

# MAESTRA

DISTRIBUCIÓN GRATUITA • AUSPICIADO POR LA FUNDACIÓN COMPARTIR • ISSN 1657-3102

<b>Abel Rodríguez</b> <b>Cualificación y compromiso docente</b> ENTREVISTA ♦ Pág. 3	<b>En Barranquilla</b> <b>Un trabajo que construye puentes</b> EXPERIENCIA ♦ Pág. 5	<b>En España</b> <b>Grupos de apoyo entre profesores</b> HERRAMIENTAS ♦ Pág. 6	<b>Redes en Colombia</b> <b>Trayectoria y potencia</b> TENDENCIAS ♦ Pág. 8
---	---	--	--

## Grupos de maestros, escenario de formación



El Premio Compartir al Maestro da inicio a la celebración de sus diez años de fundación con la campaña **¡Gracias maestro!** e invita a todos los colombianos y colombianas a que a propósito del Día del Educador, envíen un mensaje de gratitud a su maestra o maestro favorito a través del sitio web [www.premiocompartiralmaestro.org](http://www.premiocompartiralmaestro.org).

<b>Matemáticas a la mesa</b> EXPERIENCIA ♦ Pág. 10	<b>Ventajas de estar en-redada</b> EXPERIENCIA ♦ Pág. 11	
---	---	--



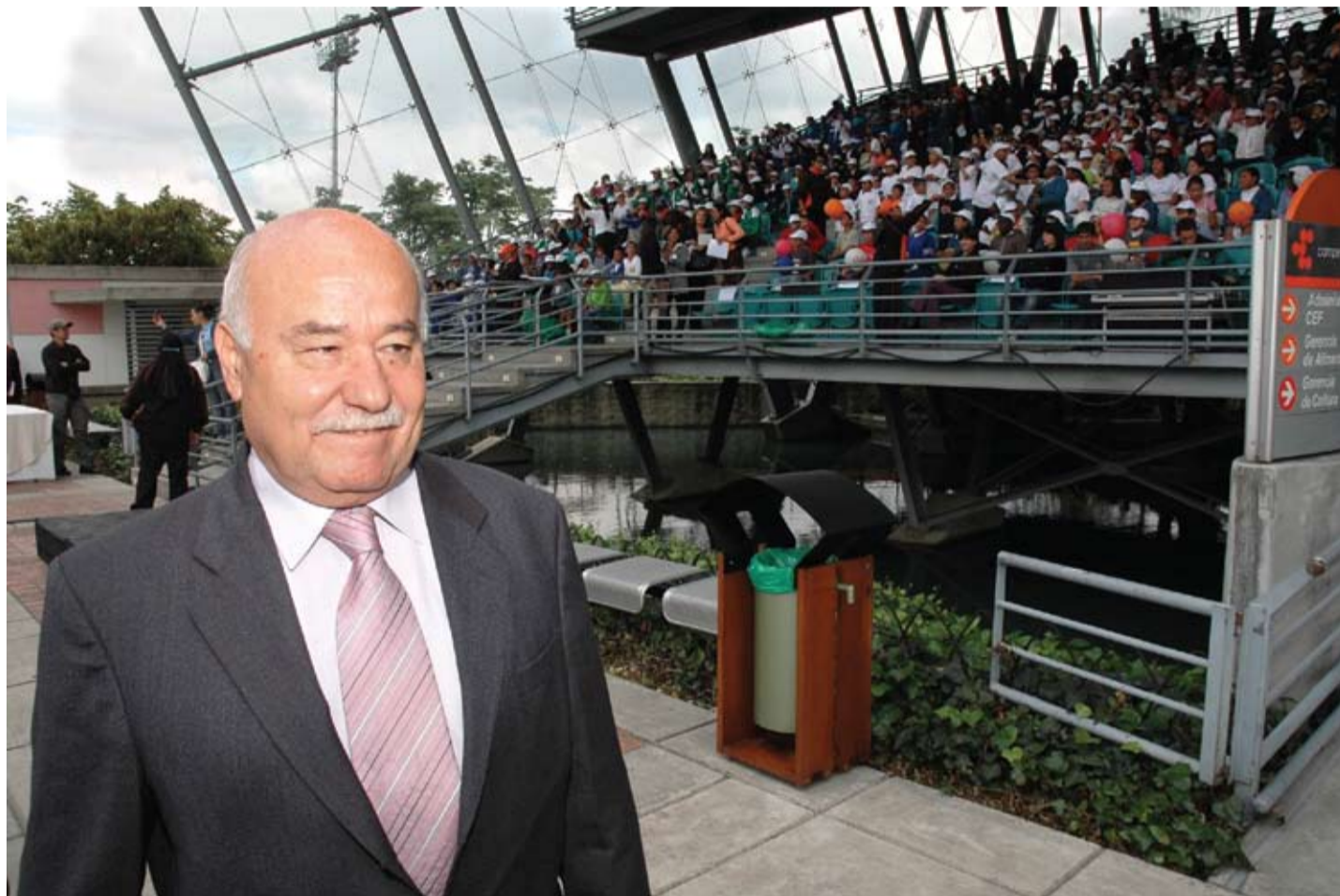
## Entrevista al secretario de Educación Abel Rodríguez

