

TALLER COLABORATIVO: LA COMUNICACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

Juan Carlos Echeverri Álvarez, Guillermo Echeverri Jiménez

* Recibido: 7 de abril de 2006. Aprobado: 28 de abril de 2006.

El artículo hace parte del informe final de investigación presentado a COLCIENCIAS del proyecto Integración Curricular: *Propuesta pedagógica y didáctica para una enseñanza de las ciencias que posibilite la formación del pensamiento científico y tecnológico en estudiantes de educación básica, ciclo primaria*, proyecto liderado por el Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes - PDS- de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. El proyecto fue cofinanciado por Colciencias y duró dieciocho meses (julio de 2004 a diciembre de 2005).

TALLER COLABORATIVO: LA COMUNICACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA¹

Juan Carlos Echeverri Álvarez, jcea@upb.edu.co

Guillermo Echeverri Jiménez, guillermo.echeverri@upb.edu.co

RESUMEN

El taller colaborativo se convierte en un espacio de comunicación entre pares (docentes de la educación básica y superior) para reconocerse a sí mismo, a lo otro y a los otros, con el objetivo preciso de formular propuestas que afecten positivamente la educación. Para el caso, el taller permite, por la misma condición comunicacional, proponer un modelo de integración que tenga en cuenta no solamente las áreas de conocimiento, sino otros estamentos institucionales que deben mantener una comunicación permanente.

Palabras clave

Comunicación, taller, currículo

SUMMARY

The collaborative workshop turns into a space for communication amongst the *Pares (teachers in Elementary and higher Education)* in order to acknowledge themselves and the others with the precise purpose of formulating proposals that would positively affect the Education. For such a case, the workshop –because of the communicational condition itself– allows the proposing of an integration model that would take into consideration not only the areas of knowledge, but rather other institutional levels that should sustain a permanent communication.

Introducción

La comunicación tiende a mirarse como un intercambio de información, no en la vieja lógica, por supuesto, del emisor y el receptor, sino en la perspectiva de flujos que permiten mediaciones e interacciones entre agentes diversos, ubicados en espacios y tiempos cercanos, distantes, similares o diferenciados. Desde esta lógica, se comunican contenidos, ideas, impresiones, intuiciones, saberes, afectos; y esta comunicación, por estar siempre ahí, por hacer parte de la condición humana, suele darse por sabida, o simplemente se le soslaya. Por tanto, no se le considera relevante.

Mirar la comunicación desde la perspectiva de la construcción supone otras comprensiones. Una primera comprensión tiene que ver con entender el concepto de construcción; en este sentido, se construye en la medida en que hay un problema que requiere solución por parte de un grupo de sujetos que han acordado conjuntar conocimiento y esfuerzos en pro de ello. La comunicación es, entonces, construcción entre quienes deciden que hay un problema común que requiere solución compartida.

La segunda comprensión está en el orden del reconocimiento de los otros como interlocutores válidos. Esto, por supuesto, es más fácil de enunciar que de poner en ejecución: estamos acostumbrados a invalidar los discursos y las posturas de los otros, pues ello, en buena parte, configura nuestra validez. Así, la comunicación no se refiere solamente a qué se enuncia, lo cual de suyo es importante, sino a las condiciones propias de la enunciación, que para el caso tienen que ver con un asunto de intersubjetividad, de intercambio entre sujetos que comparten un escenario y un problema desde prácticas y concepciones diversas.

La tercera comprensión está vinculada a la integración curricular. En este caso, en particular, es necesario señalar que cuando se hace alusión a la integración la misma se mira casi exclusivamente desde la óptica de las áreas de conocimiento escolarizadas, es decir, se plantea que aquello que se integra está en la lógica de los contenidos. Creemos, desde la lógica de la construcción social y colaborativa del conocimiento, que la integración es un asunto de la comunicación entre los agentes institucionales, y que por tanto es indispensable construir estados mentales de los sujetos y condiciones institucionales para que la comunicación se traduzca en integración y en construcción compartidas.

El artículo se desarrolla de la siguiente forma: en primer lugar se hace un acercamiento al concepto de taller colaborativo con la intención de mostrar su potencial comunicacional para la producción de conocimiento pertinente en espacios específicos. Luego se despliegan, en el ámbito del Taller, los elementos de la comunicación que, en términos conceptuales, soportan la propuesta: leer, escribir, escuchar, hablar y ver.

Construcción de un modelo de integración para la educación básica

En la introducción se mencionaba que la comunicación exige nuevas miradas. No puede ser visto simplemente como transmitir o transferir algo a alguien, sino como poner en común, compartir y,

por qué no, como comulgar en tanto la comunicación ya no es vista como una situación operacional; es asumida, por el contrario, como una situación existencial que nos relaciona con nosotros mismos, con los otros y con lo otro. En tal sentido, cuando se pretende elaborar propuestas para la educación básica, por ejemplo, como es el caso de integración curricular, se supone de antemano que esas propuestas son de papel por la falta de apropiación que tienen por parte de los maestros y los agentes educativos.

Y lo son porque no tienen en cuenta la dimensión comunicativa entre pares. Porque son docentes universitarios los que en forma autista creen reconocer las problemáticas propias de la escuela e intentan resolverlas sin el más mínimo reconocimiento de los otros en su contexto, mediante el mecanismo de escuchar, ver y hablar con ellos. La calidad de la educación es un problema, como diría Edgar Morin, de integraciones, de comunicaciones, no de parcelamientos y segmentaciones. Por tanto, una propuesta de integración curricular debe contemplar, como efectivamente lo hace, la comunicación entre las partes que deben formar un todo sinérgico, pero, al mismo tiempo, debe construirse en la misma forma que, en términos teóricos, busca fundar: se debe construir en un ambiente de comunicación y colaboración.

Con base en ello, entonces, a continuación se presenta una propuesta de integración curricular para la educación básica y, luego, se despliega conceptualmente la propuesta de taller colaborativo: ambiente de comunicación y colaboración en el cual se fue construyendo una propuesta de integración que fuera sentida por los maestros y por la institución en tanto surge en el marco de su trabajo del reconocimiento del otro que posibilita la comunicación con él.

Se propone un modelo de integración que no va inicialmente a las áreas y a sus problemáticas y contenidos, sino que considera las prácticas institucionales, porque en éstas se encuentran hábitos, concepciones, discursos e imaginarios constitutivos de la vida y de la cultura escolar. Lo novedoso en esta propuesta reside en que se plantea una idea de integración vinculada a la Construcción Social y Colaborativa del Conocimiento (CSCC), lo que supone tomar como eje la comprensión institucional, que implica tanto abarcar o contener, como otorgar sentido o encontrar justificados los actos o sentimientos de alguien.

