maestros y las maestras –por lo que llamaríamos una cultura de compartimentación, mal vinculada a una idea de autonomía– hablan, todavía, muy poco de lo que hacen, como proceso pedagógico en sí, con sus pares inmediatos. Esta hipótesis se apoya en el hecho de que en la mayoría de las instituciones educativas los educadores no logran constituir comunidad académica, ni siquiera con los pares del área –lo cual no implica que los maestros y las maestras no hablen mucho, dado que la inmensa mayoría sí asume que el hablar es una parte fundamental de su quehacer–. Y, obliga también a mirar cómo la organización escolar estrangula las posibilidades del desenvolvimiento profesional.

Una experiencia que relativiza la afirmación anterior sería la del colegio La Belleza-Los libertadores. Su riqueza está en la persistencia de un espacio en el que se va construyendo y reconstruyendo permanentemente el proyecto educativo. En otras experiencias, por supuesto también se podría afirmar la existencia de esos espacios, pero la pregunta es ¿qué tan abiertos son o no a todos las maestras y los maestros de la institución?

Una hipótesis complementaria de la anterior, que tampoco admite generalizaciones absolutas, es que el dar cuenta de ciertas prácticas como prácticas pedagógicas que surten un efecto en la acción educativa exige ciertas comprensiones que, si bien el maestro posee en razón de su práctica, no todos están acostumbrados a verbalizarlas, ni a escribirlas, porque aunque reflexionan sobre su práctica y, de hecho, van buscando nuevas aplicaciones, no se han obligado a un ejercicio permanente y sistemático que les permita rescatar su práctica como una experiencia que se pueda socializar. *El maestro generalmente sabe hacer lo que tiene que hacer en cada caso y frente a cada estudiante, pero no encuentra facilidad para dar cuenta de eso que hace de manera organizada y articulada.* Faltaría como cierta meta-cognición que permita dar cuenta del saber pedagógico

aplicado desde la evidenciación del dominio de otros saberes que se ponen en juego, separada o conjuntamente en la resolución de determinadas situaciones.

No es, pues, costumbre generalizada, de los maestros y las maestras, hacerse partícipes, en su escuela, de las acciones que realizan para resolver problemas específicos de su práctica. Y la consecuencia de este silencio, puede ser que, en términos generales, la maestra o el maestro, al no tener previsto comunicar, no hagan mucho esfuerzo por poner en orden –mentalmente– su práctica para constituir la como una experiencia.

Por ejemplo, en los relatos de las experiencias, no solemos encontrar explicaciones de la forma como el maestro o la maestra trataron un caso de desinterés de un estudiante –o de un grupo– por los contenidos que ella o él intentaban transmitirle; o, de como resolvió las dificultades encontradas en sus estudiantes para la apropiación, en ella o en él, para la transmisión de un concepto que considera importante en el aprendizaje de la asignatura; o, sobre como manejó una situación particular con un estudiante que muestra dificultades de aprendizaje que no necesariamente tienen que estar referidos a una limitación o discapacidad. Tampoco aparecen aunque son abundantes en la cotidianidad de la vida escolar, las situaciones afectivas o de extrema penuria material que distraen a algunos estudiantes de las tareas escolares, ni mucho menos, las incursiones de otros, en la vida delincinencial. Situaciones todas ellas que los maestros tienen que sortear, buscando cómo subvencionar carencias o enderezar caminos. Y, si aparecen algunas referencias de este tipo, no se explotan suficientemente en un sentido analítico que posibilite extraer los posibles móviles de la intervención de la maestra o el maestro, los saberes o conocimientos que allí están poniendo a prueba.

Si el maestro o la maestra omiten dar explicaciones de ese asunto por ser muy puntual y envuelven la referencia a su actuación en una formulación general, difícilmente podrán extraerse de su relato inferencias sobre avances en los objetivos o propósitos de la experiencia.

Otra hipótesis, que se infiere de la revisión del relato de algunas experiencias, es que no existe un interés claro por transmitir todos los detalles

de la experiencia. Es como si existiera en los relatos un lenguaje cifrado, que anuncia la existencia de otras cosas a la vez que las vela. Es lo que podríamos interpretar como un juego de poder o como una expresión de resistencia frente a un sistema que, no obstante tener el mandato de reconocer la igualdad en la diversidad, se las arregla para asegurar la homogenización.

Esta hipótesis de los lenguajes cifrados o del encriptamiento de la información es aplicable a proyectos que supuestamente teniendo un interés emancipatorio, parecen querer protegerse del control burocrático que, de todas maneras se ejerce tanto en las instituciones oficiales como en las privadas.

En el caso de las experiencias de redes, si bien se da cuenta de las cosas que se hacen para garantizar que éstas se constituyan y permanezcan como formas organizativas abiertas que sirven a la autoformación de los educadores a través del intercambio de sus experiencias, parecería necesario que ese relato de lo que se hace estuviese acompañado de ejemplos, más ilustrativos, que dieran cuenta de los contenidos de las interacciones que se producen. Es decir, parece ser un problema del registro detallado como ya hemos expuesto

Y, si invocamos que *el fuerte del planteamiento de las redes son los espacios –que no son los espacios tradicionales de la escuela– de diálogo e interacción con otros sujetos pedagógicos: instituciones culturales de la localidad, ediles, instituciones del estado, intelectuales de trayectoria que aportan desde sus experiencia a los maestros, estudiantes, padres de familia y otros*, sería bueno que la información sobre las experiencias fluyera por esos espacios, en una especie de diálogo auto-reconstrutivo que enriquecería el acervo pedagógico de los maestros y las maestras y que contribuiría a validar las redes como espacios de interestructuración.

¿Qué se podría hacer para resolver los problemas expuestos?

