

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO IDEP

Informe final

CONTRATO 49, 18 NOVIEMBRE 2004

Caracterización pedagógica de prácticas docentes como
aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá

PRESENTADO POR

APPTOS

ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA POR EL TRABAJO SOCIAL

Nit. 830.138.715-2

Bogotá D.C. 2005

**Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la
constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá**

Informe Final

Preparado por:

Fabio Castro Bueno

Deyanira del Pilar Daza P.

Luz Adriana Ospina R.

Daniel Forero

Agradecimiento

A las profesoras, profesores, directivos,
padres de familia y estudiantes
que atendieron este llamado
y brindaron sus testimonios y con ellos mostraron
caminos y rumbos no convencionales
donde es posible
vivir y gozar en (con) lo que hacemos.

**Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la
constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá**

	pg
Introducción	5
1. ORIGEN DE LA PROPUESTA	13
1.1 Metodología	15
1.1.1 Obtención de información	16
1.1.2 Instrumento	34
1.1.3 Procesamiento (matriz)	39
1.1.4 Interpretación y Sistematización	40
1.2 Referentes conceptuales y teóricos	43
1.2.1 Caracterización e identidad	43
1.2.1.1 Caracterización pedagógica	47
1.2.2 La práctica docente profesional, la práctica educativa y la práctica pedagógica	51
1.2.3 Archivo, evidencias y fuentes	59
1.2.4 Historia oral, tradición oral, recuperación de la memoria histórica	70
1.2.4.1 Testimonio oral	71
1.2.4.2 Fuente oral (fuente histórica)	73
1.2.4.3 tradición oral	75
1.2.4.4 Historia Oral	78
1.2.4.5 recuperación de la memoria histórica	81
1.2.5 La vida cotidiana, entorno, ciudad y memoria	84
1.2.5.1 Ciudad	86
1.2.5.2 La vida cotidiana y el entorno	97
1.2.6 prácticas tradicionales	100
1.2.7 síntesis	105
2. CARACTERIZACION PEDAGÓGICA DE PRACTICAS DOCENTES	111
2.1 Intenciones de las propuestas	123

2.2 Origen de las experiencias	131
2.3 Prácticas educativas con historia oral y tradición oral	137
2.3.1 Rol del maestro	140
2.3.2 Metodología	144
2.3.3 La ciudad, el entorno y la cotidianidad	159
2.3.4 Las evidencias, reflexión y sistematización	163
2.3.5 Evaluación de estudiantes	178
2.4 Tensiones en las practicas y la institución escolar	179
2.4.1 Tensiones con las políticas educativas	182
2.4.2 Tensiones con la cotidianidad	185
2.4.3 Tensiones con la comunidad	188
2.4.4 Tensiones en el desarrollo de propuestas académicas	189
2.5 Aportes físicos para el “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá”	193
3. CONCLUSIONES	194
4. BIBLIOGRAFÍA	202
5. ANEXOS (documento aparte)	

CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA DE PRÁCTICAS DOCENTES COMO APORTE A LA CONSTITUCIÓN DEL ARCHIVO PEDAGÓGICO DE BOGOTÁ

Está en nuestras manos volver a empezar el mundo de nuevo

Thomas Paine

INTRODUCCION

La presente **“Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá”**, desde su diseño definió unas intenciones, procedimientos y tipos específicos de prácticas desarrolladas por docentes de la capital, quienes en su cotidianidad y por múltiples intenciones recurren a gran cantidad de estrategias, metodologías y propuestas para realizar su trabajo profesional.

La caracterización no está concebida ni desarrollada por fuera de las propuestas institucionales del IDEP, entidad que pretende conformar el “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá, CMEP-IDEP”, es decir que constituye un lugar de encuentro y desencuentro que pone la investigación en educación y pedagogía como su razón de ser, y que estará integrado por el archivo pedagógico, el centro de documentación con biblioteca especializada, iconoteca,

medioteca y hemeroteca.¹ Sus propósitos son variados y amplios en tanto se orientan a convocar no solo docentes e investigadores especializados, sino a los ciudadanos que se sientan convocados con reconstrucción del pasado vivido y experimentado por los maestros, maestras, estudiantes, ciudadanos y ciudadanas en torno a las memorias educativas y pedagógicas de Bogotá.

Dora Lilia Marín señala que los propósitos del “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá, CMEP-IDEP” son:

Concentrar, reunir, situar, pero también movilizar y poner a circular objetos, imágenes, espacios que permitan y posibiliten el encuentro de maestros, investigadores y ciudadanos en la tarea de constituir el territorio simbólico sobre el cual es posible definir recuerdos y por tanto las memorias educativas y pedagógicas de la ciudad, a través y con los sujetos sociales que se sientan convocados a un espacio como este.

El CMEP-IDEP, como un punto de encuentro donde es posible el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por los maestros y maestras, por los estudiantes, por los ciudadanos y ciudadanas en torno a las prácticas educativas y pedagógicas de la ciudad; es un territorio de emergencia del recuerdo, de invención del pasado, de la historia educativa y pedagógica de Bogotá, es un esfuerzo de permanencia en el tiempo del saber pedagógico del saber educativo el cual no reposa en la historia oficial, sino en la piel, en las

¹ MARÍN, Dora Lilia. REFLEXIONES SOBRE LA MEMORIA... CONSTRUCCIÓN DEL CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE BOGOTÁ. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Oralidad y archivos de la memoria”. Bogotá mayo 5-7 2005. pg 12

experiencias, en las sensaciones de los sujetos sociales que habitan y transitan la ciudad.

El CMEP-IDEP más que un lugar informativo de algo que ocurrió de lo que se dijo o se propuso en algún momento, es un espacio comunicativo de aquello que las experiencias pedagógicas produjeron, suscitaron, motivaron, despertaron, incitaron en los ciudadanos; por ello en el CMEP-IDEP las memorias educativas y pedagógicas se inventan y reinventan el pasado de la ciudad desde un lugar distinto, desde la experiencia, la sensación y el sentimiento; por lo que no es una única memoria, ni un único recuerdo, es su producción y recomposición tantas veces sea necesario y para los propósitos que se quiera narrar el saber pedagógico como un saber vivo.²

Iniciativas como esta ponen en juego, hacen vigentes y ponen a circular asuntos de vital importancia social como la relación dialéctica existente entre una dupla inseparable como la de memoria y olvido junto con otros aspectos: memoria-olvido, poder y control político, memoria-olvido y neutralidad, memoria-olvido e identidad, memoria-olvido y cambio, memoria-olvido y fuente histórica³.

² Ibid. Pg 20-21

³ Julio Aróstegui (pg 336-338) señala que *“fuente histórica puede ser y de hecho es, cualquier tipo de documento existente cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje”*, por lo tanto, *“fuente histórica sería en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.”* Desde esta perspectiva es que el archivo pedagógico propuesto por el IDEP contempla el acopio de documentos orales, fílmicos, fotográficos, iconográficos y otros menos convencionales pero que den cuenta de la educación y la pedagogía desarrollada en Bogotá.

Ciudades como Bogotá, que cuentan con un importante número de docentes en el sector oficial (28.400), presenta por tanto, infinidad de discursos, prácticas educativas y pedagógicas que merecen ser conservadas desde las múltiples evidencias que generen o, que sobre ellas se generen, puesto que en esos documentos y registros existe un potencial intelectual y material de importancia para maestros, investigadores y ciudadanos en general quienes podrán “participar en el proceso de inventar sus recuerdos, construir sus memorias, a través de la palabra, del contacto, de la cercanía”.

Conforme a lo anterior se identificaron 23 prácticas educativas y pedagógicas realizadas en 9 localidades de la ciudad, ya fueran experiencias individuales o colectivas que en total involucraron a 47 docentes quienes fueron visitados y entrevistados en sus lugares de trabajo. Con sus testimonios se ha realizado la presente **“Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá”** .

Son varios los elementos comunes existentes en estas prácticas. De una parte, los y las docentes con quienes se desarrolló la caracterización tienen vínculos laborales con el sector público oficial, lo cual permite señalar unas condiciones y características en que realizan sus experiencias. Otro aspecto común, y este es fundamental, es el uso de diversos procedimientos, conceptos o intenciones propios de la historia oral y/o la tradición oral, destacando en ellos el manejo de fuentes históricas orales. Un tercer elemento común es que estas prácticas , han

buscado, recopilado, empleado o producido evidencias como parte de su propia dinámica y que contribuyen a la constitución del “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá” propuesto por el IDEP. Es sí como se destaca que en estas prácticas educativas y pedagógicas los docentes emplean o han empleado con sus estudiantes y en sus clases fuentes o evidencias históricas como las orales y otras complementarias –fotos, documentos personales, edificaciones, mobiliario personal, mobiliario urbano, monumentos, humedales y otros espacios de su entorno-. El cuarto elemento común ha sido el desarrollo (desde diversas intencionalidades y con dispares niveles de dominio y fundamentación disciplinar), de trabajos de campo en diferentes estadios que van desde recogida de datos, análisis, clasificación, descripción, interpretación y difusión de resultados, en el marco de un proceso investigativo⁴ que en algunos casos ha llegado hasta la producción historiográfica escolar⁵.

Un aspecto que evidencia diferencias teóricas, metodológicas, conceptuales es el relacionado con la diversidad de miradas desarrolladas por docentes de varias áreas y desde múltiples intencionalidades, lo cual no es un obstáculo por cuanto permite reconocer la diversidad y riqueza que configura el discurso pedagógico y con ellas la educación de nuestra ciudad, gracias al reconocimiento, valoración y uso educativo y pedagógico de lo cotidiano, del entorno y de las fuentes orales.

⁴ Sobre el proceso investigativo, véase más adelante (pié de página 109)

⁵ CASTRO B. Fabio. Historia Oral: historias de vida e historias. IED Manuelita Sáenz Colectivo de Historia Oral, Bogotá. 2004

Esta caracterización permite, además de los aspectos señalados en los párrafos anteriores, comprender la importancia de los testimonios de los docentes por cuanto son de vital importancia para la reflexión y discusión teórica no solo de las propias evidenciadas sino en torno a la constitución de fondos de la palabra. Su importancia se hace evidente cuando se considera que conversar con los docentes implica “escuchar historias de enseñanza, historias escolares que los tienen como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos”⁶.

Como parte de esta caracterización se han obtenido registros de audio y video de las experiencias mencionadas, con lo cual se contribuye al “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá” dando paso al uso público de esas voces que expresan percepciones y sentires, que confían sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de la vida escolar, que comparten su saber pedagógico construido a lo largo de su carrera, que expresan los recorridos, inquietudes, metas, logros, deseos, conflictos, contradicciones, tensiones, limitaciones, de OTRA escuela, la no oficial, la que no se expresa en las estadísticas.

Como se señaló anteriormente, la caracterización se realizó a partir de entrevistas, considerando unas prácticas educativas específicas relacionadas con

⁶ SUAREZ, Daniel y otros. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En Nodos y nudos. No. 17. 2004. Bogotá, UPN-RED CEE. Pg 16-31

1. Recuperación de memoria histórica.
2. Historia oral.
3. Tradición oral.

Estos tres tipos de prácticas se han seleccionado entre las muchas posibilidades por varias razones que se exponen a continuación: primero, por su cercanía con el tipo de trabajo encomendado al “Centro de Memoria Pedagógica” ya que estas tres tienen, al menos desde lo ideal, un manejo e interés por la conservación de documentos, fuentes históricas y archivos. Segundo, existe un amplio número de docentes de diferentes asignaturas que desarrollan estas propuestas. Tercero, todas emplean fuentes o evidencias históricas, destacando las orales y otras complementarias. Cuarto, se destaca el trabajo conjunto entre profesores y estudiantes. Quinto, el carácter investigativo, creativo que encierran estas prácticas. Sexto, se resalta el uso del entorno cercano como un recurso para el conocimiento disciplinar, para la creación artística y literaria, para la investigación. Séptimo, se obtiene un acercamiento al manejo y conocimiento de la ciudad, estableciendo nuevas relaciones entre esta, la escuela y los sujetos que actúan en esos espacios. Octavo, se configuran nuevos contenidos para el aprendizaje y la enseñanza. Noveno, se reconocen y establecen nuevos vínculos entre la escuela y otros actores sociales de la comunidad. Décimo, se generan o reestablecen intercambios afectivos, axiológicos e intergeneracionales. Undécimo, todas potencian las memorias, las ponen en juego dialéctico con la amnesia, el olvido, el pasado y el futuro, la política y la ideología.

Las características de cada uno de estos tres tipos de experiencias se exponen en los apartados 1.2.4.3, 1.2.4.4 y 1.2.4.5 planteando desde ahora que el recorrido realizado rastreando prácticas educativas vinculadas con historia oral, tradición oral y recuperación de memoria histórica no arrojó información favorable respecto a este último tipo de prácticas desarrolladas en colegios oficiales de Bogotá, lo cual se aclara más adelante.

Para efectos de esta Caracterización se han considerado y desarrollado aspectos teóricos y conceptuales alrededor de “historia oral”, “tradición oral”, “memoria histórica”, “cotidianidad”, “entorno”, “vida cotidiana”, los cuales se exponen ampliamente durante el transcurso del primer capítulo, de modo que sirvan de referente para quienes den lectura a este documento.

1. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

No es un secreto que con la administración de Lucho Garzón, la ciudad abrió un nuevo espectro para leerla y entenderla, donde lo social se destaca y adquiere un nuevo significado. Las entidades que abordan lo educativo (Secretaría de Educación del Distrito –SED-) y la investigación educativa (Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP-), por tanto expresan en sus lineamientos intenciones y acciones para atender esas nuevas realidades.

Es así como IDEP determina un Programa orientado al diseño, montaje y funcionamiento del Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá, con el objetivo de Construir y recuperar la historia educativa y pedagógica de la ciudad para aportar a la construcción del discurso, la práctica pedagógica y la construcción de identidad educativa y pedagógica de la ciudad y sus maestros.

Por su parte, el Plan sectorial de educación 2004-2008. PROYECTO EDUCATIVO BOGOTÁ: UNA GRAN ESCUELA, establece que uno de sus objetivos institucionales es el de

Cualificar y mejorar la calidad de la educación que promueva y fortalezca currículos que respondan adecuadamente a las exigencias de una sociedad del conocimiento, pero también a un desarrollo integral del individuo, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que consolide una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que contribuya a generar dinámicas

de reconciliación de la ciudad con sus habitantes y de estos entre si y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social.

En ese marco institucional el Colectivo de Historia Oral y la Asociación APPTOS formularon el presente proyecto como una forma de contribuir a la conformación del Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá, al reconocer el manejo dado por los docentes a las evidencias históricas y fuentes, en proyectos de aula que por su carácter hacen uso de procesos investigativos, etnográficos, históricos, cualitativos basados en la historia, la memoria, las tradiciones y los relatos históricos. De igual manera, el proyecto busca en esas prácticas y experiencias, un potencial intelectual y material para la concreción del Archivo de la Memoria Histórica de Bogotá⁷, por cuanto estas iniciativas no pueden ser obra exclusiva de especialistas, reconociendo así el aporte intelectual-pedagógico de los docentes del distrito.

Se ha considerado que una forma de fortalecer el Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá puede ser a partir de identificar prácticas relacionadas con la historia oral, la tradición oral, la recuperación de la memoria colectiva por cuanto en ellas

⁷ El Colectivo de Historia Oral ha considerado que la ciudad debe atender mediante políticas públicas la conservación y puesta a disposición de los ciudadanos, de los múltiples documentos orales, no convencionales que se producen en la ciudad y con los cuales se pueda constituir el Archivo de la Memoria Histórica de Bogotá, ya sea como entidad independiente o como parte del Archivo de Bogotá. En esa misma dirección se organizó y convocó al Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y archivos de la memoria” y el Primer Encuentro Nacional de Historia Oral “Usos y expresiones de la oralidad en educación” mayo 5-7 2005.

se da un manejo de fuentes y archivos. Sin embargo estas, pese a su gran riqueza historiográfica han sido dispersas y no están insertas en una política de conservación de documentos, de ahí la importancia y necesidad de construir una intención de conservarlos en un Fondo de la palabra, Fondo de videos y Fondo fotográfico e iconográfico.

Al reconocer que los docentes emplean con sus estudiantes y en sus clases fuentes o evidencias históricas como las orales y otras complementarias y llevan a cabo trabajos de campo en diferentes estadios: recogida de datos, análisis, clasificación, descripción, interpretación y difusión, con diversos dominios y fundamentos disciplinares, se hace necesario contar con los aportes de estos maestros, para lo cual un primer paso es reconocer y **caracterizar** esas prácticas educativas.

1.1 METODOLOGIA

Uno de los primeros párrafos que debe exponerse es el relacionado a la forma como se ha desarrollado la investigación, precisando aspectos clave desde los cuales se lee lo realizado y se le puede comparar frente a otros trabajos similares. También se ha considerado que este documento al ser dispuesto para el público, se hace extenso, brindando el mayor número de pistas para su lectura.

Este apartado presenta tres grandes subcapítulos que detallan la **metodología** desarrollada desde la obtención de la información hasta la interpretación de la misma, los criterios adoptados para **sistematización** y los **referentes conceptuales y teóricos** empleados en el transcurso del trabajo.

1.1.1 Obtención de información

Como se mencionó en la introducción, el trabajo final se realizó a partir del testimonio de 47 docentes de colegios distritales quienes desarrollan su práctica educativa en diferentes áreas de conocimiento, niveles de enseñanza, jornadas y localidades, incluyendo áreas urbana y semirural: 11 profesores y 36 profesoras quienes fueron entrevistados en forma individual o grupal dependiendo de si la experiencia era expresión de un trabajo individual o grupal.

El camino recorrido para llegar a estos docentes fue variado y dispendioso, puesto que se hizo necesario establecer la “Búsqueda, identificación y selección de experiencias y docentes” que desarrollaran o hubieran desarrollado su práctica educativa vinculada con recolección y uso de evidencias históricas en experiencias de recuperación de memoria histórica, historia oral y tradiciones orales en colegios de Bogotá. Esta actividad se inició con una revisión de las memorias de 8 foros distritales de educación, centrando la atención en los realizados en el 2001 (“Pedagogías de la lectura y la escritura”), 2002 (“Las matemáticas mucho mas que cuatro operaciones”) y el 2003 (“De la curiosidad a

la actitud científica”), por cuanto estos exponen listados de las experiencias presentadas. Respecto al foro del año 2004 no se obtuvo información ya que las memorias al momento de dicha revisión aún no se habían publicado.

También se revisó el listado de las experiencias que el IDEP ha financiado y/o acompañado desde 1997 en las modalidades de fomento, apoyo, encuentro de saberes, investigaciones focalizadas, experiencias significativas, innovaciones. Para esta labor se ha consultado el archivo del IDEP y el magazín Aula Urbana.

Un tercer grupo fue la información obtenida en eventos académicos (Encuentro Enseñanza de las ciencias sociales sep 16-18 de 2004 UPN-IDEP-U. Distrital; XI y XII Congresos de Historia, “Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su escuela”, Santa Marta –Colombia- 22 y 26 de julio de 2002, Tercer Congreso Universitario de Etnoeducación: ¿Pedagogías para la diversidad o etnoeducación para los excluidos y los incluidos? Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Junio 3-7 2003), publicaciones de la RED CEE (Revista Nodos y Nudos), documentos y libros de la Expedición Pedagógica Nacional, página Web y publicaciones del Premio Compartir al Maestro (periódico Palabra Maestra), listado de participantes en el PFPD Enseñanza de la historia a partir de la historia oral (1998).

Particular énfasis se dio a publicaciones recientes como las realizadas por la Universidad Pedagógica Nacional-Expedición Pedagógica Nacional (Caminantes y

caminos 2003) y el IDEP (Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá –2004 y Rutas pedagógicas en ciencias sociales 2004), las cuales presentan experiencias de maestros y maestras de Bogotá y hacen lecturas acerca de sus prácticas en las diversas escuelas y contextos de la ciudad.

Otra fuente de información, fue la aportada en forma directa por los investigadores y el Colectivo de Historia Oral quienes tenían conocimiento (directo, indirecto o derivado de revisión bibliográfica), de otros docentes cuya experiencia educativa está vinculada con las temáticas objeto de la investigación. En algunos casos se llegó a establecer contacto gracias a la información suministrada por terceras personas (otros docentes) que conocieron de la investigación.

Conforme a las pautas de pesquisa mencionadas, se obtuvo un amplio listado inicial de 64 prácticas educativas (ver listado en Anexo 1) que por su *posible pertinencia*⁸ podrían tomarse en cuenta para esta investigación brindando un espectro amplio en cuanto a las localidades ya que se pudo establecer presencia en 17 de ellas, sin registrar información en Usaquén, Usme y Kennedy. Con la información recaudada se constató que 6 localidades concentraban 42 de estas prácticas, siendo un número significativo en relación con las 64 encontradas.

Estas localidades son San Cristóbal 9, Bosa 5, Suba 5, Barrios Unidos 6, Rafael

⁸ La pertinencia inicial se considero a partir de las referencias obtenidas en los documentos revisados, o por la información suministrada por las personas que las sugirieron ya que habían escuchado acerca de ellas. En algunos casos la información obtenida no estaba completa y no facilitó la localización del docente, aun cuando se realizaron visitas por las instituciones en que fue posible. El título de la experiencia permitió orientar su selección, así como las referencias o menciones directas e indirectas a entorno, fuentes, oralidad, tradiciones, historia, barrio, comunidad.

Uribe 10, Ciudad Bolívar 7. (ver Cuadro 1). También y con base en la información obtenida se estableció que 43 corresponden a trabajos individuales y 21 a grupos.

Cuadro 1. RELACION DE EXPERIENCIAS INDIVIDUALES O GRUPALES POR LOCALIDAD, SEGÚN LISTADO INICIAL.

LOCALIDAD	NUMERO DE EXPERIENCIAS INDIVIDUALES	NUMERO DE EXPERIENCIAS GRUPALES	TOTAL EXPERIENCIAS
1	0	0	0
2	1	1	2
3	2	1	3
4	7	2	9
5	0	0	0
6	0	1	1
7	3	2	5
8	0	0	0
9	1	1	2
10	1	0	1
11	3	2	5
12	3	3	6
13	1	0	1
14	0	1	1
15	2	0	2
16	2	2	4
17	2	0	2
18	5	5	10
19	7	0	7
20	1	0	1
Sin datos	2	0	2
total	43	21	64

Estos datos no son más que ilustrativos acerca del proceso realizado, ya que no se prestan para una interpretación puesto que no son resultado de un consolidado exhaustivo de las prácticas educativas de Bogotá, ni se cuenta con elementos probatorios acerca de influencias externas o internas determinantes que hubieran

motivado o no este amplio y disímil tipo de experiencias. El tipo de preguntas y respuestas no permiten establecer una relación entre la ubicación del docente en un colegio o localidad y sus prácticas, ya que el origen de las mismas ha sido variado y conforme a distintos intereses, de modo que no se puede establecer un patrón entre práctica educativa y localidad o colegio, tal como se evidencia en el capítulo 2.

Con estas pistas se procedió a realizar los contactos iniciales con los docentes para determinar su pertinencia y tener elementos de fondo para considerarlas objeto de estudio y proceder a realizar la entrevista formal con el (los) docente(s), estudiantes y demás personas involucradas.

Este listado posteriormente se depuro con el fin de obtener la correspondencia necesaria y que atendiera efectivamente a los requerimientos previstos en trabajos de *historia oral, tradición oral y recuperación de la memoria histórica*. Esta selección se realizó manejando una amplitud conceptual para dar cabida a estos trabajos de aula y no excluirlos por el exceso de rigor derivado de los criterios dados para la “práctica ideal” y rigurosa conforme a determinado “modelo”⁹. Para

⁹ No es casual que los docentes expongan su adscripción a un modelo didáctico y entren en “crisis” por que desarrollan una practica que se distancia del modelo pedagógico, el cual se considera como una estructura totalizante, coherente y configurada conforme a un cuerpo teórico-metodológico y un arsenal estratégico instrumental y técnico. Si bien es cierto que el docente expresa una teoría (resultado de practicas reflexionadas y expuestas al escrutinio), su practica no sigue una formula o receta al pie de la letra, puesto que por múltiples razones no determinadas mucho menos controladas por el modelo o teoría, sino por las circunstancias concretas en donde se encuentra con sus estudiantes reales de carne y hueso –no los ideales del modelo- enfatiza intenciones, medios, mecanismos conforme a los recursos y posibilidades de modo que allí,

esa escogencia se estableció un contacto inicial con cada docente quien expuso brevemente su actividad. De una parte surgieron situaciones de contenido asociadas a la pertinencia en relación con las tres temáticas escogidas y conforme a los criterios teóricos y conceptuales que se exponen más adelante, teniendo como eje que estuvieran vinculadas con *“recolección y uso de evidencias históricas en experiencias de historia oral, tradición y recuperación de memoria”*, y otras de orden formal como la disponibilidad del docente, por cuanto en el proceso de selección se procedió a contactarlos directamente, para confirmar su existencia, su localización y contar con su colaboración en el desarrollo de la investigación¹⁰. Por ello se menciona que algunos trabajos reunían los requisitos para ser tenidos en cuenta, pero por razones de los docentes no fue posible realizar la entrevista, pese a la insistencia de parte de los investigadores.

De esta forma se estableció otro listado sobre el cual posteriormente se produjo una nueva selección. Como resultado de lo anterior, finalmente se realizaron las entrevistas, que en forma individual o colectiva contemplan a 47 docentes, las cuales han sido registradas en medio audiovisual y sonoro y, se entregan debidamente organizadas al IDEP por cuanto forman parte integral de este documento (ver Anexo 2). La relación de las experiencias, colegios, jornadas y

y con sus resultados hace sus propias reflexiones, las sistematiza y puede hacer teoría propia, que igualmente pone al escrutinio de otros.

¹⁰ Se destacan algunas dificultades por parte de los docentes para atender la entrevista, tales como la renuencia, incapacidad prolongada por enfermedad, el retiro voluntario del ejercicio como docente, el traslado de colegio, sin que en algunos casos se pudiera establecer su nueva reubicación.

localidades se observa en la tabla 1. Estas experiencias al ser clasificadas de acuerdo al tipo de práctica nos brinda la siguiente información:

Tipo de práctica	No. experiencias	Localidad /(cantidad)
Historia oral	15	4(3), 5(2), 7(2), 9(1), 10(1), 12(4), 18(1), 19(1)
Tradición oral	8	4 (2), 11(1), 18 (4), 19 (1)
Recuperación de memoria	0	-

Los criterios de esta clasificación se exponen mas adelante en los numerales 1.2.4.3 a 1.2.4.5

En la confección definitiva de la lista de experiencias, siempre se consideró contar con las 20 localidades, dando cuenta de lo urbano y lo rural, las diferentes jornadas, niveles y asignaturas, con el fin de obtener un panorama lo más amplio posible. Aunque el resultado final, no reflejó esa representación político administrativa, si pudo consolidar la participación de docentes vinculados a las jornadas mañana o tarde, en los niveles de educación preescolar, básica y media, relacionados con la enseñanza de filosofía, democracia, ciencias sociales, cátedra de estudios afrocolombianos, música, danza, teatro, educación física, español y literatura, tecnología, matemáticas, biología, química y orientación.

Tabla 1. Relación de experiencias consideradas para la **Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá** , por jornada, colegio y tipo de experiencia

Tipo	Loc.	Nombre	Título de la experiencia	Área	Colegio de la experiencia	jornada
TO	4	Flor Ángela Castellanos	La memoria colectiva, por qué y para qué. (Réplica de Carnaval)	Interdisciplinar	Montebello	M
HO	4	Martha Cecilia Guerrero	Historia del 20 de julio	Ciencias Sociales	José Joaquín Castro	M
TO	4	Rosaura Rojas y Sandra Lucía Rojas	Un encuentro con los chamanes. Hacia una visión encantada del mundo	Primaria	Atenas	T
HO	4	Mirena Niño	Contextos urbanos, nuevas musas para el aula	Español	Manuelita Sáenz	M
HO	4	Felipe Lozano	Cuerpo, identidad y cultura	Danza	Juan Evangelista Gómez (*1)	M
HO	5	Rosalba Pérez Angulo	Autobiografías. Historias de mi vida	Castellano	SED valles de CAFAM (*2)	M
HO	5	Ismael Nájera	Historia del barrio La Marichuela	C sociales	Miguel de Cervantes Saavedra (*3)	T
HO	7	Wilson Alberto Páramo, Belén Martínez , Alis Poveda, Segundo Tinjacá , Martha Chávez	El humedal Tibanica como aula alterna	interdisciplinar	Llano Oriental	T
HO	7	Jairzinho Panqueba	Memoria cotidiana e identificación histórica en la comunidad muisca de Bosa	Danzas-educación física	San Bernardino	T
HO	9	María Genoveva Mendivelso, Carmen Beatriz Torres, María Stella Poveda Luque, Luz Stella Cañón	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación	Orientación/ Interdisciplinar	Pablo Neruda	M y T
HO	10	Carmen Rosa Berdugo	Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos	Ciencias Nat.	Marco Tulio Fernández	T
TO	11	Rosalba Ortiz	La educación artística: una puerta a la cultura	Artes	Nueva Colombia	M
HO	12	Luis Tovar	Desarrollo de pensamiento crítico a partir del reconocimiento del espacio urbano	c sociales	Alemania Solidaria	M

HO	12	Yolanda Sepúlveda	La danza un medio para conocer mi folclor	Danzas	Jorge Eliécer Gaitán	M
HO	12	Maximina Avendaño, Patricia Martínez , Luz Estela de Castro, Maria Luisa de Sarmiento, Amparo Quintero, Rosa Inés Parra Moreno, Arturo Rodríguez ; Rosalba Mestizo de Montaño	Integración humana y curricular por una Nueva Colombia	interdisciplinar	Tomas Carrasquilla	M
HO	12	Carmen Rocío Mateus, Dora Luz Morales, Raquel Casas Rojas, Alicia Anzola, Rosa Montaño, María Antonia González, Lilia Montenegro	la huerta como espacio pedagógico	Primaria/ interdisciplinar	Lorencita Villegas- Centro Obrero Unión Social	M
TO	18	Lidy Capera	La educación artística: una puerta a la cultura	Artes	Alexander Fleming	M
TO	18	Leonardo Ortiz Y Rafael Rincón	Talentos. Un espacio de vida	Danzas	Restrepo Millán	M
TO	18	Alcira Casas, Jorge Sánchez, Marco Fidel Suárez	Danzas en búsqueda de una identidad	Danzas	Manuel del Socorro Rodríguez	T
TO	18	Esperanza Maldonado Vergara	La fantasía en los mitos y leyendas	Lengua Castellana.	Manuel del Socorro Rodríguez	M
HO	18	Gina Velasco	Aprender historia haciendo historia	C. sociales	Chircales-Alfredo Iriarte (*4)	M
HO	19	Ruby Quiñónez	Modificar actitudes a partir del conocimiento del otro	CS Cátedra afrocolombiana	San Francisco	M
TO	19	María de Jesús Rengifo Demarchi	La danza como estrategia pedagógica para la enseñanza de la Etnoeducación	Danzas	San Francisco	M

TO= Tradición Oral // HO= Historia Oral

(*) estas son los colegios en donde actualmente trabaja el (la) docente: 1) IED Javier Matiz, localidad 4, 2) IED Enrique Olaya Herrera localidad 18, 3) IED Venecia localidad 6, 4) IED Maximiliano Ambrosio localidad 7

En relación a la participación numérica de los docentes vinculados-entrevistados, se destacan varios grupos:

- 14 Prácticas individuales,
- 4 Prácticas de pequeños grupos (2-3 integrantes)
- 2 Prácticas de grupos medianos (4-5 integrantes)
- 2 Prácticas de grupos numerosos (6 a 8 integrantes)

Cuando se señala el número de docentes vinculados- entrevistados, se requiere precisar que en algunas experiencias, como las de Llano Oriental, Tomás Carrasquilla, Lorencita Villegas- Centro Obrero Unión Social y Pablo Neruda el número de docentes involucrados en su desarrollo es mayor al de los entrevistados, puesto que las propuestas se desarrollan en varias áreas o en toda la sección de primaria o, como en el Pablo Neruda, se menciona que en las dos jornadas pueden estar involucrados cerca de 20 docentes. Para efectos de este trabajo se toman los docentes que acudieron a la entrevista y compartieron su testimonio. Sin embargo, ninguna experiencia colectiva se realizó con un solo entrevistado, por cuanto siempre estaban presentes si no todos, si la mayoría de sus integrantes, con lo cual se hace una mirada colectiva del trabajo realizado.

Saber el número de docentes vinculados a un trabajo académico de aula nos permite contar con información para considerar los impactos reales en las practicas de la institución, en los contenidos, en el PEI, en las relaciones con la

comunidad, en el plan de estudios. Esta situación es objeto de una política pública por parte de la Secretaría de Educación al plantear que los esfuerzos de cualificación se dirijan a fortalecer los trabajos grupales, las redes, los colectivos de maestros en tanto la dispersión no genera las transformaciones deseadas.

Con base en lo anterior las 22 prácticas educativas se organizaron por grupos obteniendo la siguiente información: 14 prácticas individuales concitan igual número de docentes mientras que 2 grupos numerosos (6 o más integrantes) articulan 15 docentes. De igual manera, dos grupos medianos (4 a 5 integrantes) convocan a 9 docentes y 4 grupos pequeños (2 a 3 integrantes) registran 9 docentes. Los testimonios obtenidos señalan cómo el impacto de la práctica educativa y su posterior componente reflexivo-pedagógico es mayor y directamente proporcional al número de docentes y más si involucra a docentes de diversos grados (más notorio en básica primaria caso Lorencita Villegas Centro Obrero Unión Social), o cuando existen las miradas interdisciplinarias, expresadas como la participación de docentes de diferentes asignaturas, y grados con la intención de afectar el plan de estudios (caso Pablo Neruda, Tomas Carrasquilla, Llano Oriental).

Sobre el vínculo institucional se destaca que la mayoría de las experiencias que se realizan por un solo docente tienen límites en cuanto a su alcance por cuanto se desarrollan solamente en los cursos, asignaturas y jornada de él mismo. Las experiencias colectivas muestran presencia e influencia no solo en varias

asignaturas sino en las otras jornadas (Pablo Neruda); también se encontró una experiencia que se ejecuta en 2 instituciones de diferentes localidades, pero que es planeada y organizada periódicamente en forma conjunta por dos docentes quienes anteriormente se unieron para elaborar esta propuesta y hoy laboran en instituciones de localidades diferentes (Alexander Fleming y Nueva Colombia). Tres experiencias se desarrollan desde la escuela y tienen antecedentes, vínculos, intereses o intenciones con procesos externos (Restrepo Millán “Talentos. Un espacio de vida” –grupo de danza y grupo musical-, Javier Matiz¹¹ “Cuerpo, identidad y cultura” –danza con adultos mayores-, San Bernardino “Memoria cotidiana e identificación histórica en la comunidad muisca de Bosa” –trabajo comunitario en el resguardo Muisca-).

En dos colegios (Manuel del Socorro Rodríguez y San Francisco) se presentan experiencias diferentes desarrolladas en forma individual por maestros. En el primer caso en jornada contraria, asignaturas de danzas y lengua castellana, con pautas diferentes aunque las dos abordan la tradición oral. En el segundo caso, donde las experiencias se desarrollan desde espacios diferentes –danzas y ciencias sociales (cátedra de estudios afrocolombianos), existe una coordinación entre las dos maestras en espacios académicos realizados por fuera del colegio como la Red de la ruta afrocolombiana y la Expedición Pedagógica.

¹¹ Proyecto iniciado en el IED Juan Evangelista Gómez de la misma localidad.

Una situación particular de la ubicación, es que en 9 de las 20 localidades de Bogotá, se desarrollan las 22 experiencias con las cuales se trabaja la presente caracterización. A lo anterior se resalta que 3 localidades concentran la mayoría de las experiencias (14) (ver el cuadro 2).

Cuadro 2 Distribución por localidades de las prácticas pedagógicas

localidad	Número de experiencias	Número de docentes entrevistados
4	5	6
5	2	2
7	2	6
9	1	4
10	1	1
11	1	1
12	4	17
18	5	8
19	2	2
9 localidades	22 experiencias	47 docentes entrevistados

Esta particularidad podría explicarse con mayor sustento, si en el origen de cada proyecto existen influencias o motivaciones derivadas de la formación profesional de los profesores en su pregrado, posgrado o formación permanente, o por las dinámicas y necesidades institucionales, o por los liderazgos académicos ejercidos por directivas y comités de departamento, o por las circunstancias sociales y personales de los estudiantes, por compromisos políticos y éticos de los

maestros, o por circunstancias derivadas de las influencias producidas durante la carrera profesional docente y su formación pedagógica¹².

Dentro de este grupo se cuenta con la participación de coordinadoras y orientadoras quienes hacen parte activa de las experiencias. De igual manera estos testimonios fueron complementados con los de 2 rectores, un bibliotecario, estudiantes y en algunos casos con los de egresados, estudiantes practicantes de la Universidad Distrital , madres y padres de familia.

Estos últimos testimonios no fueron tomados en cuenta para efectos de este documento ya que sólo permitían tener una mirada restringida con perspectiva individual de la respectiva práctica, sin embargo la transcripción se encuentran en el disco compacto.

Aunque desde el inicio de la investigación (ver informes 1 y 2), se hizo un amplio rastreo de experiencias que atendieran lo relacionado con historia oral, tradición oral y recuperación de memoria, de esta última no se pudieron identificar prácticas que efectivamente respondieran a esta especificidad desde lo conceptual, lo

¹² Los docentes entrevistados que brindaron información sobre su edad oscilan entre los 30 y los 55 años, y su grado de escalafón, en la mayoría, está entre 10 y 12, con algunos casos de grado 14. Se menciona que 4 docentes se reubicaron de colegio y localidad siendo contactados en la nueva institución estableciendo diálogos que reseñaban la experiencia en el antiguo colegio y las condiciones en que se encuentra actualmente donde hasta ahora empiezan el proceso para implementar sus iniciativas o por el contrario no desean darle continuidad. En otros casos aunque el docente se mantiene en la misma institución, manifestó y explicó las circunstancias por las cuales no continuó con la experiencia. Entre las razones planteadas están: los proyectos requieren tiempo, incluso los sábados y las familias de los docentes también requieren de su atención. Los niños requieren mucha atención y el profesor debe acompañarlos al realizar las entrevistas. En otro caso, el trabajo solamente duró mientras se realizó el PFPD.

teórico y lo práctico. Algunas de las experiencias seleccionadas eventualmente poseen alguna referencia ya sea en el título, o en el discurso del docente, sin embargo no cuentan con las reales condiciones para aplicar y que las pudieran definir en este grupo, siendo clasificadas en el grupo donde presentaran pertinencia. Por esta razón solo se consideran experiencias de Historia Oral y Tradición Oral.

La caracterización de las prácticas, tiene como referente los lineamientos definidos en el plan sectorial de educación 2004 – 2008 de Bogotá, que impulsa la visibilización de la escuela y el maestro y su papel como sujeto activo y propositivo en la sociedad. Esta escuela está ubicada en un espacio concreto, con condiciones geográficas, territoriales, culturales y simbólicas como **la ciudad**, donde los sujetos establecen interacciones con el espacio, las cuales no son sólo materiales debido al tipo de actividades que allí se realizan, sino que también son subjetivas, creadas, recreadas o inventadas por medio de su representación en el imaginario colectivo. De esta manera el espacio también es un instrumento de identidad local (la identidad que el sujeto aprehende de la percepción comunitaria de su espacio, en donde el lugar se mantiene al paso del tiempo como vínculo que permite el desarrollo de formas particulares de sociabilidad, actividades comunitarias, la creación y recreación de una memoria colectiva).¹³ El espacio

¹³ PENSADO Legisla, Patricia. El espacio generador de identidades locales. Análisis comparativo de dos comunidades: San Pedro de los Pinos y El Ocotito. Instituto Mora. México. 2004. pg 17

adquiere tiene una connotación personal, emocional y simbólica. El espacio se cosifica, se convierte en objeto, en algo que puede ser aprensible.

Por consiguiente las prácticas que han sido objeto de la presente investigación se realizan en un espacio urbano, algunas con un vínculo semirural (San Bernardino¹⁴, Llano Oriental), lo que no quiere decir que exista un limitante territorial para separarlas, determinarlas y ubicarlas tajantemente, puesto que como dice Armando Silva “reconocer un espacio en una u otra forma marca unos destinos imaginarios”¹⁵. De esta manera, en la escuela de hoy, convergen diferentes grupos sociales, étnicos y de otra índole que en el decir de Rockwell “interactúan, se identifican y se caracterizan en términos de su cultura, aunque varíe la definición de esta, según se identifiquen con pautas de socialización, valores, competencia cultural, reglas de interacción o simplemente con unidades de información”¹⁶. Por esta razón el énfasis de la caracterización se pone en los docentes como dinamizadores de las relaciones pedagógicas, quienes interactúan con estudiantes, padres de familia y otros integrantes de “la comunidad educativa”, al tiempo que por su formación y práctica intelectual reconocen la complejidad del fenómeno social y la riqueza del contexto particular de la escuela. Al fin y al cabo ellos son los que lideran su propuesta- proyecto desde el terreno de su quehacer profesional.

¹⁴ Son muchas las personas que se refieren aún a la vereda San José –donde se localiza San Bernardino-, aunque el Plan de Ordenamiento Territorial le quitó ese carácter y la definió como área urbana para construcción de vivienda.