La integración es una comprensión, y ésta se mueve en los órdenes de lo social y de lo individual: pliegues de la construcción conjunta. El pliegue sirve para entender que el movimiento de integración es un ajuste permanente: nunca hay cierre o apertura completos, sino despliegues o repliegues posibles por las interacciones que se producen entre los agentes, los procesos, los contextos, las interacciones y las intenciones.

El siguiente modelo trae algunos referentes teóricos, pero se centra en la construcción realizada entre maestros de la educación básica y de la educación superior. Los presupuestos definen los conceptos rectores, de manera rápida, y dan paso al despliegue del modelo, para que éste precise qué se integra, cómo se opera en esta integración, en qué momento, en qué condiciones, en qué lugar, con la participación de qué agentes y con qué finalidad.

Los presupuestos de la integración

Después de doce meses de trabajo en el proyecto, tiempo durante el cual se logró el reconocimiento de los tres contextos institucionales y de las prácticas de los maestros con los cuales se desarrolló la metodología de taller colaborativo, cinco conceptos emergieron como referentes de un modelo: la escuela como organización que aprende; el taller; la interdisciplinariedad; el conflicto cognitivo; y las prácticas teorizadas y las teorías practicadas.

La emergencia de estos conceptos está en relación con: referentes teóricos y conceptuales de los docentes, tanto los universitarios como los de la educación básica; experiencias y metodologías de los maestros del nivel de la básica; una primera elaboración realizada por el grupo base del proyecto (tres maestros universitarios, dos maestros de la básica y un maestro que se desempeña medio tiempo en la básica y medio tiempo en la educación superior); y un proceso de validación y ampliación con los maestros de las tres instituciones educativas.

Los conceptos son pertinentes porque el marco del problema los hace legítimos, a propósito de tres imperativos para los procesos formativos e instructivos: el reconocimiento de desarrollos cognitivos soportados en mediaciones socioculturales construidas con base en representaciones del lenguaje; la comprensión de que la institución escolar tiene que comportarse como una organización que aprende; el reconocimiento de las prácticas y de las concepciones de los maestros:

Si los maestros no conciben su labor de enseñar o instruir como una tarea compleja y abierta, como un problema, ante el que hay que adoptar estrategias diversas según las metas concretas, si enseñar es una tarea monótona ('cada maestrillo tiene su librillo') en vez de una tarea diversa y divertida, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono (Pozo, 1999:311).

Aun cuando estos cinco conceptos se presentan linealmente, para efectos del proyecto los mismos constituyen una totalidad. Lo de totalidad tiene que ser entendido como se dijo antes: la red tejida por agentes, procesos, recursos, contextos e interacciones para construir un entramado conjunto y social, que en el presente caso es, por supuesto, una integración del conocimiento.

- **La escuela como organización que aprende:** la institución educativa pasa de los exclusivos procesos de enseñanza a procesos de aprendizaje en los que todos los agentes educativos interactúan y hacen seguimiento y evaluación permanente de la dinámica formativa. **El taller:** la metodología del taller supone un trabajo constructivo, social y colaborativo en el cual docentes de la educación básica y de la educación superior discuten problemáticas, establecen búsquedas y plantean soluciones consensuadas para entornos educativos y pedagógicos concretos.
- **La interdisciplinariedad:** las áreas de conocimiento se interrelacionan, de tal modo que las fronteras de los saberes se desdibujan y se establecen nuevos vínculos y saberes comunes que implican la reorganización de los objetos de conocimiento y de los objetos de enseñanza. La interdisciplinariedad no implica la suma de todas las disciplinas –lo cual sería una manera forzosa de articular las áreas–, sino una manera de configurar articulaciones a partir de

problemáticas de conocimiento científico y tecnológico.

- **El conflicto cognitivo:** los sujetos, estudiantes y maestros, llegan al espacio escolar con una serie de saberes previos; los mismos requieren reconocimiento por parte del maestro, pero también es cierto que éste tiene la obligación de desequilibrar las estructuras de los estudiantes para provocar mejores preguntas y desarrollos científicos pertinentes para el contexto sociocultural.
- **Prácticas teorizadas y teorías practicadas:** las prácticas requieren una sistemática reflexión por parte de los maestros, para no caer en el activismo rutinario; pero, asimismo, las teorías exigen permanentes puestas en escena, de tal modo que los discursos, las teorizaciones y las conceptualizaciones sean confrontadas en la práctica diaria, con el propósito de afinar tanto el hacer como el pensar.

El método

Se asumió un enfoque de investigación cualitativo en tres fases no lineales: construcción de la propuesta desde referentes teóricos; etnografía; e implementación-validación (puesta en ejecución: talleres de discusión, formación y construcción con maestros, aplicación en las instituciones, sistematización de la experiencia, reformulación de la propuesta). Este enfoque permitió comprender las prácticas de los maestros en las instituciones escolares.

El proceso de investigación se inició con actividades de indagación bibliográfica en bibliotecas de la ciudad de Medellín, en catálogos en Línea y en la Web; se construyó un inventario bibliográfico; éste pasó por un proceso de selección, análisis y sistematización, a partir del cual se dio cuenta de las distintas posiciones teóricas y conceptuales. Luego, se formuló una propuesta que respondiera a los criterios de pertinencia, coherencia y viabilidad.

De manera simultánea con la investigación conceptual y teórica, se utilizó el método etnográfico. Este método tiene el propósito de mostrar los acontecimientos de las instituciones educativas y de las aulas a partir de datos presentados de forma descriptiva, para luego interpretarlos y comprender esos espacios. Profesores e investigadores entran en un plano de igualdad en el cual son importantes las interacciones entre investigadores e investigados. (Goetz y Lecompte, 1988).

Es claro que la metodología está dirigida a que los maestros se den cuenta de sí mismos, esto es, que consideren lo que hacen y que establezcan reflexiones conducentes a mayores niveles de comprensión: Creamos oportunidades para reflexión e indagación como parte integrante de su experiencia. Junto con la narración por escrito de sus experiencias (...) llevan a cabo un proyecto de investigación (investigación de acción) durante todo el semestre para participar y cuestionar sus propias prácticas. Interiorizan lo que están aprendiendo, reflexionan y lo analizan y descubren su significado (Senge, 451).

La selección de la población se hizo con base en el siguiente criterio: selección por cuotas. Éste implicó la identificación de tres instituciones de la educación básica, ciclo primaria, que, pese a tener la misma finalidad educativa y pedagógica, presentan características particulares: dimensiones demográficas; infraestructura y dotación física; carácter público o privado; organización administrativa; entorno sociocultural.

El análisis de esta selección por cuotas posibilita la confrontación y la producción de teorías y propuestas de intervención pedagógica generalizables para grupos no investigados. Esta forma de selección busca la representatividad; proporciona un subconjunto objeto de análisis (tres instituciones educativas: Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, Institución Educativa Madre Laura e Institución Educativa Madre María Mazzarello).