Else y Peter Petersen, en su trabajo de investigación factual en pedagogía, hacen hincapié en la observación de la situación pedagógica que se centra en las acciones y los comportamientos importantes para la

educación. Un objetivo de la observación de la situación pedagógica es ayudar al educador a mejorar su sensibilidad educativa. La observación debe ser realizada esencialmente por los mismos educadores y debe efectuarse tanto en la formación inicial de los educadores, así como durante la formación continuada. Para Else y Peter, es necesario desarrollar la disposición y capacidad de los educadores para explorar su práctica educativa y tener un conocimiento que les pueda ayudar a mejorar su comportamiento de educadores, así como la situación social de al enseñanza (Wolf, 1999, pp. 77 y ss.).

La observación de la situación pedagógica se recoge en registros –descripción escrita, tabla de observación, registro definitivo– y Peter Petersen, distingue tres clases de registro:

- 1) El registro singular, se ocupa del registro de un solo niño, de dos o de máximo tres (se trata de comprender, sobre todo, la relación de un alumno con un mundo escolar, la relación entre el educador y el niño y la relación entre los mismos niños y el descubrimiento de los efectos positivos y negativos de las influencias educativas sobre el niño).
- 2) El registro de educador, es decir, de aquel que se encarga de la enseñanza en relación con sus alumnos y su ambiente, aquello que él dice o hace, cómo se expresa y se comporta (se trata de “registrar” al educador en tanto persona singular en todas sus actuaciones y referencias de comunicación).
- 3) El registro global, es decir, la situación pedagógica global; “todo aquello que es provocado en el plano pedagógico, por el educador, el alumno, el horario de curso de una gran clase de escuela pública sobrecargada o un curso facultativo con pocos estudiantes de escuelas nuevas (Wulf, 1999, p. 79).

También hace unas observaciones sobre registro, de las cuales nos atrevemos a recoger las siguientes:

Se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- La situación pedagógica debe ser auténtica,
- el registro debe hacerse en función de un objetivo definido,
- la descripción de la situación debe ser detallada, en lo posible palabra por palabra,
- el registro debe ser continuo,
- la descripción de la situación debe ser clara,
- la descripción debe ser pura.

También se deben tener en cuenta los cuatro elementos siguientes:

- 1) El tiempo,
- 2) la evaluación de quien registra,
- 3) la disposición,
- 4) las interpretaciones (observaciones, complementos, etc.) (Wulf, 1999, p. 80).

Pensar un sistema desde unas finalidades

Es lo más común y parece propio de la escuela, que ésta deba estar organizada por grados y niveles que los estudiantes van pasando regularmente, como lo es que, en términos generales, todos ingresen a ella a una determinada edad y permanezcan, más o menos, el mismo tiempo dentro. Esto nos parece tan natural, como que los contenidos de la cultura que la escuela tiene como su cometido transmitir a las nuevas generaciones, sean unos determinados y estén organizados en áreas y/o materias que se distribuyen en los niveles y grados del sistema según la basicidad y/o complejidad que se les reconozcan.

A pesar de que no desconocemos su historicidad, la escuela nos aparece como un elemento natural y necesario de la sociedad, casi como un imprescindible, para la organización y buen curso de la vida social. Sin embargo, es preciso devolver la mirada hacia sus orígenes y permitir que ella se desplace minuciosa por la trayectoria de su existencia para reconocer cual ha sido realmente su función principal. Ello nos permitirá reconocer que la escuela es, principalmente, un dispositivo de control

social que, si en un principio sirvió a la construcción y consolidación de la república, en la misma medida y por las mismas razones de modelación del ser social y lo que ello implica en términos de desconocimiento de la diversidad que en lo individual caracteriza a los seres humanos, sirvió también a la construcción de las nuevas formas de servidumbre que hoy, en los albores del siglo XXI, algunos humanistas califican como *neo-esclavitud*.

El aporte que la escuela hace a la sociedad, como mecanismo de control, consiste en el nivel de homogenización de las formas de pensar y ser en el mundo que ella contribuye a generar a través de los contenidos que transmite pero, principalmente, de las acciones, interacciones y los rituales sociales que instala en la consciencia de los individuos como una naturalidad del ser social. Por ello, su organización y desarrollo según unos fines considerados en los ordenamientos o las constituciones de cada sociedad nacional que, con variaciones concurren, hoy, de manera significativa en la concreción de un determinado orden global.

La idea de la escuela como una institución perdurable está ligada a las propuestas cartesianas y newtonianas sobre el mantenimiento a perpetuidad del orden de las cosas. Estas propuestas han sido responsables de la naturalización de las instituciones sociales y de su percepción como entidades atemporales, ahistóricas y perennes. Sin embargo, la escuela graduada es una respuesta específica de las sociedades occidentales al problema de la transmisión cultural a las jóvenes generaciones y corresponde con un período concreto de la historia de las sociedades occidentales en el que el estado fue adquiriendo un papel preponderante en la planificación y provisión de servicios sociales, entre estos la educación, y en el que formas de organización procedentes de la producción fabril se introdujeron en las instituciones educativas. La escolarización de masas se ha apoyado en la institucionalización de la escuela graduada (Hamilton, 1997, p. 5).

Pero, esa condición de naturalidad que se le concede a la escuela, sumada a la idea de que su organización está determinada desde los desarrollos del conocimiento que sobre el ser humano se han alcanzado, han hecho

de la organización escolar algo difícil de cuestionar y mucho menos susceptible de transformaciones. Todo concurre a la afirmación de su papel como instancia de socialización secundaria y de transmisión de los elementos fundamentales de la cultura a las nuevas generaciones.

Se piensa que los individuos sólo pueden llevar a cabo una acción concertada o constituir un grupo mediante una forma de control social (Hare, 1965, p.23). Hay que postular (y muchos autores lo hacen) que para que exista tal control, es preciso que los individuos posean los mismos valores, las mismas normas, los mismos criterios de juicio y que todos los acepten y se refieran a ellos. Se supone, además, que el entorno es único y semejante para todos. En tal contexto homogéneo, es fácil imaginar que los individuos y los subgrupos saben lo que se espera de ellos y que la significación, el grado de verdad o de error atribuido a sus acciones, a sus percepciones y a sus juicios no puede interpretarse de varias maneras. Además, cuando se pasa a la realización de estos objetivos, la existencia de diferencias es considerada como un obstáculo por los miembros del grupo: estos tienden a eliminar las diferencias, a establecer las fronteras del grupo para excluir a los individuos que rehúsan aceptar el cambio. Pero no hay control sin controladores. Como se estima que estos controladores poseen una sabiduría superior y un noble desinterés, no es extraño que ejerzan el poder para su propio provecho (Moscovici, Trad. 1996, p. 37).