¹⁵ SILVA, Armando. Imaginarios Urbanos, pag. 59

¹⁶ ROCKWELL, Elsie. Etnografía y teoría de la Investigación Educativa. En Revista Aportes No. 35. Dimensión Educativa. Bogotá, 1999, págs. 24-25

El grupo de investigación al definir estrategias que propiciaran un acercamiento a los profesores susceptibles de ser entrevistados partió de la necesidad de crear un ambiente para el diálogo entre pares puesto que se debía “estar preparados para examinar la escuela como una institución real que afecta a una comunidad”.¹⁷ Los primeros contactos que se realizaron tuvieron como escenario la Institución Educativa donde labora el profesor, algunos fueron ubicados vía telefónica en sus Instituciones, otros fueron visitados directa y personalmente por el equipo investigador. En ese interés por acceder al docente en su propia institución, en su ambiente, se presentaron algunas situaciones e inconvenientes como que el servicio de vigilancia expresaba desconocimiento de la existencia o vinculación de los profesores a esa institución, al tiempo que prestaron poca colaboración para contactar a quien pudiera manejar dicha información, o aún reconociendo que la persona si estaba, se negaba o tardaba injustificadamente el acceso, una hora incluso. En pocos casos se llegó a afirmar que existían ordenes expresas de la rectoría para no permitir el acceso ni para llamar al docente, esto aún después de mostrar la respectiva carta de presentación del IDEP. No faltó la situación donde algunas directivas solicitaran ser informadas expresamente del objetivo de la visita, antes de facilitar el contacto con el docente.¹⁸

¹⁷ WOODS, Peter. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Temas de Educación. Paidós pags. 31 –47

¹⁸ Un informe detallado y descriptivo de estas situaciones se presentó en el segundo informe.

En otras instituciones, la situación fue otra, por cuanto fueron indiferentes frente a la visita y en la mayoría facilitaron no solo el acceso inicial, sino que posteriormente para la realización de la entrevista pusieron a disposición sus espacios y permitieron que maestros y estudiantes pudieran participar activamente.

El papel del investigador adquiere un significado dentro de la propuesta de caracterización de las prácticas pedagógicas, ya que no es ajeno a ellas y maneja el lenguaje propio de la escuela, es así como la metodología etnográfica va mucho más allá de la misma observación y de la aplicación de un instrumento para “conseguir” y “recoger” información, la entrevista deja de ser un “paso más” dentro de un proceso de investigación; ya que el diálogo informal y la familiaridad con el espacio donde se desarrolla la práctica, procura confianza entre el investigador y el profesor al igual que con los estudiantes, pues como dice Sánchez “la observación participante trata de dar cuenta de dicha experiencia, y más exactamente cómo dicha realidad observada es vivida por un determinado grupo, el cual le confiere un sentido propio y particular... en definitiva, lo observado debe ser siempre pensado, y por ello, en cierto modo construido”.¹⁹

El equipo de investigación acordó realizar la sistematización en 7 grandes pasos, cada uno con actividades propias, las que se exponen en el Anexo 3:

¹⁹ SÁNCHEZ- Parga, J. La observación, la memoria y la palabra en la investigación social (La observación). En revista Aportes No. 35. Dimensión Educativa. Bogotá, 1999. Páginas 31-33.

1. Diseño de la propuesta
2. Fundamentación teórica
3. Elaboración de instrumentos
4. Identificación y contextualización de experiencias
5. Recolección de información
6. Lectura, análisis e interpretación de la información
7. Informe final

1.1.2 Instrumentos

Respecto al diseño de instrumentos para recolección de información hay que destacar que desde el principio se consideró que lo fundamental era el reconocimiento del profesor como persona, en su dignidad y portador de unas prácticas, saberes y conocimientos, ya que el fundamento de la sistematización radica al decir de Marco Raúl Mejía, en producir rupturas en tanto se recrean los sentidos y significados en un clima afectivo, valorativo, con el tipo de lenguaje que desarrolla el propio maestro, con la explicitación de sus sentidos y la manera como están contenidos en dicha práctica.

De esta manera desde el primer contacto se estableció el interés por realizar registros videográficos de la conversación con destino al IDEP, para el acceso de otras personas, para que los investigadores puedan realizar trabajos más específicos a partir de la información obtenida. Más adelante se hacen algunas precisiones acerca del tratamiento dado a las entrevistas. Un segundo criterio fue el llevar la conversación de acuerdo a las condiciones y potencialidades del

docente, sin descuidar las pautas de un amplio listado de preguntas posibles, contempladas para realizar una entrevista abierta semi estructurada que permitiera el diálogo personal informal, las cuales se formularon de acuerdo a las dinámicas de la propia conversación. Por esta razón no existe ni el interés ni la posibilidad de cuantificar ni tabular la información obtenida con los 47 docentes, los estudiantes u otras personas entrevistadas.

Dadas las características de la investigación, orientada a dar cuenta de prácticas pedagógicas de diverso origen e intencionalidad se acordó dar un tratamiento cualitativo a la información obtenida, para lo cual se previó la observación etnográfica como enfoque del proceso de sistematización y herramienta característica del trabajo de campo²⁰, expresada en las entrevistas semiestructuradas, la observación directa de los profesores en su entorno, de ser posible, de sus clases, de los cuadernos de apuntes de los estudiantes, la observación de registros del docente²¹ (plan de aula, diario de campo, etc.), la entrevista a algunos de los estudiantes, la obtención de registros magnetofónicos y en vídeo.

Por esta razón se diseñó un cuestionario (ver Anexo 4) que sufrió modificaciones en diversas oportunidades, y que se dividió en cuatro campos; donde los tres

²⁰ Ver los escritos de ROCKWELL Elsie (etnografía y teoría de la investigación educativa) y MARTINEZ, Miguel (La etnografía como alternativa de investigación científica) En Aportes 35. Dimensión educativa. Bogotá. Reimpresión 1999.

²¹ En algunos casos los docentes los expusieron y fueron filmados.

primeros son comunes para todos los entrevistados y un cuarto que es específico según el tipo de experiencia: 1) datos generales, 2) práctica docente profesional, 3) experiencia o proyecto, 4) formación teórica, disciplinar y pedagógica en historia oral, tradición oral o recuperación de memoria. Los asuntos tratados son el origen de la propuesta, la intencionalidad, las implicaciones o impactos en los individuos –docente, estudiante-, en las comunidades –colegio, vecindario-, en el conocimiento teórico y en el pedagógico, y, los resultados.

Con este se realizó una prueba piloto aplicada por parte de dos investigadores a la docente Yolanda Sepúlveda del colegio Jorge Eliécer Gaitán J.M. Allí se pudo establecer que la entrevista era muy extensa (el cuestionario guía se presenta en el Anexo 4) para aplicarla linealmente en toda su extensión. De esta forma se ratificó y estableció que las preguntas contempladas en el cuestionario deberían ser formuladas y adaptadas de acuerdo a las condiciones específicas del lugar donde se realizara la entrevista, la hora y la disposición del docente, por cuanto no se podía seguir la rigidez de pregunta-respuesta, y se requería dar cabida a la espontaneidad, al diálogo y a la amena conversación con el entrevistado. Una pregunta era suficiente para estimular los recuerdos y obtener una respuesta extensa que abordaba varias respuestas. En todo caso se trataba de reducir la brecha entre el entrevistado y el entrevistador, ya que la empatía existente no borra los roles e intereses de cada una de las partes, donde cada uno pretende ya sea de manera consciente o inconsciente impresionar al otro. El profesor norteamericano Daniel James, en una conferencia realizada en el VII Encuentro

Nacional de Historia Oral de Argentina expresó que *“las mejores entrevistas implican precisamente la negociación de las condiciones en las cuales puede haber una comunicación significativa; en términos ideales, esas condiciones permitirán la expresión del carácter único de la experiencia subalterna y la interpretación de su vida y su visión del mundo por parte del sujeto”*²² .

Criterios como los anteriores y los resultados de la primera entrevista (piloto), permitieron dejar en claro que el trabajo no se podía limitar a la mecánica de preguntar ciñéndose a un cuestionario rígido y obtener las respectivas respuestas, sino que se debían considerar múltiples aspectos para hacer una buena entrevista y obtener el mayor número de elementos que pudieran ser registrados en el video y que eventualmente sirvieran a quienes quisieran acceder a ese material para interpretarlo.

Con una disposición para escuchar²³ y obtener el mayor volumen de información por parte de los profesores, finalmente se definieron ocho elementos que en el proceso se debían seguir:

- 1- Identificar la Experiencia
- 2- Contacto inicial, dialogo informal con la persona
- 3- Observar las clases y el entorno del colegio
- 4- Entrevistar a los estudiantes

²² JAMES, Daniel. Entre la memoria y la historia: los desafíos de la historia oral. En Voces Recobradas revista de Historia Oral No. 16 Diciembre 2003. IHCBA Argentina. Pg 16

²³ James señala que debe haber una postura ética y moral centrada en la aptitud y disposición para escuchar.

- 5- Realizar el registro magnético
- 6- Realizar la entrevista
- 7- Registrar por escrito lo observado.
- 8- Dirigir el registro de video

El resultado de aplicar lo anterior permite señalar que así como en algunas entrevistas son pocas las preguntas formuladas, puesto que el entrevistado expone su trabajo en forma amplia, descriptiva, por el contrario, en otros casos las respuestas fueron muy puntuales, estrictas, sin detalles. En el caso de las entrevistas colectivas, se observa claramente la posibilidad de responder o no, puesto que se desarrollaron diálogos, controversias, aclaraciones, entre los entrevistados dando una dinámica muy diferente a aquellas donde los entrevistados inconscientemente adoptaron el mecanismo de contestar todas las preguntas siempre en el mismo orden.

En algunas de las experiencias no fue posible acceder a las instituciones educativas por decisión del docente y los tiempos escolares, por lo cual fue necesario realizar las entrevistas en espacios diferentes.

En relación con el diálogo que se estableció con los estudiantes también se diseñó un cuestionario el cual se presenta en el Anexo 5 y que fue desarrollado flexiblemente en algunos colegios: Montebello, San Bernardino, Jorge Eliécer Gaitán, Manuelita Sáenz, Tomás Carrasquilla, Restrepo Millán, Atenas, Lorencita Villegas-Centro Obrero, Pablo Neruda, Llano Oriental, Manuel del Socorro

Rodríguez, San Francisco. En este último se contó con el testimonio de tres estudiantes sordos quienes comparten con estudiantes oyentes el desarrollo de la experiencia.

1.1.3 Procesamiento (matriz)

Respecto a la identificación y reporte parcial de categorías a trabajar el grupo de investigación elaboró un listado inicial constituido por Historia oral, tradición oral, recuperación de la memoria histórica, evidencia o fuente histórica, práctica pedagógica y práctica docente. En el transcurso del trabajo se agregaron otras categorías de análisis que han emergido (categorías emergentes), del propio proceso y al mismo tiempo se organizaron dependiendo la subordinación (categorías subsidiarias) que tenían respecto a otras.

De esta forma se consideraron 5 grupos:

1. Práctica educativa, práctica pedagógica, formación profesional, contexto laboral, práctica docente profesional, representaciones acerca de la profesión docente.
2. Historia oral, tradición oral, memoria, recuperación de la memoria, memoria colectiva.
3. Caracterización, diagnóstico, sistematización, etnografía
4. Evidencia histórica, fuente y archivo.
5. Entorno, ciudad y memoria

1.1.4 Interpretación y Sistematización

Una vez se obtuvo la información, esta fue llevada a una primera lectura que dio cuenta mediante la descripción, de lo expresado por los docentes, encontrando similitudes, hechos o situaciones que aparecían reiterativamente en sus respuestas, de donde se toman dos nuevos asuntos que adquieren singular importancia y que a la postre serán los que van a identificar o CARACTERIZAR, estas prácticas: el asunto de los **valores** y el de la **cotidianidad**. Estos asuntos son reiterativos en todas las prácticas y los docentes acuden a ellos como parte fundamental de su trabajo. En unos casos los docentes son concientes y por tanto los explicitan y en muchos otros, se encuentran asociados a otros elementos de la práctica, donde el docente no hace mención a los mismos. En la segunda parte de este texto se hacen evidentes estos aspectos.

Los testimonios transcritos y ahora leídos, también fueron objeto de una lectura orientada a relacionar los referentes teóricos con lo expresado por los entrevistados, lo cual permitió clasificar las 22 prácticas en dos de las tres las categorías previstas, ya que desde los referentes previstos ninguna atendía los criterios de lo que corresponde a recuperación de la memoria histórica. Desde esta perspectiva, se pudo constatar que los docentes realizaban sus prácticas y les daban un valor significativo en el proceso desarrollado en el aula, pero no todos habían contado con soportes teóricos o confrontaciones con otras experiencias o socializaciones, que hubieran promovido una reflexión más

profunda para que el respectivo docente fuera consciente de sus relaciones con historia oral, tradición oral, recuperación de memoria histórica, fuentes orales u otros aspectos de carácter disciplinar.

Asimismo las entrevistas hubo que leerlas desde el propio relato de los entrevistados, con lo cual se pudieron obtener algunas tendencias o regularidades para agrupar de diversa manera los textos. Por la cantidad de preguntas, las respuestas se ordenaron conforme a los 5 grupos de categorías establecidas, junto con la identificación de las tensiones derivadas de los conflictos.

Con estas informaciones este trabajo se orientó a buscar trasfondos en las representaciones de sus actores, acerca de su propia práctica y para hacer una aproximación a su papel activo y transformador del proceso educativo.

De esta manera se evidencia que la sistematización²⁴ se entendió como un campo intelectual propio en la esfera de la producción de saber donde se considera que los docentes entrevistados son sujetos productores de saber, quienes tienen ese

²⁴ Se entienden varias concepciones, sobre los aspectos que las componen y sus desarrollos. Desde “la descripción y la recolección de datos hasta quienes le dan una forma de praxis para transformar y, quienes le niegan su condición de investigación, pasando por las concepciones hermenéuticas y de juegos lingüísticos, hasta quienes la consideran una investigación más sin una especificidad propia, y la asimilan a un proceso investigativo de las ya existentes”. Se define la sistematización como una reflexión sobre la experiencia. Algunos autores enfatizan unos elementos más que otros: Hay quienes enfatizan en la reconstrucción ordenada de la experiencia. Otros tienen en cuenta el carácter del proceso como productor de conocimientos. Conceptualizan la práctica para darle coherencia a todos sus elementos. Toman como referente los procesos participativos. Lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora es que ella busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meterse “por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos. Sobre este tema véase MEJIA, Marco Raúl. Atravesando el espejo de nuestras prácticas. Documento Borrador. Mimeo. 2005 y Aportes No. 44.

reconocimiento que van más allá del sentido común y hacen una elaboración propia integrando en si misma la teoría y la práctica, ya que son portadores de practicas y saberes propios donde han integrado de manera particular lo que otros han propuesto y diseñado – a manera de modelos- con sus vivencias y conocimientos configurando procesos “nuevos”, “propios”, “autónomos” que son los que surgen de la sistematización y no necesariamente como una condición previa o preestablecida por una teoría.

No es casual que los docentes expongan su adscripción a un modelo didáctico y entren en “crisis” por que desarrollan una practica que se distancia del modelo. En este caso la sistematización parte no de la teoría, sino desde la practica misma. De modo que se construye un discurso de lo diferente, de lo nuevo, o de lo propio, de lo acumulado por el docente, se parte del docente como actor. Dice Mejía “desde esta perspectiva, la sistematización es una construcción y producción de saber que se teje con la gramática propia de la práctica y ella, a medida que emerge, produciendo los enlaces con ese proceso de teorización que no está afuera de ella, ni le viene como prestada, sino que le da forma y es constitución activa de su propia organización”. El docente (en tanto auto-observante) es el que nombra su practica y determina las “ideas fuerza” convirtiéndola en **experiencia**, no como verdad sino como versión construida “en su particular manera”.

Si se toma la sistematización como ese recorrido que se realiza para producir un saber y un conocimiento reflexionado por el maestro, se propondrían nuevas

concepciones frente al quehacer cotidiano en la Escuela, que ya no se limitaría a una práctica propuesta y sustentada desde un modelo externo, sino que se constituye (con esos nuevos elementos que entran juego en las prácticas con Historia Oral y Tradición Oral), un nuevo acuerdo entre la iniciativa y propuesta personal en una negociación-construcción con los otros.

1.2 Referentes conceptuales y teóricos

A continuación se señalan los principales referentes conceptuales y teóricos que fueron tenidos en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, aunque en éste surgieron otros que ya han sido abordados u otros que irán apareciendo en el tratamiento dado a los testimonios los cuales aparece en la segunda parte de este documento

1.2.1 Caracterización e identidad

Señalar este trabajo como una caracterización tiene unas implicaciones respecto a otro tipo de trabajos (diagnósticos, propuestas), para lo cual se requiere clarificar lo que significa esta actividad.

Los diccionarios brindan varias acepciones²⁵: voz que proviene del latín *characterizarte*, derivado de *character* (hierro de marcar). Marca, señal que se imprime a cualquier cosa, determinado estilo. “Huella imborrable dejada en la manera de ser de alguien por una experiencia vivida o una actividad. Puede variar tomando diferentes formas sin dejar de ser todas ellas la misma cosa designada por el nombre”. “Maquillar a un actor para que interprete un personaje”. “Hacer que una persona adquiera mayor importancia o prestigio con un empleo o cargo”. “Distinguir a una persona o cosa de cualesquier otras señalando las cualidades que le son propias y peculiares”. “Cualidades o circunstancias peculiares que distinguen a una persona o cosas de las demás”, “Característica como atributo, lo peculiar de algo, lo distintivo o dominante, lo propio”. “Caracterizar es dar carácter”. “Distinguir, describir por sus rasgos característicos de modo que resulte inconfundible”.

Para este caso se trata de ver en las prácticas educativas de los docentes que realizan sus clases mediante proyectos o actividades con historia oral o tradición oral, unos elementos que las pueden hacer diferentes de otras: ya sea por los mismos docentes y sus motivaciones, los procesos que desarrollan, el impacto, los resultados, los estamentos de la comunidad que intervienen, el desarrollo histórico de la práctica, la institución educativa, su ubicación geográfica, su contexto. En

²⁵ Gran diccionario de la lengua española. Larousse Barcelona, 1996 pg. 245, Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana. Cuervo, R.J.. Instituto Caro y Cuervo. Tomo segundo Ed. Herder, Barcelona. 1998. pg 64

este caso se podría formular gran cantidad de preguntas que pudieran orientar ese proceso para distinguirlas de las demás.

Esta actividad implica tener un “otro” como referente de la comparación para obtener esos elementos distintivos que pueden configurar “lo propio”, lo peculiar, lo inconfundible. Está claro que ese otro puede encontrarse, dependiendo las variables empleadas, dentro del propio grupo de docentes entrevistados, puesto que el elemento común que todos poseen es el haber recurrido al uso de la historia oral o la tradición oral en su trabajo escolar. Sin embargo las motivaciones, la formación profesional, la antigüedad y sistematización de la experiencia, los resultados, el dominio de las lógicas y categorías propias de las disciplinas que pueden intervenir en este tipo de trabajos (por ejemplo historia, sociología, filosofía, antropología, lingüística), son diferentes y obedecen a intereses y motivaciones particulares.

Ya que no se concibió hacer entrevistas de otro tipo de prácticas diferentes a las que emplean historia oral o tradición oral (ver Tabla 1), se descarta hacer una comparación con otro tipo de experiencias.

Otra alternativa para hacer la caracterización era la de tomar ese “otro” o esos otros dentro del propio grupo de entrevistas, es decir crear subgrupos al interior de las 22 experiencias, o de las 9 localidades o de los 47 docentes entrevistados.

Esta posibilidad tampoco se tomó, por cuanto desde el principio se hubiera requerido definir un tipo de “grupo control” que por su homogeneidad, es decir desde sus propias características, -previamente establecidas- fueran inconfundibles.

Por las razones mencionadas se tomó el referente desde si mismo, desde la autopercepción, desde el imaginario que expresan los docentes acerca del “otro”, es decir desde aquellas autoreferencias que hacen y que permiten “diferenciarse”.

Se puede afirmar que estas prácticas tienen elementos únicos, que les son “propios”, es decir que no los tienen otras prácticas. Cuales? Las variables pueden ser muchas. Los docentes como persona, en su formación, en sus intenciones tienen alguna peculiaridad o rasgo personal o de sus motivaciones, intenciones, los procesos que desarrollan, el impacto, los resultados, los estamentos de la comunidad que intervienen, el desarrollo histórico de la práctica, la institución educativa, su ubicación geográfica, el impacto en la transformación de las prácticas escolares (plan de estudio, metodologías, normas de disciplina- control, modelo de evaluación, tiempos escolares, disposición de las aulas y los espacios, etc.).

1.2.1.1 Caracterización pedagógica

Un componente fundamental para este trabajo es que a la par que se requiere hablar del “otro” , se hace absolutamente indispensable referirse a si mismo, es decir que el otro existe en tanto yo existo. El “otro” es creado. Quiceno²⁶ considera que el “pedagogo es aquel sujeto que piensa el acontecimiento educativo, piensa en si mismo y piensa en el otro. Piensa en si mismo al pensar lo que va a hacer y las consecuencias que tiene su hacer, y piensa el otro al hacerlo y observar los efectos de esta práctica”.

El “yo” pedagógico se refiere por tanto a la generación de una identidad pedagógica, a una identidad de las prácticas docentes profesionales, las cuales como ya se mencionó incorporan las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas. La **identidad** se refiere así a la idea que cada persona tiene de si mismo en tanto individuo y en tanto miembro de un colectivo, de una comunidad, que es obligatoriamente el medio en donde se involucra con una cultura, aprende, reproduce, crea y transforma unas normas, valores y comportamientos. En esa interrelación con los otros puede optar y escoger por lo que se le ofrece y al mismo tiempo construir a través de su propia experiencia de vida una imagen de si mismo.²⁷

²⁶ QUICENO, Humberto. Educación tradicional y pedagogía crítica. En Educación y cultura No. 59 CEID FECODE pg 11

²⁷ CERÓN, Rengifo y otros. Fundamentos de la etnoeducación. CEAD. Universidad del Cauca. 2002 pg 31

Ya se mencionó que caracterizar una práctica docente pasa por establecer el yo y los otros. De ahí la importancia de preguntas como ¿quién soy yo?, ¿quiénes son los otros? Ya que “la identidad hace referencia al sentimiento de pertenencia y a la representación y reconocimiento individual y colectivo”²⁸, la construcción de identidad no es un asunto individual, sino un asunto en el que tienen que ver los otros en tanto sus propias percepciones influyen en la construcción de la identidad individual. Ellos construyen una mirada sobre nosotros. Es decir que la identidad a la vez que es auto construida y aceptada puede ser impuesta, por lo general en un ambiente donde priman relaciones de poder autoritarias.

La búsqueda de esa identidad, nace de la necesidad de posicionarse frente al otro, de buscar un reconocimiento, de justificar, soportar y dar una coherencia a las acciones. También la identidad permite, en un sentido de las interlocuciones, tener clara la representación que se tiene de si mismo, sino la que otros tienen sobre él, para poder actuar en función de los intereses y proyectos que se ha propuesto. La identidad adquiere así una posibilidad de resistencia frente a la homogeneización que otros pretenden.

El “yo” y el “otro” se construyen y encuentran no solo en las prácticas, sino en los procesos del lenguaje, como sujetos ligados y vinculados a una cultura, a una clase o grupo social, en la que los diálogos ponen en juego los discursos, las ideas, las ideologías, los intereses, en este caso los discursos sobre la escuela,

²⁸ Ibid. Pg 32

sobre educación y especialmente los discursos de carácter pedagógico con los que se genera identidad.

En este sentido se puede señalar que una de las características del grupo de docentes con el que se trabajó es que existe un interés por tener **identidad pedagógica**, la cual se ha venido construyendo desde variados espacios en el proceso de posicionar la profesión docente, como aquella donde el maestro es un sujeto que sabe el saber de la escuela, conoce las gramáticas de la institución escolar, se relaciona con los otros, con el entorno y el saber escolar, disciplinar y de vida²⁹ de tal manera que se diferencia de otras profesiones. No es casual que en el conjunto de entrevistas se destaque la forma y el sentimiento con el cual los docentes se refieren a las percepciones que la sociedad, el gobierno e incluso otros docentes tienen de la profesión docente. Así, las prácticas con historia oral y tradición oral adquieren la intención de refutar ese imaginario negativo que se ha construido sobre (contra) la escuela y el maestro y, para validar la existencia y el sentido de su propia profesión.

Estas prácticas pueden ser vistas entonces como escenarios “en donde se construyen identidades alrededor de su sentido de pertenencia, o derivado de la interpretación de su pasado, o el entendimiento de su presente y especialmente

²⁹ ZAMBRANO, Armando. Una sociedad sin maestros. Una sociedad sin futuro. En Educación y cultura No. 68 CEID FECODE. Bogotá, junio 2005 pg 23

de su proyección hacia el futuro”³⁰. Esta connotación de lo temporal no es casual y por el contrario, pese a las permanentes inconsistencias y ambigüedades que los docentes expresan es una manifestación de pensamiento histórico o de conciencia histórica crítica³¹, por cuanto los entrevistados son reiterativos en el manejo de los cambios vividos por ellos, sus estudiantes y en el entorno como consecuencia de sus acciones, de modo que comprenden históricamente su realidad educativa³², pues como lo señala Heller “la conciencia de la historia es, ante todo, la conciencia del *cambio*”³³, o como plantea Fontana

lo malo, para el orden establecido, es que, si enseñamos las cosas de este modo, si invitamos a nuestros estudiantes a entender que el pasado no es un camino único cuyo trazado está exactamente fijado en los manuales, sino un campo abierto recorrido por luchas y proyectos muy diversos, donde podemos encontrar caminos que lleven a futuros distintos, estaremos despertando en él una conciencia

³⁰ DAZA, Deyanira y Castro, Fabio. Búsqueda de identidad en contextos escolares urbanos mediante proyectos de historia oral. Ponencia presentada en Tercer Congreso Universitario de Etnoeducación: ¿Pedagogías para la diversidad o etnoeducación para los excluidos y los incluidos?. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Junio 3-7 2003

³¹ Vega sintetiza que la conciencia crítica o pensamiento histórico se expresa *al observar un problema en una perspectiva temporal (génesis, evolución, desarrollo y muerte). * ubica al hombre en el contexto social y cultural como producto del tiempo. *considera las modificaciones más que las permanencias. * los asuntos de la vida están sujetos a transformaciones por la acción de los mismos hombres. *las cosas y las sociedades (y con ellas los individuos) no han sido idénticas y que la realidad presente se ha gestado en el tiempo por múltiples variables y posibilidades. *admite la diversidad de fuerzas en juego y no acepta la fatalidad como producto de la historia, para reconocer las variadas perspectivas que ofrecen las fuerzas sociales. *No admite vías únicas ni caminos estrechos, sino múltiples senderos. *el conocimiento histórico está en construcción y como un conjunto de interpretaciones diversas en concordancia con variados y a veces antagónicos intereses. * el análisis histórico es un proceso parcial, limitado, sin verdades absolutas. *concibe un dato a partir de su origen. (la parcialidad de quien lo emite).

³² Estas expresiones se presentan adelante en el segundo capítulo referido a las prácticas docentes.

³³ HELLER, Agnes. Teoría de la historia. Fontamara sexta ed. 2002 México D.F. Pg 13

crítica, no sólo hacia el pasado sino hacia el presente. Y eso es, precisamente, lo que se quiere impedir que hagamos.³⁴

1.2.2 La práctica docente profesional, la práctica educativa y la práctica pedagógica

Un aspecto central que atraviesa y da razón a la presente caracterización es el de las **prácticas docentes profesionales**, en este caso alrededor de un trabajo con historia oral o con tradición oral.

El desarrollo de la profesión docente ha pasado por varios momentos, marcados por diversos grados de influencia de los poderes religioso o civil, pero siempre convirtiéndose en una actividad fundamental para el estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo.

Tradicionalmente al docente se le ha concebido en un quehacer desde los siguientes aspectos: la formación docente obtenida en diversas actividades educativas, y la práctica en la cual se encuentra la puesta en escena de los modelos, teorías, enfoques pedagógicos vistos en su proceso de formación, desde

³⁴ FONTANA, Joseph. ¿Para que sirve la historia en un tiempo de crisis? Ed pensamiento Crítico. Bogotá, 2003 pg 114-115

los cuales orienta, fortalece, evalúa y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje³⁵.

Hoy día se considera que la **profesión docente**³⁶ se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con sus propias reglas de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión (concursos) y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios de la profesión. Cuenta con un estatus profesional, la existencia de un gremio profesional que se preocupa por el avance en el conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que puedan ejercer la profesión.

Por su parte, Ruth Mercado propone la noción de saber docente como aquel conocimiento específico que tienen los maestros con relación a la enseñanza, desde esta perspectiva, en el trabajo diario del aula y en la reflexión que éste

³⁵ Miguel De Zubiría plantea una organización en tres tipos de modelos didácticos, las didácticas tradicionales, que enfatizan el profesor sobre el estudiante, las activas, que enfatizan en el estudiante y las contemporáneas que enfatizan el qué enseñar a la mente humana (didácticas funcionales: enfatizan operaciones mentales –analizar, inducir, valorar-; didáctica basada en problemas, modificabilidad cognitiva; y didácticas estructurales que enfatizan la enseñanza de instrumentos mentales –nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, palabras o gestos -aprendizaje significativo, pedagogía problémica, cambio cognitivo-axiológico, enseñanza para la comprensión, pedagogía conceptual). A estas se agregan la pedagogía crítica y la pedagogía radical. En ambos casos haciendo referencia a la importancia de las intencionalidades, dadas por la política y el poder, en resistencia contra los modelos tradicionales que se orientarían a la reproducción del sistema. La primera apunta a criticar la educación, a liberar al estudiante de la educación que sería la encargada de “instruir y conformar el individuo con la disciplina, las fuerzas de producción y los aparatos de saber que buscan ellos sí, la reproducción del poder” Humberto Quiceno Educación y cultura No. 59 pg 13 La pedagogía radical enfatiza en que no hay un pensamiento único, que se debe “potenciar la lucha, la hegemonía, el reconocimiento, la imaginación, el empoderamiento, el deseo y la emancipación de los estudiantes y los maestros como sujetos de saber y poder”. La escuela no solo es lugar de reproducción del orden existente, también lo es de resistencias ante el control y hegemonía de los grupos dominantes, brindándose un espacio de lucha de creación, de lucha contrahegemónica a partir de las luchas sociales, académicas, teóricas y culturales. Jorge Gantiva Educación y cultura No. 59 pg 40- 42.

³⁶ DIAZ, B. Angel e INCLAN Espinosa Catalina. “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. En Revista Iberoamericana de educación. No. 25. O.E.I. Enero-Abril 2001

impone es donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza.³⁷ En esta apropiación, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales. En este sentido los saberes docentes son pluriculturales e históricos. De esta manera en la docencia se expresan fragmentos de voces sociales heterogéneas que los maestros hacen suyas y que se encuentran presentes en los saberes que los maestros ponen al enseñar.

En ese ambiente los docentes realizan una articulación o hibridación entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales. Los fragmentos de esas voces se articulan de diferente manera (no siempre coherente), en las acciones docentes, según se engarce con la historia personal del maestro y con el contexto cultural e institucional en el que trabaja.

Estos aspectos son fundamentales y surgen en forma natural en el proceso de diálogo con los docentes durante la caracterización. Por esta razón se destaca la formación disciplinar y las formas de ser maestro, con lo cual se hacen evidentes las diversas maneras en que se asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

³⁷ MERCADO, Ruth. El diálogo de voces sociales en los saberes docentes. En: RUEDA, Mario y otros. La etnografía en educación. Panorama, práctica y problemas. UNAM. 1994. pg 371

De este modo el quehacer docente se concibe desde múltiples miradas que se complementan entre sí para constituir el complejo mapa que configura la profesión docente, que siempre estará acompañada de las concepciones y prácticas pedagógicas y el orden administrativo y financiero de las instituciones educativas las cuales inciden en la forma como el maestro se concibe y es concebido por la comunidad.

En cuanto al conjunto de ideas, nociones y propuestas que influyen al docente, Rafael Porlán³⁸ señala que lo que ha predominado ha sido “el valor supremo de la ciencia”, lo que ha influido para considerar que los saberes disciplinares y académicos de los docentes sean los predominantes, subvalorando otros *espacios epistemológicos*. Por esta razón considera que las fuentes de conocimiento profesional deseable son el conocimiento científico, las creencias ideológicas, las experiencias cotidianas y las relaciones entre estas tres. Estas dimensiones forman parte de su práctica educativa.

A lo anterior hay que señalar que la profesión docente ha estado marcada por una tendencia muy fuerte como es la burocratización que surge de la vinculación que tiene el docente con los proyectos del estado, pues el docente actúa en función de un proyecto estatal, recibiendo una serie de prescripciones sobre su desempeño; cumplimiento de horarios, entrega de formatos institucionales, cumplimiento del

³⁸ PORLÁN Rafael y otros. Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. En Investigación en la escuela No. 29 Diada Editora. Sevilla 1996

programa, entre otras. No hay que olvidar que el docente se desenvuelve profesionalmente bajo la gran influencia de las políticas educativas, que son las que en últimas pretenden definir, guiar y controlar tanto los procesos de enseñanza y como de aprendizaje en las instituciones educativas, limitando cada vez más las posibilidades para que se consideren realmente las necesidades y particularidades de los contextos propios. Al mismo tiempo, a nombre de la profesionalización de la docencia algunos discursos han considerado que los docentes son fundamentales para potenciar el modelo (al cual le conceden poderes por fuera de los intereses y las decisiones humanas), cuando señalan que “la globalización y los cambios tecnológicos exigen...” De allí que se plantea la necesidad de un docente eficaz con determinadas competencias para la acción, pero al cual no le conceden el estatus de creador de conocimiento.

Generar esta dependencia y control sobre los maestros tiene un profundo interés en los últimos años por cuanto el modelo globalizador racionalista y neoliberal pone su énfasis en la eficiencia de la gestión educativa, en la rentabilidad, en un tipo de “calidad” que en nada le interesa ni contempla lo pedagógico. Esta situación se expresa de tal manera que

el modelo centralizado y vertical de gestión educativa, así como el énfasis en la eficiencia administrativa de los centros educativos y la sobrevaloración de la evaluación como factor determinante de calidad, han traído como efecto la formalización y debilitamiento de los

Proyectos Educativos Institucionales, de los gobiernos escolares y de los ambientes institucionales de los centros educativos.”³⁹

De esta manera vemos cómo una serie de elementos inciden en aquello que llamamos **práctica docente profesional**, la cual reclama su estatus y reconocimiento en tanto tiene la gran responsabilidad de generar conocimientos y nuevas reflexiones sobre las prácticas educativas desde una opción ético- política y teórica de modo que pueda orientar la educación hacia nuevas perspectivas que permitan nuevas relaciones de la institución escolar con los contextos macro que son cambiantes y dinámicos.

Ante estas miradas diversas, el presente trabajo asume la **práctica docente profesional** como el conjunto de acciones que integran la praxis entre la formación y actuación disciplinar, didáctica y pedagógica con las formas de ser maestro, sus discursos y sus representaciones. Allí convergen armónica y contradictoriamente (en tanto no son una sumatoria) dos prácticas: una **práctica educativa** y una **práctica pedagógica**.

Para estos efectos la **práctica educativa** corresponderá al conjunto de acciones, procesos y relaciones educativas que acontecen dentro y fuera de la institucionalidad escolar y relacionadas con un currículo, con sus contenidos, didácticas, textos escolares y otras ayudas educativas, medios tecnológicos,

³⁹ Secretaría de Educación Distrital. Plan sectorial de educación 2004-2008 Bogotá una gran escuela. Bogotá pag 30

evaluaciones, tiempos, relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores, directivas, padres de familia, comunidad. En esa perspectiva lo que Frida Díaz Barriga⁴⁰ señala como los ejes que configuran la *práctica docente profesional*, corresponden a lo que aquí se denomina práctica educativa.

En relación con la **práctica pedagógica**,⁴¹ los docentes, como dicen Pilar Unda y Alberto Martínez, arriesgan posturas, ensayan, procuran romper ataduras y pensarse más allá del salón de clases, en una relación más compleja con el conocimiento propio y el de sus estudiantes.⁴² Al tiempo, Jorge Ramírez V.⁴³ señala que la pedagogía no se entiende como un discurso que trata sobre la provisión de un conjunto universalizado de prescripciones, criterios, reglas, normas y aplicaciones, que se disponen para el uso de los educadores como acto ya construido, sino que es una práctica discursiva, en forma de saber-

⁴⁰ DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed Mc GrW Hill Mexico. 2001. Para esta autora la practica docente profesional seria tanto los significados adquiridos explícitamente durante la formación profesional, como los usos prácticos que resultan de las experiencias continuas en el aula, donde dicha practica también se encuentra fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca, o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentra la institución escolar.

⁴¹ La pedagogía comporta varias acepciones de acuerdo a varios momentos de su historia En algunos momentos la pedagogía se ha tomado como saber amorfo y heterogéneo que no acumuló un conocimiento como cuerpo de doctrina, que la identificara como tal, lo cual la debilitó y la hizo presa fácil de las tecnologías educativas que hicieron énfasis en los dispositivos, en el proceso instruccional o, de las llamadas ciencias de la educación donde la pedagogía se invisibilizó o fue relegada a un papel subalterno, por tanto la pedagogía se redujo a la enseñanza. También la pedagogía según Ramírez, sufrió los efectos de los reduccionismos didácticos y por tanto se convirtió en una metódica, procedimiento de transmisión de conocimientos y perdió su poder reflexivo y la didáctica se redujo a una dimensión técnica y procedimental.

⁴² MARTINEZ, Alberto y UNDA Pilar. Tesis en torno a la formación de maestros. Educación y Cultura CEID FECODE No. 42 1996 Pg 30

⁴³ RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge E. *Documento introductorio*. Mimeo sf.

conocimiento, un lenguaje que explícita y aclara sentidos de las prácticas educativas.

Con base en este criterio la **práctica pedagógica**, corresponderá a la reflexión-acción que el docente realice sobre su práctica educativa, a partir de cuatro dimensiones atribuidas por Ramírez a la pedagogía: 1) dimensión hermenéutica: visibiliza o evidencia el cómo hacer y el que decir, implica explorar y leer, desde los ojos de los propios actores, los sentidos que le otorgan a las practicas educativas en el contexto del mundo social (reconocer los sentidos y significados que los actores ponen en juego). 2) dimensión critico-reflexiva: hacer conciencia de las practicas educativas y explicitar su direccionalidad, se traduce en un discurso sobre la organización y conducción del proceso educativo. **Por tanto la educación es explicada y direccionada por la pedagogía.** La pedagogía es una construcción conceptual con una base ética y política sobre el ser humano, la sociedad y las relaciones sociales. Es la búsqueda intencional de sentidos y significados mediante un proceso reflexivo para generar develamientos, explicaciones y esclarecimientos, con las relaciones sociales y con la construcción de sujeto social. 3) dimensión instrumental: articula una racionalidad estratégica y técnica para lograr las intencionalidades propuestas, implica configurar una estructura y un lenguaje, formulación y diseño de procedimientos, dispositivos y mecanismos de evaluación y control. 4) dimensión investigativa y de sistematización como estrategia para la construcción de saberes y conocimientos pedagógicos desde las experiencias mismas: por tanto la pedagogía: a) es un

saber-conocimiento de carácter teórico-práctico. Saber por que articula saberes acumulados de los actores producto de sus practicas educativas cotidianas, conocimiento por que es reelaboración conceptual, es producción de teórico-practico por que implica articulación dialéctica entre ambas y su **finalidad es reorientar u otorgar nuevos sentidos a las practicas educativas**. b) es un saber-conocimiento , discurso, que asume al educador como sujeto fundamental de su producción (no niega el papel de los otros). c) es una producción cultural resultado de procesos sistemáticos de recuperación, reflexión e investigación adelantados sobre las practicas educativas. d) como producción manifiesta tres dimensiones: hermenéutica, critica, reorganizadora de la acción.

1.2.3 Archivo, evidencia y fuentes

Caracterizar determinadas prácticas y contribuir a la constitución del “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá, CMEP-IDEP”, requiere precisar que un archivo es ante todo un valioso patrimonio histórico y que los documentos que contiene expresan la actuación del ser humano en todos los aspectos de la vida social. Dado que el archivo cumple la función social de preservar los documentos⁴⁴ (en cualquier formato: papel, videos, fotografías, películas, disco compacto, etc.), para que sirvan como fuente de conocimiento y den testimonio

⁴⁴ en archivística se considera que el documento es el testimonio material de un hecho o un acto realizado en el ejercicio de sus funciones por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas de acuerdo con unas características de tipo material y formal. Un documento de archivo se caracteriza por su *origen*, es resultado de una gestión. Los documentos ingresan por la propia lógica administrativa, posee un *valor probatorio*, en otros centros el documento tiene valor informativo, es un *documento único*. Estas características del tipo de documento que conservan diferencian a un archivo de una biblioteca .

de la actividad del hombre, requieren un alto nivel de organización. Es así como se considera que los archivos “en un Estado de Derecho cumplen una función probatoria, garantizadora y perpetuadora.” Dado el interés de los gobiernos y las sociedades por conservar vestigios de su pasado y con el fin de procurar una normatividad que permita la recopilación, organización, conservación, reprografía, investigación y difusión de los archivos, a nivel nacional se ha producido la Ley General de Archivos. En el Artículo 23 de la mencionada ley se señala que

Teniendo en cuenta el ciclo vital de los documentos los archivos se clasifican en: ARCHIVO DE GESTION: Comprende toda la documentación que es sometida a continua utilización y consulta administrativa por las oficinas productoras u otras que la soliciten. Su circulación o trámite se realiza para dar respuesta o solución a los asuntos iniciados. ARCHIVO CENTRAL: En el que se agrupan documentos transferidos por los distintos archivos de gestión de la entidad respectiva, cuya consulta no es tan frecuente pero que siguen teniendo vigencia y son objeto de consulta por las propias oficinas y particulares en general. ARCHIVO HISTORICO: Es aquel al que se transfieren desde el archivo central los documentos de archivo de conservación permanente.