# Cualificación y compromiso docente

Para la secretaria de Educación, el maestro es el sujeto que tiene sobre sus hombros la responsabilidad principal de convertir en realidad todas las políticas y acciones que tenemos definidas para lograr la calidad de la educación.

**PALABRA MAESTRA:** Quién es el maestro para la secretaria de Educación?

**ABEL RODRÍGUEZ:** Esa definición está supeditada a las prioridades de una política educativa concreta. En Bogotá, donde hemos asumido como gran desafío la calidad de la educación, el maestro cobra una dimensión importante. En mi opinión no es posible el mejoramiento de la calidad de la educación sin contar con el maestro; el sistema puede ofrecer soportes que ayudan mucho, por ejemplo, infraestructura, pero definitivamente quien trabaja con los estudiantes es él. Obvio, si está en un colegio muy bien dotado, en un medio adecuado, seguramente tiene ventajas, pero ello no significa que su papel no sea importante; ahora, si trabaja en una zona donde hay mucha adversidad, el maestro se convierte en pieza clave de la calidad. Diría entonces que hoy para la secretaria de Educación, el maestro es el sujeto que tiene sobre sus hombros la responsabilidad principal de convertir en realidad todas las políticas y acciones que tenemos definidas para lograr la calidad de la educación.



Abel Rodríguez, secretario de Educación de Bogotá en la pasada administración ocupa nuevamente el cargo, lo que asegura la continuidad de algunas de las políticas de educación de la capital.

**P. M. Es fuerte decir que la calidad de la educación está en los hombros de los maestros.**

**A. R.** Sí, pero si no creemos en los maestros, si no confiamos en ellos no creo que sean posibles todos los sueños en materia educativa. Hemos avanzado mucho en el campo tecnológico para acceder al conocimiento, pero para la inmensa mayoría de la población los maestros siguen siendo fuente principal de acceso al conocimiento. Ellos se apoyan en estos logros tecnológicos, pero sobre todo en los sectores sociales pobres a la gente de los colegios públicos nunca se les ha pasado por la cabeza que sin maestros sus hijos puedan ser educados.

**P. M. Cuáles serían las condiciones requeridas para contar con maestros que aporten a la calidad de la educación?**

**A. R.** Formación profesional y compromiso. Esto último porque también puede ocurrir que haya un maestro muy bien formado pero que no asume un compromiso ni pedagógico, ni social con los estudiantes.

**P. M. Qué ha hecho la Secretaría en consecuencia con eso?**

**A. R.** En la administración anterior hicimos un gran esfuerzo por apoyar a los maestros en su formación. Además de los tradicionales cursos para el ascenso en el escalafón, introdujimos políticas completamente nuevas. Primero, nos ideamos la cátedra de pedagogía "Bogotá una Gran Escuela"; a través de ella los maestros podían dialogar, conversar, intercambiar con teóricos, inves-

tigadores importantes de la pedagogía y de la educación del mundo entero. Trajimos gente de Italia, de Francia, de España, de Brasil, de Estados Unidos, de México, de Argentina que vino a hablar con los maestros sobre la posibilidad de aprovechar la ciudad como un espacio de aprendizaje para los chicos. Pero estas personas no solo vinieron a dictar una conferencia; los pusimos a recorrer los colegios y las calles, a escuchar a los maestros, a conversar con ellos y terminar los encuentros con un taller donde se buscaba la construcción conjunta de conocimientos. De aquí de Colombia también tuvimos gente muy importante, cada mes hacíamos conferencias los sábados de seis a nueve de la noche en un salón con 1.200 personas presentes y en gran medida esas conferencias las transmitimos en directo por el canal de televisión local.