En cada institución se produce una etnografía independiente que comparte concepciones, planificación y recolección de datos, para asegurar la posibilidad de comparar resultados e integrar los en una investigación comparativa. La etnografía pretende comprender aquello que es visible en la cotidianidad, pero que se escapa a la observación minuciosa en torno a ella:

El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto -que puede con tener opiniones alternativas-y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio (Woods, 1989:19).

El trabajo de campo se llevó a cabo a partir del taller colaborativo, las observaciones de clase registradas en diarios de campo por los mismos maestros, las cuales fueron puestas en común y discutidas con los pares, entrevistas con los docentes de las tres instituciones seleccionadas y el levantamiento de protocolos de cada taller colaborativo por parte de auxiliares de investigación y de maestros involucrados en el proyecto.

Uno de los presupuestos básicos de este proyecto ha sido que para transformar las prácticas y lograr procesos formativos diferentes es necesario desarrollar un trabajo de largo plazo, de reconocimiento mutuo y de colaboración entre maestros. Se establecieron criterios para la selección de la muestra de docentes que hacen parte del proceso de investigación en términos de interlocutores con los cuales se construyen y discuten los hallazgos obtenidos y la propuesta.

Se configuró un proceso de investigación colaborativa. Investigadores e investigados interlocutan acerca del problema planteado, la información recolectada y la propuesta de intervención. El propósito era que los docentes se apropiaran y comprendieran el marco conceptual y procedimental propuesto, al tiempo que lo alimentaran desde sus saberes y experiencias. Finalmente, la pretensión fundamental estaba en que estos maestros, con base en sus propias prácticas -en la comprensión de éstas a la luz del problema planteado fueran capaces de mirarse, de mirar a los otros y de mirar el contexto para formular recomendaciones conducentes a la construcción de la propuesta de integración desde la lógica de la construcción social y colaborativa del conocimiento.

El modelo de integración: *la construcción social y colaborativa del conocimiento (CSCC)*

La integración curricular reconoce: un referente de base, la integración curricular; dos aspectos propositivos, la pedagogía y la didáctica; una acción, la enseñanza; un objeto, las ciencias; una finalidad, la formación del pensamiento científico y tecnológico; a unos sujetos directos, los docentes, y a otros indirectos, los estudiantes; un nivel educativo, la básica ; y un ciclo, la primaria.

Estos componentes requieren una descripción para definir qué se integra, quién lo hace, en dónde, cómo y para qué. El despliegue de estas cinco preguntas permitirá la comprensión del proyecto y la formulación de una propuesta sistémica, es decir, que reconozca y haga distinción de cada componente y propicie una visión de totalidad.

Para qué se integra: para una enseñanza de las ciencias que posibilite la formación del pensamiento científico y tecnológico. En la respuesta aparecen dos dimensiones: la enseñanza y la formación del pensamiento científico y tecnológico. Las dos dimensiones se plantean en tanto condición posibilitadora una de otra, esto es, se quiere decir que cierta enseñanza de las ciencias posibilita que los niños formen su pensamiento científico y tecnológico. La enseñanza tiene aristas: el pensamiento científico y tecnológico del maestro acerca de su saber; la práctica de éste en el escenario escolar; y la percepción que el maestro tiene de sí en su ejercicio. La pregunta por el saber es sustancial para la enseñanza: aquí se reconocen concepciones, grados de profundización y apropiación científica y tecnológica; la práctica de la enseñanza puede ser coherente con la anterior o contradecirla; y la percepción del maestro de sí supone la disposición para formarse y para formar a los otros.

La dimensión del pensamiento científico y tecnológico plantea su propia problemática. Ésta se plantea en dos planos: el pensamiento y lo científico y tecnológico. El pensamiento está dado por condiciones históricas que lo hacen posible, pero también que lo restringen o lo anulan, por lo menos en cuanto expresión social de un individuo o de una colectividad. En esta medida, preguntarse por el pensamiento es preguntarse por su propio pensamiento.

Lo científico y lo tecnológico hacen parte de la calificación del pensamiento, lo definen de una particular manera; esta definición significa que se está hablando de un tipo de pensamiento en un contexto concreto:

(...) hablar en la actualidad de pensamiento científico y tecnológico es hablar, en primera instancia, de sus condiciones de posibilidad, de las condiciones de gradual insurgencia, de los temores que ha generado, de las ilusiones que se han derrumbado y de su decantación cultural hasta ser incorporadas en la educación como otra competencia más para participar y fortalecer la cultura¹.

Es imprescindible preguntarse por las intenciones de este pensar científico y tecnológico, lo cual supone ser: "(...) capaz de pensar como la ciencia, potente para desentrañarla vida, útil para descifrar el mundo y ágil para infundir fuerza a la acción². Estas cuatro condiciones refieren a un triple plano conjugable en el ejercicio del maestro: el saber, el hacer y la percepción.

En dónde se integra: la integración se concreta en el escenario de la educación básica. Aunque se reconoce la necesidad de integrar en los demás niveles educativos, los primeros años de escolaridad son fundamentales para construir visiones integradoras en relación con la formación de un pensamiento científico y tecnológico capaz de pensar reflexivamente y de actuar coherentemente para la transformación positiva de sí, de los otros y de los contextos.

En esta medida, las instituciones educativas tienen el imperativo de pensarse como organizaciones que aprenden:

Los centros escolares no suelen ser, por sus propias condiciones estructurales, organizaciones aptas para el aprendizaje permanente. Concebir el centro como una comunidad de aprendizaje institucional, aparte de algunos de los procesos internos descritos, exige reestructurarnos contextos organizativos de trabajo de los profesores³.

Las instituciones educativas se enfrentan a retos: el diseño del escenario de aprendizaje de la institución; el aprendizaje permanente; el reconocimiento de la práctica educativa y pedagógica; la construcción colaborativa; y la autorregulación. Los retos se refieren a cómo las instituciones construyen un sistema que, en distintos planos de integración, produce conocimiento y opera con él para mejorar el proceso de enseñanza.

El diseño del escenario de aprendizaje tiene que ver con la forma como se integran los procesos académicos y administrativos. La integración entre lo administrativo y lo académico se refiere a la creación de un espacio-tiempo en el que se estudia la institución desde lo que ésta entiende como organización que aprende, que en el fondo tendría que aludir a la pregunta por lo científico y lo tecnológico de sí misma.

El reconocimiento de la práctica educativa y pedagógica es una construcción colaborativa de los administradores y de los profesores de la institución. El reconocimiento está vinculado a la manera como maestros y personal administrativo construyen un registro escrito que describe y reflexiona la práctica; descripción y reflexión son un instrumento teórico-práctico que da lineamientos administrativo-académicos.