La función política de estos es vital, puesto que sirven a la persona (ciudadano), al investigador, a los gobernantes, a las instituciones y al conjunto de la sociedad en tanto los archivos también cumplen la misión de conservar documentos de valor histórico. De acuerdo a esta norma, un archivo –además de ser el lugar especializado o la institución encargada- hace referencia al “conjunto de

documentos, sea cual fuere su fecha, forma y soporte material, acumulados en un proceso natural por una persona o entidad pública o privada, en el transcurso de su gestión, conservados respetando aquel orden para servir como testimonio e información a la persona o institución que los produce y a los ciudadanos, o como fuentes de la historia.”⁴⁵

Los documentos (originalmente los escritos), se han conservado en muchas sociedades por ser expresión de poder, de allí que los gobiernos se interesen por conservarlos. En los documentos reposan las informaciones relacionadas con la propiedad, las escrituras, adquiriendo el valor legal o de prueba. Los archivos han servido para que las sociedades conserven información sobre su pasado, su memoria⁴⁶ y en el siglo XIX han adquirido importancia desde la disciplina histórica ya que son consultados para reconstruir el pasado, provocando un cambio en las funciones de los archiveros que se centran más en la documentación histórica.

Los documentos pueden ser de carácter personal, en tanto guardan información sobre la vida de las personas; administrativos, legislativos (actas), con información fiscal, testamentos, hipotecas, censos, catastro, actos notariales. Una de las características recientes de los archivos es la de contar con soportes digitales (que paulatinamente remplazan al papel), caracterizados por la gran capacidad para guardar información en muy poco espacio y muchas posibilidades de difusión.

⁴⁵ Ley General de Archivos, 14 julio de 2000

⁴⁶ En relación con el tema de la memoria, ver más adelante.

Estos presentan desventajas como que se requiere tener soporte de acceso para consultarlos y que estos son efímeros.

Los archivos se regulan a nivel internacional por normas que han precisado la necesidad de conservar en determinadas condiciones, estableciendo unos criterios teniendo en cuenta todos los factores que pueden alterar o degradar la conservación.

La archivística desarrolla su labor en varios campos fundamentales⁴⁷: adquisición, descripción o tratamiento (inventariar, catalogar), conservación o preservación, y acceso⁴⁸. La archivística como disciplina, cuenta con unos principios los cuales deben tenerse en cuenta para garantizar su funcionamiento (principio de procedencia -respetar el origen constituyendo fondos-, principio de las tres edades –los documentos tienen un ciclo vital organizado en tres edades: edad de actividad: se utilizan por las personas que los han creado, edad de semiactividad: se utiliza esporádicamente, edad inactiva: fase donde los documentos se destruyen o se conservan en función de su valor histórico).

La conformación de un Archivo Pedagógico pasa por que los docentes y demás personas vinculadas a la educación (inclusive la informal) reconozcan que ellos

⁴⁷ UBEDA Q. Lluís. El tratamiento archivístico y documental de las fuentes orales. En Historia Oral No. 7 junio 2004. Asociación Brasileira de Historia Oral. Sao Paulo. Pg 77.

⁴⁸ Los archivos orales deben atender aspectos muy particulares relacionados con los soportes, la digitalización, calidad de la reproducción del sonido y especialmente la durabilidad del soporte, ya que los cambios tecnológicos son muy acelerados.

producen y requieren diferentes tipos de documentos e información que no siempre es la “institucional” (PEI, actas de Consejo Directivo, informes financieros, correspondencia, etc.), sino que también en la escuela y en los diferentes espacios educativos se producen materiales propios del quehacer educativo, ya sea por parte del docente, el estudiante o cualquiera de los sujetos vinculados, sean de carácter reflexivo teórico o propios del quehacer educativo. Esos materiales que usualmente no son tenidos en cuenta por los archivos convencionales, y que dan cuenta de las actividades y los procesos educativos requieren un espacio para que los pedagogos y la comunidad puedan acceder a ellos, ya sea para tomar decisiones o para realizar búsquedas retrospectivas que muestren decisiones y actuaciones del pasado, es decir que estos documentos o evidencias adquieren un nuevo significado y consideración académica y social. En esta medida, un archivo pedagógico se diferenciará de un archivo escolar, en tanto este último dará cuenta de evidencias producidas en, por o entorno a la institución escolar, mientras el primero deberá considerar espacios y relaciones educativas más amplias que la propia escuela, abordando todos los resultados derivados de las prácticas pedagógicas (ver las dimensiones de la pedagogía expuestas por Jorge Ramírez en el numeral 1.2.2), realizadas sobre las múltiples prácticas educativas. De esta manera el alcance de cada uno es diferente.

Es usual que los documentos producidos en la escuela por los docentes en su interacción con los estudiantes tengan una vida efímera, limitada por lo general a la clase o actividad misma, de la cual no quedan registros y, cuando queda algún

tipo de registro, no se le da la connotación de documento que pueda ser objeto de relectura. La mayoría de estos documentos no son guardados ni conservados, por falta de espacio y quizás porque sólo se guarda lo que tiene un valor legal, jurídico o probatorio. Las razones o motivos por los que un docente los guarda atienden a otros criterios, especialmente por el valor sentimental o estético.

Conservar determinados documentos elaborados en el proceso educativo formal, adquiere la importancia de potenciar el saber y la creatividad de los docentes y los estudiantes. Al tiempo que estos documentos en tanto son generados por entidades públicas pueden formar parte del patrimonio nacional, indistintamente de la época en que sean generados, conservados o reunidos en el ejercicio de sus funciones por cualquier organismo o entidad de carácter público.

La incursión de nuevas tecnologías, ha dado origen a nuevas relaciones entre la memoria y estas. Tradicionalmente se ha tomado la memoria como la capacidad (técnica) de almacenaje de información, y en el caso humano, asociada a la **memoria individual** limitada a la vida privada familiar o biológica, y que es objeto de estudio por parte del sicólogo. Sin embargo existe otra memoria, la **memoria personal**⁴⁹ que corresponde a la vida propia en relación con la vida pública

⁴⁹ Fontana, en la obra citada señala que la memoria personal no es un depósito de representaciones –un archivo de imágenes fotográficas, más o menos desvaídas, de los hechos del pasado que guardamos en la mente-, sino que es en realidad un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia, y que la conciencia, conforma lo anuncian los neurobiólogos, se vale de la memoria para poner en juego las experiencias previas para diseñar un escenario al cual puedan incorporarse los elementos nuevos que se presentan. De igual manera la memoria colectiva tiene una utilidad social en tanto ayuda a crear una conciencia colectiva y construye un “presente recordado” Pg 46, 117. Mario Garcés, investigador

(profesional, científica, política) que implica a otros, y que es necesariamente histórica. Se configura así una “**memoria colectiva**”, es decir una acepción de memoria dada desde lo social o cultural, y que constituye la identidad de un grupo con claros referentes espacio temporales. La memoria colectiva conlleva a retomar para sí lo que otros vivieron y lo incorpora a su propia vida e incluso a sus tradiciones. En esta confluyen e influyen el recuerdo, la amnesia, el olvido, la esperanza, la nostalgia y otros sentimientos y sensaciones que son selectivas y parciales, que en últimas, constituyen la **memoria histórica**. En el decir de Axel Rojas, la memoria hace parte de un ejercicio de reconstrucción de la propia historia y de definición de un futuro colectivo, que cobra especial vitalidad en aquellos sectores de la sociedad que han vivido condiciones de minorización.⁵⁰ Como se observa, la memoria histórica no es imparcial o neutral, tiene un componente reivindicativo, de un grupo, de unos intereses y no es “común” para todos. Al existir varias memorias, se presenta una disputa por la hegemonía, por el control del saber y “la verdad”.

En este sentido se presenta una gran contradicción: el desarrollo vertiginoso de las “memorias” artificiales consignadas en medios magnéticos y el interés por la

chileno, por su parte hace otra clasificación y señala distintos tipos de memoria: hay memorias sistemáticas, organizadas, y memorias asistemáticas. Las primeras corresponden a memorias emblemáticas, relacionadas con identidades y sentidos de pertenencia colectiva, las últimas están sueltas en la sociedad, son parciales, personales. El problema de la historia consiste en vincular las dos. GARCÉS, Mario. Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local en Historia oral, historia local. 4 volúmenes que recopilan diversos documentos presentados en el Taller de Historia oral e historia local realizado en La Habana del 14 al 18 de febrero del 2000, el cual fue coordinado por este investigador chileno.

⁵⁰ ROJAS, Axel. Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro. U. Cauca. 2004 pg 24

desaparición de las memorias colectivas. De ahí que sea objeto de debate lo referente a la creación de archivos (con soportes magnéticos, videográficos) de la memoria oral.

Desde la perspectiva de los sociólogos Igor Sádaba y Alejandro Baer⁵¹, nada de esto desaparece, solamente se transforma en función de las tecnologías que son soporte y vehículo de comunicación de la memoria. Estos autores consideran que es inherente al hombre el registrar sus recuerdos según las posibilidades técnicas de registro y representación: primero la escritura, luego la imprenta, la fotografía, la TV, el video, hasta los archivos digitales.

Estos últimos además de comprimir al máximo el soporte de la información, reducen a la mínima expresión el volumen de almacenamiento y facilitan al máximo la gestión digital (grabado, difusión y circulación, copiado, modificación, etc.) de la información, gracias a técnicas magnéticas sobre materiales nuevos.

Ahora, bibliotecas enteras caben en soportes del tamaño de un disco compacto, o en equipos informáticos caseros se guardan cientos y miles de imágenes y enciclopedias y colecciones enteras se pueden transmitir en tiempos relativamente cortos a través de redes informáticas. Los cambios tecnológicos han permitido constituir las bases de datos (colecciones de información digitalizada y ordenada), que pueden convertirse en las "formas simbólicas o culturales contemporáneas".

⁵¹ Tomado de: www.baquia.com/com/20011108/art00011.print.html

En este aspecto hay quienes consideran que no importa el medio en que se registre la memoria, sino la finalidad política que se tiene. Como ejemplo están los extensos trabajos (Holocausto, la Guerra Civil española, o el terrorismo de estado en Argentina), que se conservan y circulan en Internet como una estrategia política. De esta forma la configuración clásica de los archivos “físicos” se ve afectada por las nuevas tecnologías.

Desde otro punto de vista hay que agregar que las nuevas tecnologías no están al servicio de todos, sino de grupos hegemónicos que desconocen la pluralidad de las memorias colectivas, la manipulan y dejan por fuera aquellos sentimientos y sentires propios de las culturas que han sido forjadas en las tradiciones y la oralidad.

El manejo de la memoria colectiva y su conservación en archivos está sujeto a debate en tanto la memoria es manipulada y manipulable por la historia oficial. Por estas razones el sociólogo Axel Rojas plantea que *“las diferentes formas de dominación establecidas en relación con las minorías culturales contribuyeron a instaurar una historia oficial generando una memoria en la que se desconocen los sentidos de vida locales; es por ello que los ejercicios de construcción conciente de memoria colectiva constituyen prácticas de resistencia.”*⁵²

⁵² ROJAS M. Axel Op. Cit. pg 24

Y ese aspecto se refuerza cuando el autor señala que la historia tiende a ser la versión “correcta” de contar el pasado, como expresión de una memoria hegemónica, mientras que la memoria colectiva se constituye como “memoria viva” presente en las narrativas orales e inscrita en los espacios y los cuerpos, plural y en ocasiones contra hegemónica.

Esta situación (la versión correcta de contar el pasado) se hace explícita en diversas expresiones de la Ley General de Archivos. En ella se puede leer que el Estado debe brindar *asistencia a los archivos privados*, para lo cual dispone en el Artículo 37 que

El Estado estimulará la organización, conservación y consulta de los archivos históricos privados de interés económico, social, técnico, científico y cultural. En consecuencia, el Archivo General de la Nación brindará especial protección y asistencia a los archivos de las instituciones y centros de investigación y enseñanza científica y técnica, empresariales y del mundo del trabajo, de las iglesias, las asociaciones y los partidos políticos, así como a los archivos familiares y de **personalidades destacadas** en el campo del arte, la ciencia, la literatura y la política”. (negrilla fuera de texto original)

Estas palabras destacadas en negrilla pueden acompañarse de las también destacadas fuera del texto original, que en el párrafo 2 del artículo 19 mencionan que “los documentos originales **que posean valores históricos** no podrán ser destruidos, aun cuando hayan sido reproducidos y/o almacenados

mediante cualquier medio.” Las expresiones destacadas en las anteriores citas, nos llevan a preguntar quienes y por qué razones determinan cuáles son las **“personalidades destacadas”** o los documentos originales **que poseen valor histórico?** Allí se pone de presente el asunto de la manipulación de los documentos con los criterios de quienes tienen el poder y quienes están interesados en fijar determinada “memoria”. Un asunto que debe tenerse en cuenta es que no existe UNA memoria histórica. Existen memorias plurales que se refuerzan y complementan o se oponen y se contradicen. El educador debe conocer y manejar esta situación, ya que ésta forma parte de las contradicciones políticas e ideológicas que se libran tanto en la escuela como fuera de ella. Pero al mismo tiempo se impone el reto de constituir otros archivos, que retomen documentos o evidencias no convencionales que no son contemplados en los archivos oficiales. Esa puede ser la oportunidad de los archivos de las organizaciones populares, los archivos escolares y de los archivos pedagógicos.

Alfonso Torres⁵³, al plantear las características de la memoria oral, señala que la historia de los sectores populares al no estar escrita, se encuentra en la memoria de quienes participaron directamente o en quienes son depositarios de una tradición oral, pero que ha desarrollado formas de conservación que permiten volver sobre ella para convertirla en fuente de información.

⁵³ TORRES Alfonso y otros. Los otros también cuentan. Dimensión educativa Bogotá, sf, pg 138.

Construir archivos de la memoria, que contengan los documentos sonoros y los documentos orales⁵⁴ se constituye así en un ejercicio que adquiere significado en la medida en que no se ciñe a un pasado domesticado por la historia oficial, aun cuando corre el peligro de institucionalizarse y tomar este nuevo carácter.

De igual forma las prácticas escriturales de la memoria oral generan interrogantes sobre el proceso dado al archivarse, puesto que una vez escrita se transforman. De esta manera surge la siguiente pregunta: ¿el tratamiento escrito dado a las fuentes permite mantener viva la riqueza de los testimonios?. Por tanto la propuesta de constituir la colección de la palabra, la colección de videos y la colección fotográfica e iconográfica requieren tener presente estas condiciones inherentes al proceso de formalización de la memoria.

1.2.4 Historia oral, tradición oral, recuperación de la memoria histórica⁵⁵

Las prácticas educativas en las que se centra este trabajo presentan unas dinámicas similares y unas expresiones comunes que pueden confundir y por esa razón requieren claridad tanto en los términos como en alcances y los procedimientos que en cada caso se sigue. Uno de los aspectos que se requiere poner en cuestión es el relacionado con las diferencias entre Historia Oral,

⁵⁴ Joutard señala cómo el documento oral se refiere a las grabaciones sonoras de la palabra desarrolladas profusamente con las nuevas tecnologías y no necesariamente corresponden a los producidos por la historia oral, por cuanto estos últimos son producidos expresamente con esa intención, por lo cual se habla de construir la fuente oral. JOUTARD, Philippe. Esas voces que nos llegan del pasado. México 1999 pg 9 y 14

⁵⁵ Aunque en esta caracterización no se registran este tipo de experiencias, tampoco se descarta que efectivamente se realicen, por lo cual se mantiene este referente teórico.

Tradición Oral, Recuperación de la Memoria Histórica y Fuente Oral, pues se hace necesario distinguirlas pese a que están íntimamente relacionadas.

1.2.4.1 Testimonio oral

El común denominador en las tres prácticas es el uso de oralidad y específicamente de los testimonios y las fuentes orales. Al respecto, el **testimonio oral** se caracteriza por ser una expresión de las palabras habladas, los pensamientos, sensaciones, percepciones, imaginaciones, recuerdos hablados relatados o narrados, que han sido *provocados* y registrado en una libreta de apuntes, en un medio magnetofónico o audiovisual y puede quedarse en ese estado como un acto técnico⁵⁶ -para la historia- o como acto que genera documentos para la sicología, antropología, u otra disciplina que pueden ser leídos en sí mismos.

Los testimonios se pueden diferenciar de otras expresiones o narraciones orales, en tanto estas últimas son espontáneas, cotidianas y el testimonio oral es obtenido, provocado o estimulado por el investigador y conducido de diversas maneras, fundamentalmente mediante la entrevista. Los testimonios han pasado de ser considerados como objeto de lo popular, lo folclórico, a objeto de estudio de disciplinas como la antropología, la historia, el periodismo y sociología, y recientemente ha entrado en el campo de estudio de la cultura, la lingüística, la

⁵⁶ Sobre este aspecto Véanse: Sitton, Joutard, Torres y Aportes 22.

educación y de la pedagogía, trascendiendo su papel como acto ligado a la comunicación, ya que la oralidad expresa la conciencia, la memoria individual y colectiva, los conocimientos y las múltiples formas como el hombre se relaciona con el mundo. Mediante el testimonio oral se produce un acercamiento del narrador con su cotidianidad, expresando los modos particulares de relacionarse, de ser, de hacer y de sentir. Por esta razón el testimonio trasciende la clásica relación entre emisor y receptor.

Ya se ha mencionado que el desarrollo tecnológico y la posibilidad de registrar la voz en medios magnéticos y ópticos han potenciado los trabajos relacionados con los testimonios orales.⁵⁷ Así, se ha generalizado el proceso de obtener testimonios mediante entrevistas orales, siguiendo pautas de acuerdo a la respectiva disciplina e intención del entrevistador. De esta manera la entrevista oral⁵⁸ tiene por objeto la obtención de relatos o testimonios los cuales según Joutard⁵⁹ pueden organizarse en cuatro ejes: 1) asuntos de historia de acontecimientos en el sentido clásico del término, 2) hechos de la vida cotidiana, 3) tradiciones orales –“también pone de relieve el testimonio indirecto, no el de las personas que han vivido lo que cuentan sino el que trasmite lo que le han dicho otros”- 4) la manera como funciona la memoria de un grupo.

⁵⁷ Joutard señala cómo el origen institucionalizado de la historia oral moderna y la posibilidad de constituir archivos orales está asociada al surgimiento de la grabadora en la década de los años 1940 pg 94 y ss.

⁵⁸ AL respecto de la forma de obtener los testimonios y hacer las entrevistas las diferentes disciplinas han construido técnicas, procedimientos, mecanismos conforme a sus intenciones. Ver algunos ejemplos en APORTES No. 35 Dimensión Educativa, abril 1999 y THAD SITTON La Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas) FCE, México varias ediciones.

⁵⁹ Joutard. Op. Cit Pg 210

1.2.4.2 Fuente oral (fuente histórica)

Por el contrario, el testimonio oral adquiere otro carácter en la disciplina histórica, como elemento fundamental de su método investigativo, como **fuentes**⁶⁰ que proporciona información con respecto al tema y al problema de investigación que se ha fijado el historiador. Será el problema el que determine el tipo de fuentes a emplear y las posibilidades que ellas tengan para ser interrogadas.⁶¹ Es una constante, el que se crea que la fuente habla por sí sola, por ello es necesario recalcar que esta no contiene por sí misma la información que buscan los historiadores, sino que requiere de ser interpretada, contrastarla con otras que pueden poseer información contraria o complementaria, a fin de reconstruir rigurosamente los hechos pasados. Por esta razón no se debe privilegiar la fuente oral aisladamente y por ello se debe acudir dependiendo el tema y las circunstancias a otras fuentes. Para la historia, cualquier tipo de fuente será clave para determinar la veracidad y contundencia del trabajo realizado. Por ello dice Jean-Noel Luc, que *sin las fuentes la historia no existiría, pero sin el historiador tampoco*. Es necesario enfatizar en que los hechos no existen en las fuentes, sino que estas son restos de los hechos, por ello las fuentes son utilizadas como evidencias por los historiadores que reconstruyen los hechos a partir de formulación de hipótesis y planteamiento de problemas, que finalmente son

60 Véase la nota No. 3 del presente documento.

61 En este sentido, las propias tradiciones orales pueden ser consideradas como fuente histórica “eso quiere decir que cualquier literatura oral puede ser objeto de estudio para el historiador, incluso si está muy alejada de las alucinaciones históricas en el sentido clásico del término.” Joutard Op. Cit Pg. 244

resueltos al interrogar a las fuentes. Es de anotar que el utilizar las fuentes requiere cierta imaginación y cierta libertad, puesto que el historiador es quien privilegia la fuente y las preguntas con que las interroga.

En ese ambiente es que se retoman los testimonios orales como fuente histórica para abordar los problemas de la historia reciente. Jean-Batiste Durosille historiador de las relaciones internacionales (citado por Pierre Sauvage), plantea que *cuando el historiador se refiere a hechos tan próximos a nosotros que un gran número de actores vive todavía, tiene el deber de preguntarles ya que si se espera demasiado, uno se ve privado de aportaciones tan esenciales como el testimonio de los interesados y de un buen número de documentos personales, y no es seguro que no se pierda con el cambio*⁶². Este interés por el testimonio oral radica en su condición de ser un vestigio para considerarlo fuente histórica, ya que estas no se producen por generación espontánea, ni están “al aire” dispuestas exponiendo respuestas a preguntas no formuladas. Vilar clarifica que el objetivo de la historia no es *hacer revivir el pasado sino comprenderlo para esto hay que desconfiar de los documentos brutos, de las supuestas experiencias vividas, de los juicios probables y relativos*⁶³.

⁶² SAUVAGE, Pierre. *Una historia del tiempo presente*. Historia crítica No 17. Revista del departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. Bogotá, Julio- diciembre 1998 p.65

⁶³ VILAR Pierre. *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*: Ediciones Crítica. Barcelona. 1980 p. 22

Los testimonios orales, ya tomados como fuente son tomados por Sisson no solo como un elemento poderoso dentro de la reconstrucción de los sucesos históricos recientes, sino como una vía para integrar las distintas ciencias sociales con la historia, al igual que con la escuela, ya que permite que los estudiantes tengan acceso a una historia mucho mas viva donde *los proyectos de historia oral pueden ser algo mas que mera historia local, y tienen aplicación incluso fuera de los límites formales de la disciplina histórica.*

El uso de estas fuentes, aunque no es nuevo, ha sido retomado por la historia social cuyo campo principal lo constituye el estudio de los movimientos sociales, permiten saber sobre la cultura, la socialización y en general la subjetividad de las sociedades. De esta manera al trabajar con FUENTES ORALES, no se trata simplemente de recoger testimonios.

1.2.4.3 Tradición oral

Además de considerar una sedimentación causada por el paso de las tradiciones orales con el paso de varias generaciones, estas cuentan con testimonios e informaciones, donde casi siempre, quien las refiere, no las vivió y se las contaron. Es decir que no le consta que lo que cuenta haya sucedido en realidad. Otro elemento de la **Tradición Oral** es que cada persona le agrega, cambia o quita información de acuerdo a sus intereses, a su experiencia personal, sin que se pueda determinar si forma parte de la tradición o si es un aporte reciente. La

tradición tiene la característica de ser muy fantasiosa, difícil de comprobar⁶⁴. En cuanto a la tradición oral Jan Vansina⁶⁵ la define como un conjunto de testimonios concernientes al pasado, que se transmiten de boca a oído y de generación en generación y manifiesta que el concepto alude tanto a un proceso como a los productos de ese proceso, que los productos son mensajes que tienen sus raíces en otros mensajes.

La tradición oral forma parte de un amplio legado cultural donde se hace presente la trasmisión, reproducción y recreación (abierta en el tiempo y el espacio), de las interpretaciones de la realidad como los sueños y obsesiones, tanto lo trascendente como lo cotidiano, los mitos y las leyendas, las prácticas religiosas, ritos de iniciación, recetas de medicina, observaciones meteorológicas, cantos, refranes, usos, costumbres, valores y muchas otras expresiones, las cuales fluyen y circulan en forma diacrónica, generando múltiples identidades.

Guillermo Bernal retomando a Ramón Méndez plantea que las formas tradicionales, han pasado la prueba del tiempo y se han asimilado colectivamente, sufriendo variaciones, recreaciones y que su duración se mantiene en el transcurso de siglos, y que por el contrario, existen otras expresiones de un ciclo corto que aunque sean difundidas ampliamente, su duración es breve y durante su existencia se mantienen en forma estable. La tradición (y en ella la tradición oral)

⁶⁴ Castro, Op Cit. Pg 93

⁶⁵ Citado por Guillermo Bernal Arroyave en Tradición oral escuela y modernidad. Editorial Magisterio Bogotá. 2000

no se limita a las reminiscencias del pasado; está asociada a la dinámica de los grupos humanos y sus experiencias, con las que se identifican y se reconocen. De esa manera los grupos humanos desechan o invalidan sus prácticas para dar soluciones a sus problemas, con lo cual el pasado expresado en las tradiciones se enlaza con el presente.

La tradición oral está asociada a la trasmisión cultural, la cual según Zapata Olivella⁶⁶, obedece a las leyes de acumulación (todos los conocimientos son acumulables a través de los tiempos y las generaciones), transmisión (todos los conocimientos son transmisibles), modificación (quien toma un conocimiento lo adapta a su mundo conceptual y lo recrea con base en su propia experiencia). De esta manera se observa que la transmisión de tradiciones está ligada a resistencias para no desaparecer, o como una resistencia ante la homogeneización.

Guillermo Bernal en su libro presenta un amplio y documentado listado de expresiones de la tradición y la narración oral, los cuales llegan al aula como parte del reencuentro y contacto de los estudiantes con el entorno cargado de las memorias y los saberes tradicionales.

Las expresiones de tradición oral, son presentadas, según afirma el autor, siguiendo la división propuesta por Guillermo Abadía Morales una de las

⁶⁶ citado por Bernal Op. Cit. Pg 56-57

autoridades de la cultura colombiana: habla popular, paremiología, manifestaciones en verso, y narraciones. Por su importancia para el trabajo educativo, se presenta en el anexo 6.

Según propone Bernal, el trabajo en el aula respecto con tradiciones orales se orienta fundamentalmente a recoger y recopilar mediante los testimonios este tipo de expresiones, a partir de un tema previamente seleccionado. Para este efecto, se disponen de 5 momentos, aunque Bernal sólo señala los 4 últimos: fase de preparación en la técnica de la entrevista; fase de recopilación; fase de inventario y clasificación; fase de análisis; fase de socialización

Los trabajos realizados alrededor de la tradición oral, se orientan a revitalizar la cultura, rescatando mediante la recopilación y por medio de testimonios orales los saberes populares propios y el conocimiento tradicional, generadores de identidad. Se busca que los estudiantes valoren y reconozcan su cultura.

1.2.4.4 Historia Oral

La **Historia Oral**, se le considera como un método cualitativo de trabajo de fuentes específicas, una actividad historiográfica, es según Aróstegui *un acceso a lo histórico que supone un determinado tipo de fuentes, los testimonios orales y un determinado método de trabajo para obtenerlos, (...) en este sentido la historia oral*

*sería una técnica cualitativa practicada con un cierto tipo de fuentes, las orales*⁶⁷.
SITTON señala que *los materiales de la historia oral son la materia prima del academicismo histórico, la historia con todas sus fuentes primarias, con todas sus facetas e inconsistencias*⁶⁸ ... *es una historia de la gente común, de quienes no aparecen en los documentos, pero que son capaces de hablar articuladamente*⁶⁹.

La Historia Oral se define entonces como la reconstrucción e interpretación del pasado a partir de las memorias y recuerdos expresados mediante el testimonio oral de quien participó directamente o que fue contemporáneo al hecho estudiado, acompañado y cotejado con otros documentos o fuentes⁷⁰. Esos testimonios orales, por lo general obtenidos mediante entrevista para tal fin, y que en la mayoría de los casos son registrados en cinta magnetofónica o grabadoras digitales con el fin de poder acudir a ese documento para su verificación o para hacer una nueva interpretación de sus contenidos, son los que se constituyen en **Fuentes Orales**. Para poder evocar situaciones, se puede recurrir a otros relatos, objetos personales o otros que se encuentren en el lugar de la entrevista. Esa es la función que se le adjudica a los “medios y mecanismos de activación y estimulación de la memoria”.

⁶⁷ AROSTEGUI Op Cit .p. 375

⁶⁸ Los historiadores orales y sus críticos señalan reiteradamente las ventajas y limitaciones de la historia oral. Una síntesis de estos aspectos la presenta Renán Vega en la obra citada p-189 - 198

⁶⁹ SITTON, Op Cit. p 11

⁷⁰ Joutard, señala como las mismas tradiciones orales se pueden emplear como fuentes históricas Los relatos orales, las tradiciones orales conllevan una huella del pasado, la memoria se conserva en las tradiciones. Las tradiciones, aun al pasar de varias generaciones, conservan elementos históricos que permiten caracterizar una cultura pg 234-238 y ss

Otro elemento que se destaca en la teoría de la historia oral es el planteado para diferenciar Fuente Oral de Historia Oral, por cuanto no se les puede tomar como sinónimas. Sin embargo, se señala que al utilizar estos conceptos debe tenerse cuidado ya que por Historia Oral se señala un determinado tipo de fuente (testimonios orales) y el método de trabajo para obtenerlos y hacer un discurso histórico. Thomson⁷¹ advierte que al hablar de historia oral como un método de investigación, se hace referencia al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación sociohistórica, con base en los testimonios orales *recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos establecidos*. En estas palabras se encierran varias advertencias que hay que seguir para hacer posible que a nombre de la historia oral no se este haciendo un remedo o simulación. Esto no descarta las precisas adaptaciones al entorno escolar, sino que por el contrario, exige un mayor cuidado a dichos procedimientos y sus resultados, conforme a unos objetivos e intenciones⁷². Y por su parte Philippe Joutard⁷³, después de señalar lo ambiguo del término historia oral, y la dificultad para inventar otro término concluye aconsejando *“que cada uno utilice el término de su elección teniendo conciencia de los límites de la palabra”*.

⁷¹ Citado por ACEVES Lozano, Jorge E. Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Ciesas México 2 ed. 2000

⁷² Véase las propuestas de Thad Sittony la de Fabio Castro relacionadas respectivamente con Historia Oral Escolar, HOE, y Proyectos de Investigación Histórica Escolar, PIHE.

⁷³ JOUTARD, Philippe. OP. Cit Pg 307

La historia oral, tendrá por tanto, un énfasis disciplinar, orientado a la investigación histórica, cuyo resultado es la producción historiográfica, siguiendo las lógicas de la historia (bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos establecidos), teniendo como eje las fuentes orales recogidas sistemáticamente para investigaciones específicas. En los estudiantes se pretende desarrollar el pensamiento histórico.

1.2.4.5 Recuperación de la memoria histórica

Las pistas para identificar este tipo de prácticas las plantean Alfonso Torres, y otros⁷⁴, y Mario Garcés⁷⁵, al señalar que la característica principal de la recuperación de la memoria histórica⁷⁶ está en el explícito interés político y organizativo de los movimientos sociales que guía las actividades investigativas, las conclusiones y resultados, hacia la ACCION ya que desean hacer eficaz el postulado de partir de la realidad para transformarla.

Esta actividad se encuentra planteada como una intervención sociohistórica orientada a animar a la población para producir un relato de su propia historia. Su

⁷⁴ TORRES, Alfonso, CENDALES, Lola y PERESSON, Mario. Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Dimensión Educativa Bogotá. s.f.

⁷⁵ Garcés Op Cit

⁷⁶ Al señalar prácticas de recuperación de la memoria, se hace alusión a procesos con características de memoria colectiva de los sectores populares, puesto que la memoria no es única, sino una construcción de cada uno de los sectores, grupos y clase sociales en contienda por el poder, de modo que se diferencia, “repliega o se activa según su relación conflictiva con la memoria oficial del poder”.

origen está asociado a procesos de educación popular donde se incorporan las culturas de los sectores populares a la práctica educativa y organizativa y al mismo tiempo los testimoniados se sienten autónomamente motivados a participar de un proyecto que considera propio y no por complacer a un entrevistador externo⁷⁷.

El carácter e interés político explícito, se evidencia en múltiples formas: se considera que la historia no es para justificar el presente, sino herramienta de análisis crítico para cambiar el orden establecido, tomándola para las luchas de los sectores populares por un mejor futuro. La historia se toma para influir en la conciencia social, como parte del debate ideológico, lo cual la coloca por fuera de toda consideración de neutralidad.

Otra característica fundamental de la propuesta de recuperación de la memoria es que no se considera que esta sea una labor de “un” investigador, sino un **proceso colectivo**, desarrollado por los propios protagonistas de la historia, quienes se reconocen como sujetos históricos, es decir que identifican el carácter cambiante de la sociedad, su propia historicidad y su capacidad para transformarla en función

⁷⁷ Una característica de los trabajos de tradición oral, historia oral y recuperación de memoria relacionada con el “investigador, el investigado y los resultados”, el cual asume posturas diferentes: en el primer y segundo caso, el investigador puede ser ajeno a la misma comunidad mientras que en el tercer caso se trata de que este se vincule directamente con la comunidad y le aporte y estimule para que sea esta misma la que adopte para sí la investigación. Igual sucede con los resultados. En el primer y segundo caso los resultados son “sacados” de la comunidad y con fines académicos o intelectuales de interés del investigador. En la recuperación de memoria, los resultados son tomados por la propia comunidad-investigadora, no están pensados para uso externo sino desde sus propios intereses y tienen la intención de develar el origen y desarrollo de las estructuras de poder actuales.

de su liberación. Para Garcés, si se quiere promover cambios sociales, los procesos deben ser colectivos, pues facilitan la integración de otros en la historia, facilita la comunicación de la historia, la reflexión colectiva y su valoración como fuente de conocimiento. Si la historia es común su recuperación también es común.⁷⁸ Esta característica ha conllevado a que la literatura se refiera a estos proyectos como recuperación colectiva de la historia o recuperación colectiva de la memoria histórica.

Otra característica de la recuperación de la memoria histórica, asociada a los resultados, se refiere a considerar que la historia no es para saber más sino para **actuar mejor** en el marco de proyectos futuros comunes, en función de las exigencias concretas planteadas por las luchas populares, configurándose como un **proceso educativo de principio a fin**, cuyo impacto no se mide por la producción historiográfica como por la reflexión colectiva acerca del pasado de la comunidad y su papel en las luchas sociales y en el conjunto de la sociedad, resaltando la diversidad y las potencialidades de los sectores populares.

Las consideraciones anteriores conllevan a plantear que ese proceso es flexible y sencillo en el uso de técnicas de recolección de información, sistematización e interpretación, donde la socialización se realiza durante el proceso mismo de investigación y no al obtener resultados finales. Serán los diferentes momentos del

⁷⁸ GARCÉS, Mario. Op Cit. Volúmen IV Pg 25.

trabajo, las condiciones, las características culturales de la comunidad, sus formas de organización, expresión y los objetivos que se persigan los que influyan a la hora de definir las técnicas (herramientas e instrumentos del investigador), y fuentes a emplear. Sin embargo, una de las principales fuentes que se emplean en el desarrollo de la recuperación de la historia son las orales, sin descartar otro tipo de fuentes.

La recuperación de la memoria, pretende ante todo la formación política de los integrantes de un grupo o comunidad, retomando los testimonios de los propios integrantes, quienes participan de todo el proceso investigativo, cuyo resultado más que la producción historiográfica, se orienta al empoderamiento y autoreconocimiento de los sujetos históricos. Los promotores de un proyecto de recuperación de la memoria son portadores de una claridad teórica, metodológica, conceptual, por cuanto existe un proyecto político educativo y pedagógico que requiere un compromiso social.

1.2.5 Ciudad, vida cotidiana y entorno

La escuela y con ella la enseñanza han sufrido múltiples cambios entre los cuales se cuenta con la pérdida del monopolio que tenía como agente educador; se han producido innovaciones educativas y pedagógicas que dan cuenta de un rompimiento con el paradigma del docente, los métodos y contenidos tradicionales, los cuales configuraron y moldearon por décadas unas relaciones de

poder y autoridad, y que durante los últimos años han dado paso a nuevas perspectivas donde los estudiantes y los docentes se han asumido como sujetos históricos y sujetos de conocimiento.

Estas irrupciones se han producido en medio de naturales contradicciones y resistencias. Igual ha sucedido con el entorno; hoy la ciudad ha impuesto otros discursos y miradas las cuales llegan a la escuela generando nuevas tensiones. En ese ambiente de contradicción entre el pasado “conocido” (expresado en la escuela), y el futuro incierto y por construir (representado por la ciudad), se desarrollan prácticas educativas relacionadas con historia oral, tradición oral, manejo de fuentes históricas, archivos orales que se implementan desde las ciencias sociales, las artes, las danzas, el castellano, las ciencias y otras asignaturas. Se realizan eventos académicos con un importante número de ponencias⁷⁹, participantes y aportes teóricos y metodológicos que tienen relación con la historia oral, la tradición oral, las leyendas y el folclor. Al mismo tiempo, surgen propuestas institucionales como la de crear el centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá –CMEP-por parte del IDEP o la que se está proponiendo desde la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a la creación del Museo Pedagógico Colombiano.⁸⁰ Igualmente el Archivo de Bogotá promueve

⁷⁹ La participación de más de 100 ponencias, con un significativa número de ellas realizadas por docentes, en el Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y archivos de la memoria” y el Primer Encuentro Nacional de Historia Oral “Usos y expresiones de la oralidad en educación” mayo 5-7 2005, son un indicativo del interés por el tema.

⁸⁰ “Este proyecto se ha propuesto la recuperación y reconstrucción de la memoria pedagógica del país y la promoción de la investigación histórica y la discusión pedagógica a través de una actividad sistemática de documentación y memorización” Para esto pretende desarrollar dos líneas: una la de colecciones conformada

actividades en torno al tema de la memoria urbana. A estos se agregan las Expediciones Pedagógicas implementadas como forma de apropiarse de otra manera a la ciudad, promovidas por la Expedición Pedagógica Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP. Se desarrolla la Cátedra de Pedagogía Bogotá una gran escuela y se define un plan de educación que concibe a la ciudad como una gran escuela. Estos ejemplos son parte de las dinámicas tanto de la escuela como de las políticas públicas por dar un actual sentido y horizonte a la educación, a la propia institución escolar y, claro está, a la reflexión pedagógica.

1.2.5.1 Ciudad

“El término *ciudad* incluye significados muy diversos entre ellos; con la misma palabra se quiere indicar realidades históricas que contienen muchos elementos capaces de narrar –si se puede hablar así- su historia. Sin embargo, “ciudad” también significa cancelación del pasado, estructuras completamente nuevas, muchas caducas, algunas extraordinariamente avanzadas en el aspecto tecnológico, pero llenas de riesgo, con el riesgo de envejecer rápidamente, de degradarse deprisa en cuanto les falte aquel elemento “energético” por ejemplo,

por Archivo Pedagógico; manuales y textos escolares; mobiliario y útiles escolares; archivo iconográfico y audiovisual; infancia, juegos y juguetes; historia de maestros; y, otra la de generar investigaciones. Boletín No. 1

que pueda conservar eficientemente una estructura”.⁸¹ Desde esta perspectiva la ciudad contiene “un complejo sedimentado de informaciones” que se han venido invisibilizando en la medida en que el desarrollo urbano ha primado sobre el social y cultural, su rápido crecimiento ha traído consecuencias como la pérdida – mediante el olvido provocado o la amnesia propia- de la memoria (monumentos, iconos, sensaciones, personajes, tradiciones), la pérdida de identidad (los desplazamientos forzados, migraciones y otras situaciones originadas por la violencia) y de todos aquellos elementos que le imprimen un sello, señal o característica de ciudad.

Esta situación la exponen los docentes asistentes a la Cátedra de Pedagogía “Bogotá una gran escuela” quienes consideran que “La relación que la escuela ha establecido con la ciudad es de distancia, la escuela poco a poco se ha ubicado dentro de un mundo que limita con los muros del entorno, la ciudad nos ofrece grandes peligros de los cuales se debe salvaguardar la escuela. Esa necesidad hizo que la escuela creara un caparazón infranqueable que se ha ido apartando de ese universo que la rodea, pero con el cual tiene que interactuar. Hasta hace muy poco la escuela limitaba el acceso a la ciudad para los habitantes que no estuvieran inscritos en ella y pretendía encadenar el conocimiento dentro de un deseo de conservar el control del mismo. Parecía estar condenada a un aislamiento con la ciudad y necesariamente perdería vigencia, sería una isla, un

⁸¹ CANEVARO, Andrea y otros. En la ciudad, la educación. Aportes No. 45: Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas. Dimensión educativa 1998, pg. 31

mundo irreal [...]. La ciudad se asume como ajena, a la cual difícilmente podemos transformar y en la que no se tiene en cuenta el sentir de las mayorías. Las diversas problemáticas derivadas de la misma ciudad deben solucionarse por sí mismas; nuestras comunidades están dispersas y sumergidas en problemas particulares e individuales que la sustraen de la participación y el interés por la misma”⁸²

El docente inconsciente o conscientemente realiza propuestas en donde busca darle sentido a sus prácticas, sus sentires, emociones y deseos que se ven reflejados en esa búsqueda de identidad no solo como profesional sino como habitante de una gran urbe, porque así como la escuela la goza o la sufre, con la ciudad puede ocurrir lo mismo. Reconocer que la escuela no es el único lugar y medio en donde se produce el conocimiento, es considerar que la “ciudad es un entorno educativo, pero también es una fuente generadora de formación y socialización”⁸³

El trabajo con el entorno cercano ha sido un elemento fundamental en la propuesta de escuela-ciudad- escuela, en donde se considera a la ciudad como “un contexto de educación (esto es aprender en la ciudad), la ciudad como medio

⁸² REYES, Pedro Vicente. I.E.D. La Chucua. En: Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y Maestras. Cátedra de Pedagogía “Bogotá una gran escuela” SED-IDEP Disco Compacto Pg 158

⁸³ TRILLA, Jaime. Tres dimensiones de la relación entre educación y ciudad. En Ciudad educadora, un concepto y una propuesta. Consejería presidencial para Antioquia, Medellín 1996. pg 178

o vehículo de educación (aprender de la ciudad)⁸⁴. Los proyectos con historia oral y tradición oral brindan a los docentes y estudiantes elementos para desarrollar actividades de investigación histórico social que los lleva a interactuar con el medio, favoreciendo que los sujetos se conviertan en investigadores de su propia realidad, ya que la construcción del conocimiento se realiza en doble vía.