En segundo lugar comenzamos a apoyar a los maestros para que hicieran formación de posgrado. En Bogotá la inmensa mayoría de sus maestros son profesionales, entonces aquí la necesidad es darles la oportunidad de una formación más avanzada.

**P. M. Aparte de Bogotá una Gran Escuela, ¿cómo se apoyó a los maestros en su formación de posgrado y qué otra cosa hace la Secretaría por la calidad educativa?**

**A. R.** Introdujimos otra política que para mí puede ser lo más revolucionario. Creemos que al maestro hay que darle efectivamente la oportunidad de una formación diversa, que supone no

solamente aspectos académicos sino culturales. Me explico, cuando hicimos el primer Plan Decenal se planteó que una de las estrategias era ampliar el horizonte cultural de los niños porque en general aquellos del sector público provienen de espacios culturales bastante precarios. En la Secretaría creemos que el horizonte cultural de los maestros –académico en el mejor sentido de la palabra– también debe ampliarse y el Estado debe apoyarlos, no solo porque no existe una oferta para ellos de otros estamentos, sino entre otras razones, porque el ingreso del maestro es muy bajo como para asumir en su totalidad las ofertas culturales existentes en el mercado.

Otra experiencia que tuvimos y vamos a ver si la seguimos aplicando, fue aquella impulsada por Francisco Cajiao, que se llamó Maestros que Aprenden de Maestros. Se comenzó a buscar los buenos maestros y ellos eran quienes dictaban las charlas, algo parecido a lo que hace el Premio Compartir al Maestro con sus encuentros.

**P. M. Y para lograr mayor compromiso, ¿qué ha hecho la Secretaría?**

**A. R.** Con todo lo anterior nos ganamos el compromiso de los maestros. Los maestros no son difíciles de ganar, es relativamente fácil dándoles oportunidades que tal vez no se les habían dado nunca, de suyo lo reconocen y muy bien. Ahora, ganarlos digo yo en el mejor sentido de la palabra, pues implica otra serie de factores y de condiciones que también hay que trabajar.

**P. M. Se refiere a estos mulos de otro orden?**

**A. R.** Sí, y a los salarios de los maestros. Yo diría que el problema número uno de los maestros en Colombia es la formación que sigue siendo muy deficiente, la que imparten nuestras universidades, y el número dos son los salarios. Eso ha llevado a que para los maestros sea lo mismo ser bueno o ser malo y eso es muy grave. Hay que hacer una gran revolución en la formación de los maestros y al mismo tiempo hay que inventarse una fórmula para mejorar los salarios.

**P. M. Usted fue gestor del Movimiento Pedagógico, ¿cómo se ve hoy de lo que fue el movimiento de pedagogía nacional?**

**A. R.** El Movimiento Pedagógico trajo para la educación y para los maestros mismas cosas supremamente interesantes y positivas. La primera fue el reconocimiento del docente como un sujeto de saber, es decir, un profesional que como todos los demás profesionales tiene, en primer lugar, una disciplina que orienta su trabajo, que es la pedagogía, y segundo que puede trabajar sobre ese saber, lo puede enriquecer, puede desarrollarlo, puede producir conocimiento a propósito de él. El estatuto intelectual del maestro ganó mucho, y eso fue más importante que el Estatuto Docente porque este fundamentalmente tuvo un efecto salarial, digamos laboral, sobre los maestros. El que trae el efecto profesional, intelectual, académico es el Movimiento Pedagógico.