Quién y qué se integra: la integración es tarea que les compete a docentes y a administradores, con distinciones propias de grados y grupos; esto significa que quienes integran están definidos por una delimitación que tiene que ver con un problema de currículo-enseñanza concreto, a propósito de la formación del pensamiento científico y tecnológico, y siempre en el ámbito académico-administrativo de la institución.

Quiénes integran lo hacen en relación con sus saberes, sus prácticas y sus percepciones. Lo integrable responde a la necesidad de desarrollar una práctica por parte de quienes están en capacidad de asumir una forma de conocimiento; la delimitación es la posibilidad de definir quiénes se integran y en qué condiciones dentro del proceso de formación y de instrucción escolar en un período.

Lo que se integra también está definido por las áreas de conocimiento que pueden relacionarse para dar respuesta a un problema. La integración mantiene la finalidad en el marco del nivel y del ciclo correspondientes, a partir de la acción de la enseñanza de los maestros. La integración de maestros, saberes, grados y grupos se evidencia en la formulación pedagógica y didáctica de quienes están delimitados por el problema.

Cómo se integra: la integración corresponde a instancias que comprometen lo institucional, los saberes, los sujetos y las prácticas en el contexto escolar. Cada plano o instancia responde a la finalidad o para qué de la propuesta -la formación del pensamiento científico y tecnológico en los niños-, de tal modo que en cada uno hay un proceso de autorregulación así como interrelación con los demás: cada uno es sistema y subsistema al mismo tiempo.

La integración corresponde a la articulación macroinstitucional, a la interrelación académico-administrativa; aquí hay lo que podríamos llamar un modelo Operativo Integrado Institucional (MOI), con cinco componentes: la escuela como organización que aprende; la interdisciplinariedad; el taller; el conflicto cognitivo; y las prácticas teorizadas y las teorías practicadas.

Esta instancia de integración no supone la subdivisión en estos cinco componentes, sino la comprensión cabal de cómo cada componente es un presupuesto de la integración, así como la interrelación entre éstos configura un sistema integrado de formación para la institución. El MOI es la primera dimensión de la propuesta de integración curricular. El énfasis de esta instancia está en el primer componente: la escuela como organización que aprende.

La segunda instancia es derivación del MOL. Se realiza una Planeación Operativa Integrada (POI); la integración está orientada a un problema que permita resolver con las herramientas pertinentes y viables las situaciones de conocimiento en un contexto, de tal modo que las soluciones cumplan las siguientes condiciones: abarcar esferas escolares y extraescolares; reunir las áreas de un problema formulado; desarrollar aspectos cognitivos, afectivos y sociales; y promover otras problematizaciones.

Esta dimensión se centra en la pregunta por la interdisciplinariedad, esto es, cuáles son las áreas y los saberes que se integran, y en esta medida delimita cuál es la problemática que se pretende abordar. En esta instancia el énfasis está en dos componentes: la interdisciplinariedad y el conflicto cognitivo, en tanto éstos establecen agrupaciones y desestabilizan las mismas, es decir, las interrogan.

La instancia tercera es la Acción Docente Administrativa Integrada (ADAI). Es acción del pensamiento administrativo y docente: lo que se piensa de sí; lo que se piensa del saber; lo que se piensa de la institución; lo que se piensa de un problema; y lo que se piensa de los estudiantes. Se expresa así el sabor del saber⁴. La exposición es una narración escrita del sí-saber (o del saber-se). El énfasis está en las prácticas teorizadas y las teorías practicadas.

Cada docente es agente de la Acción Docente Administrativa Integrada (ADAI). Cada uno elabora un diario de campo en el que, desde las definiciones del POI, se describen seis reflexiones pedagógicas y didácticas a propósito de la integración curricular: el sí del maestro; la concepción del saber o área en la cual se siente fuerte; la comprensión de la institución, específicamente desde el MOI; lo que concibe de la enseñanza; la comprensión de la POI; y la concepción acerca de cómo los estudiantes aprenderían.

Cada diario de campo se expone en una mesa de trabajo del equipo docente responsable; este equipo funciona de manera colaborativa, con base en la metodología del taller colaborativo. El resultado de esta ADAI es un Diseño Curricular Integrado (DCI) para un nivel, ciclo, grado o grupo específico. El DCI contiene el consenso en torno a las seis reflexiones indicadas.

Taller colaborativo: la comunicación entre pares

La propuesta es, en primer lugar, **taller** (Ander, 1986). Espacio de socialización y construcción de conocimiento compartido, con fundamentado en posiciones democráticas mediante las cuales se fisura el dominio del investigador, dado que el taller está compuesto por sujetos capaces de pensar y de actuar, de verse y de ver a quien los ve. Grupo de maestros investigadores capaces de asumirse como miembros de una comunidad cultural, social e histórica que, de manera consensuada, selecciona e interpreta lo relevante y significativo de la información que posee para producir cambios y construir nuevas realidades.

En tal sentido, entonces, el taller colaborativo es un espacio expedito para la comunicación con sentido; se puede considerar como “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis” (Guiso, s.m.d.) Es un instrumento de investigación que articula y potencia, mediante un objetivo concertado, las capacidades individuales de escuchar, hablar, leer, escribir y ver; es decir, las formas de comunicación mediante las cuales se produce conocimiento, articuladas en torno al trabajo en grupo. El taller colaborativo tiene como objetivo metodológico la comunicación: mantener en relación íntima y permanente estas cinco acciones que, no obstante cotidianas, se potencian en clave de producir conocimiento colectivo para transformar concepciones y prácticas de grupos y de personas.

En segundo lugar, la propuesta se denomina colaborativa. Espacio que permite a los participantes reconocer sus capacidades individuales y colectivas en la interacción proactiva con otros que participan de intereses comunes y con los cuales aborda problemáticas a las cuales no se les pueden construir alternativas desde posiciones teóricas o prácticas individuales, sino en un ambiente de trabajo conjunto dirigido hacia la búsqueda de objetivos concertados.

Colaborar es participar activamente en un espacio delimitado para la interacción y la comunicación. Es desprenderse de posiciones estratégicas mediante las cuales se da prelación a formas de investigación que fundamentan su poder en el control de la información, en la sujeción a métodos ritualizados, en la expulsión del sujeto que investiga del espacio de investigación: un sujeto

cognoscente que observa el mundo desde un no lugar, por fuera de la vida, de la historia y de la geografía: un espacio mal llamado ciencia.

Colaborar es voluntad de trabajar juntos, de compartir las dudas, los tropiezos, los hallazgos, las certidumbres y sus derrumbamientos. Es ser capaces de llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo. Cooperación que no es tolerancia, sino “amigable intransigencia”, esfuerzo constante de diálogo permanente que confronta para fortalecer y que destruye para construir. Colaborar no se entiende como la respuesta del que sabe para el imbécil, es decir, para el que requiere muletas, como diría Fernando Savater (1991), sino poner las demandas y las posibilidades en un plano horizontal mediante el cual no se rebaje el grupo hasta quien más atrás del proceso se sienta, sino que fuerza a cada uno para pasar a la vanguardia de la producción grupal.