Trabajar procesos relacionados con historia oral, tradición oral o recuperación de la memoria son una posibilidad para que desde la escuela se generen espacios intergeneracionales y multiculturales que acuden por diversas vías y de diferente manera la memoria colectiva de los habitantes de la ciudad⁸⁵, haciéndolos partícipes en la construcción e interpretación de su propia historia. Abordar estas temáticas en la ciudad implican vivencias generadoras de una cualificación y propician la construcción del conocimiento, tanto en los profesores y estudiantes como en las personas del entorno con las que, como producto del trabajo, se relacionan. Allí se pretende fortalecer el sentido de pertenencia hacia la ciudad, el respeto por la diferencia y el reconocimiento e inclusión de los diversos actores que interactúan en ella. De una parte están los adultos quienes son fuente valiosa para la construcción de una sociedad con conciencia histórica, portadores de tradiciones, experiencias y de otra los jóvenes. Así la pertenencia hacia la ciudad se acompaña de la creación de identidad, mediante procesos identitarios que se

⁸⁴ IBID pg 179

⁸⁵ En estas líneas se destaca la ciudad, por cuanto corresponde a un entorno específico en el cual se desarrollan las prácticas sobre las cuales se realiza la investigación. Estas mismas temáticas tratadas en un medio rural campesino, indígena o donde el territorio, el trabajo, la tierra, el estudio y la identidad cultural tienen otra connotación seguramente poseen OTRAS características, derivadas de las relaciones allí construidas.

crean mediante la vinculación del sujeto con la memoria y el espacio, creando referentes comunes que los identifica entre sí como miembros de una comunidad. La identidad se toma como el punto de unidad de significación que legitima a un grupo dado, y que funge como aglutinante para separar y diferenciarse de otro que no es reconocido como perteneciente a un sistema de vida, cultura y memoria histórica.⁸⁶

Abordar estos asuntos (de relaciones ciudadanas, de la memoria y la identidad), entre adultos y jóvenes, ambos desarraigados⁸⁷ y en una ciudad del anonimato, y en medio de fuertes tensiones, es expuesta por Barbero como que los medios viven de los miedos “que provienen secretamente de la pérdida del sentido de pertenencia en unas ciudades en las que la racionalidad formal y comercial ha ido acabando con el paisaje en que se apoyaba la memoria colectiva, en las que al *normalizar* las conductas, tanto como los edificios, se erosionan las identidades y esa erosión acaba robándonos el piso cultural, arrojándonos al vacío. Miedos, en fin, que provienen de un orden construido sobre la incertidumbre y la desconfianza que nos produce el otro, cualquier otro -étnico, social, sexual- que se nos acerca

⁸⁶ PENSADO, Patricia Op. Cit Pg. 28

⁸⁷ Una forma del desarraigo se expresa según Barbero, en que los jóvenes, aunque compartan la misma casa, no habitan la misma ciudad de los adultos, pues mientras estos viven no sólo la ciudad que ven sino la que les falta y recuerdan, dando así cohesión a su ciudad, los jóvenes habitan otra ciudad, sin apenas raíces -las que conserva el barrio- y estallada, como la única real. Doblemente real, puesto que es la ciudad que ven y desde la que ven: una ciudad descentrada y caótica, hecha de restos, pedazos y deshechos, de incoherencias y amalgamas que es la que realmente conforma su mirada, su modo de ver. El des-arraigo que padecen los adultos se ha transformado en un des-localizado modo de arraigo desde el que los jóvenes habitan nómadamente la ciudad, desplazando periódicamente sus lugares de encuentro.

en la calle y es compulsivamente percibido como amenaza.”⁸⁸ También Italo Calvino resalta la falta de identidad que caracteriza la vida en las ciudades y señala como “el habitante de la ciudad moderna, la occidental, carece de identidad, porque el espacio que lo acoge tampoco tiene personalidad.... La crisis de la ciudad moderna nace en su vorágine, en la velocidad que impide el disfrute de los placeres más inmediatos”.⁸⁹

La escuela, vista ahora en otra relación con la ciudad (ciudad educativa, ciudad educadora, escuela-ciudad-escuela) se dimensiona así como lugar de encuentro de diversos habitantes, se convierte en el espacio que propicia una nueva forma de ver las relaciones de los saberes que circulan en el aula de clase, en los patios, en la calle y más allá si nuestra mirada es amplia e incluyente. “*Se trata*, dice J. Martín-Barbero, *de que la escuela aprenda a jugar con la ciudad, esto es a salirse de sus bien demarcados y asegurados predios, y a entrar a la cancha grande donde juegan los ciudadanos de a pie.*” El conocimiento y la información no solo van a surgir de los textos, el Internet y otras prácticas asumidas tradicionalmente desde la escuela, sino que también los vamos a encontrar al utilizar otras fuentes, como las orales, que emergen de lo cotidiano, que se miran pero no se ven por pasar desapercibidas, que emergen de unos testimoniados que por razones del anonimato, del desarraigo y el modernismo se encuentran desarticuladas, rivales y antagónicas expresando una *tensión entre memorias étnicas y memorias*

⁸⁸ BARBERO, Jesús Martín. Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. Ponencia presentada en la Cátedra de Pedagogía: Bogotá una gran escuela. 2004

⁸⁹ CALVINO, Italo. Las ciudades invisibles. Editorial El mundo, Madrid, 1999. pg. 9

*universales*⁹⁰, generada por la modernización urbana, en las cuales encontramos lo particular, lo simbólico, lo ideológico, los relatos de las historias de vida que dan cuenta del sujeto pero que en su conjunto hablan de la ciudad y sus representaciones. Al respecto la investigadora mexicana Patricia Pensado, resalta que el espacio adquiere una significación cultural por las personas que lo habitan ya que “la memoria es una ventana a la estructura de sentimientos y a la cultura de una sociedad”, donde le corresponde al investigador entender cómo el recuerdo recrea el pasado por medio de estos filtros, no porque el recuerdo pueda ser falso sino porque es interesado”⁹¹.

Por ello, desde diversas propuestas políticas y pedagógicas se ha planteado que la escuela debe vincularse cada vez más con otros espacios educativos, puesto que esta ya no es la única fuente de saber. Es así como la ciudad –con toda su infraestructura, su historia, los vestigios de otras épocas y, especialmente, con sus habitantes –nuevos y antiguos- y todas las relaciones que se establecen entre ellos- se ha convertido en un agente educativo. Es en esa dirección que se propone que la escuela promueva un proceso dinámico entre los jóvenes estudiantes y la ciudad a partir de procesos de rescate y reconstrucción de la memoria colectiva⁹², ya que los jóvenes no presentan fuertes y duraderos nexos con un territorio, ni con las identidades de sus mayores.

⁹⁰ BARBERO, Op.Cit.

⁹¹ PENSADO, Patricia. Op. Cit pg. 8

⁹² Sobre el asunto de la memoria, Barbero señala su *devaluación*, donde los adultos la sienten como una mutilación mientras la gente joven la siente como la *forma misma de su tiempo*, como un presente continuo

La experiencia desarrollada en los últimos 5 años por el Colectivo de Historia Oral, junto con la Universidad Pedagógica Nacional, en 8 colegios distritales donde se han implementado Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) permite plantear que es posible establecer formas diferentes de aprender, de relacionar la escuela con las comunidades y con la ciudad. Estas experiencias⁹³, han permitido que se aprenda historia haciéndola, que se vivencie el pasado mediante la interrelación de los jóvenes con los adultos –conocidos y “cercanos” como los integrantes de la familia o distantes e incluso desconocidos como los vecinos o habitantes del barrio-. En este sentido, los trabajos realizados han asumido contenidos no convencionales o preestablecidos por las normas, tomando como partida los intereses de los propios jóvenes, para llegar a la comprensión de los fenómenos políticos, económicos, culturales, religiosos cercanos y de carácter macro estructural.

Considerar la ciudad como un texto permite cualificar a sus promotores (profesores y estudiantes), al interactuar con las comunidades cercanas a la escuela recuperando sus saberes, generando nuevas relaciones y reflexiones entre esta y aquella, produciendo importantes aportes sobre la vida y las representaciones de los habitantes, actuando e incidiendo contra los desarraigos.

cada vez más efímero. La *identificación* de la juventud con el presente tiene que ver con dos escenarios claves: el de la destrucción de la memoria de nuestras ciudades, y el de la acelerada obsolescencia de los objetos cotidianos.

⁹³ Su desarrollo y aportes pueden verse en “Historia No Oficial” Capítulo de la serie Viaje Maestro, Inravisión -Expedición Pedagógica Nacional 2003; “Historia Oral: Historias de vida e historias barriales” IED Manuelita Sáenz, 2004.

Las intenciones académicas (investigación histórica) y pedagógicas (“mejoramiento de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje”, junto con “el desarrollo de la investigación como producción de conocimiento experiencial y de aplicación, principalmente en la ciudad y fortalecida en el aula”⁹⁴), aunque vitales no pueden opacar aspectos como la gestión cultural, la cual también se hace por cuanto el trabajo que se realiza no es sólo para conocimiento de los historiadores profesionales sino también para devolverle a la comunidad el resultado de su trabajo, esto como parte de la función social de la Historia, estableciendo otro nexo entre la escuela y la ciudad.

Paralelo al proceso de creación del archivo y como requisito del mismo, los habitantes de la ciudad van asumiendo otro rol, ya que finalmente son los protagonistas de su propia historia. Se reconocen y generan procesos de identidad. Podemos decir que alrededor de los recuerdos y las anécdotas personales o colectivas, de lo íntimo, lo familiar o lo comunitario, de las fotografías, los cantos surgidos en el desarrollo de prácticas educativas con tradición oral, recuperación de memoria e historia oral se construyen nuevos nexos con la ciudad: se construye ciudadanía.

La propuesta de abordar la relación escuela - ciudad no puede ser un simple acto formal, sino una oportunidad de movilizar la escuela –administración, estudiantes,

⁹⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Bogotá. 2004 pg 43

profesores y padres y madres de familia- hacia el resto de la comunidad, hacia esa ciudad árida, fría e impersonal que tradicionalmente la ha caracterizado, siendo una manera de luchar contra la discriminación y la indiferencia.

Trabajar con relatos y testimonios orales permite vincular la ciudad a la escuela, convocando diferentes tipos de personas o grupos (barrios antiguos o nuevos, desplazados, deportistas, artistas, intelectuales, pensionados, docentes, inmigrantes, personas privadas de la libertad, etc.), y abordar múltiples acontecimientos u oficios, lo que conlleva a estimular el interés por producir ciudadanía construyendo puentes multiculturales entre las diferentes expresiones culturales, étnicas y sociales de la ciudad.

Trabajar testimonios orales en la escuela en el marco de iniciativas de resistencia contra la homogenización plantea retos de gran interés como la articulación entre la transmisión de la historia a través de la palabra (entrevistas y relatos), con el uso en el aula de Tecnologías de la información y la Comunicación –TIC- las cuales serán manejadas por parte de estudiantes y docentes en la fase de obtención de información mediante la captura de imágenes y sonido, y en la edición, transcripción de textos, en la producción de información –nuevos textos- por medio de impresos, multimedia, radio, video y otros.

Esta es una oportunidad para rescatar ese legado de conocimiento que poseen los adultos y hacerlo útil para las nuevas generaciones. Es una posibilidad para

consultar e implicar a la gente socialmente excluida. Una forma de reconocer sus necesidades y aspiraciones, es decir, que se puede acceder a un mundo desconocido que sólo existe en la memoria colectiva de quienes lo vivieron.

Un aspecto fundamental de la propuesta en su vinculación de la escuela en la ciudad y la ciudad en la escuela es la de llevar a los estudiantes de secundaria y universidad y, a las comunidades a reconocer en la práctica, las características de las disciplinas y asignaturas escolares. Esta es una ocasión para preguntarse ¿Quiénes han sido los verdaderos protagonistas de la historia?, ¿quiénes escriben y como hacen la historia?

Una clave para obtener respuestas a estas preguntas la plantea la Cátedra de Pedagogía: “Bogotá una gran escuela” que se concibe como una modalidad de formación de maestros(as), como un escenario desde el cual las localidades, es decir, las diversas ciudades que habitan la ciudad, se visibilizarán para ser comprendidas y acogidas. Por ello, **“la cátedra tiene como finalidad crear espacios de diálogo y reflexión en torno a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”**⁹⁵

⁹⁵ Citado en: Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y Maestras. Cátedra de Pedagogía “Bogotá una gran escuela” SED-IDEP Disco Compacto Pg 4

1.2.5.2 La vida cotidiana y el entorno

Cada uno de los seres humanos se desenvuelve en medios y entornos diferentes, sin embargo siempre se acude a la mención de “lo cotidiano”, sin que se profundice acerca de su significado e importancia en la vida personal, individual y colectiva.

Tradicionalmente la vida de los individuos y los pequeños grupos ha quedado relegada ante los acontecimientos históricos, aquellos que han “marcado la humanidad”, y que en últimas explican la vida de los demás, incluso por generaciones. Las interpretaciones de lo macroestructural han desconocido el papel de los individuos y de sus relaciones con los otros, en su entorno cotidiano. Las explicaciones de los hechos y de las relaciones entre los sujetos desde el determinismo macroestructural ha minimizado o desconocido el papel de las relaciones personales de los individuos en las transformaciones sociales.

Es sabido que la formación de una conciencia se establece en la relación directa o “*cara a cara*” como dice Schutz, quien también expresa que “la inmediatez permite a cada actor penetrar en la conciencia del otro”⁹⁶ y que cuando se entabla una relación social, un individuo tiene sólo un conocimiento típico del otro, pero que se puede modificar cuando se comprueba tras la relación con ese otro, y esto es posible en tanto en lo cotidiano las personas se comportan sensata y razonablemente, es decir, como son.

⁹⁶ En RITZER, George. Teoría Sociológica Clásica. MC Graw Hill. España 2001pg 525

Esas relaciones se constituyen en lo que se conoce como vida cotidiana, es decir “en el mundo inmediato de las personas que conforman una sociedad determinada”⁹⁷. Este mismo autor señala que la vida cotidiana “son todas las actividades que contribuyen con la reproducción del particular”, es decir que la vida de las personas se desarrolla en un ambiente de lo inmediato, según Schutz “la realidad inminente” que es donde satisface sus necesidades vitales.

Para este sociólogo, “el mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado sino un mundo compartido con mis semejantes. Los hombres a quienes experimento en este mundo no se me aparecen en perspectivas idénticas. Me presentan diferentes aspectos y mis relaciones con ellos tienen grados diferentes de identidad y anomia. Las modificaciones que determinan mis relaciones con otros y mis experiencias de ellos son un factor esencial en la constitución de los diversos dominios del mundo social, uno de los cuales se caracteriza por la inmediatez de la experiencia de otros, en este dominio los seres humanos son mis semejantes; comparten conmigo un sector del espacio y el tiempo; el mundo que nos rodea es el mismo y mis procesos conscientes son un elemento de este mundo para ellos, así como sus procesos conscientes son un elemento de este mundo para mí”⁹⁸, y de esta característica de la inmediatez, no se escapa la escuela que es un lugar por excelencia donde los niños, jóvenes y adultos conviven buena parte de su vida, se compenetran con el otro, donde se ayudan, experimentan, juegan,

⁹⁷ PIÑA, Osorio, Juan Manuel. La interpretación de la vida cotidiana escolar. Plaza y Valdés Ed. México. 1998 pg 54

⁹⁸ SCHUTZ, Afred. Estudios sobre teoría social escritos 2. Amorrourto ed Buenos Aires 2003 pgs. 33, 34

comparten fantasías, alegrías y tristezas, donde construyen mundos posibles, donde se identifican como miembros de una comunidad.

La vida cotidiana también es el espacio donde se establecen normas, de manera abierta o implícita, donde se conjugan valores como la lealtad, la solidaridad, la confianza o sentimientos como la envidia, los celos y otros que transcurren y se construyen en ese mundo.

Piña señala que la vida cotidiana tiene variadas connotaciones porque son distintas las disciplinas y los enfoques que opinan sobre ella. Por ejemplo, para el marxismo, es como un reflejo de la base económica. Al considerarla sinónimo del tiempo libre, de manera automática se asume que es una problemática exclusiva de los países altamente industrializados. Si se piensa como lo intrascendente, entonces basta con retratarla lo más fielmente posible, utilizando técnicas de corte cuantitativo. Cuando se busca la elaboración de leyes histórico-sociales, entonces su resultado resulta insignificante. Si se entiende como la vida privada, junto con los conflictos existenciales que transcurren en ella, se le adjudica su exclusividad a la psicología.

Las voces de los maestros y maestras son reiterativas en relacionar el trabajo realizado con historia oral y tradiciones orales desde la cotidianidad construida en la escuela, la cual está directamente relacionada con el momento histórico que

está viviendo. Es decir que la vida cotidiana, y mucho menos la vida cotidiana escolar, no se puede comprender sin los sujetos que en ella interactúan, pues son ellos quienes crean códigos específicos que les permite relacionarse. Al mismo tiempo, en la vida cotidiana se construyen las memorias, imágenes y resistencias de los grupos, lo que les permite crear una identidad y diferenciarse con otros.

Igualmente se observa, que en la práctica o en el ejercicio docente inciden unos factores o agentes de tipo interno que tienen que ver con el docente en sí y otros de tipo externo que hacen referencia a las exigencias y lineamientos que vienen de afuera. El encuentro de estos agentes o factores en la cotidianidad del ejercicio docente, tal como lo expresaron algunos entrevistados, crean un conjunto de contradicciones que se convierten en los retos y desafíos que configuran el diario vivir de la escuela. Considerando que lo cotidiano se encuentra en todas las entrevistas no se hacen citas de este asunto, ya que se podrán evidenciar en la mayoría de las respuestas.

1.2.6 Practicas tradicionales

Un asunto que marca las conversaciones y las publicaciones en torno a la educación es el de señalar la institución educativa como tradicional y las prácticas que allí se desarrollan como tradicionales. Múltiples autores señalan sus características, las cuales retomamos, para comprender el sentido de las prácticas

que los y las docentes entrevistados expresan. Rafael Porlán y José Martín⁹⁹ plantean que los “profesores interiorizan, de manera no reflexionada, unas determinadas conductas profesionales mayoritarias” tradicionales y que esa interiorización reflexionada o no, provoca la ilusión de que enseñar es una práctica desvinculada de cualquier teoría, y que las teorías educativas no son relevantes para la práctica de la enseñanza. Esta situación se complementa con concepciones como que el conocimiento científico es un conocimiento acabado, establecido, absoluto y verdadero, donde aprender es apropiarse de dicho conocimiento a través de un proceso de atención-captación-retención y fijación del mismo, sin interpretaciones, alteraciones o modificaciones de ningún tipo. Sin embargo, se sabe que no existe una educación neutra, exenta de una determinada comprensión de la sociedad la cual de hecho implica unas determinadas concepciones económicas, sociales, políticas y culturales.

Autores colombianos afirman que lo principal de nuestro sistema educativo es que hoy día existe “una escuela con rasgos idénticos a los de esa sociedad autoritaria con la que se inició el siglo (XX)”. Por esta razón es que se hace necesario preguntar ¿qué tipo de escuela se está construyendo?, ¿qué prácticas están emergiendo y se están consolidando?, ¿cómo se está dejando evidencia de estos cambios?, ¿qué reflexiones se hacen acerca de las prácticas tradicionales?, ¿cómo, por qué y con quienes se dan las nuevas relaciones entre escuela y

⁹⁹ PORLÁN, Rafael y MARTÍN José. El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Colección Investigación y enseñanza. Diada editoras, 2 ed. 1993 Sevilla. pg. 5

ciudad?, ¿cómo los ciudadanos se apropian de los resultados del trabajo de sus docentes?

Abordar estas preguntas requiere introducirse en un debate político y académico, en el cual se debe contar con las voces de los maestros mismos, quienes desarrollan en silencio sus labores anónimas, las cuales en el fondo, muestran intenciones y esfuerzos por cambiar la educación tradicional por otra. De no hacerlo, es posible que la escuela se siga rezagando y no pueda soportar las presiones y sucumba al embate de los cambios culturales. Para Aguilera “la crisis de la escuela la tiene en el filo de la navaja, lo que finalmente ocurra dependerá de la capacidad de los agentes educativos para procurarle transformaciones de fondo.”¹⁰⁰

Y parte de esa crisis está en que los gobiernos han menospreciado la profesión docente y han puesto a los profesores en condición de profesor funcionario, profesor administrador del orden y la justicia o profesor rutinario; y últimamente los propios docentes se plantean la posibilidad de un profesor profesional e intelectual de la educación y la pedagogía. Seguramente existen muchas expresiones de esta última variedad, sin embargo para este trabajo se destacan aquellos que transforman o pretenden romper con el quehacer tradicional por otro basado en procesos de reflexión y, sobre todo, de creación intelectual. Este es el caso de

¹⁰⁰ AGUILAR Soto, Francisco. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas”. En: La investigación: fundamento de la Comunidad Académica. Serie investigaciones V. 1 IDEP. Santafé de Bogotá. Pg. :241.

quienes abordan los procesos de aprendizaje con fuentes orales y tradiciones, por cuanto estos maestros deben consolidar y fortalecer su autonomía “entendida como la capacidad de decidir sobre su práctica, sobre el qué enseñar y cómo hacerlo, sobre los procesos de gestión y evaluación, sobre su proceso de formación, es decir promover al maestro como un profesional de la educación con una tarea social y cultural”.¹⁰¹

Corresponde a los propios docentes generar alternativas para llegar a una nueva condición personal, profesional y de valoración social, para contar con un proyecto político y pedagógico que guíe esa nueva formación y autoformación (autocualificación) que supere el adiestramiento que lo capacita para la rutina y que, por el contrario, le fortalezca su horizonte conceptual, le cualifique su práctica pedagógica y el dominio de su campo de saber, desde el cual sea posible la transformación de sus representaciones sobre la educación, el conocimiento, la sociedad, la escuela, la infancia, la juventud, la enseñanza y el aprendizaje. Esas prácticas están insertas en dinámicas individuales o colectivas, disciplinares o institucionales y que sin darnos cuenta aportan a nuestro saber profesional que no es significativo en la medida en que no se reflexiona.

Para Porlán la práctica no se reduce a la acción, debe llevar acciones intencionadas, por lo que considera que las fuentes principales del saber

¹⁰¹ AMAYA R., Gladys. La formación permanente de docentes: un proyecto que debemos pensar y construir. En: Educación y cultura No. 42. CEID FECODE. Bogotá Pg.15.

profesional deben ser el conocimiento científico, las creencias ideológicas, la experiencia cotidiana y las interacciones entre estas tres dimensiones epistemológicas.¹⁰² Por su parte Schon señala la necesidad de realizar la “reflexión en la acción”, entendida como el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo¹⁰³, para no quedarse en la resolución de los asuntos instrumentales propios de la racionalidad técnica. De allí que considere que los profesionales (los prácticos), no deben depender de las fórmulas preestablecidas sino del desarrollo de estrategias resultado de su iniciativa y creatividad.

Es en ese conjunto de tensiones que se desenvuelven los docentes y donde ponen en juego su creatividad, recursividad y capacidad de movilización para contribuir al desarrollo de los mejores propósitos de la educación pública oficial en perspectiva de reducir la pobreza y como señala el Plan Sectorial de Educación, para contribuir al desarrollo de una educación de calidad, mediante la transformación pedagógica de la escuela y de la enseñanza, que responda “a las más altas exigencias contemporáneas del conocimiento, la técnica, la tecnología, la pedagogía, la ética y la cultura democrática y ciudadana.”¹⁰⁴

102 PORLAN, Rafael y otros. Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos, En Investigación en la escuela. Revista No. 29, 1996, págs. 23 –36.

¹⁰³ SCHON, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona 1992

¹⁰⁴ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Plan sectorial de educación. Op. Cit. pg 38

1.2.7 Síntesis

¿Existe claridad en el docente y los estudiantes que trabajan proyectos de historia oral, recuperación de memoria y tradición oral, sobre la importancia, fundamentación teórica, conceptual y práctica del manejo de los diferentes tipos de evidencias y fuentes históricas?

En este tipo de prácticas un elemento común con el que se trabaja es el testimonio brindado voluntariamente, el cual se puede convertir en **evidencia** para con ella construir la **fuentes histórica oral** (esto en el caso de historia oral y recuperación de memoria). El **testimonio**, se convierte así en una base para el conocimiento del entorno y la relación de los sujetos con el mismo. Hay que mencionar, entonces, que los testimonios se obtienen casi siempre por medio de entrevistas formales, para lo cual se han diseñado múltiples propuestas¹⁰⁵, las cuales pueden cambiar dependiendo la disciplina académica que la oriente –historia, sociología, antropología, lingüística, periodismo, y otras- del enfoque, el tipo de proyecto, los alcances, la experiencia y otros aspectos.

Ya en lo histórico (disciplina histórica), la historia oral, las fuentes, lo educativo y lo pedagógico se sustentan en autores como Joan Pagés, Julio Valdeón Baroque,

¹⁰⁵ Ver TORRES Alfonso Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Dimensión Educativa. Bogotá Colombia. 1990; SITTON, Thad y otros, La historia oral. Una guía para profesores y otras personas- FCE, México, tercera reimpression 1999; VALDERRAMA de Crespo, Maritza “Investigación en educación (la entrevista).” Aportes No. 35 Dimensión Educativa. Bogotá, 1999; HARNECKER, Martha. Memoria oral y educación popular. Reflexiones metodológicas. CENDAL. Bogotá. 1996

Julio Arostegui¹⁰⁶, Jean-Noel Luc, Henry Pluckrose, Joaquim Prats, Denis Shemilt, Mario Carretero, Jorge Aceves, Thad Sitton, Philippe Joutard, Eduard Thompson. Quienes han dado origen a la propuesta de enseñar historia haciéndola, consideran que los docentes a pesar de no ser historiadores profesionales, deben conocer y dominar en el contexto educativo conceptos, categorías, teorías y desarrollos propios de la disciplina histórica, como requisito para abordar conceptos y procesos como la formación del pensamiento histórico, los conceptos estructurales de la disciplina histórica, la metodología de la investigación histórica, las fuentes históricas, la memoria histórica y la historia del tiempo presente. Esta exigencia es mayor cuando de hacer historias de vida, historias barriales o cualquier tipo de historia que pretenda convertirse en un discurso histórico, en un nuevo conocimiento histórico.

Tomada de la disciplina histórica la evidencia (la prueba de la existencia de un objeto o un hecho histórico) y la fuente (evidencia a la que se interroga para interpretar un hecho con base en un problema de investigación histórica), adquieren un claro significado, el cual en el aula debe comprenderse por parte del docente y los estudiantes para lo que se debe contar con la adecuada preparación, por cuanto pese a existir variedad en la forma como se presentan los pasos de investigación, lo fundamental es la explicación e interpretación que se

¹⁰⁶ Véase de estos autores (Pagés, Valdeón, Arostegui y otros) Enseñar historia. Nuevas propuestas. Fontamara. México 2002.

haga de los hechos humanos, de las relaciones y los conflictos en las sociedades.

Por esta razón el trabajo con fuentes orales que se haga en la escuela debe

seguir las pautas y dinámicas propias de la investigación histórica, dando especial énfasis a la formulación de preguntas, al trabajo con fuentes (búsqueda, selección, clasificación, lectura e interpretación), las cuales pueden ser los testimonios orales obtenidos mediante entrevistas cotejados con documentos escritos, fotográficos, audiovisuales de variadas clases, (registro civil, libretas de calificaciones, fotografías, diarios), otros tipos de fuentes no escritas pero que son evidencia humana: edificios, obras de arte, mapas, alfarería, herramientas, trajes, la señalización urbana y las tradiciones orales. Estas se encuentran a la mano del estudiante y deben ser preguntadas y cuestionadas para validarlas por su veracidad y autenticidad, y extraer la información con la cual se pueda construir un texto propio, que muestra la reconstrucción e INTERPRETACIÓN DEL HECHO, y que muestre en forma comprensible los resultados de la investigación, para socializarlos y darlos a conocer aportando así al conocimiento social.¹⁰⁷

Dado que el eje de la investigación es el tratamiento de testimonios, evidencia y la fuente histórica, es posible encontrar múltiples textos para trabajar “la ciudad como texto”¹⁰⁸ desde las historias de vida, las historias barriales, veredales o locales, las historias institucionales, los mitos, las tradiciones, las costumbres.

¹⁰⁷ CASTRO. Op Cit pg 84- 86

¹⁰⁸ Como lo afirma Zambrano: la ciudad es portadora de la escritura, abre las puertas a la historia e invita a leer la traza como un documento donde cada sociedad va escribiendo lo que piensa de si misma, allí consigna cuál es el proyecto social que tiene en ese momento (Zambrano, Fabio: 130-147)

Este tipo de trabajo escolar requiere de una formación teórica en clase, en el aula, pero con una gran aplicación práctica en los pasillos escolares, en la casa, en el barrio, con los vecinos, con los abuelos, con los más antiguos del barrio, la vereda. En fin, la necesidad de acercar más la escuela con su conocimiento científico al conocimiento escolar y al conocimiento cotidiano, nos lleva a trascender las dimensiones mismas del salón de clase. Acaso, ¿no es vital para un estudiante hacer cosas por fuera del aula y aprendiendo? Esta circunstancia estimula también a los padres de familia y las comunidades a colaborar con el estudiante, brindando sus testimonios, facilitando documentos.

A nivel nacional o local serán otras las influencias de su contexto que recibe el investigador social; entre estas se puede contar con conflictos étnicos, religiosos, luchas por el poder, las militancias políticas. De ahí que en este tipo de propuestas, la **memoria histórica** entre a ser determinante. Sin embargo, esta situación no es fácil, como se puede ver a simple vista. **La memoria es la forma en que una colectividad recuerda su pasado y busca proporcionar una explicación al presente, darle un sentido, lo que quiere decir que con la memoria se trata no del hecho en si, sino también de su envoltura aparente, de sus representaciones del pasado, entendidas como hechos políticos, culturales o sociales.** Al respecto es común que en el comportamiento cotidiano se actúe en el presente en función de la memoria que tenemos del pasado. Quienes realizan estas actividades (dentro o fuera del medio escolar)

están influenciados por el presente y desde esta orientará sus análisis, lo cual obliga a tener presente la necesidad de realizar una descentración y empatía hacia el otro, al igual que tener claros criterios para la elección y selección de testimonios y por tanto el rigor disciplinar es mayor por cuanto se debe poseer un buen método para evaluar, criticar, tratar los documentos, y no caer en un mar de imágenes y palabras.¹⁰⁹

Y finalmente, se puede decir que otra situación que sobresale es el de la función que cumplen los resultados de los proyectos realizados. No se trata de una simple contemplación o añoranza del pasado. Se trata de que la investigación permita la comprensión del presente. De no ser así, la historia no tendría sentido.¹¹⁰ Trabajar proyectos de aula relacionados con tradiciones orales, historia oral o recuperación de memoria histórica, conllevan desde una perspectiva que concede a la historia una función libertaria a afirmar que estos sirven *“para interpretar mejor el mundo, para cambiar la vida, para reconocer raíces y procesos, para defender algunas verdades, para denunciar los mecanismos de opresión, para fortalecer luchas libertarias. (...) Para vivir días que valgan la pena alegres y despiertos”*.¹¹¹

¹⁰⁹ En relación con el método que se emplea en investigación histórica para obtener “un conocimiento coherente, razonado y construido científicamente, y no como un conglomerado de información fragmentaria y de creencias individuales”, véase: Carmen Llopis (1997:106) Gonzalo Zaragoza (1997:172) Ciro F. S. Cardoso (1985: 164), Alfonso Torres (1990:113, 137), Mario Garcés (2001: 20 Volumen IV), quienes proponen de diversa manera los pasos y estrategias a seguir. Respecto al asunto del método (método científico, método científico-social, método histórico, método historiográfico), Aróstegui plantea un debate en torno con dichas denominaciones, las prácticas y las técnicas, los cuales en su opinión son empleados indistintamente causando confusión. Ver capítulos 7 y 8 de la obra referenciada.

¹¹⁰ CARR, Edward H. ¿Qué es la historia? Seix Barral. Barcelona, 7 ed. 1978

¹¹¹ BLANCO, José Joaquín. En PEREIRA Carlos y otros. Historia ¿para qué ?. Siglo XXI ed. Madrid XVI edic. 1987. p. 86

Bogotá, nuestra ciudad, es rica en fuentes históricas, con un importante número de personas prestas a compartir sus testimonios para proporcionar información y remontarnos a un pasado dinámico leído de otra forma, que no es el tradicional, sino el que nos invita a ser sujetos activos, para asumir el diálogo entre el pasado y el presente, superando las limitaciones, pero, ante todo, para no dejar los testimoniantes al azar de su descubrimiento o de su desaparición.

Las fuentes contienen una multitud de datos en bruto y nuestro entorno nos los proporciona; salirnos del espacio físico del aula brinda al docente y al estudiante múltiples posibilidades en su práctica educativa cotidiana, y especialmente para su reflexión pedagógica.

2. CARACTERIZACION PEDAGÓGICA DE PRÁCTICAS DOCENTES

“mi cuaderno es un museo porque yo considero que sin museo nosotros
no tenemos historia”

Estudiante IED Nueva Colombia

Tradición oral, historia oral, y recuperación de la memoria histórica tienen en común el tiempo, la temporalidad de los hechos humanos, es decir que se trata de conocimientos y prácticas que tienen un alto componente histórico y que están centrados en estos en tanto atienden necesidades colectivas en contextos específicos. De una parte tienen el interés por su temporalidad y por otro la cultura que es portada, re-construida y transmitida haciendo uso de la oralidad, por ende constituyen un tipo particular de comunicación, interpretación, expresividad que retoma elementos trascendentales de la persona, que hacen su aparición en la cotidianidad, donde se establecen los sentimientos, las sensaciones, los silencios, el llanto, la imaginación, la exageración, la risa, las privaciones... Todos estos elementos son dinámicos, gracias a la misma palabra, de modo que se modifican en su proceso de creación y trasmisión, sin que por ello se eliminen los elementos constitutivos de la identidad.

Esta investigación en su propósito inicial está orientada a identificar y caracterizar prácticas educativas que se desarrollaran con tradición oral, historia oral y recuperación de memoria en colegios públicos de Bogotá; conforme a las

pesquisas realizadas finalmente se pudo establecer entrevistas con un número importante de docentes (47), quienes aportaron valiosa información sobre los tipos de prácticas realizadas por ellos y en las cuales la oralidad adquiere un importante significado. Para la clasificación se procedió a identificar aspectos clave como: uso y tratamiento dado a los testimonios. Para ello se formularon las siguientes preguntas ¿los testimonios obtenidos por los profesores y estudiantes eran tratados como fuentes históricas?, ¿se pretendía realizar algún tipo de contrastación y validación con otro testimonio o documento?, ¿qué vínculos se establecen entre entrevistador y entrevistados?, ¿qué alcances o pretensiones tenía el proyecto o trabajo realizado con testimonios orales?.

Sin embargo, un criterio que adquirió fuerza, fue el relacionado con las pretensiones, el cual se resume así:

PRACTICAS CON TRADICIÓN ORAL: Se busca que los estudiantes valoren y reconozcan su cultura.

PRACTICAS DE RECUPERACIÓN DE MEMORIA: formación política de los integrantes de un grupo o comunidad mediante su empoderamiento y autoreconocimiento como sujetos históricos.

PRACTICAS CON HISTORIA ORAL: En los estudiantes se pretende desarrollar el pensamiento histórico y/o realizar un trabajo historiográfico.

Conforme a lo anterior, la clasificación se realizó considerando los siguientes aspectos:

- Con base en las informaciones obtenidas durante el primer contacto.
- La propia percepción de los docentes entrevistados quienes hicieron una auto clasificación respecto a su práctica sobre la que se estaba indagando.
- Las lecturas realizadas sobre las prácticas a través de publicaciones, reseñas facilitadas en muchos casos por los propios docentes.
- Al aplicar las primeras 31 preguntas el entrevistador determinaba en cada caso aplicar el resto de preguntas correspondientes al tipo de práctica fuera de historia oral, tradición oral, recuperación de memoria, considerando la conceptualización ya señalada en las páginas anteriores respecto a los rasgos de cada tipo de práctica.

Al final no se encontró ninguna práctica que se pudiera clasificar como de recuperación de memoria histórica. Obteniendo una clasificación de la siguiente manera: 15 prácticas de historia oral y 8 de tradición oral.

Tipo de práctica	No. experiencias	experiencias individuales	No. profesores	experiencias colectivas	No. profesores
Historia oral	15	11	11	4	24
Tradición oral	8	5	5	3	7
Recuperación de memoria	0	0	0	0	0

De esta manera la caracterización se aplica a determinadas prácticas educativas relacionadas con historia oral y tradición oral, con las cuales se explora el manejo y destino dado por estos docentes a las evidencias de sus discursos y prácticas educativas y pedagógicas. Esto nos lleva a caracterizar el manejo dado por ellos a los documentos (en forma genérica) u otros materiales empleados en el transcurso del trabajo de los docentes y sus estudiantes (cuadernos de apuntes de los estudiantes, informes de clase, trabajos de consulta e investigación, plan de aula, diario de campo del docente, fotografías, videos, casetes de audio y otros), que eventualmente pudieran integrar los fondos y las colecciones constitutivas del “Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá, CMEP-IDEP”.

Con relación a lo anterior se observó que en muchos casos los docentes expresaron no poseer registros magnetofónicos, fotográficos o en vídeo de sus trabajos. Quienes los poseen, en algunos casos han sido recelosos para prestarlos y generar una copia. Al mismo tiempo se encontró una experiencia donde dos docentes realizan un cuidadoso manejo de cada una de las evidencias obtenidas de los trabajos realizados con sus estudiantes. Este asunto brinda importantes elementos acerca de las concepciones y condiciones en que los docentes realizan sus prácticas, aún cuando son pocos los estudios que permiten evaluarlas por sus resultados, su impacto en la vida escolar y en el conocimiento pedagógico.

Como se lee en los documentos que soportan estas experiencias, los docentes de diversas regiones del país han acudido a estos procesos con múltiples intenciones, sin embargo se hace pertinente preguntar por el dominio que se posee de procesos teóricos de la historia, la etnografía, la antropología, la sociología, la lingüística y el pleno conocimiento de sus implicaciones, conceptos, principios, metodología y finalidades. En el caso de Bogotá, donde se presentan múltiples experiencias que expresan la diversidad en los modelos didácticos y las metodologías empleadas, se hace necesario caracterizar estas prácticas, en sus orígenes, fundamentos y resultados en perspectiva de establecer lineamientos de diverso orden para la constitución del Archivo Pedagógico.

Derivado de lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿Existe de parte de los docentes un conocimiento de los significados y diferencias teóricas, metodológicas y conceptuales entre Historia Oral y Tradición Oral?, ¿cuál es el destino de los documentos (videos, fotografías, testimonios en medios magnetofónicos o transcritos, actas y otros), obtenidos en el proceso investigativo de estudiantes y profesores?, ¿se conocen las motivaciones que han tenido los docentes para trabajar a partir de la historia oral o las tradiciones orales?, ¿los docentes que han hecho uso de la historia oral o las tradiciones orales han sistematizado sus experiencias?, ¿qué resultados han obtenido?, ¿qué categorías pueden identificarse en estas prácticas?, ¿cómo los procesos, aportes, resultados, estrategias implementados pueden contribuir a la conformación del “Centro de Memoria en educación y pedagogía de Bogotá, CMEP-IDEP”?

De esta manera, se pretende responder estos interrogantes desde las propias voces de las y los docentes en sus entrevistas. Para esto, se hace un primer consolidado general relacionado con las intenciones de las propuestas y posteriormente se brinda una mirada por cada tipo de experiencia.

Al contextualizar las prácticas a partir de las entrevistas y conversaciones realizadas con los docentes se destaca que estas no son un cuerpo coherente ni cohesionado al interior de cada una ni entre ellas mismas. Esta situación conlleva a tomar generalizaciones, corriendo el riesgo de dejar por fuera muchos detalles particulares.

En términos generales lo que se observa es que los educadores aspiran en forma consciente o inconsciente a salirse del esquema tradicional de la escuela, a sostener relaciones académicas y comunitarias con la población del entorno, los maestros son activos, constantes, y sus tiempos no se rigen por el horario escolar. Están comprometidos, tienen un proyecto de vida frente a su profesión, son críticos y a la vez propositivos.

El trabajo con tradiciones orales y fuentes orales entre sus muchas ventajas “académicas” se convierte en un excelente pretexto para obtener satisfacciones que como dice una maestra, permiten “hacer vital la escuela”, en un momento donde pocos creen en ella. Claro está que se requiere convencimiento, dedicación. Los testimonios de los docentes permiten observar la satisfacción por

desarrollar una labor profesional que engrandece a los niños y a los propios profesores, quienes invitan con sus anécdotas y comentarios a asumir retos, a superar las limitaciones, a trabajar con ética y profesionalismo: *“Ahí hay algo importante y es que nosotros somos de una cultura oral, la clase es oral, esta entrevista es oral, la cantaleta de la mamá es oral. Todo en la vida es oral”*

En el transcurso de las conversaciones-entrevistas con los docentes se destaca reiteradamente el gusto por el trabajo realizado donde los contenidos disciplinares –aunque pueden dar origen a la experiencia- se convierten en un pretexto, para dar paso a lo axiológico, a la formación de valores y a establecer nuevas relaciones entre el docente y el estudiante ya no solo en el ámbito de lo académico- escolar, sino en lo afectivo-personal. No es casual que se observen respuestas similares o reiterativas entre las primeras preguntas (¿Qué le gusta o disgusta de su profesión?), y las últimas (¿Qué limitaciones y ventajas tiene al trabajar con tradición oral en la escuela?) Aunque la intención del presente escrito no es entrar en la confrontación de las respuestas para determinar la veracidad e intencionalidad del discurso del docente, ni mucho menos realizar un análisis dramático¹¹², si se hace necesario considerar que la entrevista al ser realizada por educadores, creó un ambiente que permitió que los entrevistados se sintieran

¹¹² Ervin Goffman, plantea que los individuos en sus relación con otros actúan para dar o adquirir información, brindando respuestas con determinadas expresiones (gestuales o verbales), intencionadas o no con las cuales se proyectan ante el otro, y con las cuales actúan, generando la confianza necesaria de acuerdo a su interés particular. Goffman, Ervin. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu Editores, B.A. 2004

en confianza, entre pares y no en un interrogatorio y mucho menos en una evaluación.