## V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela

Del 13 al 20 de julio próximo más de mil educadores de Colombia, Venezuela, Brasil, México, Argentina y España se darán cita en Venezuela durante el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros. El propósito: intercambiar experiencias de investigación, innovación y organización pedagógica, de colectivos, redes y otras formas organizativas pedagógicas, ratificando con ello su condición de sujetos sociales ávidos de "estar juntos", convocados en torno a la apuesta por una "común-unidad" y convencidos del valor de la "producción colectiva".

Después de casi un año destinado a la sistematización de las experiencias de investigación e innovación adelantadas en escuelas de nuestro país, Colombia llevará al encuentro 340 ponencias inscritas en algunas de las siguientes líneas de investigación establecidas para este evento: i) formación de maestros; ii) prácticas pedagógicas e innovaciones; iii) proyectos políticos educativos; iv) interculturalidad y otros lenguajes; v) experiencias y prácticas educativas emergentes, y v) educación, ciencia y trabajo.

En este momento, y antes de encontrarse físicamente en Venezuela con los representantes de los demás países, ya los colectivos colombianos han iniciado el intercambio de experiencias a través de *la lectura de pares nacionales e internacionales*, ejercicio que les permite acceder a los propósitos, procedimientos y argumentaciones de sus colegas para así poder dar inicio al *reconocimiento y diálogo de saberes*, asunto propio del trabajo en red.

# Un trabajo colaborativo que construye puentes

Álvaro González Aguilar

Rector del Instituto Distrital Evardo Turizo Palencia, Barranquilla

“El desinterés por el estudio, la rebeldía, la falta de sentido de pertenencia a la institución, las deserciones, las pérdidas de año escolar y el vandalismo fue la herencia que recibimos cuando tomamos las riendas del Instituto Distrital Evardo Turizo Palencia, ubicado en el barrio La Esmeralda, al suroccidente de Barranquilla, una de las zonas más pobres de la ciudad y a donde llegan niños y adolescentes con todas las dificultades sociales que caracterizan los sectores populares. Pese a nuestros esfuerzos, la problemática iba en aumento.

“Para 1998 los resultados académicos eran críticos. En julio, más del 40% de los muchachos estaba en riesgo de perder el año escolar. La desmotivación campeaba, había que poner ya los pies sobre la tierra y empezar a analizar entre todos qué estaba pasando verdaderamente y la manera de remediarlo”.

## Esta situación tiene que cambiar

Iniciamos con unas reuniones de maestros sin el esquema ni la formalidad de los estamentos impuestos por la legislación educativa, como consejos académicos, consejos directivos, etc. Eran simplemente encuentros donde todos expresábamos nuestros sentimientos, descontentos, ideas, aspiraciones y deseos. A cada una de esas opiniones se le fue dando el valor que merecía y las reuniones fueron sistematizándose, pues nos dimos cuenta de que tenían un gran significado para la construcción de la nueva escuela que deseábamos docentes y directivos.

Estábamos soñando con lo que queríamos, pero... ¿cuál era la escuela soñada por los pelaos y los padres? Para responder la pregunta era fundamental involucrarlos y contar también con los ex alumnos. Respecto a los padres de familia, optamos por invitar a los que eran colaboradores, a los polémicos, a los que decían no a todo. En cuanto a los estudiantes, escogimos los académicamente buenos, pero también a los de bajo rendimiento, a los respetuosos y cumplidores de la norma, a los disciplinariamente difíciles, a los que consideraban que la escuela era un tormento de principio a fin, y se convocó también a todo el cuerpo docente y directivo.

No obstante había un problema: todos teníamos nuestras ocupaciones y los horarios entre semana se cruzaban. No había opción, el sábado era el mejor día para trabajar y reflexionar sobre la escuela que todos queríamos. Era una propuesta difícil de aceptar, pero la hicimos. Con los maestros negociamos para que este tiempo se asumiera como de planeamiento y desarrollo institucional y en su momento se les compensó. A los papás los sedujimos a través de cartas donde les hicimos entender el papel importante de su participación

en este proceso para que la institución mejorara.