La estrategia construida es, entonces, taller y, al mismo tiempo, colaborativa: es una práctica educativa pedagógica que reconoce los referentes teóricos con los cuales se configura como una metodología de investigación de maestros que tienen como objeto de conocimiento las propias prácticas y como objetivo elaborar propuestas para la educación básica. Las bases conceptuales que soportan la propuesta hacen parte de la comunicación: hablar, escuchar, leer, escribir y ver.

Leer, escribir, escuchar, hablar, ver

Leer

Leer puede ser asumido de muchas maneras. En la actualidad, por ejemplo, leer, se presenta como una competencia básica para la comunicación y, por esa vía, una condición para la reproducción de la forma predominante del ejercicio público del poder: la democracia; es, al mismo tiempo, condición de esa democracia, indicador mediante el cual se demuestra que todos tienen la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, pues leer es el satisfactor de una necesidad vital de conocimiento e información para participar cada vez más activamente en el disfrute del desarrollo en términos humanos, tecnológicos, culturales.

La competencia en lectura, en el anterior sentido, permite que se pueda leer en atención a diferentes intereses. Cada interés de lectura refleja concepciones y prácticas lecturas particulares. En la academia, por ejemplo, la lectura es un acto altamente regulado: no se lee lo que se quiere, sino lo que se requiere: se lee en relación con un tema o problemática con el apoyo de un texto que invita a pensar sobre él, a partir de él o en oposición a él (Larrosa, 1998: 63).

En la academia se presiente que leer es un acto impersonal al servicio de un fin cognositivo para llegar a algún punto fijado con antelación: saber más, ser mejores, elaborar propuestas, alcanzar prestigio. Pero leer en ambientes académicos tiene los mismos imperativos de una lectura “verdadera”: leer para perderse y para reconfigurarse, para poder comenzar a nombrar las cosas que no tenían nombre en el ser y en el quehacer. La lectura académica es también proceso de formación en tanto experiencia que transforme a quien lee.

Leer, en relación con la formación es, entre otras cosas, llenar de sentido e interpretar: acto en el cual lo más importante no es el texto que se lee sino la relación que se establece con él. Cuando se lee se requiere que el lector actúe como interlocutor y, por tanto, leer también es un acto de escucha. Escuchar lo que Otro tiene que decir y, mientras tanto, ir transformándose, esto es, dejar de manipular la lectura para hacerla parte de sí mismo, alimento que fortalece posiciones tomadas de antemano, ratificación de certezas que descuidan las posibilidades de textos que se presentan menos como argumentos para confrontar y, más, como voces para escuchar (Madure y Davis, 1994: 14; Larrosa, 1998:33).

Con base en lo anterior, se puede decir que leer en el taller colaborativo es reflexionar para buscar y construir sentidos, para problematizar e interrogar; por tanto, es lectura no limitada a los textos que efectivamente se leen para orientar teóricamente los procesos y las observaciones, también, y principalmente, se lee la práctica de enseñanza y de aprendizaje de los maestros en forma individual y del grupo que conforma el taller colaborativo.

En efecto, en el taller colaborativo, leer es hablar, escuchar, escribir y ver la práctica, es interrogarla y confrontarla con teorías, contextos y sujetos; es pensar, interrogar y reflexionar en clave de transformación de sí mismo en relación con las prácticas educativas y pedagógicas; es acercarse a los códigos de la escuela, de la enseñanza, de los sujetos y de los saberes, desde lo que se es como maestro, desde el bagaje construido en la práctica y en la lectura académica de las teorías y de las propuestas que, construidas en los ámbitos de diferentes saberes, ingresan a la escuela.

La forma de leer en el taller, aunque reconoce el aspecto íntimo, personal y solitario de la lectura transformadora, también la considera una práctica social que se realiza dentro de una “comunidad textual” específica (Olson 1998), diferente según el momento, la situación, los objetivos y los contenidos de lo que se lee. Leer, entonces, para el maestro en el taller colaborativo, tiene que ver tanto con desbrozar teorías, contextualizar propuestas, comparar corrientes, como con saber escuchar: escuchar las voces de los textos desde la perspectiva rumorosa de las aulas, desde las comunidades académicas y desde los contextos específicos de enseñanza y de aprendizaje.

Escuchar

La necesidad actual que el sujeto tiene de los otros, sobre todo en la academia, no es una necesidad de contar con interlocutores, en el mejor sentido del diálogo socrático (Gadamer, 1991:357), sino necesidad de admiradores de argumentos propios considerados unilateralmente como verdaderos: voluntad de saber exacerbada por una democratización que hiperdesarrolla un sujeto incapaz de escucharse más que a sí mismo y una sociedad en la cual impera el monólogo más que la conversación.

Las voces de los otros, en muchos ambientes, más que escucharse, se toleran como parte del precio que se paga por vivir juntos en una sociedad que tal vez no se quiera, pero se necesita

para darle sentido a la vida, para poder decir y que ese decir sea reconocido por ella (Elias, 1987: 75). Incluso en el trabajo en grupo cuando se asume una posición pasiva, que a primera vista parece de atenta escucha, no necesariamente se está oyendo más y mejor al otro para interlocutar con él, sino que se asume un tipo de resistencia que, de nuevo, privilegia la posición personal frente a la del otro. La incapacidad de escucha actual es presentada por el pensador Gadamer en una síntesis contundente: La incapacidad de escuchar es un fenómeno tan familiar que no es preciso imaginar otros individuos que presenten esta incapacidad en un grado especial. Cada cual la experimenta en sí mismo lo bastante si se percata de las ocasiones en que suele desoír o escuchar mal (Gadamer, 1991:209).

Escuchar es reconocer que las personas, los objetos, los libros, las prácticas, la naturaleza o lo; acontecimientos quieren decir algo, y que se requiere ponerles atención si se quiere llegar a transformar y a transformarse. Escuchar no es en contrar argumentos para defender posiciones inamovibles, no es un proceso de apropiación, sino(oír, dejarse atravesar por lo que no se sabe, lo que no se quiere y lo que no se necesita (Lanosa 1998: 20).

En el taller colaborativo a escuchar se le prestó la atención necesaria. Escuchar no es allí, solamente, estar juntos para contar cosas, para hablar en torno a problemas, lecturas, prácticas experiencias educativas, pedagógicas y didácticas. Aunque escuchar es en el taller tratar de mostrarse, de narrarse, de reconocerse, también es un esfuerzo permanente por oír y tomar en serio lo que dicen los otros, de leer en sus narraciones, esto es, de problematizar sus argumentos, volver sobre lo dicho-oído para construir comprensiones y apropiarlo en la elaboración de discurso propio sobre la práctica personal.