Los ambientes en que se realizaron las entrevistas permitieron que los entrevistados en algunos casos, asignaran un nuevo rol al entrevistador, al considerarlo como un enviado del IDEP o de la Secretaria de Educación¹¹³ o como representante de una autoridad, en quien podrían confiar sus trabajos y tomar como interlocutores para obtener una mejoría en las condiciones de trabajo o un reconocimiento académico.

En esta oportunidad se trata de confiar en lo que dicen y en las pruebas que aportan. Si bien es cierto que existen estereotipos sobre la profesión docente, el educador y la escuela, en este caso las actuaciones de los profesores entrevistados corresponden a otras expectativas y de esa manera han generado una impresión diferente al considerarse innovadores, renovadores, investigadores, no tradicionales, democráticos, formadores de valores.

Esta caracterización al diseñar y realizar una entrevista tan amplia y extensa, ha brindado insumos para que los investigadores puedan acudir a ella en sus

¹¹³ Es posible que el actual gobierno de la ciudad con sus políticas de inclusión social y las políticas de la SED al propender por el respaldo a la profesión docente y a la transformación de las prácticas docentes, que incluyen la dignificación y buen trato a los educadores y estudiantes, hayan influido en la creación de confianza para exponer sus vivencias sin temores. Son notorios los relatos que entran en detalles y que pueden afirmar y sostener en público.

originales y mirar la vida cotidiana del maestro desde su discurso sobre su propia práctica.

Los proyectos aunque tocan la comunidad o algún elemento del entorno, no están diseñados ni orientados a construir vínculos y relaciones fuertes y duraderas con la comunidad, de modo que como resultado de un esfuerzo colectivo se puedan transformar las prácticas del conjunto de la escuela. Una mirada de conjunto de las respuestas permite identificar la existencia de vacíos teóricos, conceptuales, originados en buena parte en la formación universitaria, la cual no ha brindado un equilibrio entre la formación disciplinar (matemáticas, historia, antropología, lingüística, etc.), la investigación (cualitativa, cuantitativa, social, sistematización, pedagógica, etnográfica, etc.), y la pedagogía.

Los testimonios dados por los docentes permiten considerar que las entidades rectoras de las políticas educativas, los directivos escolares, las universidades y centros de investigación diseñan y establezcan políticas de seguimiento y apoyo a estos procesos y a estas prácticas.

El IDEP puede contar con insumos e información fiable para orientar una formación pedagógica para los docentes, que trascienda la información y retome el interés de los docentes por una formación académica actualizada, de acuerdo a sus propias necesidades. No es casual que varios docentes hayan emprendido

sus trabajos a partir de los posgrados, programas de formación docente u otros cursos que les permitieron comprometerse.

Las entrevistas permiten determinar qué y cómo están haciendo los maestros que acuden a cierto tipo de prácticas renovadoras, sin embargo, lo más importante es conocer qué están pensando los maestros en este momento, pudiendo incursionar en aspectos trascendentales, relacionados con la conciencia, de modo que se pueda repensar la labor del docente en una nueva escuela cuyos referentes no sean los valores e ideales de la modernidad.

Los entrevistados permiten ver una forma de ser maestro, donde su vida personal no se agota ni se restringe en la vida laboral conocimiento disciplinar es un pretexto para formar (valores).

Las actuaciones de los docentes, que participaron con sus experiencias en la presente caracterización requieren, por tanto, ser reflexionadas, no solo por agentes externos, sino por los propios maestros y maestras. Reconocer sus aportes es fundamental como parte de la formación de la identidad pedagógica, y de un discurso pedagógico propio.

Para este trabajo se tomó la sistematización como el acto de realizar una reflexión sobre la experiencia propia, del grupo de investigación y sobre la realizada por los docentes entrevistados, a partir de la entrevista y de lo observado en los espacios

donde se interactuó con ellos y sus estudiantes. En este proceso se pudo tener en cuenta no solo la experiencia personal, académica, laboral, sino los componentes que facilitan o no esa experiencia, representados por el contexto social, estudiantil, laboral. Es allí donde los docentes pudieron realizar su propuesta con historia oral y tradición oral y retomar el contexto cercano como objeto de estudio, generando otro tipo de relaciones con sus compañeros docentes, con los estudiantes y con la comunidad, generando procesos particulares, propios, irrepetibles sobre los cuales se extraen enseñanzas.

La sistematización realizada se orienta a identificar algunos elementos comunes entre la diversidad de experiencias encontradas, ya que las motivaciones, intenciones, resultados, número de participantes, respaldo institucional y otras variables son diferentes, pero que al mismo tiempo permitan encontrar características comunes que puedan configurar una identidad y diferenciarse de otras prácticas.

Considerando los elementos diversos existentes en cada experiencia y entre ellas y, la amplitud de preguntas formuladas, la caracterización obtenida se orienta a evidenciar y explicitar unos hallazgos relevantes de estas prácticas, los cuales pueden ser referentes para otro tipo de investigaciones, pero especialmente para los mismos docentes que las han realizado.

Por esta razón no se trata de hacer una reconstrucción ordenada de procesos, ni un diagnóstico sobre la formación de los maestros, ni de las 23 experiencias señaladas anteriormente. Las entrevistas han develado suficiente información para que se pueda realizar una lectura al interior de cada experiencia, o por grupos dependiendo los criterios que se planteen. Allí están los referentes de la práctica docente profesional, la experiencia y la formación teórica, disciplinar y pedagógica, tanto en historia oral como en tradición oral. La perspectiva que estas entrevistas se hayan constituido en un *documento oral* y puedan integrar el Archivo pedagógico, ya les confiere una condición particular, para que sean conservadas para que otros puedan acceder a ellas y realizar su consulta con fines pedagógicos.

La caracterización resalta algunos “asuntos” que por lo evidentes no son objeto de estudio ni reflexión por parte de quien realiza la práctica docente, se han dejado de lado, y no se han dimensionado suficientemente en la investigación.

Por todo lo anterior, y para mantener “viva” la voz de los docentes, este capítulo, mantendrá en forma permanente fragmentos que de alguna manera permiten ejemplificar las afirmaciones que aquí se exponen.

2.1 Intenciones de las propuestas

En el capítulo anterior se señaló que el presente trabajo asume las prácticas docentes como el conjunto de acciones que integran la formación disciplinar, la práctica educativa, la practica pedagógica, con las formas de ser maestro, sus discursos y sus representaciones. Esta mención se hace para tener presente que las prácticas referenciadas en esta caracterización poseen dinámicas internas diferentes, donde unas abordan proyectos de aula, otras, proyectos transversales, con grupos de estudiantes de diverso grado y con influencias disciplinares diversas¹¹⁴.

Las experiencias se desarrollan o desarrollaron en colegios públicos oficiales. Una forma de contextualizar las prácticas es la tomar las condiciones sociales o económicas, o los grados en que se desarrollan. Sin embargo se ha considerado que es prioritario señalar el interés e intención dado por los docentes, con lo cual se identifican sus intereses, en relación con su trabajo. Una versión puntual y resumida de lo que pretenden los docentes y del origen de la propuesta es la siguiente¹¹⁵:

- Resaltar y rescatar los valores artísticos de los estudiantes, además de sensibilizarlos para que investiguen sus raíces, sus ancestros su pasado el

¹¹⁴ Esta relación se presenta en el Anexo 1. Los datos específicos de cada una se pueden consultar en la respectiva entrevista.

¹¹⁵ Tomado de la ficha de contacto, que se elaboró tras el primer diálogo con el (la) docente.

lugar de origen de su familia , el árbol genealógico, lo más significativo de los pueblos de donde es la familia, lo que extrañan, la música sus instrumento como han sido elaborados, las leyendas los mitos los juegos, las coreografías.

- Retomar temas del folclore colombiano, a raíz de la apatía de los estudiantes en las izadas de bandera, involucrando desde preescolar hasta grado once, donde cada director de curso junto con sus estudiantes realizaron una reseña histórica de una región del país y presentaron una danza.
- Rescatar la identidad perdida en los jóvenes del colegio a partir de retomar el Carnaval de Barranquilla, investigando cómo se desarrolla, cuales son sus objetivos, el vestuario utilizado, los mitos, leyendas, coplas y retahílas.
- Se trabajaron historias de vida e historias barriales. Entre el 2001-2002, se realizó desde el área de ética la propuesta “adopta un abuelo”. Su metodología ha sido la recolección de fuentes orales para reconstruir historias de vida e historias barriales.
- La propuesta que se trabajó durante dos años como proyecto de aula en los grados 3º y 5º, intentó remediar la situación de salud de los niños, pues se quejaban de diferentes dolencias y por otro lado se podía acceder al conocimiento de otra forma, por ello se recurre a la tradición oral y a la revisión bibliográfica para conocer las antiguas formas de curar y mejorar las dolencias.
- La propuesta surge como un proyecto de aula en el que se busca sensibilizar a los niños, para que conozcan los orígenes y desarrollo de su

localidad y la importancia de los mayores para brindar información sobre estas temáticas. La profesora ha logrado involucrar los testimonios orales con la tradición oral, para lograr vincular a sus estudiantes con la localidad. Un trabajo que se realizó en el ancianato ha permitido que muchos de los niños continúen visitando a los abuelos.

- El proyecto consiste en relacionar a sus estudiantes con el entorno y el manejo de fuentes secundarias para complementar su actividad.
- La propuesta pretende incentivar la producción textual a partir de los imaginarios colectivos, para lo cual se recurre al reconocimiento de los contextos del estudiante como la casa, el barrio, la ciudad. Teniendo como objetivo que los estudiantes se apropien de la cultura urbana y comprendan su transformación.
- La propuesta se ha venido implementado desde hace 6 años y ha trascendido el espacio de la escuela, pues se trabaja con ancianos y otros integrantes de la comunidad, en diferentes grupos de danza ... Se ha logrado involucrar la recuperación de las tradiciones a través de los festivales gastronómicos, las danzas, entre otros, y que los ancianos sean considerados de gran importancia por la comunidad debido al conocimiento que de manera oral puedan compartir, o lo que el docente llama “recuperar la memoria de los adultos”.
- Busca afianzar los valores culturales colombianos por medio de la creación de juegos sociales con sentido folclórico y puestas en escenas de mitos y leyendas, utilizando la danza como medio de expresión y divulgación, donde la profesora rescata la tradición oral como metodología importante en los procesos de enseñanza, aprendizaje.

- La experiencia de la huerta constituye un pretexto para trabajar las diferentes áreas del conocimiento, generando en la institución un espacio real de experimentación. Trabajan la historia oral a través de las historias de vida, invitación de abuelos, para que cuenten su historia vivida y sus experiencias. También han invitado indígenas kogis y arhuacos para trabajar la tradición oral. Dentro del proyecto se trabaja la historia personal, la historia familiar, la historia de la localidad, la historia barrial y mediante las entrevistas y actividades con el adulto mayor modifican las conductas de los niños reconociendo en los mayores, la experiencia, saberes y conocimientos.
- Se busca a partir de la cultura y el reconocimiento del otro, aplicar nuevas metodologías que permitan aportar a la institución y a la educación.
- Se trabaja con los niños el rescate de nuestra cultura, enseñándoles que nuestro país es multicultural, que tenemos una riqueza oral, que nos ayuda a establecer quiénes somos, de dónde venimos, encontrándonos con los vestigios que nos dejaron nuestros ancestros y señala que su experiencia es aprender jugando, aprender haciendo.
- Se busca evidenciar una constante identidad en los escolares por medio de innovaciones que pretenden la recuperación de la memoria artística como elemento primordial para valorar y reconocer la memoria de los pueblos a partir de su legado artístico y cultural.
- Se desarrolla un trabajo de integración de las diferentes asignaturas a través de un tópico generativo que contiene una paradoja y que permite plantear un problema al cual se le da una respuesta desde las diferentes

áreas, utilizando como herramienta pedagógica, el relato, la bitácora, la nave transistemática y que dentro de la misma se desarrolla un proyecto de lecto-escritura que permite desarrollar la expresión oral y escrita de los estudiantes.

- Se pretende que mediante visitas a diversos lugares de la ciudad los estudiantes reconozcan esos espacios para su aprendizaje crítico.
- Se origina a partir de la necesidad del cuidado del entorno (humedal) y su utilización como aula alterna en un trabajo interdisciplinario, acercándose a la comunidad para resolver una problemática ambiental.

Como se evidencia, las intenciones son variadas, y obedecen a criterios muy diversos, donde se encuentran dos direcciones: una orientada a la resolución de problemas específicos detectados por los profesores en situaciones concretas y otra dirigida a promocionar acciones concretas.

Para atender problemas concretos como los siguientes: la apatía de los estudiantes en las izadas de bandera, la pérdida de los valores artísticos, que investiguen sus raíces, la situación de salud de los niños, mediante el conocimiento de antiguas formas de curar y mejorar las dolencias, sensibilizar a los niños.

Para promover acciones concretas. En este grupo se identifican a la vez dos tendencias: una relacionada con aspectos misionales difícilmente cuantificables o

medibles en los tiempos de la escuela y entre los cuales se menciona el interés por rescatar los valores artísticos; rescatar la identidad en los jóvenes; reconocer la importancia de los mayores como portadores de información, experiencia, saberes y conocimientos; afianzar los valores culturales colombianos; rescatar nuestra multiculturalidad; valorar y reconocer la memoria de los pueblos. La otra tendencia se orienta a la obtención de resultados concretos, los cuales se pueden realizar dentro y fuera del aula: reconstruir historias de vida e historias barriales, relacionar a sus estudiantes con el entorno, incentivar la producción textual a partir de los imaginarios colectivos, reconocer espacios para su aprendizaje crítico.

De lo anterior se deriva que las fiestas, carnavales, leyendas, mitos, genealogías, instrumentos musicales, juegos, danzas y otras expresiones se toman como **PRETEXTOS** para abordar otros asuntos relacionados con el comportamiento e indiferencia de los jóvenes quienes adoptan actitudes y prácticas que no responden a las expectativas de los adultos, lo cual puede ser muestra de lo señalado en páginas anteriores por varios autores en cuanto a unas nuevas relaciones ciudadanas, “modernas y occidentales” o como parte del desarraigo en una ciudad del anonimato, con pérdida de pertenencia, sin memoria colectiva asociada a gestas de lucha o compromiso social. Esto pone a considerar la importancia de la memoria que crean los jóvenes la cual se distancia y diferencia de la de los adultos y la desconfianza de los adultos respecto a los jóvenes, quienes efectivamente no gozan con lo que “los hoy adultos” se identifican. Es evidente que existe un “componente reivindicativo” de unos intereses de parte de

los adultos frente a las resistencias de un grupo poblacional llamado a producir el relevo generacional. Lo anterior pone de presente la existencia de varias ideologías y proyectos políticos que disputan la hegemonía sobre las memorias colectivas, por el control del saber y “la verdad”.

Asumir la discusión sobre las intenciones dadas a las prácticas con historia oral y tradición oral invita a preguntar ¿cuál es el carácter simbólico de las tradiciones?, ¿cómo cada uno las comprende? Al respecto no se puede ser ingenuo al dejar de lado que las tradiciones también tienen unas cargas ideológicas, que en algún momento han sido impuestas por el poder hegemónico y frente a los cuales tarde o temprano se presentan rupturas, como el caso de los valores y tradiciones impuestas por la cultura judeo cristiana, o por la cultura militar que rinde culto y ritual a la bandera y otros “símbolos patrios”. Defender determinadas expresiones tradicionales puede ser revolucionario y progresista. Es el caso de las luchas de resistencia de las poblaciones indígenas en defensa de su territorio, su cultura, su identidad, sus conocimientos ancestrales (y otros casos similares) frente a la homogenización que se quiere imponer con la “globalización”. De otra parte está la negativa nostálgica de los adultos y especialmente de los detentadores del poder, a aceptar cualquier cambio y modificación a las tradiciones, lo cual convierte estas acciones en reaccionarias, pues niegan la lógica histórica del cambio.

Una tercera situación que se presenta en relación con las intenciones, más ligada a objetivos académicos es la que se corresponde a mostrar una intención dirigida a GANAR el interés de los estudiantes frente al aprendizaje, mostrando puntos de encuentro y de interés mutuo entre profesores, estudiantes, y adultos mayores depositarios de sabiduría. En esta se ponen en juego las habilidades y los conocimientos adquiridos o por adquirir en el proceso educativo. Acceder a los mayores y a sus territorios se convierte en necesidad “de todos” para desarrollar proyectos de aula como los expresados en los grupos de danza, teatro, de la huerta escolar los cuales se convierten en proyectos de vida de los estudiantes. Allí los jóvenes se enfrentan con un territorio, con las identidades de sus mayores, y con las características del “mundo exterior”.

La resistencia de los estudiantes a la información TRANSMITIDA por el profesor o APRENDIDA de los textos y manuales escolares se pretende romper creativamente al colocar “la ciudad como un texto” que puede ser leído simultáneamente tanto por el estudiante como por el profesor, posibilitando así prácticas compartidas, democráticas que igualmente causan asombro para los dos. Se abren posibilidades para crear resistencia al consumo desafortado, irreflexivo y acrítico de la información de los medios de comunicación mediante la vinculación con practicas investigativas a partir del entorno y la vida cotidiana.

¿Cuál puede ser la respuesta de la ciudad educadora? Posiblemente la de generar lugares comunes de encuentro y creación intergeneracional, donde se

reivindique el aporte de la humanidad en la construcción de prácticas y conocimientos vitales, relacionados con la propia supervivencia de la especie.

2.2 Origen de las experiencias

A la pregunta de **¿cuál es el origen de su experiencia?** y de acuerdo a las respuestas obtenidas de parte de los y las docentes, estas se han organizado en varios grupos:

Por **influencias académicas formales:** en este grupo incluimos aquellas que hacen referencia al contacto directo del docente con un medio académico, ya sea donde el docente ha acudido como estudiante o como investigador: en el primer caso están los PFPD, la asistencia a eventos como talleres, foros, seminarios y los posgrados y en el segundo, la pertenencia a grupos de investigación. Hay que resaltar que ninguno de los entrevistados mencionó que hubiera obtenido una influencia directa desde su formación académica de pregrado. Este grupo por tanto se refiere a los espacios de formación profesional. Los maestros y maestras se expresan así:

“Con base a la capacitación que recibimos en la cual el profesor Renán Vega había publicado un libro que se llamaba “Historia conocimiento y enseñanza” y allí estaban definidas claramente esas técnicas de historia oral y los antecedentes que hay en historia oral, ese fue el texto base para trabajar en el PFPD, ... que era una técnica que yo no conocía, al conocerla, pues nos dimos cuenta que en el colegio se

podía implementar para desarrollarla dentro del programa de lengua castellana”.

“El origen es muy claro, yo asistí a un curso (PFPD) programado por la Secretaría de Educación que hizo la Pedagógica... entonces a partir de allí se hizo una implementación teórica de lo que era la historia oral”

“El Centro de Investigación Popular, CINEP, junto con la Universidad Javeriana, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación organizaron un curso en el año 95 ... invitaron a profesores de cuatro áreas que era matemáticas, ciencias, sociales, y español ... duramos aproximadamente cuatro años ... fue una experiencia increíble y las personas que estamos aquí nos enamoramos de esa experiencia y venimos a trabajarla aquí con nuestros colegas... la hicimos extensiva a toda la institución”.

“Yo conocí la experiencia del colegio Faustino Sarmiento que también fui invitada ... y he asistido a todos los congresos que hace Santa Francisca Romana donde el tema central era enseñanza para la comprensión y entonces los materiales y demás cosas que puedo conseguir”.

“Ingrese a hacer mi especialización de pedagogía en ciencias sociales en la Universidad del Bosque, allí encontré otro panorama, otras formas de trabajo y a partir de toda esa teoría y de todas esas cosas me interese realmente por este trabajo que tiene que ver con cambiar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, para mí es realmente preocupante seguir en la escuela tradicional por la misma experiencia que yo he vivido... por que hoy en día son pocos realmente los maestros que se le miden a sacar adelante su colegio, para mí eso fue un reto”

“En el caso mío, yo colaboro en un equipo de investigación de la Universidad Nacional, entonces pues obviamente hay que estar trabajando las fuentes históricas para la investigación.”

Por **vivencias o experiencias de vida**. Las propias vivencias de los profesores y profesoras, derivadas del diario vivir en los colegios y mediante experiencias de vida trascendentales, en el marco de espacios académicos no convencionales,

como las salidas pedagógicas, también ha sido fuente de inspiración para implementar propuestas en los colegios, como una búsqueda de los orígenes Muisca en el resguardo de Cota. Es por esto que a esta pregunta se encuentran las siguientes respuestas:

“Todo esto lo hemos hecho prácticamente, por fuente de la vida lo que hemos aprendido de nuestro diario vivir tanto en los colegios, en la universidad, etc. ... ha sido más por esfuerzo personal que por, haber dedicado un tiempo a este estudio”

“Pues nosotros y al decir nosotros hablo del departamento de idiomas... en una oportunidad, en donde teníamos que hacer nuestro trabajo de esa semana de vacaciones pues fuimos a conocer al resguardo indígena de Cota... Asistimos a unas ceremonias, la idea era pues, luego llevar a los niños también para que pudieran conocer y aprender a valorar y respetar nuestros orígenes ... y ese trabajo lo tengo yo por sugerencia de una profesora de sociales.”

Por **motivaciones étnico culturales**. En estas registramos cómo los docentes especialmente no oriundos de Bogotá, son portadores de experiencias, prácticas y concepciones diferentes, que se hacen evidentes en sus prácticas educativas en los nuevos contextos urbanos, dando origen a diálogos interculturales. Esta misma situación se observa cuando se establecen intercambios entre comunidades Muisca del resguardo de Cota y estudiantes de la localidad 12. En la primera situación, es claro que son las prácticas culturales propias las que se expresan desde el profesor y por tanto sus prácticas educativas no se originan en previos conocimientos teóricos propios de la academia, sino que a estos se llega posteriormente.

“Yo trabajé en la parte rural en el Chocó, cuando terminé la normal y por el mismo espacio del sitio donde uno está yo hacía eso con mis alumnos, pero no sabía que estaba haciendo el trabajo de etnoeducación, lo hacía porque el espacio se lo daba a uno y era rico; y ya cuando llegue acá que empecé a trabajar con lo de las comunidades negras todo eso, entonces ya uno va como metiéndose en el cuento y dije bueno eso que estoy haciendo aquí y que antes había hecho por allá es etnoeducación entonces en el colegio lo vamos a trabajar y así empecé, desde mi clase, desde el folclor yo estoy trabajando danza y eso nos da para todo eso.”

“Yo llegue aquí en el año 1999 ... yo no conocía Bosa, pero toda mi vida ha estado ligada al movimiento indígena. Cuando yo llego aquí, a esta zona, me encuentro con la situación de que la gente se esta organizando como grupo étnico yo escuchaba por el parlante, porque ellos se comunicaban por el parlante, hasta que yo llegue a relacionarme ... con toda esta gente ... y allí empecé a mirar lo que es la vida cotidiana de la gente fuera del colegio, y pues básicamente ese fue como el fermento que permitió decir que en el colegio podía dinamizarse esa vida en la parte escolar”

Por **formación disciplinar**. Allí se registran aquellas experiencias cuyo origen se encuentra en motivaciones tendientes a fortalecer las perspectivas disciplinares en los aprendizajes de los estudiantes, asociado a una formación estética y a un rigor en sus trabajos, para no generar conformismo en ellos y por el contrario, incentivar la expresividad, creatividad, respeto hacia la naturaleza y espíritu crítico, expresando así un cuestionamiento al conformismo y la mediocridad:

“Surge de una necesidad educativa de rescatar en el colegio Restrepo Millán el arte y la cultura”

“En lo que respecta a lo que con lo que uno choca al primerazo, es con esa costumbre que tenían los muchachos de hacer cualquier cosa... arte es cualquier cosa. Salga pinte lo que quiera o dibujo libre sin ningún sentido, sin significado, sin ningún horizonte, no, entonces ahí

fue ... para llevar al muchacho a pensar, porque es que decirle al muchacho a ver cree algo, sea creativo, sin darle elementos para que ese muchacho sea creativo, entonces el niño hace cualquier cosa.”

Por **interés investigativo** y curiosidad de los docentes, donde también se pretende generar esta expectativa en los estudiantes, fomentando las múltiples vías para llegar al conocimiento.

“Bueno, a mi como persona siempre me ha llamado la atención esa parte como mirar y escudriñar, de repente como algo un poco también como el campo de la psicología, la cuestión del inconsciente colectivo, y siempre desde que yo estaba en la universidad siempre me ha llamado la atención esa parte y las señales, y que significan los gestos, los rituales, las leyendas, los mitos dentro de una sociedad”

“El proyecto nació en el área de ciencias naturales ... porque nosotros lo que decíamos era, bueno trabajemos la perspectiva ambiental GAIA, conectemos a los niños con esta visión a cerca de la naturaleza, fomentemos ese espíritu del respeto hacia la naturaleza, miremos en las culturas Amerindias como se concebía; entonces ahí empezamos a trabajar simbología indígena ... Pero entonces de pronto se nos fue hacia religión... pero miremos que hay diferentes percepciones, y eso era en cierto modo lo que nos interesaba, que ellos también pusieran en entre dicho las verdades absolutas, que ellos tuvieran claro que el camino del conocimiento tiene diversas rutas y que hay diversos caminos por donde agarrar.”

Por **experiencias previas**. Este grupo se refiere a las prácticas educativas cuyo origen esta marcado por experiencias anteriores del propio educador, realizadas en otros colegios donde los y las docentes habían trabajado y de donde han retomado elementos para desarrollar sus iniciativas.

“Inicialmente fue en el Instituto Gerardo Valencia Cano aquí en Bosa... Después cuando pasé al distrito continué la experiencia en el colegio”.

“Trabajaba en un colegio de estrato 6, donde el tipo de educación es totalmente diferente. Uno allá educa líderes ... entonces investiga... entonces uno vivía en constante movimiento ... y además que uno estaba joven y también le gusta investigar pero a mí si me pareció muy terrible llegar un colegio como si ellos no tuvieran mente, como si ellos no pensarán , como si ellos no sintieran, sino solamente párense aquí a imitarme... fue duro, yo iba a empezar a crear estrategias aquí para que por lo menos en mi clase ellos se empezaran a forjar ese sentimiento ese movimiento crítico”

Otro grupo de practicas de acuerdo a su origen se agrupa en aquellas surgidas en **iniciativas externas**, expresadas por personas diferentes a los profesores y que estos han retomado para incorporarlas a la vida escolar y que señalan otras posibilidades para construir relaciones de aprendizaje.

“La idea inicial, la gestora es una mamá, la señora Esperanza... ella fue la persona que sugirió en el 2001 ‘profesora porque no hacemos aquí la huerta’, iniciamos lo de la huerta, con la asesoría técnica de ella, porque ella es también técnica agrícola, más adelante se vinculo entonces también el hermano de la mamá de una niña.”

A los anteriores grupos se agrega otro caracterizado por la intención del docente de **dinamizar la clase y generar cambios** actitudinales, partiendo de una alternativa para dinamizar la clase. Es decir que esta práctica se origina en la necesidad de contar con un recurso orientado a la obtención de un fin y llamar la atención de los estudiantes hacia la clase

“yo veía que a los muchachos yo les ponía un trabajo y el trabajo estaba muy bonito y todo, pero al trabajo se quedaba ahí, no le decía nada ... entonces decidimos que lo íbamos a hacer de una manera más lúdica, más placentera algo más cercano a ellos y entonces decidimos utilizar los juegos de mesa”.

Por **propuesta político-pedagógica**. Finalmente, se encuentra una propuesta que puede resumir múltiples intenciones y orígenes de las otras, pero que se identifica por presentar en conjunto, los elementos de un proyecto que aborda las relaciones y papel a desempeñar por parte de los sujetos relacionados con la escuela (no se limita al profesor y al estudiante), la didáctica, la función social política de la escuela y de quienes se relacionan con ella. Esta propuesta también expresa las mutuas influencias y las relaciones de un docente con sus pares, desde la perspectiva del aporte individual y de la responsabilidad colectiva, en torno a una propuesta de diversidad cultural.

“Yo vengo hace tiempo rompiendo cadenas , y eso hace tiempo; como maestra me ha tocado también, ponerme también en la piel de los demás, para decir que hay que hacer otras cosas para mejorar la educación y para mejorar la relación de los seres humanos, yo pienso que no es posible hacer democracia en una institución si no se reconoce al otro, si seguimos negando la existencia del cercano, ... he tratado de que se abra el espacio de participación para los estudiantes y es así como surge la maloca, ... luego yo creí que lo mas importante era participar, que las relaciones de poder cambiaran y después yo me di cuenta que lo mas necesario era trabajar la diversidad cultural, porque aunque la escuela reconocía esa diversidad cultural, no la entendía no la trabajaba, entonces desde ahí ese proyecto que iniciamos con los compañeros de sociales, se transformo en un asunto intercultural , que tenia que llegar a la escuela, ... otro elemento que me ha ayudado para recobrar esas prácticas ha sido la Expedición Pedagógica Nacional que me mostró que había otras formas de ser maestro, de ser estudiante y de ser escuela”

2.3 Prácticas educativas con historia oral y tradición oral

Historia oral y tradición oral implican la recolección, uso, manejo, lectura, interpretación y disposición de los testimonios orales, situación esta que es una constante en todas las experiencias reseñadas, las cuales son abordadas desde diferentes asignaturas facilitando múltiples cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje, de los cuales los docentes son conscientes y mencionan reiteradamente.

Reconocer que el conocimiento no es en una SOLA VIA, que no existe un portador único del conocimiento constituye una ruptura trascendental que afecta la vida escolar, y especialmente los códigos de aprendizaje y de enseñanza. Claro está que esos cambios se producen en espacios particulares que se enfrentan a las relaciones verticales que dominan las relaciones en la escuela, y en su mayoría son expresadas desde quienes consideran que son depositarios del poder. El papel democratizador de estas prácticas en la atención a las tensiones ya señaladas puede ser objeto de investigación a partir de los 47 testimonios aquí recogidos.

El patio de la escuela, el aula, el parque, las calles, las casas de los vecinos, los humedales adquieren vida cuando los estudiantes y los profesores observan que allí hay fuentes de conocimiento. Los estudiantes reconocen que la escuela puede ser un lugar o espacio dinámico y apropiado cuando adquiere sentido para ellos,

cuando se sale de los muros de la escuela y se convierte en un lugar desde donde se proponen alternativas, metodologías, teorías que resuelven problemas, cuando se produce el reconocimiento del “otro”, del entorno, de sus necesidades, de sus deseos, de sus sueños.

En una intención de valorar la profesión docente y realizar una “*transformación pedagógica de la escuela*” como pretende la Secretaría de Educación, es fundamental estimular las iniciativas que pretenden producir cambios profundos en lo más íntimo y profundo de las y los docentes, a partir de reconocer que ellos también se juegan sus deseos y sueños tanto individuales como colectivos en la escuela y con sus pares, sus estudiantes y la comunidad.

Una mirada particular o colectiva de las entrevistas realizadas puede constatar que estos docentes poseen un discurso –aunque en muchos casos ambiguo y contradictorio-, que devela intereses relacionados con lo pedagógico, lo social, lo cultural, lo personal, lo ideológico, lo político, lo profesional. Y, es entrando en conversación con ellos –los docentes y sus discursos-, que se hace posible potenciar nuevas miradas sobre su práctica profesional. Algunas de las preguntas formuladas en la entrevista fueron retomadas por los docentes, quienes destacaron que ahora “habían caído en cuenta” que ...

De igual manera, se motivan y orientan a generar influencia mediante sus acciones en estudiantes

2.3.1 Rol del maestro

Abordar el gusto o disgusto por una profesión implica una inmensa variedad de respuestas, en donde los sujetos responden desde los intereses del momento, a su ubicación laboral, las satisfacciones dadas por la remuneración o reconocimiento laboral y social, o por las frustraciones. Otro tipo de respuestas pueden darse desde sus intenciones, fijando perspectivas, metas u objetivos.

En el caso específico de docentes profesionales vinculados a actividades investigativas, estas respuestas tienen un singular sentido y significado:

“Me gusta desde el rol de orientación, desde la experiencia del proyecto que ya no es el psicólogo del consultorio al que viene y se le cuenta un problema y que se escucha sus sugerencias y se asiste a sus terapias, sino que es un líder gestor de proyectos. De proyectos de vida, de proyectos de aula, de proyectos pedagógicos, de ideas innovadoras. Me parece que es un rol nuevo”.

Los docentes muestran interés por su trabajo, tratando de no dejarse encasillar, ni acomodarse como funcionarios (limitados al horario y la paga), sino que exponen unos desafíos éticos, expresados en su interés por el futuro de los niños y jóvenes estudiantes, y por ende, interesados en el futuro de la sociedad. Es notoria la preocupación existente por dedicar tiempo personal (fuera de la jornada), a las labores de acompañamiento, asesoría, construcción colectiva, autoafirmación, construcción de comunidad e identidad, conforme a unos intereses colectivos, a una perspectiva común entre docente y estudiante.

Las respuestas dadas por este grupo de docentes frente a su profesión expresan en su accionar cotidiano el sentido que da a la proyección de si mismo y del estudiante,¹¹⁶ ya sea desde la cotidianidad o desde las relaciones afectivas entre los sujetos que interactúan en la escuela.

Considerando el número de entrevistados este tipo de respuestas se encuentran en alto número, para lo cual citamos algunas expresiones:

“Lo que más me agrada es el compartir diario con los estudiantes, creo que es muy enriquecedor aunque eso tiene también tiene sus pro y sus contra porque a veces las experiencias de vida de ellos son muy duras y como que a veces le queda a uno esa sensación de no poder hacer, de impotencia”.

“Me gusta aprender de ellos, cada día es una energía nueva, una experiencia nueva, no me canso de ser docente, o sea para mi es un enriquecimiento diario”.

“Hay palabras también diferentes, es la cantidad de sensaciones que permiten que no sea rutinario y es muy agradable cuando uno de alguna manera puede provocar en los estudiantes actitudes como las que hemos logrado”.

“Lo que más me gusta de mi profesión es ver a un alumno mío, ver en sus ojos e la mirada de esperanza, la alegría de ellos, lo extrovertidos que son y la amistad tan incondicional, de ellos se aprende mucho”.

“Me gusta el poder sembrar en otros y el poder transmitir lo que uno hace”, “pues lo que más me encanta es el servicio uno sin habérselo propuesto llego a transformar corazones, vender ilusiones”.

¹¹⁶ Para Kant, esta proyección se da de acuerdo con la imagen moral del mundo creada a partir de las ideas de igualdad social, equidad reciprocidad, solidaridad gracias a la acción libre y autónoma del hombre.

Un tipo particular de gusto por la profesión docente está dado por las relaciones intergeneracionales establecidas entre los estudiantes y los profesores, en tanto los primeros son portadores de energía, vitalidad y fuerza la cual comparten con sus profesores:

“Me gusta ser maestra en el pleno sentido de la palabra porque me permite estar, sentirme joven. Uno nunca de maestro siente que los años pasan porque siempre esta trabajando con la alegría y la sonrisa de los niños”.

“Lo que más me gusta es el contacto con los niños y con jóvenes... estar en un momento crucial de sus vidas acompañándolos”.

“Me gusta aprender de ellos, cada día es una energía nueva, una experiencia nueva, no me canso de ser docente, o sea para mi es un enriquecimiento diario”.

Uno de los elementos vitales de la profesión docente es la autonomía, la cual no solo está considerada como un derecho, sino que es la condición primaria para abordar los asuntos del conocimiento, lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Esta condición es la que los docentes profesionales reclaman y reivindican como condición para su desempeño, en tanto crea condiciones para su satisfacción como educador, sino como requisito para el aprendizaje. Se observa que la realización como educador está directamente relacionada en tanto existe una relación directa, humana con el otro, con el estudiante, en donde se generan afectos, sentimientos:

“Para mí es el construir y todos estos años que he estado en mi profesión, cada día siento que no hubiera podido estar en otro espacio,

ni en otro tiempo, ni haciendo otra cosa diferente a eso. Amo mi profesión y vivo con ella y vivo a través de ella, lo siento”.

“Posibilidad de hacer y de promover cambios”.

“A mi me encanta mi profesión (...) poder llegar a una aula conocer verdaderamente a nuestros estudiantes no solo compartir con ellos el conocimiento si no muchas otras experiencias”

Los docentes señalan como su profesión posee unas características particulares en cuanto a la formación profesional:

“La profesión de educador pues tiene sus grandes ventajas, sobre todo por la formación que últimamente ha estado como llegando, que es poder tener relación cotidiana con la gente, la relación cotidiana es algo importante y es una de las ventajas que tenemos nosotros los profesores y las profesoras, porque tenemos la oportunidad de estar viviendo con la gente todos los días... poder contar con esos contactos que no se tiene en otra profesión”

“Lo que me gusta de la profesión es que uno tiene la capacidad de formarse, formar muchachos en el caso de las sociales a de pronto crear un pensamiento crítico”

Para algunos docentes su gusto por la profesión radica en la ausencia de la rutina, por cuanto se aprenden cosas nuevas, existe libertad de creación y la posibilidad de aprender de lo cotidiano, en un marco de aprendizaje con los estudiantes:

“Me he dado cuenta que cada año uno aprende cosas nuevas con ellos hay muchísimas cosas, no solamente a nivel de contenido también a nivel de vida, de experiencias que a uno le comentan, como que uno también aprende a veces de esas experiencias que a uno mismo le cuentan”.

“Casi el noventa el noventa y cinco por ciento es fabuloso por lo principal, que es como interactuar con ellos y aprender de ellos y porque también uno tiene básicamente que estar actualizándose

constantemente. Eso particularmente me gusta porque de una u otra forma uno tiene que estar leyendo estar consultando, pero para que de pronto no se haga rutinario básicamente”

2.3.2 Metodología

Uno de los temas que mayor impacto causan por cuanto evidencia de forma directa la amalgama de propuestas y su coherencia con las otras respuestas es la relacionada con la forma de concebir su trabajo desde un “modelo” pedagógico¹¹⁷ al preguntarse si trabaja por contenidos, procesos, categorías, desarrollo de habilidades, proyectos, por ejes temáticos, preguntas problémicas u otra opción. Dar respuesta a esta pregunta apunta a identificar las premisas sobre las cuales se desarrolla todo el trabajo o experiencia. Así como unos responden tajantemente que trabajan por proyectos, ejes, otros son conscientes que abordan y consideran elementos variados, algo así como “de todo un poquito” en una especie de eclecticismo; sin embargo otros señalan la relación que existe entre cada una de las posibilidades que se les plantearon en la pregunta mostrando una aproximación teórica diferente.

En términos generales se observa que los docentes hacen un uso amplio y variado de técnicas, métodos y metodologías, desde los “modelos” conocidos en

¹¹⁷ Varios autores señalan insistentemente que los modelos pedagógicos, “como estructura totalizante y armada de un cuerpo teórico metodológico y un arsenal estratégico instrumental y técnico” están en crisis, por cuanto ven y explican el mundo desde afuera, pero el docente, que es quien está adentro lo vive de otra forma al estar adentro. Cuando el docente adopta el modelo, se enfrenta a problemas ya que el modelo no los ayuda a resolver.

nuestro medio. Para efectos de una investigación que pretenda indagar sobre la coherencia interna de las respuestas dadas o una lectura de los discursos allí expresados existe así un importante material; los docentes brindan las siguientes respuestas:

“Básicamente tenemos un gran proyecto”.

“No puedo decir que trabajo una sola cosa, uno como que trabaja un revuelto de todo (...) para que aparezcan esos proyectos de los estudiantes entonces tenemos que dejarnos llevar como por unas preguntas generadoras, y hay días que hago la clase más tradicional del mundo entonces yo no puedo decir que sea el ejemplo de maestra por proyectos no también depende de la mismas dinámicas institucionales se hacen unas mezclas raras”.

“Pues es que cuando yo veo que algo me sirve, lo recojo creo que hay herramientas didácticas que son muy útiles por ejemplo creo que de la pedagogía conceptual, (...) cambiar es la forma de abordar esos conocimientos y darle una utilidad práctica (...) lo que uno ve en estos momentos (es) que la apatía hacia el conocimiento de la realidad es inmensa incluso por conocer sus entornos cercanos”.

“Es un proyecto transversal (donde están incluidas) todas (las asignaturas), hasta artes, están todas”.

“Más bien por ejes temáticos aunque no exclusivamente”.

“Ir identificando situaciones problemáticas que se van a convertir en temas de las ciencias sociales”.

“Hay de pronto que se tiene que trabajar por contenidos, hay momentos que hay que trabajar por ejes temáticos porque el área se presta para eso”.

“Si, yo hago como una entrelazado, una mezcla una amalgama de todo lo que yo aprendí en la Universidad más lo que yo me he venido cualificando como docente”.

“De todas maneras todo es valioso, de todo hay que aprender”.

“Por ejes temáticos”, “por procesos”.

“Hay 6 diferentes tipos de planeación, y cada una conservaba su lógica de planeación”.

“Por la estructura conceptual, por el mapa conceptual”.

“Yo, desde las narraciones”.

“Con la planeación tradicional”.

“Eso dependía también en la dinámica que iba desarrollando el proyecto, y como iba cada grupo”

“Entonces de cada cosa queda untado”, “trabajo cinco dimensiones”

Más allá de lo puntual de la pregunta, se observa nuevamente que lo principal es atender el aprendizaje de los estudiantes desde sus intereses, como una forma de superar la apatía y el desinterés que expresan frente al conocimiento o hacia las actividades desarrolladas en la escuela:

“La propuesta, la idea es trabajar en los (ejes) temáticos o sea es necesario que en todas las áreas se este trabajando, relacionado con los intereses de los muchachos”.