El resultado: los sábados iniciamos las sesiones de trabajo, a las que asistieron aproximadamente 40 padres, 50 estudiantes y el cuerpo de maestros y directivos en pleno. Constituimos siete mesas de trabajo conformadas por padres, docentes, estudiantes y directivos. Cada una trabajaría en torno a un instrumento diagnóstico muy sencillo que les permitía expresar individualmente sus puntos de vista sobre aspectos administrativos, académicos, disciplinarios y de trabajo comunitario. En esencia lo que queríamos saber, sin tanta complejidad, era qué le disgustaba a la gente, por qué, y obviamente lo que le gustaba del colegio. Cada grupo conformado por padres, docentes, estudiantes y directivos, tenía un tiempo para exponer las conclusiones de las discusiones internas, pero lo debían hacer de manera creativa. La gente exponía y lo acompañaba de un drama, de una canción, de una actividad; era un momento verdaderamente alegre. Fueron tan amenas estas sesiones de los sábados (si no estoy mal fueron seis en total) que nos permitió integrarnos mucho más y conocer la parte humana de cada uno de nosotros.

## Construcción de puentes para una escuela viable

A medida que deliberábamos, identificamos unos puntos de desencuentro entre lo que denominamos cultura de la calle y la institución o cultura escolar, pues era evidente que la nuestra era una escuela cerrada, al margen de la realidad que vivían nuestros estudiantes y que al no estar contextualizada era excluyente, hasta el punto que en muchos casos se optaba por la expulsión de estudiantes. Las expectativas de unos y otros eran muy distintas. Mientras los maestros y maestras se concentraban en un conoci-

miento académico descontextualizado y no estaban comprometidos con la problemática de los jóvenes, estos últimos consideraban que lo que aprendían no les servía para nada, la institución tenía para ellos un significado totalmente diferente, desconocían la autoridad y a cambio se identificaban con figuras de poder del barrio que imponían terror. Lo que valoraban unos era desvalorizado por los otros. El desencuentro era total. Los códigos eran diversos y claras las deficiencias comunicativas.

Desde los puntos de desencuentro, empezamos a construir la escuela que todos queríamos. Para ello se creó un equipo de gestión denominado Comisión Pedagógica, integrado por dos padres de familia, dos estudiantes, cuatro docentes, los coordinadores académicos, de convivencia y el rector. Su objetivo era crear unos lineamientos pedagógicos que permitieran en lo posible desaparecer los puntos de desencuentro o crear puentes para el surgimiento de una escuela viable.

A medida que avanzaba el trabajo de la Comisión Pedagógica, sus pasos eran socializados en reuniones de maestros, mesas de trabajo de alumnos en las aulas de clase, en sesiones especiales y en la asamblea de padres de familia. Al final del camino terminamos construyendo un documento que se convirtió en la brújula de la institución y que denominamos “Lineamientos Pedagógicos”.

Se replanteó toda la vida. En lo pedagógico optamos por trabajar por proyectos, a sabiendas de que estos serían escenarios que nos permitirían abordar el conocimiento científico dando respuesta a problemáticas comunitarias y así lograr que el estudiante le encontrara sentido a lo que en el aula se enseñaba. En esta línea, tomamos la decisión de poner en marcha tres proyectos: “Juguemos”, para los grados de prejardín a primero; “Una aventura hacia las comunicaciones”, para los grados de 2° a 8°, y “Acciones juveniles por la paz” para los grados de 9° a 11°.

## Dinámica colaborativa para ser cada vez mejores

La concepción del trabajo en equipo con el cual nació esta nueva escuela era una pauta fuerte dentro de la línea de funcionamiento, seguimiento, evaluación y desarrollo de la vida institucional. Significaba entonces que todo se

tenía que manejar y organizar desde una visión colaborativa y de trabajo en equipo. Así entonces, para dirigir el desarrollo de los tres proyectos fueron conformados tres equipos de trabajo que tienen carácter investigativo y están integrados por maestros, directivos, un padre de familia y un estudiante de los grados donde se desarrollan.

Los equipos se reúnen tres veces a la semana en el horario de “complementarias” para analizar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, identificar aspectos sólidos y frágiles de la estrategia, así como fortalezas y debilidades de cada uno de los miembros del equipo al poner en práctica la estrategia de proyecto; quien es fuerte en algo apoya al compañero que requiere ayuda, lo acompaña y lo asesora, pues es claro que cada grupo es responsable de que cada uno de sus miembros tenga un extraordinario desempeño en función del aprendizaje de los estudiantes.