Pareciera que existen dos palabras mágicas que explicasen la escuela: autoridad y orden. La autoridad opera para garantizar unas condiciones de funcionamiento del grupo social que se consideran ideales, es decir, un orden que supone *la reducción al mínimo de las divergencias entre sus miembros* (Moscovici, trad. 1996, p. 39). Para ello, la autoridad, aparece como expresión del pensamiento mayoritario en el grupo social, no necesariamente como capacidad del individuo en quien ella reposa, aunque, cuando esto ocurre, la dominación se hace más expedita.

El propósito de uniformar u homogenizar el pensamiento del grupo social, riñe con el reconocimiento de la diversidad de lo humano que hoy se pregona como una exigencia que deviene del proceso de humanización

de la humanidad. En ese sentido la escuela y el sistema educativo en su conjunto, están retados a ser pensados de otra manera. Una sociedad que se plantee como propósito la profundización de la democracia en todos sus ámbitos, no puede evitar poner la mirada crítica sobre el poder que en la escuela se ha aplicado a la homogenización del grupo social y para develar los reales intereses existentes detrás de ese ejercicio, para ver cómo ese poder se extiende, no sólo a determinar el acierto o desacierto en los comportamientos de los sujetos, sino, la verdad o el error de los conocimientos o saberes que en la sociedad circulan, así como la necesidad que se les concede.

Esos conocimientos o saberes que se consagran como necesarios, se constituyen en componentes obligatorios del currículo escolar que la sociedad, o mejor, quienes en ella, tienen mayor control sobre los factores de poder, sanciona como una necesidad natural e imperativa para el desarrollo social que, de tal manera, se impone también como una necesidad natural e inobjetable. De esa forma la escuela (realidad instituida) cumple su papel instituyente del orden social.

Poner la mirada crítica sobre las pretensiones de homogenización, de construcción de un pensamiento único, que en buena medida determinan a la escuela que tenemos, podría permitirnos reconocer que ni tan necesarios, ni tan universales, ni tan verdaderos, son todos los saberes y/o conocimientos que ella pretende transmitir; y que, más bien, en el proceso de adecuación de esos saberes y/o conocimientos para ser *transmitidos* a los educandos, según su edad o grado de desarrollo cognitivo, lo que se impone es una ideologización del conocimiento reputado como científico que, más que servir para resolver problemas de la vida, abroquelada la idea de un solo modo posible de ser y estar en el mundo.

Poco se nos ocurre preguntar por qué, si los contenidos de la cultura, los productos del desarrollo de la vida humana son tantos y tan diversos, el currículo se concentra sólo en unos determinados; y, mucho menos, se nos ocurre preguntarnos qué es lo que determina su selección. Se nos induce a creer que esos contenidos y, en particular, los que nos presentan como obligatorios y comunes a los tres niveles del sistema escolar, son todos ellos imprescindibles; pero, tenemos derecho y deber de pregun-

tarnos: ¿imprescindibles para qué y por qué?, ¿acaso no existen otras formas posibles de acceder al conocimiento que nos permite construir una relación humanizante con los demás seres humanos y, al tiempo, una relación con la naturaleza y la vida que enaltezca a ésta, como un bien supremo que es? O, si no, ¿por qué otras culturas, nos muestran caminos diversos de conocimiento y saber que se aproximan más a enaltecer la vida que a destruirla?

Desde una postura crítica y constructiva o, si se quiere, desde la óptica de una pedagogía crítica, que encuentra sus fundamentos en la teoría crítica de la educación que sostiene que la emancipación de la razón no reposa únicamente sobre el sólo factor de la buena utilización de la razón en la educación y formación del individuo, sino que se deben tener en cuenta, igualmente, las condiciones sociales contra las cuales hay que luchar en el campo político, no podríamos aceptar, de ninguna manera presupuestos de absolutidad. Se hace necesario problematizar tanto los contenidos del aprendizaje escolar como las formas que se utilizan para que sean aprendidos. Es entonces, cuando se pone de presente la necesidad de preguntar, por ejemplo:

¿Cómo se introduce a un niño pequeño en el entendimiento de reglas que devienen en una Constitución Política, si no es mediante esa relación con el adulto en la cual el/ella va aprendiendo, poco a poco, qué se puede hacer y qué no, siempre con referencia a unos límites de la acción que es la vida en sociedad, sin lo cual el ser humano simplemente no puede ser?

¿Cómo se introduce al menor en la asunción de unas formas de vida que le puedan significar a lo largo de toda su existencia la salud como un bien que sepa cuidar, sino es, creándole hábitos de higiene y demás prácticas saludables que apuntan al buen desarrollo y conservación del organismo?

¿Cómo se va sembrando en el niño o la niña, un principio relacional de ella o él con la naturaleza, que apunte a garantizar la buena vida, sino es trabajando en el niño, desde muy temprano, el arraigo de un sentido de esa buena vida?

Y eso no es necesariamente un problema de unos determinados contenidos, que se pueden abordar y aprender independiente del transcurrir de la vida, y que se traen al currículo como algo que tiene su valor en sí mismo, como tampoco, contenidos que deban ser aprehendidos sólo en un determinado nivel escolar. Más bien podría pensarse que la pertinencia de los contenidos, tiene que ver con la evolución misma de la vida de cada ser humano y lo que ello implican como requerimientos del existir y, fundamentalmente, del ser. El cómo tratarlos, sería lo que habría que definirse y ello se hace sobre la base del conocimiento que poseamos en relación con los procesos cognitivos y, por supuesto, de la idea que nos domina en relación con el tipo de sociedad que estimamos más deseable. Y en ese sentido optamos por proponer y tratar de sembrar en los educandos una estructura de valores, al tiempo que estimulamos el desarrollo de su intelecto y de su sensibilidad.