“Para mí es un proceso constante de cambio, si bien es cierto parte uno de unos elementos teóricos básicos, lo mas importante es que el estudiantes sea un agente activo de la clase”.

“Las características de una “institución académica” obliga a pararse entre muchas de esas posturas, es la que le exige a uno los coordinadores o la institución y la academia”.

“Siempre llegamos con ideas, cada quien trae propuestas, de pronto nos vamos discutiendo sobre que queremos trabajar, (...) y ponemos en consideración las ideas y no acogemos, ponemos a trabajar en algo que nos llame la atención a todos, (...) pero la intención es siempre ir hacia lo mismo, es cierto que uno se desvía, pero ahí juegan mucho los intereses”

Aun cuando los docentes han respondido que trabajan con proyectos, ejes temáticos, etc., se observa una confianza igual para sustentar los criterios que le llevaron a seleccionarlos. Las respuestas de muchos no apuntan a justificar las razones que les acompañaron para tomar esas decisiones. Una de las respuestas preferidas es la de seleccionar los contenidos, procesos, categorías, desarrollo de habilidades, proyectos, ejes temáticos o preguntas problémicas con las que trabajan, desde la particularidad del grupo, señalando que pueden variar de acuerdo a las necesidades de cada grupo aún dentro del mismo grado. Se reitera que depende de las necesidades de los estudiantes, lo que les gusta o las dinámicas que el docente encuentra:

“Las necesidades de los estudiantes, las capacidades de los estudiantes, lo que a ellos les gusta (...) aunque tiene unos temas o ejes parecido que van llevando el proceso tienen que manejar la didáctica de acuerdo a las características del estudiante”.

“Generalmente un curso tiene una dinámica”.

“Bueno los criterios son de acuerdo de donde vienen los niños o sea, su contexto, así mismo uno se va haciendo un criterio de eso y va organizando y haciendo los temas para poder desarrollar bien la clase, porque no nos podemos como salir, de todo eso, de lo que se vive, de su alrededor, ser realista con lo que se trabaja”.

En otros casos se señala que los contenidos o actividades dependen de la estructura de la disciplina con la que se está trabajando. Es decir que la disciplina es la que determina el modo de trabajar:

“el principal criterio es el de la estructura que hay en lengua castellana en cuanto a la lengua, en cuanto a literatura nosotros trabajamos en esa línea. Hay una estructura para seguir en procesos de lenguaje, en estudio de la literatura entonces ese es el que seguimos”.

“Uno de los estándares o lineamientos, son las bases; entonces como tal las matemáticas se han dividido en cinco ejes temáticos, pues se toman los ejes pero también hay ejes, para desarrollar unos contenidos propuestos y alcanzar unos estándares, preestablecidos.”

En otros casos se define que es la experiencia acumulada la que determina las características del trabajo. El docente considera que lo que hace hoy día es producto de sus propios procesos que le han indicado una ruta, pero al mismo tiempo se concentra en los intereses de los estudiantes, al señalar que trabaja con lo que “encarreta” a los otros:

“Pues... eso si se ha ido construyendo... con la experiencia”.

“Siempre el aspecto que vamos a tocar entonces nos preguntamos para qué? Por qué? Qué buscamos con eso? Cómo?”

“Nosotras partimos de la experiencia que ya tenemos eso es vital”,

Otros aspecto señalado por los maestros y las maestras es la satisfacción, agrado, bienestar por su profesión en tanto sienten que su trabajo les permite establecer relaciones de afecto con los otros, facilitando el gusto y la trasmisión de unos conocimientos:

“Que es muy chévere cuando los muchachos lo crean a uno como el papá de ellos, me cuentan sus cosas, sus vivencias lo que les aqueja, lo que los hace feliz”.

“Me gusta compartir el poder transmitir unos conocimientos que uno tiene, y el ver que ellos aprueban, que eso que uno trabaja de un momento a otro está cogiendo una fuerza y que empieza a salirse de las manos de uno, empiezan a mirar como ellos se enamoran de lo que están haciendo, y de pronto lo superan”.

“Me gusta que esto es vida que todos los días uno crea mucho, para el que quiere esto es creatividad”.

“Me divierto cantidades o sea cuando ... los veo trabajando juiciosos ... entonces cuando estamos en esto les pongo musiquita bajito, los consiento”.

“A mí me gusta mucho el trabajo con los niños... el tener unas buenas relaciones, el crecer con ellos, el aprender de ellos”.

“Me gusta lo que hago Nosotras nos reunimos por lo menos una vez a la semana cada quince días en jornada contraria solo para evaluar cómo nos va con nuestro trabajo, qué proyección le hacemos, qué le quitamos, qué le ponemos y eso lo hacemos porque nos gusta”.

*“Me fascina enseñar mis matemáticas, mi física, considero que las manejo mas o menos bien, me fascina me encanta poder enseñar eso”,
“a mí me gusta mucho mi profesión, me gusta trabajar con los niños, con los pequeños más porque son más emotivos y recibo mucho cariño de ellos”.*

“Estar con los niños, con los compañeros, compartir experiencias, lo mas lindo es ver crecer a una población, desde niño hasta adolescente y ver de pronto como unos llegan a la universidad y otros hacen otras cosas, son personas de bien que aportan ala sociedad de una u otra forma”.

“La escuela es como la posibilidad de configurarse uno mucho más en su estilo de vida como en su ser de maestro, es la posibilidad de encontrarse uno consigo mismo y poder hacer que emerja todo lo que tiene uno, y poder establecer una relación hermosa con los niños y con compañeros...Es la posibilidad de encontrarse uno en el afecto, la posibilidad de tratar de salir de ese orden tan rígido, que la sociedad o el estado quiere que sea, así como tan derecho, pues para poderlo tener controlado, y uno con los niños puede romper eso; puede jugar, puede bailar puede soñar, puede hacer muchísimas cosas, y en ese soñar con los niños uno también vuela, es muy lindo”.

A la par con las satisfacciones se evidencia la intención de aportar, de compartir en tanto la razón de ser del docente es el otro, sea estudiante, un colega o la comunidad, así es como se expresan:

“yo quiero pues que realmente de pronto si esta propuesta, eh..., les sirve a la Secretaría de Educación, eh..., con todo gusto dijéramos estoy dispuesto a participar dijéramos de ese proceso como persona, como docente, a aportar lo que tenga que ver con mi experiencia y dijéramos en el sentido pues de hacer ese aporte a la pedagogía ... soy maestro de este colegio, para lo que me requieran”.

“Trabajar en la escuela es una oportunidad para crecer afectiva e intelectualmente muy grande, ahora que estoy solo (de docente) en la universidad extraño mucho a los niños, y quizá lo que más extraño es como son ellos y todo lo que uno aprende a partir de las preguntas que ellos hacen y todo lo que uno aprende en lo cotidiano...la universidad es otra cosa, ... se pierde mucho la magia que tiene la vida en la escuela”

En términos generales las respuestas dadas mencionan situaciones o vivencias personales, donde lo anecdótico o la generalidad predomina, pero que no se mencionan y sustentan cambios en contenidos o metodologías recientes en sus áreas. Por esta razón se mencionan los estándares, los lineamientos curriculares, las competencias, su imposición y la obligatoriedad de implementarlos:

“Pues realmente de conocer métodos así cambios, cambios estructurales yo no los he visto, se que debe haberlos (...)”

“Me parece que si una practica pedagógica no atiende el desarrollo del pensamiento pues esta mandada a recoger entonces eso lo hace el pedagogo que diariamente se mira, mira a sus estudiantes en relación con el conocimiento.”

“Lo último que conocemos son los estándares (...) que los colegios están implementando y es una obligación implementar”.

“Fabio Jurado, uno de los que habla de competencias; lo primero es abandonar los contenidos, (...) Ahora se quiere hacer más una intertextualidad, empezar por los hipotextos, llegar a los hipertextos que los mismos estudiantes van produciendo a partir de un hipotexto universal.”

En cuanto a los contenidos se enfatiza en la forma de abordarlos, por cuanto no han cambiado en su esencia y los docentes son *intermediadores*:

“Creo que el cambio no se ha dado tanto en los contenidos sino como en la forma de abordar esos contenidos, con los nuevos lineamientos curriculares pues finalmente uno ve que la esencia de las ciencias sociales sigue siendo la misma, lo que cambia es la forma de abordarlo.”

Llama la atención que un docente mencione que el trabajo interdisciplinario realizado en los proyectos deba tener como sustento y fundamento el dominio de “*los conceptos fundamentales de las disciplinas*” para que no se pierda el sentido del mismo proyecto:

“Pero creo que también habría que apuntar como a los conceptos fundamentales de las disciplinas porque a veces uno monta un proyecto interdisciplinario y resulta que desconoce la disciplina entonces queda como que se pierde el sentido del proyecto.”

Los cambios señalados están autoreferenciando las propuestas implementadas por los docentes en sus respectivos colegios o a aquellas de un entorno cercano de las que tienen información, es decir que el horizonte de los cambios se restringe. Una posible respuesta a esta situación se puede encontrar al observar lo

que los docentes manifestaron ante la pregunta del conocimiento de autores, teorías o experiencias que pudieran sustentar su propuesta:

“Nosotros nos reunimos, vemos que vamos a trabajar, programamos de 6 a 11.(...) Pero, si tuviéramos un programa que seguir esto sería nada. Entonces, claro nosotras hemos estandarizado porque de todas maneras hay que tener un programa para ver hasta donde hemos llegado, que alcances hemos tenido, porque no puede estar cambiando cada año programa totalmente diferente, porque, no vamos a ver el proceso, pero esa es una ventaja afortunadamente”.

“Nosotros nos inventamos allá en el colegio muchas cosas y probamos, de pronto al final del año decimos no, no funciona y en una ocasión dijimos, vamos a trabajar conceptualización, vocabulario, y a partir de esos términos estructuramos temas y trabajamos, en otra ocasión dijimos no, vamos a hacer en... producción de texto”.

“Pues tiene que ver, tiene muchísima importancia es ese deseo del maestro, (...). Es que la tertulia pedagógica es lo que enriquece(...) a partir de nuestros errores, porque también los cometemos y a partir de nuestros aciertos que también son muchos.”

“Con base a sus experiencias, saco sus escritos, y nos pusimos a escribir, hay muchas cosas que se hacen y son muchas las que se escriben”.

“En la parte de matemáticas también ha habido bastantes cambios tanto metodológicos como estructura del área como tal; se han modernizado mucho los conocimientos, se le esta dando aun mas aplicabilidad.”

El trabajo con el conocimiento, los saberes e intencionalidades, asumirse en su perspectivas de pedagogos en tanto reflexionan sobre su quehacer en los múltiples ámbitos, son algunos de los elementos que le dan sentido a la practica docente. Así lo expresan quienes han sido entrevistados, sin embargo van más allá, al explicitar que lo más importante en los procesos de enseñanza y los de

aprendizaje son las múltiples relaciones que establecen desde su condición. Así se identifican algunas relaciones como: relación con estudiantes, relación con madres y padres de familia, relación con comunidades, relación con su conocimiento disciplinar, relación con otros docentes, relación con quienes tienen a cargo la dirección escolar –secretaría y ministerio de educación-, relación con el poder –gobiernos y banca internacional-:

“El desarrollo de las individualidades”.

“relación estudiante- maestro, maestro-estudiante. Si no hay una buena relación me parece que el acto pedagógico como tal no tiene sentido”.

“Llegar a los muchachos y lograr encontrarnos, en algún momento porque es indiscutible que cada vez es como mayor la brecha generacional los intereses de ellos”

Tal como lo plantea Alfonso Tamayo se ha presentado una “colonización del lenguaje pedagógico”¹¹⁸ el cual ha incorporado términos como: productividad, rentabilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, optimización, indicadores, evaluación, rendición de cuentas, control, acreditación, cliente, costo-beneficio, estándares, competencias, gestión, calidad, racionalización como parte de la imposición de un modelo propiciado y al servicio del capitalismo orientado a la despedagogización de la escuela, la desprofesionalización¹¹⁹ y desterritorialización¹²⁰ docente no solo

¹¹⁸ Tamayo Alfonso. En Educación y cultura No. 68 CEID FECODE

¹¹⁹ Se entiende por desprofesionalización no solo la limitación permanente a la acción y actuación profesional de los educadores, sino a la introducción de personas no formadas como educadores profesionales, con una formación y vocación pedagógica, al desmonte de las entidades formadoras de educadores.

¹²⁰ Mejía, Marco Raúl. La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. En Educación y cultura No. 68 CEID FECODE pg 33

por los vínculos y condiciones laborales, sino por la ausencia de reflexión pedagógica:

“Existen unos lineamientos curriculares muy férreos desde el MEN, existen los estándares internacionales (...), entonces es mejor seguir trabajando desde la frontera”

Los docentes se pronuncian de diversas maneras sobre este aspecto, el cual es fundamental a la hora de definir su actuación profesional, de sus métodos, intenciones, modelo de evaluación, etc.

Aun cuando lo variado, se destaca con fuerza una tendencia a caracterizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva axiológica. De esta manera los docentes orientan sus esfuerzos a mejorar las relaciones entre ellos y los estudiantes, al desarrollo y potenciación de las capacidades o destrezas individuales:

“Que el niño comprenda para qué viene al colegio, para qué esta en la vida, cuál es su función de servicio y que (...) descubra cuales son sus valores, (...) es decir que sus valores como persona los pueda hacer sentir, porque en cada clase su maestro lo hace sentir como persona, que es un ser humano que tiene la oportunidad de volar hasta donde quiere y que tienen las puertas abiertas a todo tipo de conocimiento, que no es menos ni más que nadie, si no que es capaz de ser lo que el quiere hacer; entonces cuando el maestro le llega al corazón y le hace sentir que es útil, que el tiene un gran sentido de pertenencia, o sea que tienen una gran autoestima, que se ame profundamente él, el niño puede volar”.

“Que mis estudiantes logren verdaderamente tener unos valores muy claros, muy definidos”.

“Dos cosas son importantes: formar un pensamiento crítico respecto a la realidad del estudiante y por otro lado la cuestión de valores que es sumamente importante. No desligar lo actitudinal con lo académico para mi es importante el proceso”.

“Que ellos aprendan con amor, de que ellos quieran aprender y que yo le enseñe para la vida no para llenar un papel, ni nada, sino para la vida”.

Se percibe una gran preocupación por priorizar la atención a las relaciones interpersonales, más que la preocupación por los contenidos. Esta particularidad del grupo de docentes entrevistados se observa nuevamente cuando consideran que las estrategias desarrolladas dentro de su propuesta o proyecto aportan fundamentalmente a crear un clima o ambiente de confianza y camaradería donde lo fundamental no es la prepotencia del docente respecto al estudiante, sino un interés por reconocerse como sujetos de conocimiento, como sujetos de deseo, de modo que se superen las barreras derivadas de la brecha generacional:

“Vivir con ellos, soñar con ellos, diseñar con ellos y desarrollar con ellos (...) formación integral; yo trabajo mucho el proyecto de vida”.

“Tener relación cotidiana con la gente, (...) estar viviendo con la gente todos los días”,

“Los niños verdaderamente disfrutan, se preparan para la vida,(...) en una forma agradable, no se preparan con ese temor, porque yo pienso que una persona que crezca feliz en el futuro pues también va a irradiar felicidad”.

“Para nosotros es fundamental el estudiante por eso el centro de todo esto es el estudiante”

Otro aspecto señalado es el de reconocer como fundamental el cómo se dan los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, así como las motivaciones que existen como garantía para que no se dificulte dicho proceso. Para hacer posible esta intención, los docentes dan posibilidad a las iniciativas de los estudiantes, quienes se enfrentan a situaciones desconocidas, incluso por el propio docente, quien a diferencia de la clase tradicional, no conoce las respuestas.

Al respecto los docentes consideran que se debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes:

“De acuerdo a los intereses que manifieste cada persona, (...) es convertir esa situación en una situación de problema, de trabajo, con una cantidad de elementos que va a traer al aula y que en un momento dado de acuerdo a los intereses, de acuerdo a esos gustos van a formar, esos rincones, van a formar esos grupos y van a tratar de perfeccionarlo a través de la investigación (...), ir identificando situaciones problemáticas que se van a convertir en temas de las ciencias sociales”.

“Trabajamos lo otro, que es como lo más cercano y partiendo de la experiencia de los niños”.

De entender cómo se dan los procesos de aprendizaje:

“Lo mas importante, (es) conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes”.

“ Lo más importante de ese proceso es que el estudiante ame y quiera las asignaturas”.

“Hay muchas cosas importantes, es como la metodología, la metodología tiene mucho que ver porque ha sido de esa manera de

uno que métodos va a utilizar para conquistar esos niños, para que a ellos les guste la clase”.

“Lo mas importante es motivarlos, sobre todo la motivación de ellos”.

De unas relaciones compartidas, donde estudiante y profesor aprenden:

“En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay muchas cosas importantes: primero para mí una mente abierta, nadie tiene el conocimiento terminado. (...) Estar actualizado en las tendencias y en las necesidades, partir de unas necesidades concretas del momento (...)vienen jóvenes diferentes, necesidades diferentes y contextos diferentes.”.

“Que haya un interés de parte y parte, (...) seducir a sus estudiantes (...) amar lo que tu haces y transmitir eso a tus estudiantes”.

“Para mi la retroalimentación, porque uno debe estar enseñando, debe estar aprendiendo, esto es fundamental y enriquecedor”.

Es común la mención al desarrollo de aprendizajes mediante procesos, los cuales son presentados desde el diseño de proyectos de investigación donde también se diferencian procesos de acuerdo a los niveles o grados de escolarización. Los profesores, que corresponden a diversas áreas, destacan la importancia de la *“interdisciplinariedad”* (asumida como la posibilidad que un tema pueda ser abordado desde las asignaturas y no necesariamente como un diálogo de las disciplinas científicas en las que están soportadas las asignaturas), y muy especialmente el partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. Claro está que esta intención esta atravesada por situaciones externas, provenientes de otros factores o agentes educativos. Es así como surgen influencias de los medios

de comunicación, la internet, la cultura light, sobre los cuales los docente buscan influir no solo en los conocimientos, sino en valores, como ya se mencionó:

“Nosotras aquí en el colegio estamos muy interesadas que ese sea un proceso (...) y que el niño que esta en sexto tenga unas habilidades comunicativas que son diferentes al que esta en once”.

“Veámos como se están despertando intereses de los estudiantes. Y ese despertar de intereses hacia la evolución de procesos mucho mas serios, donde ellos mismos asumen los procesos de su formación y los medios para obtener los resultados de sus propias experiencias”.

“Ahora ellos con el cuento de lo light, lo postmoderno que todo esta hecho, que no es sino consumir pues entonces asimismo no quieren crear y recrear el conocimiento entonces ellos andan como abogados de todos los medios como la Internet”

De esta manera se desarrollan actividades centradas en los escolares. Sin embargo no se mencionan los procesos mentales que ellos pueden estar desarrollando en tanto están produciendo un determinado aprendizaje o apropiación de conocimientos:

“También trascender, queremos que trasciendan ellos de su medio con cada uno de los elementos que nosotros les podemos brindar”.

“Siento en ellos ese impulso por aprender, en esos años yo lo sentí muy fuerte, que a ellos les gustaba ir a la escuela que se lo gozaban, que les gustaba las propuestas que les hacíamos. También como maestra aprendí que no todos se encarretan con todo siempre y que hay niveles de implicación de cada uno de ellos y en un curso que hay niños de 9 a 13 años por supuesto las diferencias son abismales, los mas grandecitos hacer el informe de las plantas era “hay que mamera profe pónganos a hacer otra cosa”. Por eso a ellos los puse a cargo del reciclado, porque bueno sí, ellos necesitan otras responsabilidades. De ahí que uno ve diferentes niveles de implicación

y producción en el proyecto. Es muy bonito, yo me siento muy orgullosa de este proyecto”

2.3.3 La ciudad, el entorno y la cotidianidad

Uno de los elementos fundamentales de las practicas es el recurrente uso de la cotidianidad, configurando así un rasgo de las mismas.

La memoria personal o la colectiva tiene un gran arraigo en lo cotidiano, en aquello que está cargado de significado por quienes lo han apropiado, por cuanto es en estos espacios donde se expresa y materializa la reproducción social. Todas las actividades o prácticas escolares de convivencia, de formación de valores, construcción de conocimiento, formación de comunidad se configuran en un entorno cercano y conocido que forma parte de la vida cotidiana de los involucrados. La escuela, el barrio, la casa, las calles, los parques, la plaza de mercado son lugares apropiados por los individuos y en los cuales desarrolla sus actividades diarias. Al mismo tiempo estos lugares se transforman en tanto existen relaciones con otros: los hermanos, los padres, los abuelos, los amigos, los comerciantes, los compañeros, los del equipo. Por esta razón se considera que ese entorno puede ser un objeto de estudio para comprender y explicar el mundo que le rodea. Tradicionalmente la escuela ha privilegiado el aprendizaje desde los textos escolares, o desde el conocimiento del profesor, sin embargo los docentes que se han entrevistado manifiestan la importancia de lo cotidiano para acercar a los estudiantes a dicho conocimiento con el propósito de que adquiera un sentido

y al mismo tiempo se apropien de la realidad. Cuando se les pregunta a los docentes sobre la importancia de tomar elementos de la cotidianidad para el aprendizaje, así responden:

“Es lo fundamental (...)pues primero observar para poder comprender entender y explicar situaciones y por lo menos sobre el mundo de la vida”

“Siempre, (...) involucramos aspectos que sean significativos (...) Cuando ellos ven que lo que esta viendo en las materias se relaciona con su vida cotidiana con lo que hacen a diario con sus intereses es más sencillo, ellos le encuentran como que en realidad hay algo que hacer y que tiene sentido”

“En los entornos pequeños por ejemplo los barrios donde ellos viven o su familia”

“Entonces creo que conocer el entorno es mas bien vivencial”.

“Para un estudiante, para un joven es mucho mas fácil hablar de lo que conoce,(...) lo que siente y de lo que se apropia, entonces es bueno que ellos miren en su personaje, en su mamá, su tío, el señor de la esquina del barrio, el amigo del papá. (...) Para encontrar conocimiento y de ahí nacen las demás inquietudes, entonces van ampliando cada vez mas su campo”.

“Es fundamental, estructuras con estos elementos desde lo cotidiano (...) más en una ciudad como esta que tiene gente pues de todo tipo de regiones”

“Es un punto de partida”.

Lo cotidiano adquiere en la escuela una dimensión particular en cuanto es pensado como medio para el aprendizaje, y son los sujetos (abuelos, familiares, mayores), quienes portan determinados conocimientos, los cuales son abordados

para enriquecer los conocimientos propios de las áreas y para identificar el rol que le corresponde en la sociedad:

“y aprovechar todo lo que sea significativo para el niño, nos damos cuenta que todo lo que significa algo para él, pues lo aprende más fácil (...), entonces es acercarnos al origen (...), acercarnos más al conocimiento y ¿quiénes tienen el conocimiento más que nosotras? Los padres de familia, los familiares, ellos vienen y nos imparten los saberes y nos ayudan, son un apoyo para nosotras, porque el conocimiento lo tenemos todas las personas, las familias, las mismas niñas nos pueden aportar”.

“Y es que además también hay otro punto de encuentro, hay varios puntos de encuentro en cada área, pero desde el área de sociales las niñas construyen historias de vida, cuando nosotros trabajamos las diferentes fuentes de información sabemos que con eso se reconstruye la historia y la historia, no solamente la personal, sino la familiar, la historia local, la historia barrial y la historia de Colombia misma”.

“Desde ciencias naturales ha sido importante lo que se ha trabajado, que las niñas identifiquen el medio(...) Pienso que eso se ha rescatado y se ha recuperado muchísimo y las niñas han entendido que cada organismo por más insignificante que parezca tiene una importancia”.

“Pues sobre todo en sociales creo que es fundamental tomar aspectos de la cotidianidad porque eso permite acercar más el alumno al área”.

“Que el muchacho realmente, haga un juicio interior sobre quien es él y a partir de él, reconozca a través de una reflexión, cual es su papel en este mundo”.

“Nos apropiamos de esto.(...) Uno de los objetivos es el acercamiento de los muchachos hacia lo nuestro hacia el folclore”.

“La cotidianidad es una de las formas y la fuente de nuestro proyecto retomando y tomando cosas que varían nuestro proyecto”.

“Porque son significativos porque son que el niño vivencia, tiene contacto a diario entonces por eso el tiene que llevar eso que el vive allá al aula”.

“En formación personal es que no se puede hablar de otras, si no primero conocer lo que uno es, si entonces ahí la cotidianidad es lo que usted vive, su historia, su familia, las relaciones con los suyos, las dudas la vida que ellos tienen”.

“Se une el concepto, de lo que sucede a diario a cada momento para elevarlo a la cotidianidad, las matemáticas si se utilizan bastante”.

“Todo esta en nuestro diario vivir en el momento que uno trae una propuesta y ellos la reciben, como le sucedió a el, a la familia”

“Que más que trabajar en una clase donde se vivencia, donde el trabajo mismo desde su hogar, cierto, desde su familia o sea ¿que trabajan ellos? ¿Qué hacen? ¿Cómo viven? ¿Cuáles son sus costumbres? Entonces uno parte de ahí para llegar a lo que uno esta buscando.

El reconocimiento del otro ha sido tal vez la preocupación de los maestros entrevistados, en tanto su propuesta de clase se orienta a construir sentido de pertenencia junto con los estudiantes. Retomar las tradiciones ancestrales de una parte y los contextos culturales y el entorno contemporáneo por otra, posibilitan establecer diálogos con quienes en diferentes momentos o épocas han contribuido a construir nuestro presente. No es casual que los profesores retomen las costumbres, los valores, creencias de otros tiempos para potenciar un futuro diferente. Convocan a los estudiantes a mirar un pasado lleno de nostalgia y construyen un futuro lleno de incertidumbres. Las siguientes citas muestran varias opiniones acerca de cómo los docentes se ven a si mismos, se autoreferencian y validan en los demás, configurando así una identidad que los proyecta ante la sociedad:

“Encontré un poco de personas que hablaban mi mismo idioma y me encanta y además me fascinó, estaba fascinada escuchando cómo el otro peleaba por aquello, por el vestuario por lo que está en escena por todo el trabajo que incluye hacer una presentación grande o pequeña y pues ¡ah! Me di cuenta que no estaba muy sola”.

“Ese proyecto a mi me ha marcado de manera particular.... No solo por los afectos entre nosotras, si no por esa relación con el conocimiento que uno instaura de una manera distinta; si no es el de la memoria, es el conocimiento significativo en tanto para mi es importante porque yo lo hice saber que era lo que estaba pasando ahí, porque yo logre hacer eso con dificultades y sin dificultades”.

“Yo creo que soy una de las personas más populares que hay en este colegio creo que es muy positivo. Yo gozaba de muy buena popularidad en mi colegio, no de buena papa, soy exigente pero pues no los maltrato, no abuso del poder del que suelen abusar los maestros del maltratar al estudiante ... creo que hay otras formas diferentes de hacerles entender que hay cosas que son fundamentales para la vida”

2.3.4 Las evidencias, reflexión y sistematización

La investigación pedagógica ha estado asociada a la sistematización. Son muchos los docentes que se reclaman investigadores y en este caso todos los entrevistados afirman que la sistematización del trabajo pedagógico es fundamental; para ello expresan de diversas maneras su aceptación: “es clave”, “muy importante”, “bien importante”, “¡claro!”, “Si”.

Al abordar el tema, los entrevistados mostraron interés por reconocer su propia manera como sistematizan sus trabajos y al mismo tiempo, algunos advierten que el no hacerlo es una de las debilidades de su propio trabajo. En el transcurso de los diferentes relatos los docentes manifiestan autocríticamente las debilidades

que poseen en cuanto al tema de la investigación y la sistematización de sus prácticas educativas, con lo cual surgen necesidades profesionales para desarrollar procesos reflexivos propios y consolidar prácticas pedagógicas. Los docentes señalan que :

“lo que uno hace no es una práctica común”.

“Y esa es de pronto una de las más grandes como debilidades”,.

“Cuando se mira más, replantea, puede cambiar el rumbo, puede reenfocar los contenidos o las estrategias metodológicas”.

“El problema es que de pronto uno no tiene esa disciplina para cada vez que hace un ejercicio sistematizar lo que uno esta haciendo, pero debería ser así sin embargo muchas de las experiencias que desarrolla no la sistematiza y por lo general eso se queda suelto”.

“Yo pienso que una de las cosas graves de los maestros de Colombia es que no escriben y que los maestros hacemos proyectos bien interesantes en las escuelas que se pierden porque no son sistematizados, porque no son escritos”.

Sistematizar es tomado como el hacer algo de manera más rigurosa de manera que se pueda clasificar, que no disperse, que permita hacer más productivo el trabajo y también como una alternativa para que no se pierda información.

“Se pierde mucha información y se pierden muchos trabajos”.

“Se vería todo el proceso completo”.

Como dificultad para realizar una adecuada sistematización surge el asunto del tiempo como un problema:

“La falta de tiempo, la pereza, reconozco, el recoger y ordenar ese proceso de escritura, hace que uno no sistematice todo y se va perdiendo, queda como en intervalos el proceso, se va disminuyendo todo, la capacidad de los que uno hace”.

“Sistematizarlo es importante pero yo no tengo tiempo o sea yo lo tengo en planeación general, pero no tengo tiempo”.

“Lo que sucede es que con la presión de los horarios, también uno además de docente es madre, cumple muchos roles, entonces a veces por cuestión de tiempo, pero si se puede yo se que si, pues a la vista está que si se puede”

La relación entre la sistematización, investigación y el trabajo científico surge, de una manera natural, asociando que lo riguroso se orienta hacia algo más científico, y al mismo tiempo se expresan las falencias, reclamando cualificación al respecto, para asumirse como *maestros investigadores*. Al lado de lo anterior también emerge el temor “respeto” hacia un rigor que si bien no es paralizante, si crea distancias:

“Más riguroso y más científico” o al señalar *“la pedagogía como ciencia”*.

“Si, aquí se sistematizara el proceso pedagógico de los compañeros habría una buena producción investigativa y creativa”.

“Yo lo que creo es que de pronto estamos en un proceso de aprendizaje, yo creo que algo que hay que asumir históricamente es que no somos maestros investigadores, nos hemos dejado como quedar en la práctica y nos ha faltado ese paso a la investigación científica y a la sistematización”.

“Hablar de sistematización es muy grande, es una cosa muy grande, como muy rigurosa, como muy no se, que yo lo hago de una manera mas no se, si desordenada, no se como será, lo hago de una manera mas descomplicada”.

Al mismo tiempo, la sistematización se acompaña del interés por producir conocimiento en el entendido que existe una relación entre teoría y práctica que es necesaria por su producción socialmente válida:

“Nosotros tenemos un compromiso como intelectuales, y en la cultura es la producción del conocimiento y siento que esta es la única forma, sistematizando o teorizando lo que uno hace, demostrándole al otro que la teoría y la práctica no están cada una por su lado, si no que están implicadas todo el tiempo, si uno no escribe, eso se pierde”.

“Es como la posibilidad de replantearse en la pedagogía, es la posibilidad de no quedarse con lo que siempre se ha dado, como si fuera lo único absoluto, si no mirar que hay otros caminos para llegar al conocimiento”.

“Es importante porque esa fundamentación teórica, nosotros no podemos solo basarnos solo en lo práctico (...) Todo eso no está en los libros”

La sistematización también es entendida como la recolección sistemática de datos e información para evaluar, planear y contar con un acumulado de experiencia, sobre el cual se continúe un proceso:

“Veíamos que la práctica como tal al otro año, no quedaba registrado no teníamos de donde partir, y hemos aprendido precisamente esto es la recolección de datos. Ya tenemos documentos escritos, lo que los maestros tampoco sabemos escribir, todas nuestras experiencias (...) creo que nos falta (conocer y manejar los) pasos formales que llevan la investigación, un análisis concienzudo de datos para que anualmente se saque un registro de esos mismos datos y se pueda llegar a unas conclusiones por lo menos, digámoslo así, si no permanentes a conclusiones aproximadas para que cada año hagamos una comparación, creo que no hemos llegado a ese punto pero creo que ya asumimos que es necesario hacerlo y nos asumimos creo yo que como maestras cuasi investigadoras y por lo menos en el

proceso de acompañamiento quienes llevan o iniciaron ese proceso real, estamos aprendiendo, estamos en el camino”.

“Es importante para poder evaluar el trabajo de uno y el de los demás”

Otros relacionan sistematización como la posibilidad de conservar información por que, señalan, se corre el riesgo de perderse o para garantizar la continuidad del proceso desarrollado, pero también para dar encadenamiento al mismo conocimiento:

“La información, se debe tener o si no se pierde, hay un proceso y un seguimiento si se tiene toda la información sistematizada”.

“En ese momento se garantiza la continuidad en los procesos, como en el estudiante y el mismo contenido, y sí debe ser sistemática porque si se dejan huecos son como lagunas que se tienen y en el trabajo si no se tiene rompe la continuidad”

Al plantear aspectos de la sistematización pedagógica, surge el cuestionamiento autocrítico al plantear que los docentes al no sistematizar, al no escribir y no reflexionar sobre su propio trabajo, han dejado el campo abierto para que otros que no son los maestros sistematicen por ellos, dejando de lado una de las condiciones básicas de una práctica docente profesional: la reflexión pedagógica:

“Ahí esta el problema de por qué la pedagogía como ciencia nos la quieren montar otras personas que no han sido maestros porque no escribimos, no sistematizamos, ahí esta el problema de porque la pedagogía como ciencia nos la quieren montar otras personas que no han sido maestros porque no escribimos, no sistematizamos”

La sistematización fue entendida no solo como aquella reflexión sobre su propio quehacer de docentes y sus experiencias, sino que algunos también la relacionaron con los estudiantes, en el seguimiento académico que se hace durante el año o en las evidencias que ellos presentan de sus propios desempeños:

“Va dejando huella, va dejando un testimonio del trabajo que se viene realizando se va mejorando, se va evaluando, va quedando soporte, permite ir mejorando las experiencias que se están realizando”, “eso nos permite mirar los avances y también retrocesos de nuestros estudiantes”.

Otra mirada sobre la sistematización, en relación con los estudiantes es la de llevar con rigurosidad, en forma ordenada, empastada y archivada las carpetas donde se consignan los trabajos de los estudiantes:

“En este momento los trabajos están sistematizados ya, y están por archivar (...) que cuando hay una posibilidad de tener dinero en el bolsillo de uno, coge uno y manda empastar los trabajos (...) la parte de archivo, al máximo se ha tenido, estamos al día, solo falta los ensayos de la mañana que siempre son hartos y... toca sacar un tomo grande y toca... sistematizarlos porque están sin sistematizar, pero lo que ha pedido hasta la fecha, está sistematizado.

La sistematización se asocia con la posibilidad de rectificar el rumbo, replantear, rectificar, reenfocar los contenidos o las estrategias metodológicas empleadas:

“He estado que le hecho la cabeza, como sistematizarlos sobre todo los trabajos para hacerlos un poco más funcionales, como clasificarlos, estoy ya haciendo como un plan o un bosquejo para los

futuros trabajos hacerlos más específicos de ciertos contenidos y de esa manera poder clasificarlos y hacer más productivo el trabajo”.

“Cuando se mira más replantea, puede cambiar el rumbo puede reenfocar los contenidos o las estrategias metodológicas”.

“Cuando uno empieza a hacerlo se da cuenta que el trabajo organizado y sistematizado le permite a uno replantear elementos para el trabajo del siguiente año inclusive del siguiente período”.

“Va dejando huella, va dejando un testimonio del trabajo que se viene realizando se va mejorando, se va evaluando, va quedando soporte, permite ir mejorando las experiencias que se están realizando”.

Abordar el tema de la sistematización de los trabajos realizados, condujo a variadas reacciones, ya fuera porque se reconoce que no se ha realizado y la entrevista ratifica la necesidad de hacerlo, o porque se ha realizado y existen falencias, lo cual obliga a mejorar el proceso, sin embargo en una docente surgió la pesadumbre al perder su propio trabajo:

“yo solía llevar un diario (...)lo llamaba ‘mis apuntes de clase’, (...) donde anotaba todos los días los grados, los cursos en donde tenía clase con las fechas y esbozaba un poco pues lo que iba trabajando (...) pero todo mi archivo lo concentre desafortunadamente en el colegio y dieron orden de limpiar todo lo que estuviera fuera del locker entonces perdí todo mi archivo, entonces pues eso me tiene un tanto baja de nota porque fue perder el trabajo” .

Al hablar de sistematización surge necesariamente el tema de la producción, obtención y/o recolección de registros o información que de muchas maneras se producen en el aula: los de carácter administrativo, los que produce el docente para su clase o los estudiantes durante sus labores. Estos registros son una forma de evidencias en que puede reposar la memoria escolar y al mismo tiempo, de

revelar las concepciones y prácticas de los docentes de los documentos producidos en clase o en relación con sus proyectos:

“Entonces aprendimos a tomar datos, aprendimos a recolectar información, aprendimos a escribir la experiencia como tal”.

“Por ejemplo el foro, pues mire todo lo que tenemos, (...) miren todo lo que hacen, registrémoslo en fotos, en video, (...) entonces tenemos registro, entonces es algo que hemos tenido que sacarle foto, que grabar (...) porque esto es caro y eso a veces nos impide continuar con este registro porque los documentos que se tienen quedan plasmados en los proyectos cada año”.

“Yo lo hago a diario, digamos con los estudiantes vamos llevando ese registro porque nos sirve”.

“No lo hago a diario, pero si por ejemplo si se hizo una actividad hace quince días bueno vamos a registrarla”.

“Yo soy una guardadora de todo (...) incluso tengo textos que ellos escribieron en tercero primaria, en primero primaria, porque tuve el mismo curso de transición a quinto. Entonces ese proceso de escritura yo lo tengo guardado y escrito hasta tercero, es decir ya esta la sistematización, pero aquí en quinto era básicamente ya el producto que salía en el cuaderno, ya después de todas las correcciones”.

”¿Yo porque me acostumbre a guardar las cosas de los niños? Porque en segundo fui a sistematizar la propuesta de enseñanza de la lengua escrita que desarrolle en transición, primero y segundo, entonces los escritos los cuadernos todo lo que yo tenía de ellos fue lo que me permitió hacer todo; y eso era lo principal, entonces yo guardo mucho los trabajos de ellos, los cuadernos”.

“En cambio (...) yo digo son sus trabajos, es su producción, es su historia escolar, entonces yo siempre se los devuelvo. Ahora lo que hago es escanearle los cuadernos, cuando tuve la cámara digital le tomaba fotografías a todo lo que hacían, porque yo no quería quedarme con algo que para ellos es importante (...) para ellos debe ser significativo lo que hacen, además porque uno le pone toda la magia, y mire lo hermoso que vas a hacer cuando estés grande, vas a leer lo que escribiste, tienes posibilidades”.

En cuanto al lugar donde guardan los documentos, se evidencia que no siempre hay un lugar dispuesto para este fin, exponiendo uno de los motivos por los cuales no se conservan:

“Claro, porque inclusive -lástima no haber tenido de verdad todo el material- porque por x, y o z razón no encuentro la otra profe que tenía la carpeta del año pasado y el coordinador que tiene la carpeta este año no tiene el material ahí, entonces este material no sé en donde está, una parte está en mi disco duro y la otra parte está aquí en el periódico del año pasado. En otra oportunidad les puedo mostrar otro material que hay”.

“Tengo los archivos, tengo muchos archivos, pero así desordenados, me toca sentarme a sistematizar a ordenar realmente el proceso. Se queda en la memoria de los estudiantes y en las experiencias de los estudiantes”.

“Las guardo y busco unos espacios las mantengo ahí y en la parte escrita soy mas desordenada, lo de uno a veces”.

En cuanto a los documentos que los docentes guardan, no se limitan a la experiencia, ya que también retoman los procesos de evaluación que hacen conjuntamente con los estudiantes:

“Nosotros en formación personal hacemos evaluación con los niños, eso si nos lo quedamos,(...) entonces sentíamos que nos quedábamos con toda esa información, pero que mas allá, nos sirve a nosotros como docentes, pero a los chicos como que no, o tal vez si, como nos sirve a nosotros de todas formas, les llega a los muchachitos después”.

El manejo dado a los registros o evidencias de su trabajo en clase no posee unas adecuadas condiciones de parte de la institución, pues se carece de lugares adecuados para su almacenamiento:

“no podemos guardar, apenas nos dan un locker como para nuestras cosas personales; entonces no hay espacios para guardar esos trabajos”, “recopilo en un archivo muy pequeño del colegio”

La recolección y almacenamiento de la información producida por los estudiantes se ha convertido en un problema, por cuanto no hay lugares adecuados para guardarlos o porque al no tratarlos adecuadamente dentro del proceso de sistematización pierden vigencia o importancia, convirtiéndose en estorbo:

“Se pierden muchas cosas, pero al final de año, nos hemos dado cuenta que quedamos con el locker lleno, atiborrado de papeles, de cosas, ¡qué como que no! Sí. Que como que no va a ir mas allá, entonces mejor se desaparecen. ¿A la basura? Si, entonces se han perdido cosas, porque a veces como que no, no valen la pena, queda todo eso, si porque, pues porque fue el momento, lo que se vivió (...)Pero nos hemos quedado mucha información”, “Cada uno y si le interesa lo guarda y lo deja mas tiempo, si lo necesita lo saca, y si no, pues... se desaparece.”

En otros casos se destaca la falta de recursos financieros para empastar informes escritos, editar videos. La falta de tiempo dentro de la jornada escolar para adelantar procesos de sistematización son pocos lo que dificulta que esta labor académica e intelectual tenga continuidad. Los maestros son conscientes de la importancia personal – profesional de la sistematización y de sus resultados, al tiempo que asocian la sistematización con investigación, reconociendo pasos, etapas, procedimientos. Al mismo tiempo reconocen la importancia que tiene para los propios estudiantes, en su progreso académico, ya sea para su propio

conocimiento académico, o como parte del reconocimiento a que tienen lugar en tanto sujetos activos dentro del proceso.