Escuchar puede tener variedad de grados, espacios o territorios: el afecto, la autoridad, el racionalismo, la enseñanza, entre otros. En cada uno de ellos escuchar es el factor que posibilita la acción mancomunada, la comunicación efectiva la autoridad legítima, el afecto sincero. Sin embargo, escuchar no es oírlo todo sin crítica, dejar decir, bajo el concepto fácil de la tolerancia que funda totalitarismos individuales de la razón Escuchar es dialogar en el ámbito de la razón, es decir, de ser razonables, porque: 7a discusión, que incluye la crítica, y el arte de **escuchar** la crítica, son la base de lo razonable».

Se escucha razonablemente a quien razonablemente habla, es decir, a quien comparte lógicas, intereses, propósitos, construcciones, razonamientos e interlocución; también se puede escuchar razonablemente a quien, sin comprenderse, se desea conocer: las culturas y lo diferente, por ejemplo. Cuando se escucha razonablemente se exige un habla racional que soporte esa escucha. Es necesario que se complementen una buena escucha y un hablar intencionado que permita, no solo demostrar, sino comprender: “porque [...] **Hablar es comprender**, y comprenderse es construirse a sí mismo y construir el mundo” (Pedro Salinas).

Hablar

Las personas no hablan porque piensan; piensan porque hablan o, quizá, hablar no es diferente a pensar: hablares pensar (Octavio Paz).

El habla está en la cúspide de las valoraciones humanas, es el ejemplo por antonomasia de la sociabilidad, de la comunicación, de la cultura y de la política. El lenguaje se reconoce como importante objeto de la ciencia y, al mismo tiempo, como su condición de posibilidad. Por su importancia, precisamente, se reconoce en el hablar una historia que depende de las relaciones que establece la dupla saber-poder en cualquier época.

Por ejemplo, la actual democracia horizontaliza las formas del habla y convierte a todos en interlocutores posibles y con derecho a ser escuchados: el habla se convierte en un diálogo donde las partes son iguales que deben pensar no solamente en su posición, sino, también, en la del interlocutor (Zuleta, 1995). Pero no en el sentido de ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias, sino, como dice Gadamer, ponerse de acuerdo en la cosa. El habla es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa (Gadamer, 2003: 462).

La cosa en el plano del taller colaborativo es la reflexión sobre la práctica, por tanto, en el taller se conversa con el propósito de alcanzar acuerdos que se traduzcan en propuestas. Como señala el mismo Gadamer: “La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo, forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido que se requiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender los que dice” (2003:463).

En la actualidad, en contextos académicos, sobre todo educativos, hablar se asume preferiblemente en posiciones dialógicas: hablar es hablar a alguien o, mejor, hablar con alguien. Cuando se habla, de la palabra enunciada se busca que sea pertinente, es decir, que aquello que se dice comunique significados no solamente para el hablante, sino, también, para su interlocutor. Tal cosa exige de quien habla el esfuerzo constante por lograr, en quien escucha, comprensiones en relación con lo que dice.

En los talleres colaborativos hablar es verbalizar comentarios en relación con la lectura de textos, de escritos elaborados o de escuchar la descripción que se hace de las prácticas. Es un trabajo cooperativo que tiene importantes consecuencias cognitivas, en tanto la necesidad de explicar algo que se ha leído, escrito escuchado, exige una actividad cognitiva igual o superior a la de leerlo/ escribirlo/escucharlo a solas sin tener que explicarlo (Cassany, 1998-1999: 279).

Verbalizar comentarios permite al maestro aclarar las posibles incomprendiones que generan la lectura, la escucha, el mismo hablar propio; permite conversar en torno a los elementos problemáticos, escuchar alternativas y pactar formas diferentes de pensar y de decir lo que, quizá, no estaba muy bien expresado. También sirve para ir reconstruyendo mentalmente los argumentos en la conversación misma, tomando notas de lo que los otros dicen.

Hablar, en el contexto del taller colaborativo, es reconocer que el maestro que habla deja un registro de su práctica, es decir, construye una historia de la práctica en contextos determinados. Las personas que hablan solo pueden hablar la cultura y las culturas de habla, por tanto, quienes saben oír el habla de las personas en sus ámbitos culturales, obtienen el material más rico de producción de conocimiento.

Escribir

La escritura no es sólo una habilidad básica para satisfacer necesidades en las diversas formas de comunicación, sino un instrumento para transformar o acrecentar el propio saber y el de los demás; no una competencia lograda en los primeros años de educación, sino un largo proceso por el cual se ingresa a diferentes prácticas sociales (Echeverri, 2005: 51). Decir escritura, vinculada con la producción de conocimiento, es poner en ella los elementos que anteriormente se consideraban constitutivos del lenguaje: ...se decía 'lenguaje' en lugar de acción, movimiento, pensamiento, reflexión, conciencia, inconsciente, experiencia, afectividad, etcétera. Se tiende ahora a decir 'escritura' en lugar de todo esto y de otra cosa: se designa así no sólo los gestos físicos de la inscripción literal, pictográfica o ideográfica, sino también la totalidad de lo que la hace posible... (Derrida, 2000:14).

Aunque la escritura en el mundo académico ha sido concebida como un vehículo a través del cual se comunica el pensamiento una vez que éste está claro y perfectamente elaborado, como una demostración de lo aprendido, en la actualidad la tarea de escribir se asume en forma diferente: como un camino para aprender y para potenciar la capacidad de pensar por sí mismos, Puede pensarse, incluso, que escribir no es una actividad cuyo objetivo central sea el de comunicar, sino ejercitar y desarrollar la capacidad de pensar. En otras palabras, aprender a escribir es aprender a pensar, y viceversa (Porter, 2001).

La escritura, según estos argumentos, promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Discurso que al materializarse, al fijarse en el soporte papel, permite una recepción diferida en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo que a la de su papel de escritor. Ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas, su transformación y falsación; es inclusive la posibilidad, necesaria para el científico, de suspender el juicio hasta agotar el análisis de todos los argumentos. Por eso se caracteriza a la escritura como herramienta intelectual y se insiste en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento.

En este sentido, los psicólogos Marlene Scardamalia y Cari Bereiter (1992) sostienen que los escritores expertos transforman su conocimiento a partir de la escritura. Según ellos, en el camino de producción de un texto, tener que volver una y otra vez sobre el conocimiento almacenado en la memoria y salir en busca de nuevas informaciones, de ejemplos y definiciones que amplíen o especifiquen sus enunciados, es un proceso de producción y transformación del propio conocimiento. Las objeciones que el académico plantea a su escrito con base en el estado del conocimiento

en un saber específico, le llevan a expandir lo escrito con notas, citas y ampliaciones, a través de las cuales da ingreso a otras posibilidades, insospechadas al momento de dar principio a su texto, tales como nuevas asociaciones entre conocimientos, ideas inéditas, posibilidad de profundizar en la forma de abordar un tema.