La teoría crítica de la educación pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación. Para ello debe utilizar la crítica ideológica. Este término significa un develamiento científico de las condiciones sociales de producción, un develamiento de las racionalizaciones erradas y los efectos de las falsas interpretaciones, normas y teorías que resultan de una mala comprensión de la situación social y de las posibilidades de intervenir sobre dicha situación

El mito del desarrollo se alimenta en la escuela

Cultivadores desde tiempos remotos habían resuelto con sabiduría cómo aprovechar la tierra como medio de producción y al mismo tiempo cuidarla, hasta que los animosos científicos de la sociedad de consumo resolvieron que era menester maximizar hasta el infinito la productividad de cada palmo de tierra e introdujeron cultivos intensivos y criaderos de alto rendimiento modificando los procesos biológicos naturales. Todos nos descrestamos con el asombroso aumento de la productividad y llegamos hasta a soñar con ríos de leche y miel; pero, el asunto no iba, como ellos afirmaban y hasta se lo creían, hacia la solución de los problemas del hambre, sino en pos del incremento exponencial las cifras de la rentabilidad. Desde la aparición del capitalismo y en todos los afanes de la modernidad, el desarrollo del conocimiento, como motor de la

productividad, siempre ha sido pensado en función de la acumulación, nunca en función del bienestar de los seres humanos, aunque este sea el pretexto que nos ofrece. Me atrevería a decir, incluso, que la idea del bienestar humano, opera como un agregado encubridor de ese propósito que se ha convertido en la religión de esta sociedad.

Muchos de los esfuerzos que se han plasmado en las experiencias aquí referidas encuentran un obstáculo, casi insalvable, en la preeminencia, como pensamiento social, como imaginario dominante, de una idea de desarrollo que nos lleva tras de sí y nos obliga a atropellarnos mutuamente, incurriendo en el desconocimiento de nuestra calidad de seres humanos y de la dignidad inherente a esta condición. Porque, toda las pretensiones de homogenización y control social se han enrumado hacia lograr algo que desde el foro de las Naciones Unidas se ha nombrado como desarrollo. Es el supuesto, nunca concretado, de que el progreso económico, material, que alejaría a la humanidad del horizonte de la miseria, amerita el sacrificio de miles de millones de seres humanos.

Han sido más de 50 años corriendo detrás del espejismo del desarrollo, buscando el paraíso prometido, mientras nos adentramos en el infierno de la sociedad capitalista. Instaurado el paradigma, con la fuerza de la retórica y el poder sancionatorio de la economía capitalista, era imposible sustraerse a un concepto que se había convertido en certeza en el imaginario social. Todavía son muy pocos, los que osan hablar abiertamente del descarte del desarrollo, más bien, se recurre a hablar de *otro desarrollo, desarrollo participativo, desarrollo socialista, desarrollo alternativo*, etc. pero, pareciera que casi nadie quisiera enfrentar el riesgo del rechazo por parte de los academicistas o de los supuestos grupos especializados que, poco a poco, pero con decisión, se han atribuido la libertad de nombrar y así construir, desde el discurso, una idea de la realidad que finalmente se impone sobre lo real.

(...) la realidad, en resumen, había sido colonizada por el discurso del desarrollo, y quienes estaban insatisfechos con el orden de cosas tenían que luchar dentro del mismo espacio discursivo por porciones de libertad, con la esperanza de que en el camino pudiera construirse una realidad diferente (Mires, 1994, p. 36)

Y luego agrega: si hay una palabra que debe sonar como insulto a campesinos, indios, y habitantes de los barrios pobres, esa es desarrollo. En nombre del desarrollo, poblaciones completas han sido arrancadas de sus tierras, convertidas en marginales, y perseguidas como asociales... la idea del desarrollo es colonialista. ..Fue el presidente Truman(de Estados Unidos), quien en un discurso pronunciado en 1949 decidió que más de las tres cuartas partes de la humanidad no era desarrollada sino subdesarrollada y, en consecuencia, debía ser desarrollada...Desarrollo como crecimiento y crecimiento como industrialización, eran mandamientos por los cuales se regían las elites de países llamados subdesarrollados. Del mismo modo que el paraíso no puede ser alcanzado sin sacrificios, la meta del desarrollo suponía determinados costos sociales. Muchos de ellos se han pagado con creces, principalmente, en vidas (Mires, 1994, p. 37).

Proponemos, por ello, que pensemos el problema del desarrollo desde la perspectiva de la *educación popular*. Consideramos que hacer educación popular hoy es trabajar en la construcción de resistencias contra todas las formas de dominación y explotación que se nos imponen, pero, esas resistencias no pueden ser ya, como en otras épocas pudo ser pensado, resistencia armada. Ahora se trata de encontrar y desarrollar otras formas de resistencia, que apunten a socavar las bases del sistema capitalista vigente.

Por ello, queremos llamar la atención sobre la forma como, quienes decimos estar por una sociedad alternativa, que nosotros entendemos como otra sociedad, no sólo diferente, sino, antítesis de la actual en todo lo que ha significado sometimiento, explotación, injusticia, irresponsabilidad con la naturaleza, etc., enfrentamos el problema del desarrollo. Y, en ese sentido, cabría preguntarse: ¿cuáles son las formas propias de los ejes del desarrollo que nosotros podemos reconocer?: ¿el conocimiento que conduce a la desertificación, cada vez más acelerada del planeta?, ¿el conocimiento que abona el camino para que el uso de los transgénicos imponga el dominio de las multinacionales sobre las posibilidades de producir los alimentos que requerimos?, ¿el conocimiento que hace del planeta un basurero, a la postre insuficiente, para dar cabida a la inmen-

sidad de los desechos que inevitablemente devendrán de una economía que se funda en el incremento sin límites del consumo e, insuficiente también, para albergarnos a muchos de nosotros, la gran mayoría de los seres humanos, como otra basura más?, ¿el conocimiento que alienta permanentemente el desequilibrio del ecosistema y que se inventa los eufemismos de la sostenibilidad y/o sustentabilidad para no afrontar la responsabilidad de la irracionalidad que está implícita en el principio fundante del capitalismo?