Los docentes destacan la cantidad de material que han obtenido sobre su quehacer (tesis de grado, artículos para publicaciones, ponencias para foros u otros eventos académicos), lo que han aportado los estudiantes (trabajos, guías, cuadernos, carpetas, fotografías, etc.), lo que han registrado de las puestas en escena (exposiciones, foros, encuentros de coplas, presentaciones artísticas, carnavales, etc.), lo que han encontrado en sus actividades (cuentos, mitos, tradiciones, juegos, danzas, coplas, bailes, artesanías, gastronomía), los soportes de registro empleados (fotografías, videos, casetes de audio, los diarios, apuntes de clase, planes de aula, *bitácoras*). Sin embargo un común denominador manifestado por los docentes es la gran cantidad y su estado de desorden o mal almacenamiento, lo cual pone en peligro este material. Son varios los casos donde se menciona la pérdida por hurto, aseo de las salas de profesores.

Las motivaciones para sistematizar también son variadas. En unos casos es para participar en eventos (foros, exposiciones) o para el cumplimiento de las exigencias institucionales o como parte de trabajos externos (posgrados, PFPD), lo cual no resta que esta sea asumida posteriormente como una práctica “apropiada”:

“Se ha hecho registro a partir de los foros porque ya llevamos experiencia en el 2002, con el foro de matemáticas(...), al siguiente año vamos con la huerta también, el año pasado fue una artística el foro y hemos estado allá, entonces esto nos ha obligado a sistematizar y ha tener un registro de todo lo que hacemos, no con el ansia siempre de mostrar pero ya cuando nos dicen muestren lo que hacemos pues valoramos nuestro trabajo y ese es nuestro tipo de trabajo que hacemos al interior de la institución”.

“La única sistematización así formal es la tesis de grado, tanto la de la profesionalización como la de la maestría”

En cuanto a los tipos de anotaciones realizadas por los maestros en sus cuadernos de apuntes o de sistematización, se destacan aspectos no estrictamente relacionados con el proyecto, es el caso de quien señala que *“nosotras consignamos anécdotas”*, las cuales son retomadas posteriormente para atender casos específicos de los estudiantes involucrados, forma parte de un seguimiento escolar. Otra maestra señala:

“En mi plan de aula, consigno la memoria, son memorias de lo que se está haciendo, los progresos de lo que se esta realizando. (...) Se hace en clase, las experiencias se recogen en clase y se consignan ahí; y hay muchos apuntes, como decía GABRIEL GARCIA MARQUEZ, en cuentos peregrinos, después uno saca sus viejos apuntes y recuerda todas las anécdotas del proceso que uno ha tenido, y de las historias que ha construido, eso es lo que se consigna; que se está haciendo, que falta por hacer, que se ha logrado y como va el proceso”.

“Se hacen registros de lo que se va a hacer, de lo que se va trabajando, sobre cada tema, se va registrando y la mayoría de las veces hay muchas cosas practicas y otras se guardan, pero la parte teórica es lo que se desarrolla se va sistematizando pues yo le voy llevando en una caja que se va guardando y se va organizando y con los mismos alumnos, ellos mismos le sirven a uno para ir llevando eso con rigurosidad y se va guardando. Muchas cosas de las que yo me

muestro hoy, son cosas que había mucho antes y eso no se puede perder”

Es notoria la aceptación que los docentes hacen de la necesidad de sistematizar. Destacan su importancia para no depender de otros, o como guía del trabajo presente y futuro. Es importante señalar que son concientes de las falencias que poseen o de la necesidad de cualificarse en este aspecto, por lo cual reclaman asesoría, ayuda, apoyo, cualificación, la cual no puede ser de cualquier tipo sino una que parta de reconocer unas condiciones concretas, unos antecedentes y unas necesidades particulares de estos docentes:

“No se cómo hacerlo porque tengo una cantidad de material, eso llego un momento que se me salió de las manos (...) el tiempo para sentarse a sistematizar fue muy poco”.

“Necesito más apoyo y más documentación en cuanto capacitación, en saber como se podría clasificar o inventándomelo”.

“Yo estoy pidiendo ayuda, como asesoría para ese tipo de situaciones (...) en ese sentido estoy en vía de formación estoy, pidiendo la asesoría para que me orienten para hacer unos registros y llevar un archivo de estas cosas”.

“Bueno yo quisiera decir que tampoco yo entiendo como se integra todo el trabajo, no solamente digamos a nivel de utilizar la información si no, por ejemplo que he visto que ellos hacen unos cuadernillos donde van anotando su trabajo a diario”

Quienes han elaborado tesis de grado o PFPD enfatizan en el nivel de responsabilidad, compromiso, seguimiento, dedicación, continuidad que requería

el trabajo, sin embargo se resalta la no continuidad o al menos no con ese rigor que fue requerido para la obtención de un título:

“Ese correspondía a un PFPD que se llamaba Enseñanza de la historia a partir de la historia oral y era necesario hacer los registros. Allí los registros se hicieron, se entregaron, se analizaron y dieron como resultado final el libro que se publicó. La sistematización era un trabajo a lo largo de todo un año, ... era necesario que al final de la actividad de clases se recogiera un material, un documento escrito”

La sistematización, el registro de lo realizado, las publicaciones, las socializaciones, las participaciones en foros o eventos académicos son consideradas importantes para el quehacer del propio educador en tanto permiten identificar lo realizado, las condiciones en que se hizo el trabajo, los logros alcanzados, lo que falta por hacer, los retos de escribir. También se realiza un reconocimiento a los estudiantes por lo realizado. Estas actividades permiten tener una autovaloración muy importante acerca de su propio trabajo. No es de despreciar el sentimiento que se obtiene como estudiante cuando ve su nombre mencionado en un escrito o ve su imagen en un video, o cuando lee o ve a su maestro en esos registros.

Los docentes consideran muy importante la sistematización como un acto colectivo, contando con el apoyo de otros docentes con los que han conformado equipo:

“La profesora Amparo como es especializada en sistemas ella va haciendo la sistematización de todas las experiencias y de todo lo

interesante que vamos encontrando, con ella nos reunimos cada semana”

Además de la sistematización realizada por el docente se menciona mucho el trabajo ordenado “sistemático” que llevan sus estudiantes en carpetas, donde no solo guardan lo realizado en clase y durante un año, sino que escriben sus propias impresiones de lo realizado. Es decir que en algunos casos este proceso académico no se limita a los profesionales, sino que permea las actividades diarias de los estudiantes en grados desde la primaria hasta el bachillerato. Los docentes señalan la importancia de guardar estos materiales, no solo como seguimiento académico, sino como un elemento constructor de identidad, autoestima, reflexión. Estas carpetas están conformadas por dibujos, escritos, reflexiones, poemas, canciones, entrevistas, autobiografías, proyectos de grado, historias de vida, mapas, con lo cual los docentes tienen referentes para diversas áreas, destacándose permanentemente lo estético y lo axiológico. No son pocas las referencias a la utilización de un mismo trabajo por parte de varios profesores, como parte de un trabajo interdisciplinario o como una cooperación entre docentes. También se mencionan actividades muy direccionadas a la retroalimentación del trabajo, esto mediante la reescritura y mediante la reflexión escrita de lo dibujado, produciendo reinterpretaciones, reflexiones y nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

“A mí me parece que cuando uno lee lo que escribe después de un tiempo de haberlo escrito uno lo ve distinto, lo siente distinto, siente

cosas diferentes y entonces con los estudiantes ellos se les da la oportunidad de que miren los garabatos que hacían en sexto”.

2.3.5 Evaluación de estudiantes

Los docentes son conscientes de la importancia de estas actividades en aspectos clave como la motivación, y en consecuencia establecen nuevas relaciones con los estudiantes, situaciones estas que se ven reflejadas en nuevas formas de evaluar y reconocer al estudiante. De esta manera se reitera que no se trata de hacer preguntas para ser respondidas de memoria, sino de considerar efectivamente un proceso, donde se aprende del error y se supera la angustia causada por las previas, destinadas solamente a la obtención de notas, calificaciones o descalificaciones. En este sentido se resalta la formación integral del estudiante.

“Cuando se le preguntaba a las dos chicas que al azar estaban ahí en el colegio “¿qué a que materia correspondía el proyecto?” el proyecto no pertenece a ninguna materia. El proyecto es el eje integrador, el proyecto se califica por aquello de la “uva”, del amor propio, digo yo, “saqué mas de cuatro”, el “proyecto esta bien”. Pero en realidad no le representa para ninguna materia, queda demostrado que la nota es un segundo plano, queda demostrado que cuando el estudiante entiende que tiene sentido, significado y ocupación, al chino eso le dice mucho.”

Otro elemento que se destaca dentro de la sistematización es que los docentes reconocen que aprenden de sus estudiantes y en el proceso mismo:

“nosotros venimos en un proceso de aprendizaje, creo que la misma huerta nos ha enseñado eso”,

Entre los entrevistados, se encontró un grupo de docentes que están recibiendo un acompañamiento especial por parte del IDEP, en el marco de Laboratorio de Pedagogía, quien destaca la importancia de la sistematización y especialmente las diversas formas de socializar el trabajo realizado, llevando registros en video y fotografías para plasmarlas en infografías y foto museos, como una alternativa para luchar contra la apatía a leer textos tradicionales. También se generaron propuestas y planteamientos sobre las competencias investigativas en la escuela. De esta forma se lleva a la lectura de nuevos textos, acompañados de imagen. Otras maestras señalan cómo después de un trabajo de casi 10 años, y tras realizar reuniones cada semana se aprestan a la publicación de un libro que recoge todo lo realizado en forma conjunta, aún después de estar en colegios diferentes. Para esta publicación cuentan con una importante cantidad de material que han guardado durante este tiempo y que se orienta a romper barreras en contra de la educación artística. Este trabajo contempla los resultados de un trabajo, que ya se ha aplicado en los dos colegios y que ha sido verificado y corregido en el propio salón de clase.

2.4 Tensiones en las practicas y la institución escolar

Las prácticas que se desarrollan con historia oral y tradición oral tienen en sus orígenes una propuesta de cambio (desde las diferentes asignaturas o proyectos),

para transformar la mirada que tanto el estudiante como el docente tiene de una “clase rutinaria”. Los nuevos referentes con los cuales se trabaja son tomados de su mundo, de la cotidianidad, de los entornos de cada uno. Esto facilita al docente elementos para proponer actividades que lo saquen de lo rutinario y que desde ellas se pueda formar un conocimiento y una formación crítica de lo que sucede a su alrededor. Sin embargo estos cambios no están exentos de contradicciones, generando múltiples tensiones.

Los docentes expresan permanentemente el conflicto existente entre lo que exigen los parámetros de la escuela tradicional –expresados por los colegas, las directivas, las normas, los estudiantes, la formación universitaria recibida- y lo que ellos mismos aspiran cambiar o desarrollar como parte de un ánimo renovador. Este aspecto forma parte de lo que denominamos tensiones.

Las tensiones se definen como las contradicciones no resueltas entre fuerzas contrarias, no necesariamente antagónicas, las cuales hacen presencia permanente en la vida escolar. Esas fuerzas pueden ser las ideologías, las creencias, los valores, y en general los intereses que cada individuo defiende como parte de su proyecto de vida, pero que se pueden resolver definitiva o transitoriamente en tanto entran en interacción con el otro. Se identificaron varias tensiones que poseen gran fuerza en los discursos y que interfieren el desarrollo de la actividad docente: de una parte son causantes de inquietudes frente a los cuales los docentes buscan alternativas de solución – y esperan resolver mediante

su iniciativa en el proyecto-, o aunque están en la vida escolar, se configuran como factores que no favorecen el desarrollo del proyecto. Algunas de las **tensiones** son:

Del profesor consigo mismo, profesor con los colegas, profesor con estudiantes, profesor con directivas, profesor con instancias gubernamentales y las políticas educativas, profesor con otras personas e instancias escolares.

Alrededor de las tensiones se hacen evidentes los **motivos** de las mismas, casi siempre expresados como insatisfacción o carencia:

Los tiempos, la cualificación docente, la formación docente, las condiciones de vida de los estudiantes, el presupuesto, la infraestructura, el cumplimiento del programa, las directrices del MEN, la autonomía escolar, los modelos pedagógicos, la calidad de la educación.

Las actividades desarrolladas por los maestros no siempre corresponden a un “Proyecto” con lo cual se dificulta emplear esta denominación para caracterizar lo realizado por todos los docentes entrevistados, sin embargo han encontrado en la historia oral y en las tradiciones orales vehículos, o medios para atender sus inquietudes e incidir o pretender hacerlo y brindar alternativas a las situaciones que cuestiona: ser un mejor profesional de la educación, generar un acercamiento intergeneracional con los estudiantes, establecer nuevos vínculos de la escuela

con la comunidad, propiciar la formación de sujetos críticos, construir identidad o valores.

En esa medida el trabajo con historia oral o tradiciones orales es una herramienta didáctica “pretexto” que facilita resolver las tensiones existentes. Retomar y retornar a la palabra y la oralidad en la escuela, en tanto ella es portadora de saber y de conocimiento, especialmente a la de los mayores, tiene muchas connotaciones, especialmente la cultural (rescate de tradiciones), la política (creación de identidad como resistencia frente a la homogeneización), la pedagógica (proponer y asumir modelos de enseñanza y de aprendizaje alternativos al tradicional).

2.4.1 Tensiones con las políticas educativas

Otro campo de tensión es señalado por los docentes y se refiere explícitamente a las políticas y directrices que desde el gobierno y el estado se promulgan:

“Que disgusta? Las políticas del estado frente a la educación, eso es lo que disgusta, yo siento que hay una administración muy maltratante con el maestro, eso es lo que disgusta, pero la escuela es una oportunidad para vivir, muy bonita”,

“Las políticas educativas han sido muy duras con los maestros y en ese maltrato con los maestros también han maltratado a los niños, porque nosotros no podemos desligarnos, escindirnos de esas políticas educativas y decir esto no existe, entonces los niños también se ven afectados porque así uno no quiera, también uno ejerce presiones, porque por ejemplo que las competencias, que los

exámenes, que hay que llevar esto, que hay que llevar lo otro y los niños también sienten a veces esa presión, y uno necesita romper; y es uno de los proyectos que uno puede romper, y pues sí, el control es terrible, o sea yo lo que siento, es que por ese marco tan global, toda esas políticas multilaterales, de las entidades internacionales, no permiten que emerja una respuesta desde la escuela”.

“Todo como que nos llega, y tenemos que acogernos y es muy duro porque casi que nos dejan de lado, o sea como que no existimos si no como objetos para la producción; y no queremos que los niños sean eso”.

Existe una actitud abiertamente cuestionadora del manejo de los tiempos escolares asignados por el Ministerio de Educación en normas como el decreto 1850, que determina la permanencia de los docentes en horas clase dedicadas al manejo de los contenidos, las cuales limitan los tiempos que los educadores reclaman para abordar a los estudiantes en otros ambientes, que favorecen las relaciones interpersonales, o que priorizan el diálogo personal, la confianza, la complicidad, la amistad. No es casual que los docentes entrevistados, quienes se han orientado mediante sus experiencias al uso de la oralidad desde la cotidianidad, reclamen el derecho al trato personal con los estudiantes en contra de las relaciones masificadas, carentes del contacto y afecto propios del diálogo y la interacción individualizada. Claro está que esta no es una tensión exclusiva de los docentes que realizan estas prácticas, sino que se presenta en toda práctica de innovación e investigación, ya que de alguna manera rompe con las estructuras, los tiempos y espacios convencionales que la escuela ha predeterminado.

Los educadores destacan cómo existen muchas interferencias y decisiones externas a su propio ser y a su propio hacer profesional que generan tensiones, de donde nace algún grado de inconformidad, sin embargo son asuntos que directamente no están ligados a la profesión de educador. La burocracia y otros aspectos administrativos que obstaculizan y/o perturban lo pedagógico también son señalados por el entorpecimiento causado a la labor del docente:

“Lo que menos me gusta es el papeleo, los formatos”.

“Me disgusta a veces encontrar gente muy miope frente a la función que debe desempeñar una institución educativa ... encuentra uno por ejemplo rectores que no entienden cual es la esencia de un colegio y creen que administrar es hacer otro tipo de gestión o sea no se piensa en que la esencia de la escuela son los niños, son los estudiantes, si no (que) es la planta física, embellecer la planta física ... y que muchas veces se convierten como en el palo de la rueda cuando uno intenta hacer cosas o adelantar proyectos o hacer sugerencias que puedan llegar a beneficiar a los muchachos”.

“Me disgustan las políticas educativas que han hecho que la calidad de la educación baje, que de pronto todo lo que el chico pueda dar, no lo da porque se ha convertido en una pereza intelectual”.

“Yo aquí tengo muchos inconvenientes por ejemplo ese inmobiliario... no es funcional”, “hay muchas limitaciones de espacios, limitaciones económicas de tiempo hay muchas cosas en ese sentido que de pronto obstaculizan el trabajo”.

De igual manera surgen inquietudes respecto los resultados esperados en cierto tipo de evaluaciones, como las del ICFES, las cuales esperan medir cierto tipo de conocimiento, cuando las premisas y preocupaciones de los docentes a través de sus proyectos de aula no están orientadas hacia el manejo memorístico de

información, sino a la interacción humana y la formación de valores y actitudes que no son objeto de la medición o evaluación cuantitativa.

“Hay que replantear mucho nuestro quehacer pedagógico y de que si bien es cierto nosotros debemos de cumplir con unos requerimientos curriculares y yo de pronto esto lo veo como en el sentido dijéramos de entre comillas esa evaluación, que forzosamente tienen que hacer los muchachos frente al ICFES, eh..., yo cuestiono mucho eso porque realmente muchas de las cosas que se trabajan dentro de este proyecto que esta apenas en gestación, ante una evaluación de esas del ICFES pues realmente ...tendría que evaluarle... otra vez en las cuestiones memorísticas, en toda una cantidad de cosas de esas”.

2.4.2 Tensiones con la cotidianidad

Muy particular es el disgusto causado por la impotencia que el docente siente frente al cúmulo de problemas sociales por los que padecen sus estudiantes, sin que pueda hacer algo:

“Me disgusta ... sentirme muy impotente frente a situaciones que los estudiantes comentan, situaciones de tipo familiar, situaciones de tipo social ... uno sabe en el mundo en que están viviendo ellos... uno no tiene como el mecanismo o las herramientas para solucionar estos tipos de problemas”

Una de las insatisfacciones de los docentes que más se escucha dentro y fuera del aula es la relacionada con el “bajo rendimiento” de los estudiantes, situación esta que casi siempre conduce a buscar un responsable: de una parte al estudiantes, de otra al gobierno y sus normas y en otros casos a la gran cantidad de materias, la indisciplina o la pérdida de valores. En pocas oportunidades los

docentes asumen parte de la culpa. A nivel académico o del orden de la vida escolar, los profesores se pronuncian así:

“Disgusta la mediocridad”.

“Me disgustan los pocos resultados y la falta de interés que se encuentra en los estudiantes por querer aprender, por asumir lo que yo doy, entonces eso es lo que me molesta, no ver el resultado”.

Los tiempos y condiciones de la rutina escolar expresada en la intensidad horaria también se expresan:

“Me disgusta ,es cuando suena el timbre para el cambio de hora porque los estudiantes están trabajando y hay que cortar en ese momento con el trabajo que se esta realizando por otro lado que de informática no más tenemos una hora semanal es muy poquito el tiempo para alcanzar a trabajar todo lo que se debería trabajar tanto es así que en las horas de descanso me quedo con los estudiantes trabajando en la sala de sistemas”.

“Uno debe ceñirse muchas veces al reglamento de las materias que existen (...), existen las materias de una forma férrea sin que exista la posibilidad de pronto para que quepan otros conocimientos; justamente de la vida cotidiana. Entonces la desventaja es que uno tiene que venir a reproducir y es allí donde digamos uno encuentra como un punto de desesperanza, pues al estar viviendo la vida cotidiana tiene uno que venir a reproducir lo que dicen las directivas, lo que dicen las leyes, lo que dicen los documentos, los libros, no deja de desentonar con la vida diaria”.

“Tiene uno que enfrentarse a diario, y es un dilema ético a veces, pues uno dice a veces ¿yo que hago: educo a la gente para que se desempeñe en la vida, como ha venido siendo la vida, es decir, reproduciendo la misma cosa´ o tratando que la gente se encuentre dentro de ellos mismos y proponga otras formas de formación para la vida, entonces esos son los dilemas diarios que uno se encuentra a diario con esto”.

“De pronto lo que no me ha gustado mucho es como el tiempo, los espacios... a veces quisiera uno hacer muchas cosas y eso se reprime... de pronto soy la maestra que más hago indisciplina con eso de los espacios. Me gusta pasar las barreras ¡si! entonces esa es la manera de uno gozársela mas y sentir hacer mas”.

Una de las tensiones que afecta la vida escolar es la derivada de los llamados “celos profesionales” , por cuanto surgen envidias y otras expresiones que no permiten que centren y unifiquen esfuerzos en la educación de los estudiantes o la autocualificación pedagógica de los mismos profesores. En cuanto a los colegas docentes se señala:

“Que la gente no valore las cosas que se hacen, que miren la forma más no el fondo, que miren que eso es un bailecito, que es que la profesora la pasa bailando, o es que esos muchachitos, tan rico ganarse la vida bailando, esos conceptos y esos comentarios son molestos en determinado caso, entonces que no se valore como lo que es, eso es una asignatura seria que le permite expresar a los muchachos”.

“Me disgusta la apatía de muchos de los docentes. No son conscientes de muchas cosas, la falta de continuismo, de profesionalismo de pronto que nos limitamos a dar nuestras clases por un resultado y pare de contar, y de pronto en juzgar el trabajo de los demás compañeros, de pronto una expresión como ‘tan regalados’ o ‘usted que gana con eso”.

“Me molesta la subvaloración de la labor, hay mucha ignorancia de las artes a partir de las otras áreas o ciencias, piensan que poner ha mover un muchacho es una cosa elemental, hasta ridícula o poner a tocar un tambor o un instrumento es de la noche a la mañana”

2.4.3 Tensiones con la comunidad

A nivel social, se destaca la percepción negativa que hay respecto a la profesión docente. Otro tipo de inconformismo y disgusto es originado por las actuaciones que otros integrantes de la sociedad asumen contra ella:

“Me disgusta que los medios de comunicación nos den tan duro, que se estén acabando con las universidades estatales a nivel pedagógico, que la profesionalización del docente como tal este en detrimento y que se amontone tanto estudiante en los colegios (con lo cual se pierde la posibilidad de) reconocer a todos sus valores ...y que se habría podido cultivar aún más sus capacidades”.

“las limitaciones como que lo angustian mucho a uno pero sobre todo la ignorancia de la sociedad por ejemplo este es un proyecto que no es productivo a nivel económico entonces en muchas partes (señalan que es) muy interesante, muy bonito pero bueno felicitaciones y una palmada en el hombro y no más ... pero realmente la productividad que tiene esa clase de proyectos va mucho mas allá ... es buscar un mejor futuro para esta humanidad. En segundo lugar esas limitaciones de tipo económico que hace que como que uno a veces intente frenarse. Afortunadamente el impulso de los mismos estudiantes es lo que hace seguir adelante”.

“No me gusta del ser maestra la posición social que tiene la profesión, la discriminación porque los maestros siempre hemos sido considerados por la sociedad de tercera o cuarta o quien sabe que categoría”

En relación con la comunidad los docentes también señalan algunas inconformidades:

“Pienso yo que lo que me haría falta en esta profesión era poder compartir un poco mas con los padres de familia”.

“Algo que no me gusta a veces es como la soledad en la que uno trabaja a veces, lejos a veces de la administración, lejos de las familias, pues hoy la vida es muy agitada y los padres no tienen tanto tiempo de compartir con nosotros en la escuela”.

2.4.4 Tensiones en el desarrollo de propuestas académicas

Los docentes consideran que los tiempos, el esquema de las clases tradicionales y las dinámicas de la disciplina escolar convencional afectan y atentan contra el aprendizaje esperado, contra las motivaciones desarrolladas en sus clases, las cuales se desenvuelven en otras lógicas. Esas dinámicas están basadas en el compromiso, el gusto, la creatividad, la alegría y la satisfacción por lo que se hace.

“Hay un espacio que se llama reuniones de área, donde nosotros contamos nuestras experiencias, de pronto se toma, se critica, se mejora, se perfecciona y se trata de trabajar como un área mancomunada. Se está tratando de trabajar con la jornada tarde, que unificar una institución no es fácil; dos jornadas.”

Contrario a lo que podría pensarse, los maestros vinculados a proyectos, quienes saben que esto requiere más atención y dedicación, reclaman mayor intensidad horaria para estar más tiempo con sus estudiantes, llevando un manejo diferente de la actual distribución horaria de las clases. Se trata de tener menos cursos y dedicarle las horas de trabajo con mayor intensidad a los grupos involucrados en sus proyectos:

“No en esencia nada, me gustaría más bien que tuviera mayor difusión, me gustaría que tuviera más intensidad horaria, me gustaría que los muchachos tuvieran más espacio para presentarse”.

“Yo también considero que el mismo sistema repercute negativamente en la labor que uno esta desarrollando porque a veces necesita como más contacto con los estudiantes, necesita más espacio con los compañeros entonces esto se ve limitado por la misma distribución de carga académica. No nos queda espacio ni para compartir con los estudiantes. Llega un momento (donde) los muchachos están entusiasmados, inclusive dicen ya se acabo la clase y quieren quedarse... y uno tiene que suspender lo que esta haciendo... Nosotros tuvimos los espacios aquí para trabajar, la llamábamos zona de distensión porque realmente era enriquecedor ...Hoy en día no tenemos ese espacio.”

“Se aumentó la intensidad horaria, se disminuyo el numero de docentes de acuerdo a un parámetro ... y entonces se disminuyo el numero de docentes”.

“Me disgusta las políticas actuales de la educación. Tenemos unos docentes que mientras antes tenían 900 minutos de trabajo ahora tienen 1320 minutos que para ellos es bastante difícil poder compartir y reunirse. Ya como coordinadora académica dentro de los horarios yo no puedo organizar reuniones con 6, 7 maestros que tengan que trabajar el proyecto de integración humana y cultural porque el horario no lo da, entonces eso ha dificultado que el proyecto continúe pero si he visto el avance en los estudiantes... pero hay docentes que tienen un interés muy grande de que los estudiantes salgan adelante, en que estos niños entreguen todo lo que ellos puedan dar porque son personas y seres muy capacitados entonces ellos así, en sus ratos libres en sus descansos utilizan ese tiempo para poder ayudar a los estudiantes”.

“Y qué le cambiaría a mi profesión? Sencillamente que tuviera uno más posibilidades de estar con los chicos, para cambiar muchísimas más cosas que requieren ser atendidas.”

“Llevo 29 años de trabajo, 29 maravillosos años de trabajo ... Qué le cambiaría? El que dieran más espacios de poder disfrutarlos, de que me dejaran hacer cosas con ellos, vivenciar mejor mis asignaturas porque a mí me gusta. Bien difícil es la premura de tiempo, entonces a veces uno en esas premuras pierde opciones con los muchachos, encontrarse con ellos en otros ambientes y de explorar mucho su creatividad.”

“Debería haber mayores estímulos para la profesión docente, eso me gustaría cambiarlo y, pues lograr que todos los compañeros se comprometieran en trabajos que tengan que ver con los muchachos. (...)los estímulos académicos son muy importantes ... el posgrado, la maestría es costosa y debería haber financiación para esto, para quienes estén interesados y estímulos en los colegios en cuanto a los tiempos los espacios para poder desarrollar propuestas que uno tenga”.

“Que le dieran mas importancia a los espacios físicos como por ejemplo de recreación de deporte que el niño pueda evidenciar muchas experiencias de tipo motriz sensorial y personalmente me siento un poco corta en cuanto a instalaciones deportivas, espacios de recreación”.

“La mediocridad, porque somos muy facilistas, nos gusta que todo sea fácil, la educación ha perdido como esa esencia de que sea algo fundamental para el ser humano, es cumplir con unos requisitos, unas evaluaciones y ya.”

“Tener esa disponibilidad de poder elegir, de poder ser dueños de proyectos es decir ser más autónomos y poder hacer cosas maravillosas por el colegio; a veces las normas, las políticas educativas, están cambiando constantemente y ello hace que nosotros no podamos seguir haciendo un proceso y ver resultados a largo tiempo; estamos en una etapa y nos incitan rápido a cambiar a otra por lo tanto las políticas educativas quisiera uno estar por encima de ellas y dejar que nuestro colegio pueda hacer sus proyectos, colaborar. Ojala yo pudiera tener el dinero del mundo para poder colaborar con este proyecto y muchos otros que el colegio tiene y que no tenemos recursos”

En ese estado de cuestionamientos y tensiones, claro está que las relacionadas con el gobierno nacional y el estado surgen, para reclamar, por cuanto son señaladas de afectar la profesión docente y la calidad de la educación:

“Las políticas del Ministerio de Educación lo que han hecho es entorpecer la labor educativa, ... hoy en día tenemos el mal de la reunionitis ... no nos queda ningún tiempo para dedicar de lleno a nuestra situación educativa, para el desempeño educativo”

Sin embargo se destacan algunos cambios con la nueva administración de Bogotá:

“La postura de los rectores es diferente y es fundamental, y, el manejo de la institución recae sobre ellos, entonces la postura de los rectores está cambiando y pasa por encima de cualquier actitud negativa, eso es fundamental para este tipo de proyecto”.

Otros elementos mencionados por los docentes son: el relacionado a las dificultades que se encuentran cuando los grupos de estudiantes son numerosos. De una parte se complica el conocimiento que el docente tiene de cada uno de los estudiantes, de sus aptitudes y cualidades, tarea esta que se realiza durante todo el año. Otro asunto es el derivado de la falta de identidad con la institución, por cuanto los niños son “importados” o “trasplantados” a instituciones diferentes a las de su contexto, generando poca apropiación de las instituciones, de sus profesores, afectando claro está, su proceso de aprendizaje:

“A veces por el número tan grande que tiene de los estudiantes pues ese conocimiento lo va adquiriendo en el curso de los meses, del transcurso del año, (...) los muchachos independiente del grado que sean, que tienen muy poca capacidad de comprensión y para uno es muy difícil que el muchacho no interprete”, “los niños de aquí de esta institución no son del entorno, del espacio físico, la gran mayoría de estos niños provienen de suba, son niños que han sido realmente rechazados de las instituciones, por todo esto de la falta de cupos y todas esas cosas han quedado.”

2.5 APORTES FÍSICOS PARA EL “CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE BOGOTÁ”

COMO UN APORTE AL “CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE BOGOTÁ”, LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A PROFESORES, ESTUDIANTES, OTROS HAN SIDO ORGANIZADAS POR COLEGIO Y DE ELLAS SE HA PRODUCIDO UN CASETE DE VIDEO EN FORMATO VHS, REALIZADO EN UNAS CONDICIONES TÉCNICAS DE CALIDAD, EN SU MAYORÍA A DOS CÁMARAS, CON TÍTULOS Y SUBTÍTULOS COMO SOPORTE DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN. COMO COMPLEMENTO EL AUDIO HA SIDO COPIADO EN DISCO COMPACTO, PARA SER LEÍDO EN CUALQUIER MULTIMEDIA. Y ADICIONALMENTE SE HA GENERADO UN DISCO COMPACTO CON LOS TEXTOS DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES, Y LOS ESTUDIANTES, EN UNA VERSIÓN EDITADA, YA QUE SE HAN SUPRIMIDO LAS MULETILLAS, LOS SILENCIOS, LAS REPETICIONES Y SE ATENDIÓ MÍNIMAMENTE LA REDACCIÓN, SIN

**QUE SE HAYAN SUPRIMIDO FRASES U ORACIONES, RESPETANDO
AL AUTOR. VER ESTA RELACIÓN EN EL ANEXO 2.**

3. CONCLUSIONES

Plantear elementos derivados de unas prácticas específicas alrededor de procesos escolares con tradición oral e historia oral conlleva a reconocer en nuestro contexto el potencial creador y recreador que en torno a lo educativo encierran estas experiencias en tanto se trascienden los contenidos tradicionales y dan una nueva dimensión a lo cotidiano, a lo axiológico, al manejo de lo disciplinar, las tensiones dentro y fuera del aula, al reconocimiento de la diversidad existente dentro y fuera de la escuela y el reconocimiento de otros a quienes se les considera sujetos políticos y sujetos de conocimiento. Obviamente no se encuentra una ruptura radical, ni el surgimiento de una propuesta “alternativa” en los términos expuestos por Juan Antonio Aguilar relacionados con la transformación emancipatoria de las prácticas y relaciones escolares, sino con innovaciones que sin romper el sistema educativo, apuntan a generar cambios en la cotidianidad.

Las prácticas expuestas por los 47 docentes se pueden denominar **prácticas de transición** que van de lo tradicional hacia propuestas renovadoras las cuales han replanteado las formas de enseñar sin embargo los planes de estudio y las propuestas curriculares no han sido modificadas por dichas prácticas (en el sentido de sustituir una práctica de alcances limitados por otra que posibilite y facilite nuevos aprendizajes tanto del estudiante como del profesor, a favor del conocimiento pedagógico). El puente de esta transición está en la vida cotidiana y

el entorno convertidos en nuevos textos, adquiriendo un significado especial por cuanto los conocimientos y saberes de las comunidades son retomados en la escuela, rivalizando y desplazando a los contenidos heredados de la “investigación científica” supuestamente expuestos en los libros escolares.

Estas prácticas llevan a desarrollar actividades en espacios y ambientes no restringidos al aula de clase, retomando la ciudad en sus múltiples facetas y expresiones (“las ciudades dentro de la ciudad”) y el contexto como textos que se pueden leer e interpretar desde la escuela, ya que son importantes para desarrollar procesos de conocimiento más allá de los contenidos convencionales de las área específica que componen los planes de estudio.

Abordar estos nuevos textos a partir de la oralidad recogida intencionalmente mediante testimonios, especialmente de los adultos, facilita una nueva interrelación entre los sujetos, potencia a la escuela en su conjunto hacia el estudio y solución de los problemas reales por los que atraviesan los estudiantes y sus familias. Este compromiso es determinante para generar otro tipo de relaciones entre los docentes, de estos con los estudiantes y con la comunidad, generando procesos particulares, propios, irrepetibles sobre los cuales se extraen enseñanzas.

El uso de los testimonios concedidos por los propios docentes muestra a un docente en condiciones y capacidad de hablar de su práctica, del empleo de diferentes técnicas y metodologías según su intencionalidad y al mismo tiempo señalan las potencialidades de la investigación escolar y su aplicación, señalando cómo de esta forma desde la escuela se pueden producir documentos que por su valor histórico social y cultural la trascienden y permiten establecer nuevos vínculos con la comunidad cercana a las instituciones. También de aquellas situaciones que de alguna manera condicionan y restringen mayores alcances de sus propuestas. Estas prácticas han revelado asuntos como:

La importancia de la sistematización, la cual se realiza aún con la existencia de múltiples dificultades como la falta de tiempo, el desconocimiento de los elementos teóricos y conceptuales requeridos para su propia realización. Los docentes han resaltado sus dificultades, aunque tienen claridad acerca de la importancia de ésta para el proceso de reflexión pedagógica.

Esta caracterización ha permitido visibilizar cómo los docentes producen y documentos y otras evidencias de sus propios trabajos, cómo son concientes de la necesidad de archivar los trabajos propios y de sus estudiantes para que en el futuro trasciendan en otros aspectos de la escuela, sin embargo desconocen aspectos relacionados con la archivística y la importancia social del documento como fuente de conocimiento histórico. La pedagogía puede fortalecerse desde la escuela en tanto los docentes sean concientes plenamente del potencial que

encierran los documentos que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este potencial es mayor en tanto estos docentes y /o sus estudiantes hacen uso de medios tecnológicos para el almacenamiento de información, con lo cual se supera la dificultad derivada de la inexistencia de grandes espacios para almacenar.

Otro aspecto es la formación adquirida en diversos ámbitos la cual ha motivado sus intenciones de cambio, sin embargo hay vacíos teóricos, conceptuales y metodológicos, sobre los cuales se puede incidir mediante un acompañamiento pedagógico (entendido como cualificación, coordinación, asesoría, trabajo en grupo) para trascender y pasar de ser las acciones individuales y circunstanciales en que se desarrollan, a una propuesta que se consolide como un movimiento o corriente que pueda por sus procesos y por sus resultados influir en la transformación de los planes de estudio, los manuales de convivencia, por cuanto se mantienen como actividades marginales que se están implementando sin afectar el PEI existente. Esta posibilidad es mayor por cuanto los docentes son concientes de la relación existente entre sus trabajos y el actual Plan Sectorial de Educación, coincidiendo en que mucho antes de que en el Plan hablara de la ciudad educadora ellos ya estaban implementando algunas de sus propuestas en el aula.

Se hace necesario que estos docentes **siguen adelante** con estos proyectos, superando la soledad, las resistencias de la institución, la normatividad, los planes

educativos rígidos, la poca capacidad para la adaptación a nuevas propuestas, el facilismo y el poco compromiso, por cuanto el trabajo investigativo de campo es dispendioso.

La cualificación que se pueda realizar puede facilitar el paso de unas acciones “PRETEXTO” desarrolladas para abordar asuntos relacionados con el comportamiento e indiferencia de los jóvenes, para reconocer las gramáticas disciplinares que a su vez abren nuevas perspectivas para la investigación pedagógica, por cuanto si estas prácticas educativas se consideran interdisciplinares, se requiere el conocimiento de la disciplina misma

Leer los testimonios de los docentes es encontrarse con recuerdos y memorias de la cotidianidad escolar, algunas reflexionadas y enriquecidas con el transcurrir del tiempo, otras evocadas a partir de sensaciones y sinsabores de esta profesión. Si el docente se leyera y se escuchara , su palabra tendría muchos mas elementos para reconocer en su trabajo y en su practica un espacio liberador y creativo, esto se puede vivenciar en la práctica y en el acceso al archivo pedagógico.

De otro lado, el trabajo escolar alrededor de la historia oral y la tradición oral (relacionado con entrevistas, videos, documentales, fotografías, cuentería, poesía, caricatura, murales, dibujo, representaciones de carnavales o ferias, conferencias, charlas con chamanes, elaboración de cocadas u otros platos gastronómicos, recorridos por los barrios, estudio de la fauna y flora, visitas a una maloka,

elaboración de tesis de grado, carpetas, álbumes, historias de vida, historias de barrio y otros), es un importante generador de documentos de valor pedagógico por lo que se hace necesario establecer procesos de cualificación pertinentes y oportunos para docentes sobre la creación, conservación y empleo con fines pedagógicos de estos documentos. Se requiere que los organismos especializados de la conservación del patrimonio, diseñen y difundan unas políticas y directrices en relación con los procesos que se deben llevar con los **documentos de aula** creados en las instituciones de educación y que eventualmente pueden ser archivados.

Las prácticas desarrolladas por los maestros dejan claro que se requiere una pronta actuación para proteger el conjunto de “productos” elaborados por los estudiantes, las comunidades y profesores, configurando un tipo de archivo vivo, dinámico, móvil, itinerante, por cuanto las creaciones escolares forman parte del conjunto de producciones de la humanidad, susceptibles de ser consideradas por la pedagogía, siendo este su valor pedagógico.

Los relatos de los docentes sobre sus prácticas han dejado claro, que estos proyectos de Historia Oral y Tradición Oral requieren mas tiempo del normal, un compromiso diferente. Por eso existe una tensión entre cumplir lo “exigido” o romper y abordar asuntos que el docente considera esenciales. En el primer caso priorizará el manejo de las clásicas unidades y contenidos señalados en los textos. En el segundo pone en juego una intencionalidad profesional creativa, innovadora,

para salir de la rutina (lo cual beneficia no solo al estudiante sino al docente en lo profesional y en su propia salud mental, al realizar actividades escolares que le brindan satisfacción.

El trabajo con historia oral y tradición oral puede incluirse en esas practicas donde los docentes se inmiscuyen en la pedagogía, ya que no aplican formulas sino que problematizan sus acciones, sus intenciones, construyen propuestas, piensan la educación, piensan y reflexionan sobre los resultados obtenidos.

Dentro de los testimonios de los docentes, también se destacan los procesos de aprendizaje, pues se rompe la tradición de trasmitir y esperar respuestas memorizadas para reconocer a los estudiantes como pensadores capaces de aprender de los testimonios, del entorno, de lo cotidiano comprendiendo así los procesos y realidades en los que están inmersos.

En cuanto a la ausencia de prácticas educativas en colegios distritales relacionadas con procesos de recuperación de la memoria, se puede decir que estas tienen otro tipo de resistencias por parte de las administraciones y en general del sistema educativo por cuanto su intención es mucho más liberadora y trascendental para efectos de mantener el statu quo, al tiempo que requiere unos docentes con mayor dedicación, fuera de lo normal, y con un compromiso diferente. En este tipo de prácticas, conforme a sus postulados teóricos y metodológicos, la escuela tendría otro carácter e intención diferente al de la

trasmisión de conocimientos predeterminados. En este caso, se trataría de construir unos sujetos políticos con un espíritu verdaderamente transformador. No se descarta que existan docentes que puedan apuntar sus prácticas hacia esta posibilidad, sin embargo no fue posible su ubicación.

En síntesis se puede afirmar que los y las docentes entrevistados (as), muestran amor hacia su práctica educativa, con lo cual pueden, como dice Estanislao Zuleta, transmitir su pasión hacia lo que hacen, pues “nadie puede enseñar lo que no ama aunque se sepa todos los manuales del mundo, por que lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales como el aburrimiento que a él mismo le causan. Esta es una posibilidad en la lucha contra el desarraigo!