Por este camino se hace evidente la relación entre investigación y escritura. No existe la una sin la otra, pero no en el sentido de garrapatear los hallazgos del intelecto, sino de propiciarlos, porque la escritura, en la actualidad, es condición de posibilidad de la investigación. La escritura no está ya confinada a una función secundaria e instrumental que la presenta como traductora de un habla plena, no es una técnica al servicio del lenguaje o del pensamiento (Derrida, 2000: 38).

Escribir en el taller colaborativo es también un compromiso con los otros en tanto lector-comentador del pensamiento de los compañeros maestros: escribir de manera que las ideas del lector se vean estimuladas y se mantengan productivamente en movimiento, que pueda ser conducido a pensar lo pensado (Gadamer, 2003: 473). Y, para, a través de la escritura, configurarlos, verlos con ojos detenidos, mirada asombrada, cuestionadora y solidaria.

Ver

Tanto mirarte que no pude verte (Francis Cabrel)

Cuando se escucha la inquietante frase de Francis Cabrel se cree reconocer en ella una sutileza poética: bella paradoja que construye mundos. Sin embargo, la frase describe una realidad cotidiana que prevalece entre parejas, grupos y sociedades en general. La mar de las veces, con la gente que se comparte, se trabaja y se vive, no se hace un ejercicio de visión, es decir, no se intenta ver lo invisible, sino, por el contrario, la mirada se anquilosa en lo superficial. Lo visible no es una cualidad de los ojos que miran, sino imposición de la cultura y del contexto; lo visible remite a la capacidad individual de ver según lo que se aprende a ver, lo que se quiere ver, lo que se puede ver.

En la tragedia griega, por ejemplo, Edipo, afligido por el tema del conocimiento, el conócete a ti mismo, solo llega a ser capaz de ver más allá de su propia inmediatez cuando se saca los ojos: un grito de alerta sobre el falso conocimiento que se funda en sí mismo, un alegato a favor de la forma de extrañamiento que exige que se salga de él mismo para mirarse, ya que solo de ese modo podría verse de verdad. Ver es ser capaz de construir la identidad propia en relación con lo que es capaz de ver en el otro, es extrañarse permanentemente para reconocer que “yo soy lo otro que hay en mí” (Argullol, 2000: 34).

El taller colaborativo es una empresa de la mirada: para ver a los otros, para ver lo otro y para verse a sí mismo. El sentido de la afirmación es etnográfico, porque, en primera instancia, “la etnografía tiene una vocación del otro, lo busca, lo sigue, lo contempla” (Galindo, 1998: 348). Quien observa con vocación de participar y de comprender dirige la mirada hacia el otro “dejando que la percepción haga su trabajo”; quien observa debe confiar en su capacidad de estar ahí observando,

sabe que requiere tenacidad, tiempo, es decir, paciencia, para iniciar el viaje por los caminos del otro para llegar a comprenderlo. (Ibid.)

Ver al Otro es dar existencia a otra mirada, a otra voz que, poco a poco, comienza a integrar nuestras propias percepciones e ideas. El otro se convierte en realidad tangible, en presencia, en compañía, en antagonismo y en apoyo. El sí mismo y el otro aprenden en la disposición cotidiana de la mirada a relacionarse, cuestionarse, objetarse y comprenderse. Mirar a los otros es participar de lo que dicen y permitir que ellos participen de lo que se dice y de lo que se hace: observar es participar.

Ver es, también y principalmente, verse a sí mismo. El último lugar de la mirada no puede ser la propia mirada. El investigador debe mirarse en tanto es quien ve, quien observa al otro y lo otro con la idea de hacer síntesis de comprensión. Pero no puede descuidar observarse, ponerse en cuestión y suponer que está mirando al otro con las anteojeras de sus prejuicios, de sus modos de hacer y de ser. Verse es ponerse permanentemente ante una observación escrutadora que previene para ver mejor a los otros y lo otro. En el taller colaborativo ver es una forma de participar. En él se reconoce que los fenómenos educativos y pedagógicos no pueden estudiarse de manera externa, porque “cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores” (Guber, 2005: 60). La forma de poder desentrañar los significados que los sujetos ponen en el plano del intercambio y de la negociación es participar, experimentar y compartir esos sentidos en los espacios para verse.

Conclusiones

En la actualidad dejan de ser viables los esquemas según los cuales las prácticas de los maestros se intentan fundar de una vez desde preceptos y leyes que, en su imposición, borran las prácticas específicas que responden a los ambientes múltiples de un país pluricultural. Es mucho más pertinente, a la hora de intentar hacer teoría en el saber pedagógico, pensar en las prácticas de los maestros, mirarlas a la luz de teorías en diferentes sectores de la ciencia y de las disciplinas, para reconfigurarlas y convertirlas en mejor enseñanza y, por primera vez, en teoría pedagógica formulada por maestros.

El taller colaborativo es un espacio de comunicación para pensar prácticas en el terreno mismo de la producción de conocimiento. No se presenta como asesorías ni como acompañamientos ni, menos aún, como trabajo de indagación que requiere de la escuela, de los espacios, de los estudiantes y de los maestros en tanto objetos de estudio. El taller colaborativo es el espacio de trabajo entre pares para pensar propuestas que redimensionen, a partir de teorías apropiadas, las prácticas de los maestro y, por tanto, los propósitos de formación en la escuela. El taller colaborativo es tal no porque así sea nombrado, ni porque se intente fundar una camaradería entre niveles educativos. Lo es, esencialmente, porque es capaz de articular cinco conceptos, fundamentos de la comunicación para la construcción social y colaborativa del conocimiento: leer, escribir, escuchar, hablar y ver, al servicio de un objetivo que comparten profesionales de esos

niveles. Estos cinco elementos se eslabonan entre sí: lectura que fuerza la escritura; escritura que provoca la verbalización; habla que demanda la escucha y aguza la visión. Todo ello en un proceso ascendente y constructivo en términos de calidad de cada uno de esos procesos y de los productos finales; lo ascendente no se refiere a la acumulación de contenidos, aunque ello es obvio, sino más bien a las comprensiones compartidas, que lo son en la medida en la que hay un proceso constructivo fruto del intercambio comunicacional entre los pares que se enfrentan a un problema.