Y, al preguntarnos por lo que nos han dicho hasta ahora que es el desarrollo, tendríamos que preguntarnos también por aquello que lo posibilita: el sistema político instaurado, que reconocemos como democracia y que implica un supuesto acuerdo de las personas en las decisiones que expresan la voluntad mayoritaria de la sociedad, cuyo cumplimiento se asegura en un ejercicio coercitivo, de fuerza, que paradójicamente, aparta a esa mayoría de la posibilidad de ejercer realmente control sobre la ejecución de sus decisiones, que inhibe o distorsiona la participación que, de lógica, debería derivarse del hecho de ser, esa mayoría, los decisores.

Es decir, llamamos la atención sobre la aceptación que damos a una determinada concepción del poder. ¿Es el poder como capacidad de dominio para someter a otros al despojo y la exacción extrema, para posibilitar la acumulación sin la cual, se dice, no habría sido posible el desarrollo?, ¿es el poder que, en cuanto significa exacción, vejación, negación y hasta eliminación del otro, se constituye en la hebra suelta por la cual se podría desbaratar todo el tejido social y, con ello, la vida humana?, ¿es el poder que deviene de la utilización del conocimiento más como potencialidad de destrucción que de creación?

Y, en términos de la subjetividad, no ajena ni al ejercicio del poder, ni del conocimiento, sino como algo que deviene de ellos, pero que también los determina en su posibilidad de ser, ¿es el sujeto que se reconoce, en cierta medida, como una síntesis de la sociedad y reconoce su suerte ligada a ella?, o, ¿es el sujeto que, como individuo, osa desconocer el lazo de lo social y actúa sin reconocer ninguna responsabilidad con su comunidad

originaria?, ¿el sujeto que sólo ve al otro como objeto e instrumento de poder que se le debe subordinar o a quien se puede desconocer?

Es el conocimiento científico, tecnológico, desarrollado en occidente y el poder fundado en la acumulación capitalista, que la apropiación y usufructo de dicho conocimiento posibilitan, lo que se impone, hoy, como potencia colonizadora sobre los pueblos del tercer mundo que, desde ella (la potencia), se definen como subdesarrollados. Y, es función de la educación popular hacer el ejercicio de deconstrucción y reconstrucción de ese conocimiento.

Ello significa coger, una a una, esas palabras claves del discurso del desarrollo, tales como mercado, planeación, población, medioambiente, producción, igualdad, participación, necesidad y pobreza, para hacer con cada una de ellas el ejercicio que nos permita, no sólo encontrar lo que se dice en los diccionarios de ellas, sino, lo que ellas han significado en el imaginario popular, las formas como han sido utilizadas para afirmar la dominación ideológica de que somos víctimas.

Deconstruyendo y reconstruyendo el lenguaje críticamente, pero además, actuando en consecuencia con lo que ese ejercicio nos diga, podremos ir desbaratando el andamiaje de imaginarios que nos dominan y dar un paso hacia nuestra liberación en el orden del pensamiento, sin lo cual es imposible dar otros pasos.

En este ejercicio de develamiento también es necesario mirar a la escuela y preguntarnos cuál es verdaderamente el sentido que tiene como estructura del sistema vigente. Podemos entonces advertir que lo que no se dice y casi que permanece oculto es que la escuela, antes que una institución dedicada a propiciar el desarrollo de las potencialidades del sujeto, para que pueda hacer una vida plena y en absoluta libertad, es principalmente una institución de control y de homogenización social. Los maestros y las maestras sabemos eso, porque no somos tarados; pero es un destino institucional que podría tener tantas implicaciones en nuestro ánimo, que preferimos ignorarlo muchas veces. Muy pocos maestros están dispuestos a admitir que, en cierto sentido, nosotros hacemos parte del cuerpo policial de la sociedad, siendo nuestra fun-

ción más de corte preventivo que represivo, pero al fin y al cabo, una función policial, en el sentido de una función de control. Y, sólo cuando el maestro o la maestra se asumen críticamente, en una actitud constructiva y emancipatoria pueden descifrar las claves que les permiten pasar de ser sujeto-objeto de un mecanismo de control social, para ser sujetos constructores de una realidad social.

Valdría la pena apostar para que el sistema educativo no siga siendo un factor que mantiene, sino es que acrecienta, las desigualdades sociales. Eso significa que tendríamos que hacer una educación tendiente a igualar las posibilidades de los educandos. Y entonces, empezaría a abundar consideraciones en relación con el cómo.

Algunos defendemos la idea de que hay que hacer una educación en la vida y para la vida, que implica una educación en la cual los problemas del aprendizaje son los mismos problemas de la vida, problemas de la sobrevivencia y problemas de la convivencia. Y, por supuesto, esto suscita muchas preguntas, por ejemplo: ¿qué implicaciones podría tener esa idea de educar en la vida y para la vida en la concepción, construcción y desarrollo de los proyectos educativos institucionales (PEI)?, ¿podrían los tales proyectos, en ese caso, desarrollarse sólo en el adentro institucional, o, tendríamos que pensarlos como proyectos necesariamente vinculantes de la comunidad y sus problemáticas?, ¿qué cambios o que búsquedas, podrían promoverse y acompañarse en relación con las formas de adquisición o construcción del conocimiento?, ¿en qué espacios y con quiénes se harían estas búsquedas?, en razón de qué o para qué ese conocimiento que se perseguiría?, ¿cómo se construirían vínculos entre la realidad y un currículo que, en cuanto a los contenidos de conocimiento, está organizado por áreas que todavía aparecen compartimentadas y cuyo tratamiento es completamente extraño a la realidad de los educandos?, ¿es el problema a resolver de adquisición de contenidos de conocimiento o es de desarrollo de habilidades para enfrentar con acierto esos problemas que, en su conjunto, constituyen la vida humana? o, ¿por qué no pensar que conocimientos y habilidades son dos expresiones distintas de una y la misma cosa: capacidad y que esta sólo se pone a prueba en la práctica, es decir, en el ejercicio permanente de la vida? ¿No son, en últimas, los conocimientos contenidos en

las asignaturas y supuestamente tomados de las ciencias, contenidos culturales, como otros que se ignoran, simple y llanamente porque no son los que pueden servir al proyecto hegemónico?