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES Lozano, Jorge E. (1996) Historia Oral e historias de vida: Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada. México, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social.
- AGUILAR Soto, Francisco. (1998) “Innovaciones educativas y culturas contemporáneas”. En: La investigación: fundamento de la Comunidad Académica. Serie investigaciones V. 1 IDEP. Santafé de Bogotá.
- AROSTEGUI, Julio. (1995) La investigación histórica: teoría y método. Crítica. Barcelona, España.
- BALAN, Jorge y otros. (1974) Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Nueva visión. Buenos Aires.
- BERMUDEZ, Ángela. (1995) “La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador.” En: Enfoques pedagógicos Vol. 3. N. 1. Bogotá. Junio
- BERNAL Arroyave, Guillermo. (2000) Tradición oral escuela y modernidad. Editorial magisterio Bogotá
- BETANCOURT, Darío. (1993) Enseñanza de la historia a tres niveles. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- BRIONES, Guillermo. (1996) La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- _____ . (2000) “Tendencias Recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación” En La investigación como práctica pedagógica. Memorias del Simposio Internacional de investigadores en educación. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.
- CANDAU, Joel. (2002) Antropología de la memoria. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- CAÑAL Pedro y PORLÁN, Rafael. (1991) “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo.” En: Planteamientos en educación. Vol. 1 No. 1,. Bogotá. (tomado de Enseñanza de las ciencias 1987)
- CARDOSO, Ciro. (1985) Introducción al trabajo de la investigación histórica. Editorial Crítica. España.
- CARDOSO, Ciro y PEREZ, Briñol. (1976) Los métodos de la historia. Grijalbo. México.

- CARR, Edward H. (1978) ¿Qué es la historia? Seix Barral. Barcelona, 7 ed.
- CARRETERO, Mario, J. I. POZO y M. ASECIO (Comp.). (1997) La enseñanza de las ciencias sociales. Visor. Madrid. 2 ed.
- CARRETERO, Mario y otros. (1999) Construir y enseñar Las ciencias sociales y la historia. Aique. Argentina.
- CASTRO Bueno, Fabio. (2002) Propuesta para el aprendizaje por investigación de la historia mediante el uso de las fuentes orales (tesis de grado) Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza de la historia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- _____. (2004) Historia Oral: historias de vida e historias barriales. IED Manuelita Sáenz, Bogotá.
- CECAB. (2000) La investigación como práctica pedagógica. Memorias del Simposio Internacional de investigadores en educación. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.
- CEID FECODE. (2002) Educación y cultura No. 59. Pedagogías hoy. Bogotá enero.
- CERDA G. Hugo. (2001) El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Magisterio. Bogotá
- DE ZUBIRÍA Samper, Miguel.(2004) Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. FIPC Alberto Merani. Bogotá
- DIAZ, B. Ángel e INCLAN Espinosa Catalina. “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. En Revista Iberoamericana de educación. No. 25. O.E.I. Enero-Abril 2001
- DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed Mc GrW Hill Mexico. 2001
- DIMENSIÓN EDUCATIVA. (1986) Aportes No. 29. (Del trabajo barrial al trabajo popular) Bogotá.
- _____. (1989) Aportes No. 22. (Historia Oral) Santafé de Bogotá.
- _____. (1998) Aportes No. 50. (Investigación del profesorado). Santafé de Bogotá.
- _____. (1999) Aportes No. 35. (La investigación etnográfica aplicada a la educación). Bogotá, reimpresión.

- _____ . (2000) Aportes No. 44. (Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes). Santafé de Bogotá
- ELLIOT, J. (1994) La investigación acción en educación. Morata. Madrid.
- FECODE. Educación y Cultura varios números
- FERRAROTTI, Franco. (1991) La historia y lo cotidiano. Ed. Península. Barcelona
- FINOCCHIO, Silvia. (1993) Enseñar ciencias sociales. Troquel. Argentina.
- FONTANA, Joseph. (2003) ¿Para que sirve la historia en un tiempo de crisis? Ed pensamiento Crítico. Bogotá,. 194 p.
- FUNDACION MANUEL CEPEDA VARGAS. (1996) Memorias del seminario La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad. Santafé de Bogotá.
- GARCIA, Eduardo y GARCIA, Francisco. (2000) “Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación”. En: Investigación y Enseñanza. No. 2 Diada editores. Sevilla. 6 edición
- GNNECO, Cristóbal y ZAMBRANO, Martha. (2000). Memorias hegemónicas, memorias disidentes. ICAHN, Bogotá.
- GONZALEZ L. José Ignacio. (1989) Que historia enseñar. En: Cuadernos de pedagogía. No. 175 Noviembre Barcelona.
- HARNECKER, Martha. (1996) Memoria oral y educación popular. Reflexiones metodológicas. CENDAL. Bogotá.
- HERNANDEZ SANDIOCA, Helena. (1995) Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método. Síntesis. Madrid.
- IDEP. Educación y Ciudad. Santafé de Bogotá No. 1 a 5.
- IDEP. (2004) Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá. Bogotá.
- IDEP. (2004) Rutas pedagógicas en ciencias sociales. Bogotá.
- JAMES, Daniel. Entre la memoria y la historia: los desafíos de la historia oral. En Voces Recobradas revista de Historia Oral No. 16 Diciembre 2003. IHCBA Argentina.
- JOUTARD, Philippe (1999) Esas voces que nos llegan del pasado. 2 ed en español. FCE. Buenos Aires.

- JURADO V. Fabio y Bustamante Z. Guillermo. (comp.) (1996) Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Magisterio. Santafé de Bogotá
- LE GOFF, Jaques. (1991) El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Ed Paidós. Barcelona
- LLOPIS Pla, Carmen. (1997?) Ciencias Sociales, Geografía e Historia en secundaria. Narcea. Madrid.
- LUC, Jean-Noel. (s.f.) La enseñanza de la historia a través del medio. Cíncel Kapelusz. Madrid.
- THIERRY, Vargas Pilar y ZAMUDIO Lucero (comp.) (1998) Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. 2 volúmenes. Anthropos Cids Univ. Externado. Santafé de Bogotá.
- MARINAS, José Miguel y SANTAMARIA, Cristina (Ed.) (1993) La historia Oral: métodos y experiencias. Debate. Madrid.
- MEJIA, Marco Raúl. (2005) Atravesando el espejo de nuestras prácticas. Documento Borrador. Mimeo. Bogotá.
- MISION DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1995) Colombia: al filo de la oportunidad. Informe Conjunto. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- MOLANO, Alfredo (1990) "Reflexiones sobre Historia Oral". Gaceta No. 7 Mayo-junio 1990.
- NOGUERA, Carlos Ernesto. (1997) "Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro". En: Educación y Ciudad No. 3 IDEP Santafé de Bogotá.
- OCAMPO, López, Javier. (1996) "La enseñanza de la historia". Boletín de historia y antigüedades. Bogotá. Vol. 83. N. 792. enero – marzo
- ONG, Walter J. (1996) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. FCE. Santafé de Bogotá. Segunda reimpresión
- PARDO Abril, Neyla. (1996) . (2000) Pensar la escuela para construir sentido. Universidad Nacional. Programa RED. Santafé de Bogotá.
- PEREYRA, Carlos y otros. (1997) Historia ¿para qué?. Siglo XXI editores. Madrid. XVI edición.

- PLUCKROSE , Hehny. (1996) Enseñanza y aprendizaje de la historia. Morata. Madrid. Reimpresión.
- PORLÁN, Rafael. (1987) “Mas allá de la investigación del medio”, Cuadernos de Pedagogía No. 142.
- PORLÁN, Rafael y CAÑAL, P. (1991) “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. En: Planteamientos Vol 1 No. 1 Bogotá. (tomado de Enseñanza de las ciencias. 1987.
- PORLÁN, Rafael y MARTIN José. (1993) El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Colección Investigación y enseñanza. Diada editoras, 2 ed. Sevilla.
- PORLAN, Rafael y otros. (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos, En Investigación en la escuela. Revista No. 29
- PRATS Joaquim. (1997) “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias `Germania –75´ e `historia 13 – 16””. En: CARRETERO, Mario, J. I. POZO y M. ASENSIO (Comp.). La enseñanza de las ciencias sociales. Visor. Madrid.
- RITZER, George. (2001) Teoría Sociológica Clásica. MC Graw Hill. España
- ROJAS M. Axel Alejandro. (2004) Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro. Ed. U del Cauca, Popayán
- ROSA, Alberto (2000) Memoria colectiva e identidad nacional. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- SCHUTZ, Afred. (2003) Estudios sobre teoría social escritos 2. Amorrourto ed Buenos Aires
- SILVA Vallejo, Fabio. (1997) Oralidad y cultura popular. Una aproximación teórica. Editores y autores asociados. Bogotá
- SITTON, Thad y otros, (1999) La historia oral. Una guía para profesores y otras personas- FCE, México, tercera reimpresión.
- SUAREZ, Daniel y otros. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En Nodos y nudos. No. 17. 2004. Bogotá, UPN-RED CEE.
- TONUCCI. Francesco. (1999) La investigación como alternativa a la enseñanza. Editorial laboratorio educativo. Caracas, 2ª. Ed.

- TORRES, Alfonso y otros. (1990) Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Dimensión Educativa. Bogotá Colombia.
- TORRES, Alfonso. (1997) Estrategias y técnicas cualitativas de investigación social. UNAD Bogotá.
- UNDA B. María del Pilar y otros. (2001) Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2001
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (1996) Ciencia y tecnología en la escuela. Memorias del Seminario La formación en ciencias y tecnología en la educación básica y media. U-Nal- IDEP-Santafé de Bogotá
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. (2003) Caminantes y caminos. Bogotá.
- VASCO Montoya, Eloisa. (1995) Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Magisterio. Santafé de Bogotá
- VEGA Cantor. Renán y Castaño T. Ricardo (compiladores). (1999) ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. UPN-IDEP. Santafé de Bogotá.
- VEGA, Renán. (1999) Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar. Antropos, Santafé de Bogotá 2 ed.
- VIGOTSKY, Lev S. (1998) Pensamientos y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Fausto. Buenos Aires, Argentina.
- VILAR, Pierre. (1982) Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Crítica. Barcelona. 4 ed.
- ZAMBRANO, Armando. (2005) Una sociedad sin maestros. Una sociedad sin futuro. En Educación y cultura No. 68 CEID FECODE. Bogotá, junio

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO IDEP

Informe final

anexos

CONTRATO 49, 18 NOVIEMBRE 2004

Caracterización pedagógica de prácticas docentes como
aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá

PRESENTADO POR

APPTOS

ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA POR EL TRABAJO SOCIAL

Nit. 830.138.715-2

Bogotá D.C. 2005

ANEXO 1. LISTADO INICIAL DE PRACTICAS EDUCATIVAS. Organización por localidad

ANEXO 2. CATALOGO DE VIDEOS Y DISCOS COMPACTOS CON ENTREVISTAS REALIZADAS EN EL MARCO DE LA “**Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá**” y entregados al IDEP.

ANEXO 3. CUADRO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.

ANEXO 4. FORMATO DE ENTREVISTA A PROFESORES

ANEXO 5. FORMATO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

ANEXO 6. EXPRESIONES DE TRADICIÓN ORAL

ANEXO 1. LISTADO INICIAL DE PRACTICAS EDUCATIVAS. Organización por localidad

Loc.	Nombre	experiencia	área	Colegio actual	jornada
2	Milena Páez	los lectores son viajeros	lenguas	Colegio Campestre Monteverde	M
2	Gloria Currea /Mauricio Suárez	el medio como recurso didáctico y la investigación como generadora de cambio	ciencias	Colegio Campestre Monteverde	M
3	Ricardo Silva		C políticas	Camilo Torres	M
3	Carol Rodríguez, Luz Miriam Hernández y otros	Manzares una quebrada hecha historia	ciencias	Los Pinos	M
3	Irma Gómez Bautista	imaginario sonoro y medios de comunicación		Santa Inés	
4	Ricardo Malpica	Historia del Barrio La Belleza	C. sociales	Ied La Belleza	
4	Fanny Zambrano/ Claudia Tellez/ Fernando Suárez	estrategias lúdico ped para la creación de interés por la lectura	lenguas	Rural Nazareth	
4	Mirena Niño	Contextos urbanos, nuevas musas para el aula	español	Manuelita Sáenz	M
4	Felipe Lozano	Cuerpo, identidad y cultura	danza	Javier Matiz	M
4	Rosaura Rojas y Sandra Lucía Rojas	un encuentro con los chamanes	ciencias	Atenas	T
4	María Isabel Rodríguez	HISTORIAS DE VIDA	Ciencias Sociales	José Joaquín Castro	M
4	Martha Cecilia Guerrero	HISTORIAS DE VIDA	Ciencias Sociales	José Joaquín Castro	
4	Flor Ángela Castellanos	Carnaval	interdisciplinar	Montebello	M
4	Martha Roncancio	Cátedra de estudios afrocolombianos	c sociales		M
6	Carmen I. Sierra / Maria Del C. Maldonado / Jorge Alvarado	lectura y escritura desde los intereses de los niños	lenguas	Marco Fidel Suárez	T
7	Gina Velasco	Aprender historia haciendo historia	c sociales	Maximiliano Ambrosio	M

7	Inés Fonseca/Manuel Rozo/ Maria Isabel Ramírez	preservación y conservación de la escuela y su entorno	ciencias	Gran Colombiano	M
7	Blanca Cecilia Gordillo	lectura y escritura como canales comunicación de vivencias	lenguas	Gran Colombiano	M
7	Wilson Alberto Páramo y otros	El humedal Tibanica como aula alterna	ciencias	Llano Oriental	T
7	Jairzinho Panqueba	Memoria cotidiana e identificación histórica en la comunidad muisca de Bosa	Danzas-educación física	San Bernardino	T
9	Luz Nelly Trujillo	Fontibón un libro abierto en el aula de clase	ciencias	Integrado IBEP	M
9	María Genoveva Mendivelso y otros	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación	orientación	Pablo Neruda	T
10	Carmen Rosa Verdugo	Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos	ciencias Nat	Marco Tulio Fernández	T
11	Luis Edo. Peralta	tecnología ..en términos de investigación. Hacia un proyecto de vida	ciencias	Alberto Lleras	T
11	Francy Salazar		Red de Artes		
11	Varios	cómo aprender el universo en que vivimos?	ciencias	Nueva Colombia	M
11	Yaneth Camargo		ciencias soc	Alberto Lleras Camargo	M
11	Rosalba Ortiz	La educación artística: una puerta a la cultura	Artes	Nueva Colombia	M
12	Yolanda Sepúlveda	La danza un medio para conocer mi folclor	danzas	Jorge Eliécer Gaitán	M
12	Carmen Rocio Mateus y otras	la huerta como espacio pedagógico	Interdisciplinar	Centro Obrero	M
12	Maximina Avendaño y otras	el relato como expresión de la interpretación	lenguas	Tomas Carrasquilla	M
12	Luis Tovar	Desarrollo de pensamiento crítico a partir del reconocimiento del espacio urbano	c sociales	Alemania Solidaria	M
12	Carmen Rocio Mateus y otras	la huerta como espacio pedagógico	ciencias	Lorencita Villegas Sede B	M
12	Samanda Aragon	paseando con dinosaurios	ciencias	Heladia Mejia	T
13	Eliécer Camargo Osorio	cine foro en el aula		Manuela Beltrán	M

14	Diana Tibaquira Y Otros	mi anuario, ese recuerdo inolvidable		Antonia Santos	
15	Maria Mercedes Rojas	le lectura y escritura a partir del corazón de la familia	lenguas	Maria Montessori	M
15	Gloria Marlen Rondón	el diario personal ...	lenguas	Maria Montessori	
16	Maria Isabel Torres/ Martha Malagón	cotidianidad/estrategia para vivenciar las matemáticas	matemáticas	La Merced	M
16	Nohora Beltrán de Molano	tiempo para observar, explorar y aprender	ciencias	Benjamin Herrera	T
16	Nohora Beltrán	Tiempo para explorar y aprender	preescolar	Benjamín Herrera	T
16	Amparo De Guarín/ Jenny Velasquez/ Jose Gutierrez	cotidianidad/recreo diario con el calendario	matemáticas	La Merced	M
17	Margarita Metarranz	tejer el pensamiento es hablar con las manos		La Concordia	
17	Maria Clara Matallana	aprendizajes en ambientes lúdicos	matemáticas	La Concordia	T
18	Leonardo Ortiz / Rafael Rincón	Talentos. Un espacio de vida	danzas	Restrepo Millán	M
18	Ismael Nájera	Historia del barrio La Marichuela	C sociales	Nuevo Muzú	M
18	Luz Dary Riaño /Jazmin Guerrero	la ciencia es otro cuento	ciencias	Manuel del Socorro Rodríguez	T
18	Alcira Casas	Danzas en búsqueda de una entidad	Danzas	Manuel del Socorro Rodríguez	T
18	Yolanda Hernández/ Astrid Castañeda	la producción de texto en el fortalecimiento de la autoestima	lenguas	El Libertador	M
18	Jazmín Guerrero / Luz Dary Riaño	contemos contando cuentos	matemáticas	Manuel del Socorro Rodríguez	M y T
18	Rosalba Pérez Angulo	Autobiografías. Historias de mi vida	castellano	Enrique Olaya Herrera	M
18	Esperanza	La fantasía en los mitos y leyendas	Lengua	Manuel del Socorro	M

	Maldonado Vergara		Castellana.	Rodríguez	
18	Lidy Capera	La educación artística: una puerta a la cultura	Artes	Alexander Fleming	M
18	Maria Gilma Acosta	aprendiendo caminando y observando	ciencias	Luis López de Mesa	M
19	Fabio Rodríguez	de la oralidad al texto escrito		Pradera Esperanza	
19	Beatriz Rico Martínez			IED Estrella del Sur	
19	Carmenza Vargas			San Francisco	
19	Yesid Alvarez Cruz	desde el arte hacia la investigación	artes	Mochuelo Bajo	
19	Ruby Quiñónez	Modificar actitudes a partir del conocimiento del otro	CS Catedra afroc	San Francisco	M
19	María de Jesús Rengifo Demarchi	La danza como estrategia pedagógica para la enseñanza de la Etnoeducación	danzas	San Francisco	M
19	Irma Gonzalez	la basura: una oportunidad	ciencias	Santa Bárbara	M
20	Mary Luz Prieto Acosta	historia del bajo Sumapaz	c sociales	El Destino	única
*	Doris Rojas Rojas	cuenticos de chocolate			
*	Carmen Julia Sotelo Gonzáles	"Quiero ser humano y por eso construyo mi historia de vida"			

ANEXO 2. CATALOGO DE VIDEOS Y DISCOS COMPACTOS CON ENTREVISTAS REALIZADAS EN EL MARCO DE LA “Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá” y entregados al IDEP.

Número del video	Número Disco compacto	Localidad	Nombre profesor(es)	Título de la experiencia	Colegio de la experiencia
1	19 y 20	4	Flor Ángela Castellanos	La memoria colectiva, por qué y para qué. (Réplica de Carnaval)	Montebello
2	7 y 8	4	Martha Cecilia Guerrero	Historia del 20 de julio	José Joaquín Castro
3	32, 33 y 34	4	Rosaura Rojas y Sandra Lucia Rojas	Un encuentro con los chamanes. Hacia una visión encantada del mundo	Atenas
4	1y 2	4	Mirena Niño	Contextos urbanos, nuevas musas para el aula	Manuelita Sáenz
5	28	4	Felipe Lozano	Cuerpo, identidad y cultura	Juan Evangelista Gómez (*1)
6	31	5	Rosalba Pérez Angulo	Autobiografías. Historias de mi vida	SED valles de CAFAM (*2)
7		5	Ismael Nájera	Historia del barrio La Marichuela	Miguel de Cervantes Saavedra (*3)
8	5 y 6	7	Wilson Alberto Páramo, Belén Martínez , Alis Poveda, Segundo Tinjacá , Martha Chávez	El humedal Tibanica como aula alterna	Llano Oriental
9	11 y 12	7	Jairzinho Panqueba	Memoria cotidiana e identificación histórica en la comunidad muisca de Bosa	San Bernardino
10 y 10A	24, 29 y 30	9	María Genoveva Mendivelso, Carmen Beatriz Torres, María Stella Poveda Luque, Luz Stella Cañón	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación	Pablo Neruda
11		10	Carmen Rosa Berdugo	Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos	Marco Tulio Fernández

	13 y 14	11	Rosalba Ortiz y	La educación artística: una puerta a la cultura	Nueva Colombia
12		18	Lidy Capera	La educación artística: una puerta a la cultura	Alexander Fleming
13	22	12	Yolanda Sepúlveda	La danza un medio para conocer mi folclor	Jorge Eliécer Gaitán
14		12	Maximina Avendaño, Patricia Martínez , Luz Estela de Castro, Maria Luisa de Sarmiento, Amparo Quintero, Rosa Inés Parra Moreno, Arturo Rodríguez ; Rosalba Mestizo de Montaña	el relato como expresión de la interpretación	Tomas Carrasquilla
15		12	Luis Tovar	Desarrollo de pensamiento crítico a partir del reconocimiento del espacio urbano	Alemania Solidaria
16	3 y 4	12	Carmen Rocio Mateus, Dora Luz Morales, Raquel Casas Rojas, Alicia Anzola, Rosa Montaña, María Antonia González, Lilia Montenegro	la huerta como espacio pedagógico	Lorencita Villegas- Centro Obrero Unión Social
17	26	18	Leonardo Ortiz y Rafael Rincón	Talentos. Un espacio de vida	Restrepo Millán
18	21	18	Alcira Casas, Jorge Sánchez, Marco Fidel Suárez	Danzas en búsqueda de una identidad	Manuel del Socorro Rodríguez
19	9	18	Esperanza Maldonado Vergara	La fantasía en los mitos y leyendas	Manuel del Socorro Rodríguez
20		18	Gina Velasco	Aprender historia haciendo historia	Chircales-Alfredo Iriarte (*4)
21		19	Ruby Quiñónez	“Modificar actitudes a partir del conocimiento del otro”	San Francisco
22		19	María de Jesús Rengifo Demarchi	“La danza como estrategia pedagógica para la enseñanza de la Etnoeducación”	San Francisco
Total 23	Total 36				

ANEXO 3. CUADRO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.

1. DISEÑO	<p>1.1 justificación y Motivación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Centro de memoria IDEP.• Políticas Educativas (plan sectorial de Educación, etc.) <p>1.2 Punto de partida experiencia historia oral, equipo asistentes de investigación.</p> <p>1.3 Formulación de la propuesta caracterización práctica pedagógica.</p> <p>1.4 Contrato y compromisos adquiridos.</p>
2. FUNDAMENTACION TEORICA	<p>2.1. Identificación categorías.</p> <ul style="list-style-type: none">• Historia Oral, Tradición Oral y Memoria.• Práctica Pedagógica, práctica profesional, formación profesional, Didáctica, Enfoque, tendencias.• Archivo: evidencia histórica, Memoria (memoria personal), construcción de archivo.• Sistematización• Método, metodología, caracterización.
3. ELABORACION DE INSTRUMENTOS	<p>3.1. Fundamentación teórica y disciplinar desde la etnografía.</p> <p>3.2. Definición de ejes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Datos generales• Práctica profesional• Experiencias• Formación teórica disciplinar y pedagógica desde la historia Oral, Tradición Oral, Recuperación de la memoria. <p>3.3 Elaboración de preguntas de acuerdo a los ejes.</p> <p>3.4 Entrevistas teniendo en cuenta técnicas e instrumentos de registro (grabación sonora, video y fotografías, documentos, etc.).</p> <p>3.5 Elaboración de instructivo para entrevistador.</p> <p>3.6 Elaboración de entrevistas para el estudiante.</p> <p>3.7 Pilotaje de entrevistas. Reflexiones para retroalimentación de los instrumentos iniciales.</p>

4. IDENTIFICACION Y CONTEXTUALIZACION DE EXPERIENCIAS	4.1. Búsqueda para elaboración del banco de datos. 4.2. Criterios para seleccionar experiencias (diferentes jornadas, asignaturas y localidades). 4.3 Selección de experiencias cuarenta (40) 4.4 Establecer contactos con los maestros seleccionados. 4.5 Establecer agenda de trabajo.
5. RECOLECCION DE INFORMACION	5.1. Dialogo informal (entrevista semiestructurada). 5.2 Desarrollo de la entrevista uno y/o dos. 5.3 Filmación desarrollo a entrevistas a estudiantes, grabaciones y toma de fotografía. 5.4 Transcripción de las grabaciones. 5.5 Diligenciar matrices según ejes y categorías. 5.6 Evaluación del proceso de recolección de información.
6. LECTURA, ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION	6.1. Lectura y descripción de lo encontrado según marco teórico: labor de traducción, interpretación y clasificación. 6.2 Teorización original nivel de reflexión continua y que relaciona las categorías entre sí, buscando relaciones, similitudes y diferencias, identificando tendencias, secuencias y regularidades. 6.3 Resultados (interpretación).
7 INFORME FINAL	7.1. elaboración de artículo publicable. 7.2 Socialización

ANEXO 4. FORMATOS DE ENTREVISTA A PROFESORES

CARACTERIZACION PEDAGOGICA DE PRACTICAS DOCENTES COMO APOORTE A LA
CONSTITUCION DEL ARCHIVO PEDAGOGICO DE BOGOTA D.C.

FICHA DE **CONTACTO** CON PROFESORES (as) PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre _____

Institución donde trabaja _____ jornada _____

Correo Electrónico: _____ Tel _____

Estudios: Bachiller _____

Normalista _____

Licenciado en _____ universidad _____

Posgrado en _____ universidad _____

Otros _____

Participación en eventos _____

Publicaciones: _____

Años de experiencia como docente _____ con adultos _____ niños _____ jóvenes _____

Grado (s) y Asignaturas en que se desempeña en el presente año _____

Grado (s) y Asignaturas en que implementa su propuesta _____

Desde hace cuantos años implementa la propuesta _____

TITULO DE SU PROPUESTA: _____

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA _____

ENTREVISTA A DOCENTES CON EXPERIENCIA EN _____

Nº DE FORMULARIO: _____

1. DATOS GENERALES.

Nombre del docente: _____ edad: _____

Institución: _____

Grado de escalafón: _____ años de experiencia como docente _____

Con adultos: _____ con niños: _____ con jóvenes: _____ otros: _____

En que eventos ha participado relacionados con la propuesta: _____

Publicaciones en general y relacionadas con la propuesta: _____

Individuales: _____

Colectivas: _____

2. PRACTICA PROFESIONAL.

1. ¿Qué le gusta y que le disgusta de su profesión?
2. ¿Qué le gustaría cambiar de su profesión y por qué?
3. ¿Conoce algunos cambios hechos a su asignatura o área, en cuanto a contenidos y metodologías en los últimos años? ¿Cuáles?
4. ¿Para usted qué es lo más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje?
5. ¿Qué conocimiento del proceso de aprendizaje tiene usted de su estudiante?
6. ¿Trabaja por contenidos, procesos, categorías, desarrollo de habilidades, proyectos, por ejes temáticos, preguntas problémicas u otros? _____
7. ¿Qué criterios tiene para seleccionarlos?
8. ¿Para usted es importante tomar elementos de la cotidianidad? ¿Cuáles toma y por qué?
9. ¿Considera que es importante la sistematización del trabajo pedagógico? SI___NO___ ¿Por qué? _____
10. ¿sistematiza su quehacer? SI___ NO ___ ¿Con qué frecuencia? , ¿Qué clase de registros hace?
11. ¿Cómo comparte y retroalimenta su quehacer?
12. ¿Cuál es la actitud de sus estudiantes frente a las clases que orienta?

3. EXPERIENCIA

13. ¿Cómo concibe la disciplina (área o asignatura) dónde desarrolla su experiencia?
14. ¿En que consiste su experiencia? (Describala).
15. ¿Cuál es el origen de esta experiencia?
16. ¿Qué objetivos ha buscado o ha pretendido alcanzar con esta experiencia? ¿cuáles ha alcanzado?
17. ¿Tuvo usted en cuenta un diagnóstico para la elaboración de la experiencia? ¿Cuál?
18. ¿Cómo relaciona el contexto, lo cotidiano y la cultura con el conocimiento propio de la asignatura en la que desarrolla su experiencia?

19. ¿Su experiencia ha tenido transformaciones desde su inicio hasta hoy? ¿Cuáles y por qué?
20. ¿Qué actividades ha desarrollado con sus estudiantes que le han enriquecido su experiencia?
¿Qué actividades cree que han hecho falta por realizar?
21. ¿Su experiencia le ha permitido ampliar el conocimiento sobre los estudiantes, entorno, escuela, familia, asignatura?
22. ¿Qué aspectos o elementos ha encontrado en los trabajos de sus estudiantes que le han llamado la atención?
23. ¿Qué cambios y/o logros ha visto en los estudiantes atribuibles a su experiencia?
24. ¿Qué relación se fomentan entre usted y los estudiantes, sus pares y comunidad?
25. ¿Cómo es el proceso o tipo de evaluación a los estudiantes?
26. ¿De qué manera la experiencia trabajada con sus estudiantes ha generado un cambio y /o transformación en sus actitudes?
27. ¿De qué manera la dinámica del colegio favorece el desarrollo de la experiencia?
28. ¿Cuál ha sido el impacto de su experiencia en: los estudiantes, los profesores, directivos docentes, PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el plan de estudio?
29. ¿Otros colegas suyos se han vinculado a esta experiencia? Si__ No__ ¿Por qué?
30. ¿Considera que esta experiencia puede articularse en el plan sectorial de educación? Si__ No__ ¿Por qué?
31. ¿Qué cambios ha visto en su práctica docente como consecuencia del desarrollo de su experiencia?

4. FORMACION TEORICA, DISCIPLINAR Y PEDAGOGICA DE LOS DOCENTES DE EXPERIENCIAS CON HISTORIA ORAL.

32. ¿Qué autores y/o teorías retoma usted para desarrollar su propuesta?
33. ¿Su experiencia está planteada desde algún método en particular?
34. ¿Qué es la historia Oral?
35. Cree usted que el trabajo del historiador debe ser SIEMPRE con documentos y con archivos escritos?
36. ¿Para usted qué es una fuente y que tipos de fuente conoce?
37. ¿Reconoce usted alguna diferencia entre Fuente Oral e Historia Oral?
38. ¿Ha evaluado y sistematizado los resultados del uso de las fuentes orales?
39. ¿A través de qué medio usted ha conocido sobre Historia Oral y fuentes orales? (pregrado, postgrado, lectura individual, cursos de capacitación (PFPD) y otros)
40. ¿Archiva los trabajos realizados por sus estudiantes? ¿Cómo los realiza?
41. ¿Por qué debe ser implementado el trabajo escolar con Historia Oral?
42. ¿Podría nombrar alguna limitación y ventaja de la Historia Oral a partir de su trabajo de aula?
43. ¿Qué conceptos, principios, metodología y finalidad de la Historia Ora considera ha desarrolla desde su experiencia?
44. ¿Conoce experiencias del uso de las fuentes orales para labores literarias, periodísticas, usado en algún momento de la labor docente Fuentes Orales?, ¿Con qué frecuencia?, ¿Para qué?
45. ¿En su trabajo ha implementado la entrevista? ¿Cómo determina la veracidad de los testimonios?
46. ¿Entre el testimonio oral y la fuente escrita, a cual le da mayor credibilidad? ¿Por qué?
47. ¿En un trabajo con fuentes orales usted hace uso de fuentes escritas?
48. ¿Qué motivos lo llevaron a usar Historia Oral en su quehacer docente?
49. ¿Qué temas aborda usted al realizar trabajo de historia oral?
50. ¿El uso de las fuentes Orales en su clase mejoró el aprendizaje de su asignatura o el desarrollo de su propuesta?
51. ¿Cómo evalúa biográficas o de disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología? Señale un ejemplo.

52. ¿Ha hecho trabajo etnográfico? ¿Cómo lo hace?
53. ¿Usted lleva algún tipo de registro o mecanismo que le permitan hacer seguimiento del trabajo con fuentes realizado por usted y/o sus estudiantes?
54. ¿Para usted cuál sería las diferencias más significativas entre “historia oral”, “historia Popular” “Testimonio oral” “autografía” “tradición oral” y “memoria colectiva”?
55. ¿Para usted qué es pensar históricamente?
56. ¿Usted evaluó los resultados del uso de la historia oral? ¿Cuál fue el resultado de dicha evaluación?

4. FORMACION TEORICA, DISCIPLINAR Y PEDAGOGICA DE LOS DOCENTES DE EXPERIENCIAS CON TRADICION ORAL.

32. ¿Qué autores y/o teorías retoma usted para desarrollar su propuesta?
33. ¿Su experiencia está planteada desde algún método en particular?
34. ¿Qué es para usted la tradición Oral?
35. Cree usted que el trabajo basado en la tradición oral SIEMPRE debe ser con documentos y con archivos escritos?
36. ¿Para usted qué es una fuente y que tipos de fuente conoce?
37. ¿Reconoce usted alguna diferencia entre Fuente Oral, Historia Oral y tradición Oral?
38. ¿Ha usado en algún momento de la labor docente Fuentes Orales?, ¿Con qué frecuencia?, ¿Para qué?
39. ¿En su trabajo ha implementado la entrevista? ¿Cómo determina la veracidad de los testimonios?
40. ¿Entre el testimonio Oral y una fuente escrita, a cual le da mayor credibilidad? ¿Por qué?
41. ¿En un trabajo con fuentes orales usted hace uso de fuentes escritas?
42. ¿Qué motivos lo llevaron a usar la tradición Oral en su quehacer docente?
43. ¿Qué temas aborda usted al realizar trabajo de tradición oral?
44. ¿El uso de las fuentes Orales en su clase mejoró el aprendizaje de su asignatura o el desarrollo de su propuesta?
45. ¿Cómo evalúa los resultados del uso de las fuentes orales?
46. ¿A través de que medio usted ha conocido sobre la tradición Oral y fuentes orales? (pregrado, postgrado, lectura individual, cursos de capacitación (PFPD) y otros)
47. ¿Archiva los trabajos realizados por sus estudiantes? ¿Cómo los realiza?
48. ¿Por qué debe ser implementado el trabajo escolar con Tradición Oral?
49. ¿Podría nombrar alguna limitación y ventaja del trabajo que realiza con Tradición Oral a partir de su trabajo de aula?
50. ¿Qué conceptos, principios, metodología y finalidad de tradición oral considera se ha desarrolla desde su experiencia?
51. ¿Conoce experiencias del uso de las fuentes orales para labores literarias, periodísticas, biográficas o de disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología? Señale un ejemplo.
52. ¿Ha hecho trabajo etnográfico? ¿Cómo lo hace?
53. ¿Usted lleva algún tipo de registro o mecanismo que le permitan hacer seguimiento del trabajo con fuentes realizado por usted y/o sus estudiantes?
54. ¿Para usted cuál sería las diferencias más significativas entre “historia oral”, “historia Popular” “Testimonio oral” “autografía” “tradición oral” y “memoria colectiva”?
55. ¿Para usted qué es pensar históricamente?
56. ¿Usted evaluó los resultados del uso de la tradición oral? ¿Cuál fue el resultado de dicha evaluación?

4. FORMACION TEORICA, DISCIPLINAR Y PEDAGOGICA DE LOS DOCENTES DE EXPERIENCIAS CON RECUPERACIÓN DE MEMORIA.

- 32 ¿qué autores y/o teorías retoma usted para desarrollar su propuesta?
- 33 ¿su experiencia está planteada desde algún método en particular?
- 34 ¿qué es para usted recuperación de memoria?
- 35 ¿considera que existe diferencias entre memoria oral y memoria escrita?
- 36 entre memoria escrita y memoria oral ¿cuál considera que guarda mayor relación con el imaginario de una comunidad?
- 37 ¿cuál es la importancia para los sectores populares la recuperación de memoria?
- 38 ¿cuál es la importancia de su experiencia para la escuela y la comunidad?
- 39 ¿considera que existe alguna relación entre la recuperación de la memoria y la historia oficial?
- 40 ¿cree usted que el trabajo basado en la tradición oral siempre debe ser con documentos y con archivos escritos?
- 41 ¿para usted qué es una fuente y que tipos de fuente conoce?
- 42 ¿reconoce usted alguna diferencia entre fuente oral, historia oral y tradición oral y recuperación de memoria?
- 43 ¿ha usado en algún momento de la labor docente fuentes orales?, ¿con qué frecuencia?, ¿para qué?
- 44 ¿en su trabajo ha implementado la entrevista? ¿cómo determina la veracidad de los testimonios?
- 45 ¿entre el testimonio oral y una fuente escrita, a cual le da mayor credibilidad? ¿por qué?
- 46 ¿en un trabajo con fuentes orales usted hace uso de fuentes escritas?
- 47 ¿cuáles son las fuentes, testimonios o materiales a los que usualmente acude para recuperación de memoria?
- 48 ¿qué motivos lo llevaron a usar la recuperación de memoria en su quehacer docente?
- 49 ¿qué temas aborda usted al realizar trabajo recuperación de memoria?
- 50 ¿el uso de las fuentes orales en su clase mejoró el aprendizaje de su asignatura o el desarrollo de su propuesta?
- 51 ¿cómo evalúa los resultados del uso de las fuentes orales?
- 52 ¿usted cómo evaluó los resultados obtenidos de recuperación de memoria? ¿cuál fue el resultado de dicha evaluación?
- 53 ¿a través de que medio usted ha conocido sobre la tradición oral y fuentes orales? (pregrado, postgrado, lectura individual, cursos de capacitación (créditos) y otros)
- 54 ¿archiva los trabajos realizados por sus estudiantes? ¿cómo los realiza?
- 55 ¿por qué debe ser implementado el trabajo escolar con recuperación de memoria en el aula?
- 56 ¿podría nombrar alguna limitación y ventaja del trabajo que realiza con recuperación de memoria a partir de su trabajo de aula?
- 57 ¿qué conceptos, principios, metodología y finalidad de recuperación de memoria considera se ha desarrolla desde su experiencia?
- 58 ¿conoce experiencias del uso de las fuentes orales para labores literarias, periodísticas, biográficas o de disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología? señale un ejemplo.
- 59 ¿ha hecho trabajo etnográfico? ¿cómo lo hace?
- 60 ¿usted lleva algún tipo de registro o mecanismo que le permitan hacer seguimiento del trabajo con fuentes realizado por usted y/o sus estudiantes?
- 61 ¿para usted cuál sería las diferencias más significativas entre “historia oral”, “historia popular” “testimonio oral” “autografía” “tradición oral” y “memoria colectiva”?
- 62** ¿para usted qué es pensar históricamente?
- 63** ¿cuáles serían las características de un trabajo que pretende recuperar memoria colectiva de una comunidad?

ANEXO 5. FORMATO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Es importante que en este punto se detecte cómo perciben los estudiantes la experiencia desarrollada por la profesora y/o profesor, para lo cual, planteamos realizar una entrevista a 4 estudiantes teniendo en cuenta las siguientes preguntas, las cuales puede realizar en forma espontánea para identificar afectos, sentimientos, emociones, deseos, actitudes en los estudiantes.

Nombre del estudiante: _____ **Edad:** _____

Curso: _____ **Tiempo que lleva con la experiencia:** _____

Localidad: _____ **Colegio:** _____

Jornada: _____ **Nº del formulario:** _____

- ¿Cuál es la experiencia que se desarrolla?
- ¿Cómo se siente desarrollando la experiencia?
- ¿Qué le gusta y qué no le gusta de las actividades que ha realizado con el profesor y /o profesora?
- ¿Es diferente la clase de este profesor (a), con otras asignaturas? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias hay entre esta clase y las otras de la misma asignatura vistas en años anteriores?
- ¿Cómo lo evalúa su profesor (a)? Le gusta o no y por qué?
- ¿Qué importancia y utilidad le encuentra a la experiencia orientada por su profesor (a)?
- ¿Conoce las razones por las cuáles su profesor (a) desarrolla la experiencia _____?
- ¿Qué uso o destino se le da a los trabajos realizados en clase?
- ¿Qué ha encontrado en los trabajos que desarrolla en esta asignatura que le llame la atención? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos o elementos ha encontrado en sus trabajos que le llamen la atención a sus compañeros y/o profesor (a)?
- ¿Qué cree que se debe cambiar o agregar a su clase?
- ¿Evalúan el proceso de la clase? (Por ejemplo socializan los trabajos, realizan encuentros, exposiciones entre estudiantes del mismos colegio o de otras instituciones)
- ¿Cómo es la relación entre usted y su maestro?

ANEXO 6. EXPRESIONES DE TRADICIÓN ORAL (tomado de Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada. Guillermo Bernal Arroyave)

habla popular	<p>a) Léxico o vocabulario regional: antroponimia; zoonomía; fitonimia; toponimia; arcaísmos; onomástica; onomatopeyas;</p> <p>b) deajo regional o tonada;</p> <p>c) giros locales;</p> <p>d) metaplasmos;</p> <p>e) la conversación;</p> <p>f) chistes, cachos o chascarrillos</p>
paremiología	<p>a) refranes;</p> <p>b) dichos;</p> <p>c) exageraciones;</p> <p>d) comparaciones;</p> <p>e) no es lo mismo;</p> <p>f) en que se parece;</p> <p>g) colmos; que le dijo...;</p> <p>h) los piropos;</p> <p>i) adivinanzas;</p>
manifestaciones en verso	<p>a) nanas o canciones de cuna;</p> <p>b) villancicos;</p> <p>c) rondas;</p> <p>d) juegos de palmas;</p> <p>e) juegos de sorteo;</p> <p>f) cabalística o conjuros;</p> <p>g) coplas o cantas;</p> <p>h) seguidilla;</p> <p>i) bambas;</p> <p>j) corridos (galerón; ensaladas);</p> <p>k) décimas;</p>

	<ul style="list-style-type: none">l) poemas típicos;m)trabalenguas;n) retahílas;o) jitanjáforas;p) jerigonzas;q) disparates;r) mentiras;s) cuentos de nunca acabar;t) canciones infantiles;u) onomatopeyas;v) tonadas o cantos tradicionales;
narraciones	<ul style="list-style-type: none">a) anécdotas;b) parábola;c) fábula;d) leyenda;e) relatos sobre deidades, genios y espantos;f) mitos;g) cuentos