El taller es un espacio de aprendizaje colaborativo que concreta las comprensiones en la formulación de las propuestas señaladas. En tanto espacio para construir comprensiones, es decir, ambiente de aprendizaje, el taller colaborativo se estructura de forma tal que cada uno de los participantes pone en relación su trabajo, saber, historia, intereses y afectos; pero también, todo ello, entra en relación con la problemática planteada y permite producir conocimiento personal y grupal que se convierte en posibilidad de construir teoría pedagógica, la misma que resulta relevante en tanto ha pasado por el tamiz del ejercicio comunicacional en el sentido que se ha expuesto.

El trabajo colaborativo, entre docentes de la universidad y de la escuela, es un factor que puede determinar la producción de conocimiento contextualizado y, al mismo tiempo, de nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, realmente, propendan por la formación de un pensamiento científico desde la edad escolar. Tal cosa es posible si las propuestas para las instituciones educativas en los primeros niveles de la educación no se hacen desde afuera, desde la universidad, para, luego, entregar productos de investigación que no transforman para nada las prácticas institucionalizadas.

Es el caso de una propuesta como la de integración curricular. Ésta rebasa el concepto de integración entre áreas, en tanto éste circunscribe la integración a los planes de estudio: aquello que se imparte como contenidos dentro de un grado o nivel; de esta forma se desconoce que el currículo es más que un plan de estudios y tiene que contemplar distintos planos de la vida institucional y del quehacer de los maestros, así como de las dimensiones de cada maestro.

Los maestros portan nociones comunes en relación con una postura constructiva del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Unos nombran teorías y conceptos que no son comprendidos o son aplicados con desvirtuaciones; otros hacen una inflación discursiva desvalorizadora de la práctica e hipervaloradora de lo teórico y conceptual. Esto imposibilita las transformaciones de la práctica para alcanzar el propósito de la integración curricular. La construcción, entonces, se alcanza por el intercambio comunicacional de unas y otras posturas; ahora, algo debe ser claro: no es una suma, es una recomposición por vía de la interlocución.

Un aspecto central de la desintegración curricular tiene que ver con la escisión entre lo administrativo y lo académico dentro de las instituciones educativas. Mientras lo administrativo se ocupa de procesos operativos y de normalización de los estudiantes, lo académico busca formas de hacer en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que no están en concordancia

con los lineamientos administrativo, que los soslayan o subvaloran.

Al hacer la pregunta por la formación del pensamiento científico y tecnológico, parece evidente que la formulación inicial no puede recaer en los estudiantes, sino en las concepciones, discursos y quehaceres que demuestran tal pensamiento en los maestros. Éstos históricamente, por el tipo de formación que han recibido en las normales y facultades de educación, no se han considerado constructores de conocimiento, es decir, profesionales que están en capacidad de problematizar y ahondar en aquello que enseñan; así, parece normal que un profesor se llame a sí mismo dictador de clase, no investigador ni del saber pedagógico ni del saber que enseña.

Mientras las investigaciones educativas y pedagógicas no se realicen con maestros de la educación básica, las transformaciones serán prácticamente imposibles. Son los docentes responsables de los procesos de formación en los niveles básicos quienes tienen la posibilidad y la obligación de problematizar y comprender su ser profesional, sus conocimientos y sus prácticas. Tanto la problematización como la comprensión están directamente vinculadas al concepto de integración curricular; ahora bien, parece evidente que este concepto, como se ha investigado en el marco del proyecto, tiene que ver, en un plano muy importante, con la comunicación, sobre todo si se entiende ésta en tanto interacción entre pares que permita la construcción social y colaborativa del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER EGG, Ezequiel. *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Humanitas, Buenos Aires.
- ARGULLOL, Rafael. *Aventura, una filosofía nómada*, Plaza y Janes, Barcelona, 214 p. 2000.
- DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. México, Siglo XXI. 2000.
- ECHEVERRI ÁLVAREZ, Juan Carlos y otros. *Investigar, publicar, una relación hacia la comunicabilidad del conocimiento*. Medellín, UPB. 2005.
- ECHEVERRI ÁLVAREZ, Juan Carlos. *Comunidades académicas en el marco del Seminario Permanente de educación superior*. En; Echeverri, Guillermo (compilador), *Seminario permanente de educación superior, Estrategia Institucional*, UPB, Medellín. 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método (II)*. Salamanca, Sigüeme, 429 pp. 1992.
- GALINDO CÁCERES, Luis Jesús. *El oficio de la mirada y el sentido*. 1998.
- GOETZ, J. P. y COMPTE L. D. Le. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata. 1988.
- GUBER, Rosana. *La etnografía. Método, Campo y reflexividad*. Norma, Bogotá, 146 p. 2005.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. Alertes, Barcelona, 494 p. 1998.
- LEROI-GOURHAN, André. *El gesto y la palabra*. Caracas: U,C, V. 1971.
- MACLURE, Stuart y DAVIS, Peter. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa, Barcelona, 285 p. 1994.
- PORTER, Luis. "Escribir como forma de aprender", <http://www.excelencia.uat.mx/Dorter/asesoria/escribir.htm>). Consultada en enero 2001.
- PUGLIESE, María. *Las competencias lingüísticas en la educación infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Novedades educativas, 96 p. 2005.
- POZO MUNICIO, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial, S. A. 383 p. 1999.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 285 p. 1998.
- SCARDAMALIA, Marlene y CARL Bereiter. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición". *Revista Española Infancia y Aprendizaje* No, 58. 1992.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Editorial Ariel. 1991. SENGE, Peter. *Escuelas que aprenden. Las fuentes de la quinta disciplina*. Bogotá, Norma. 630 p. 2002.
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona. 1995.
- ZULETA, Estanislao. *La participación democrática y su relación con la educación*. Err "Educación y democracia, un campo de combate". Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta, Bogotá. 1995.

NOTAS

- ¹ Echeverri Álvarez, Juan Carlos. Para pensar el pensamiento científico y tecnológico. Documento de trabajo Proyecto Colciencias-Integración Curricular: Propuesta pedagógica y didáctica para una enseñanza de las ciencias que posibilite la formación del pensamiento científico y tecnológico en estudiantes de educación básica, ciclo primaria. Medellín, abril de 2005, p. 5.
- ² Ídem, p. 7.
- ³ Bolívar, Antonio. Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Documento sin mayores datos, entregado por las profesoras Beatriz Agudelo y María Isabel (SIC) en el Taller Colaborativo realizado en la institución Educativa Madre Laura el día 10 de marzo, a propósito del tema La escuela como organización que aprende.
- ⁴ Sapere, en latín, tiene dos acepciones: saber y sabor. Se sabe lo que se sabe porque sabe a... Y el sabor-saber es una integración de sentidos, que se sienten porque tienen sentido, porque nos son significativos en las representaciones de mundo que tenemos, que aprehendemos. En esta integración el aprendizaje siempre tendría que enseñarnos a aprehender más, a ser por lo que somos capaces de apropiarnos del mundo.