Vistas así las cosas y de cara a la realidad, aparece imperioso trabajar en torno a dos asuntos: organización y conocimiento. Organización para crear ambientes adecuados – bibliotecas, laboratorios, medios, tecnología, pero también, relaciones de confianza y solidaridad, o, lo que se ha propuesto últimamente como relaciones de cuidado–; es decir, condiciones que alienten realmente a la construcción de relaciones que formen en el ejercicio de una ciudadanía activa y autónoma. Estas relaciones no se podrían crear, si pensamos que la escuela puede ser una isla que nada tiene que ver con la comunidad en la cual se inscribe, si no se establece un vínculo fuerte de la escuela con el territorio, con todo lo que ello significa, no solamente con el espacio físico, geográfico, sino también, con el entorno humano que le da sentido a esa espacialidad.

Y, por otra parte, está el conocimiento como capacidad de hacer comprensivamente, como la herramienta, sin la cual esa autonomía no sería posible. El conocimiento que nos hace mirar alrededor y no nos permite pasar de agache, frente a las contingencias que hacen la vida de los seres que constituyen ese entorno institucional. El conocimiento que reclama y pone el sentido de la acción tanto en la calidad de las relaciones interindividuales como de las relaciones comunitarias.

Todos los asuntos que se consideran centrales en el proceso de formación del educando interrogan a la organización escolar en el sentido de cómo se dispone para posibilitar su atención; y, de manera muy especial, pero no única, cuestionan el desarrollo del currículo en su forma más regular o convencional. Ese cuestionamiento invita a realizar modificaciones en la organización escolar, para que sea efectivamente posible el reconocimiento de la diversidad en cuanto a los talentos, pero también, el reconocimiento de esas diversidades que se han constituido en factores de opresión, como las étnicas, las religiosas, las de procedencia social, las de género, las de capacidades, etc., de modo que la organización escolar sea realmente incluyente.

Y, si concebimos lo social como síntesis de lo diverso (humano), no su homogenización – porque en la homogenización no hay cuidado, sino destrucción de la diferencia desde una presunción de deber ser–, entonces, ¿cómo atendemos esa diversidad para que aumente la riqueza de la diferencia? Por ejemplo, ¿cómo abordamos el deber de reconocer y estimular el talento de cada quien, si no es explorando y poniendo a prueba otras metodologías y otras formas de organización escolar que estén en función de un modelo pedagógico en el que la formación de los educandos sea pensada como síntesis de todos los factores que podrían concurrir en la constitución de su autonomía como sujetos y que tiene, como una de sus características, relaciones más personalizadas entre educadores y educandos? Y, por supuesto, ¿cómo abordamos el deber también de reconocer en las diversas y ricas búsquedas de maestros y maestras caminos que deberían ser reconocidos y alentados, puestos incluso, como paradigmas que orienten el quehacer educativo en las localidades?

Valorar la diversidad tiene, en la escuela de hoy, unos retos que exigen cambios, no sólo en las disposiciones de los sujetos, sino también, en la organización escolar. Es preciso que la escuela se ordene para reconocer y respetar la diversidad más allá del campo declarativo, que se plantee, por ejemplo, el reto de una educación intercultural y que asuma lo que esta educación implicaría en términos de incursión y posicionamiento efectivo de otras culturas distintas de las mayoritarias que ponen en evidencia creencias, hábitos, formas de relación, valores, saberes o conocimientos, etc., todas ellas vistas con menosprecio desde la pretendida cultura mayoritaria. Esta es una demanda que tensiona lo educativo en relación con el sentido que se le otorga.

Es en el reconocimiento de la diversidad que se revela y potencia la participación, no como la posibilidad de intervención del otro en lo mío desde mis presupuestos, sino como el despliegue de sus potencialidades en la construcción de lo nuestro. ¿Cómo se alentaría, por ejemplo, el ir con los estudiantes hacia procesos de producción de conocimientos y desarrollo de habilidades para hacerle frente de manera más efectiva y estimulante a los problemas de la existencia? ¿Qué ingerencia podrían tener en el desarrollo curricular vecinos poseedores de saberes signifi-

cativos para la formación de los educandos?, ¿cómo se definirían unos conocimientos o unas habilidades deseables por la comunidad si no fuese poseyendo un conocimiento suficiente de ella, sólo ganable en un cierto nivel de convivencia?

Por ejemplo, la sociabilidad, entendida como la propensión natural de todo ser humano a entrar en relación con otros y, a la vez, la capacidad de construir y sostener esas relaciones; aún cuando inherente a la condición de humanidad, la sociabilidad aparece, muchas veces, como una potencialidad atrofiada o impedida de desarrollarse por elementos o situaciones que han hollado la historia del ser humano, de tal modo que lo pueden llevar a evitar o maltratar dichas relaciones en lo que bien podría considerarse como una actitud suicida.

El desarrollo de la sociabilidad del ser humano resulta como propósito educativo, del mismo nivel que la conservación de la vida humana, porque ésta sería impensable sin la inmersión del ser humano en la sociedad. Se trata, en este caso, de una inmersión constitutiva de cada ser humano, pero también, de la sociedad en sí. Y, en este sentido, la sociabilidad más que la capacidad de estar con otros, es la capacidad de ser con otros, lo cual excluye la indiferencia e invoca, por ejemplo, la solidaridad.

Al plantearnos la plenitud educativa en los términos indicados quedamos obligados a construir la escuela de manera que pueda estar en correspondencia con dicho propósito. Por eso hablamos de una escuela incluyente, integrada con la ciudad, constructora de conocimiento, promotora de seguridad y cuidado, animadora de la organización comunitaria y que, además, reconoce y estimula el talento propio de cada persona.

Tales condiciones o características que debe reunir la escuela para producir la plenitud que perseguimos no son optativas, no es por ejemplo, o incluyente o promotora de talentos, sino, incluyente y, por ello, que reconoce y estimula el talento de cada quien, incluyente y, por ello, integrada con la ciudad, etc. En este sentido, hablar de la escuela como reconocedora y estimuladora de talentos, no puede ser entendido en

un sentido selectivo o discriminatorio. Se trataría más bien, antes que perseguir lo que hasta ahora se ha llamado excepciones, de descubrir cuál es la inteligencia más dispuesta en cada uno de los educandos para estimular su desarrollo, porque está probado que no reconocer estas diferencias en las disposiciones de los estudiantes es una forma de discriminación que finalmente excluye en la inclusión.

Una escuela con las características anotadas y para buscar la plenitud señalada implica un modelo pedagógico que determine un tipo de relaciones posibles y deseables a construir entre educandos-educadores, educandos-educandos, educadores-educadores que ponen en consonancia el *currículo* con la *organización escolar* y estos a su vez con la *infraestructura* y con el *territorio*. Estamos hablando de una escuela que se erige como centro cultural y organizacional de su comunidad, no porque los maestros y las maestras se hacen cargo de todo esto, sino, porque sabe disponer sus espacios y sus recursos para que la comunidad toda sea beneficiaria de ellos, en un proceso organizado de *participación activa* que hace parte del proceso global de formación que ella lidera.

Y, ¿cómo es eso de formar en la *participación activa*?, ¿a qué se obliga la organización escolar para que ello sea posible? ¿Será que, con simplemente cumplir la ley, en el sentido de que los estudiantes hagan parte de los consejos directivos y tengan sus propias formas organizativas, se logra ese tipo de formación? ¿Acaso no es necesario, por ejemplo, que maestros y directivos, todos los que pueden hacer uso de un poder subordinante de los estudiantes, declinen utilizar ese poder para manipular la participación de estos en las instancias del gobierno escolar?

Y. ¿cómo es eso de la *polifuncionalidad*? ¿Qué tendría que hacerse en relación al currículo y a la organización escolar para que el educando llegue a ser un sujeto capaz de desempeñarse no sólo en un determinado hacer –el de su énfasis o el académico–, sino, en casi cualquier hacer que se le plantee, porque es capaz de entender, desde su formación, los conocimientos y las disposiciones por ellos requeridos, pues habrá logrado construir las bases que le permiten asimilar rápidamente los saberes complementarios que lo harían competente para ello?, ¿Cuáles serían esos saberes o conocimientos fundantes que permitirían a los su-

jetos adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos que se puedan operar en el proceso productivo; pero, además y lo que puede ser más importante, que le permitan a los sujetos desarrollar, por sí mismos, procesos productivos autónomos que le puedan generar sostenibilidad a nivel individual y grupal o comunitario?

¿Que deberíamos hacer, por ejemplo, en el caso de un Colegio en donde a los maestros les dio por apostar al reconocimiento y estímulo de las disposiciones o inclinaciones de los educandos por determinados campos del saber o por determinadas actividades?, ¿Cómo se organizaría entonces el desarrollo curricular para que cada estudiante, desde la potenciación de esas disposiciones o esas inteligencias, pudiese avanzar hacia el pleno despliegue de toda su capacidad intelectual? Y, a todas estas, ¿cómo debería organizarse, entonces, el problema del conocimiento: como un algo que por ser tal hay que aprender, o, como un algo que, por servir para resolver problemas expuestos y cuya solución resulta necesaria o significativa para los educandos, seguramente capta su interés?

Cuadro guía para la identificación de las experiencias

Nro	Experiencia
1	Reowayabtyba: el otro lado de Bogotá
2	Los hilos de Ananse
3	Tejiendo sueños y realidades
4	Maestros en colectivo
5	Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad
6	Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir
7	De la curiosidad a la ciencia
8	Sinapsis Pedagógica
9	Anillo de Matemáticas
10	La investigación pedagógica como área de conocimiento
11	El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación
12	Innovación, currículo, conflicto y participación
13	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación
14	Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad



BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1998). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires (Argentina): Edit. Troquel 2ª edic.

Álvarez, L. y González, A. (2004). "Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Integración al aula regular". En: *Serie cuadernos de trabajo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital -SED-.

Bustos y otras (2006). *Tejiendo sueños y realidades, red interdisciplinaria de Suba*, IDEP.

Colom, A. J. (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona (España): Paidós.

- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada Edit.
- Circuitos pedagógicos: *territorio, cultura e identidad: Saber entre maestros con el saber del estudiante*. Doc. 2008.
- Cornelius C. (2003). *La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad*. Barcelona (España): Rev. Anthropos #198.
- De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: FIPC Alberto Merani, 2ª edic.
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Edit. Nueva América, 2ª edic.
- _____ (1991). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Edit. Nueva América, 3ª edic.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI, 4ª edic.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 4ª edic.
- _____ (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 49ª edic.
- _____ (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- _____ (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 53ª edic.
- Fromm, E. (1977). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Bogotá: F.C.E.
- Gairin S., J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid (España): Edit. La Muralla.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona (España): Gedisa.

González y otros. (2006). *Innovación, currículo, conflicto y participación*. Bogotá: IDEP.

Ibáñez, J. (2002). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI Editores, 3ª edic.

James, A. J. y Jiménez, D. A. (2004). *Chamanismo: el otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Bogotá: Entrevistas a especialistas sobre la magia y la filosofía amerindias. Icanh.

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona (España): Edit. Ceac.

Landínez y otras (2006). *La investigación pedagógica como área de conocimiento*. Bogotá: IDEP.

Leguizamón y otros (2006). *Suburbia: los sonidos ocultos de la otra ciudad*. Bogotá: IDEP.

Martínez P. M. C. *El poder político-pedagógico de las experiencias realizadas por los colectivos y redes de maestros*. **Doc. 2008**

Max-Neff, Manfred y otros (1997). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Medellín: Cepaur. Fundación Dag Hammarskjöld. Proyecto 20 editores.

Manosalva C., M. S. *Viajes, expediciones y rutas pedagógicas: estrategias de formación docente e investigación en la ENS Maria Montessori*. Doc. 2008.

Mejía J., M. R. (2004). *Cuadernos de sistematización. De la experiencia de habilidades para la vida. Fe y Alegría*. Bogotá.

_____ *Innovación, currículo, conflicto y participación*. Prólogo, pág. 8.

Mendivelso y otras (2006). *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*. Bogotá: IDEP.

Mires F. (1994). *El discurso de la miseria, o la crisis de la sociología en América Latina*. Caracas: Edit. Nueva Sociedad.

Múnera, L. *Rupturas y continuidades: Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*.

Neveu, E. (2000). *Sociología de los movimientos sociales*. Quito: Edic Abya Yala.

Not, L. *La pedagogía de los conocimientos*.

Orobio H. *Redes pedagógicas*. Doc IDEP. Laboratorio de Pedagogía.

_____ *Educación matemática y desarrollo del sujeto*. Doc.

Pabón, R. y otros (2005). *Biopedagogía: sistematización de la estrategia educativa del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio –PDPMM–*. Bogotá: Cinep.

Panqueva y Huérfano (2006). *Reowayabtyba: el otro lado de Bogotá. Experiencia glocal de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa, desde su memoria y cotidianidades*. Bogotá: IDEP.

Chacón y otras (2006). *Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir*. Bogotá: IDEP.

Pedreros y otras (2006). *Ambientes de aprendizaje en el aula (AAA): una experiencia en colectivo*. Bogotá: IDEP.

Pérez y otros (2005). *Anillo de matemáticas*. Bogotá: IDEP.

Berger, P. y Luckman T. *La construcción social de la realidad*.

Piaget, J. (1981). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Edit Psique.

- Prieto y otros (2006). *Sinapsis pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Quiñónez, F. y otros (2006). *Los hilos de Ananse*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez y otras (2006). *El fortalecimiento de la articulación curricular y el proceso de evaluación*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez M. (2006). *Aprendiendo de la experiencia: los estudios de caso y las perspectivas del aprendizaje y la enseñanza que promueven*. Mérida: Conferencia Internacional OCDE/México. "Modelos emergentes de aprendizaje e innovación". Doc. 22 págs.
- Roth, D. y Noel, A. (2003). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2ª edic.
- Sánchez y otras (2006). *Veo, juego, leo y escribo, rodando por mi ciudad*. Bogotá: IDEP.
- Serna y otras (2006). *De la curiosidad a la ciencia: experiencia de desarrollo de la actitud científica, a partir del contexto de ciudad como escenario*. Bogotá: IDEP.
- Tarrow, S. *El poder en movimiento*.
- Urán, O. (2000). *La ciudad en movimiento: movimientos sociales, democracia y cultura en Medellín y el área metropolitana del Valle de Aburrá*. Medellín: IPC.
- Vargas H., M. F. y Rincón, A. *La educación creadora de relaciones posibles*. Rev. Nómadas, Nro.15 Oct.2001.
- Veiga Neto, A. (comp.) (1997). "Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?". En: *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Edit Alertes.
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1889-1936)*. Madrid: akal.

Zuluaga, O. L. y otros. (2000). *La investigación como práctica pedagógica (Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en educación, 1999)*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Weber M. (1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires (Argentina): Amorrúa edit., 4ª Reimpresión.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Experiencias que producen saber pedagógico

El texto que se pone a su disposición es un ejercicio de sistematización de segundo nivel, producto de la lectura crítica de los textos de sistematización producidos por colectivos de maestros/as, vinculados a experiencias que, durante el año 2005, contaron con el apoyo del IDEP. En el propósito de encontrar y tematizar elementos comunes y diferentes que a nivel conceptual y metodológico se pudiesen reconstruir en esas sistematizaciones, también se apuesta a identificar condiciones y criterios para el desarrollo de procesos de transferencia de saberes que puedan desprenderse de las experiencias en ellas contenidas. En el mismo, se destacan elementos que ayudan a comprender por qué, en algunos casos y a pesar de los esfuerzos y el fundamento de las búsquedas de estos colectivos, no se logran alcanzar resultados duraderos, aunque sea innegable su contribución a los cambios que, en razón de esas intervenciones y de otras, van haciendo que aparezca otra escuela adentro de la que “siempre ha sido”. Es en ese sentido, que en las conclusiones se apuesta, más que por cerrar el tema, por poner como objeto de debate aspectos que como el contexto de realización de las experiencias, la diferenciación entre educación y pedagogía, la generación y transferencia de saber pedagógico, la marginalidad de asuntos que aparecen relevantes para la educación contemporánea y el tipo de investigación que realizan los/as maestros/as, entre otros, seguirán animando espacios que para el intercambio de experiencias se multiplican por doquier, constituyéndose en importantes espacios de formación entre pares.

Licenciado en educación – Filosofía e Historia- de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, maestría en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia, maestro de escuela pública, educador participante del Movimiento Pedagógico Nacional y de la Expedición Pedagógica Nacional, Profesor de la Cátedra universitaria.

Investigación e Innovación es un esfuerzo editorial del IDEP orientado a divulgar y socializar las investigaciones e innovaciones producidas por el Instituto, así como aquellas que contribuyan a la resolución y comprensión de los problemas de actualidad e interés que atraviesan la educación de la ciudad. La colección quiere ser un medio y una red de circulación de la producción investigativa en el campo de la educación y la pedagogía, que estimule la controversia y contribuya al reconocimiento del papel de la investigación y su importancia en la formulación de las políticas públicas educativas.



ISBN: 978-958-20-0955-7



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Instituto

Investigación Educativa y





Luis Fernando Escobar Cano

Maestras y maestros buscando respuestas
Experiencias que producen
saber pedagógico