Puesto que de lo que se trata es que nos apoyemos los unos a los otros, la directiva de la institución ha adoptado una estrategia complementaria, consistente en la filmación de clases; el maestro correspondiente a la clase filmada, observa el video posteriormente y se autoevalúa, destacando los aspectos positivos y sus debilidades. Esta mirada es complementada por sus colegas que observan las filmaciones en los consejos académicos a fin de dar una retroalimentación en procura de mejorar el desempeño del maestro.

Después de diez años de implementar esta metodología de trabajo podemos afirmar, sin dudar, que el apoyo y colaboración del uno con el otro han permitido avances significativos en la institución, además de fortalecer los lazos de amistad, de afectividad y de comprensión. La reconstrucción de la escuela de manera colaborativa y en equipo ha despertado el sentido de pertenencia de padres, estudiantes, docentes, directivos, y una preocupación general para la consecución de las metas institucionales.

Pensar la educación desde una perspectiva institucional donde todos los actores son complementarios y se requiere de las buenas acciones del otro para la obtención de metas pedagógicas importantes, es pensarla desde lo colectivo, desde lo colaborativo, desde el trabajo en equipo. ■



“Una aventura hacia las comunicaciones” es el proyecto que se desarrolla de 2° a 8°.

FOTOGRAFÍA: OSWALDO REANO



## UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

# Grupos de apoyo entre profesores

**Carmen Gallego y Ángeles Parrilla**  
Universidad de Sevilla, España

**L**as personas que nos rodean, nuestros compañeros y colegas, los grupos y equipos con los que trabajamos, tienen un conocimiento adquirido y desarrollado a lo largo de la vida profesional que los convierte en un recurso dentro de la escuela. Sin embargo, no es así como solemos mirarnos unos a otros. Hemos desarrollado tanto el individualismo profesional, y hemos fragmentado tanto la educación y el conocimiento sobre la misma, separando “lo normal” y “lo especial”, parcelando ámbitos de trabajo, especializando profesionales, acotando el terreno de cada cual, que acabamos aislándonos y sintiéndonos incapaces de afrontar ciertas decisiones y problemas si no es recurriendo a expertos y especialistas en los distintos tipos de parcelas y fragmentos educativos creados. Pero empieza a haber profesionales que critican esos planteamientos; escuelas y grupos de maestros que denuncian la ineficacia y superficialidad de los mismos.

Las personas que comparten esa cultura sostienen que los problemas de los docentes no siempre exigen para su análisis y resolución ayuda experta y especializada; plantean como reto la posibilidad del diálogo y el trabajo conjunto entre iguales y reconocen el valor, el profesionalismo, la autonomía, y el conocimiento de esos mismos profesores para hacer frente a sus problemas.

Cuando se opta por esta situación, por apoyarse y aprender entre compañeros, se inicia un trayecto que supone en primer lugar considerar el conocimiento del otro, de nuestros colegas, y en segundo lugar, asumir la propia implicación y participación en los problemas, la capacidad de autonomía frente a los mismos.

¿Podemos pensar nosotros, en el ámbito educativo, en las personas y grupos con los que trabajamos como un sistema de ayuda? Creemos que sí. Las experiencias previas en el Reino

Unido y América apuntan hacia ello. En nuestro contexto, 16 escuelas sevillanas que participan en esta experiencia, así lo demuestran. El trabajo emprendido en las mismas es el proceso de creación y desarrollo de grupos de profesores (tutores y de apoyo) implicados en la resolución y prevención de sus propios problemas (generalmente derivados de la atención a la diversidad). Es el proceso de un grupo de profesores que asumen que como profesionales, no solo sufren problemas a los que por sí solos sería realmente difícil responder, sino que tienen algo que decir ante ellos, que pueden en grupo, enfrentar y analizar los mismos. Tiene que ver pues, esta experiencia, con el desarrollo de los recursos naturales de la escuela, con la autonomía escolar y con la recuperación en la educación de una visión más comprensiva e integradora de los problemas escolares.

## ¿Qué es y qué no es un grupo de apoyo entre profesores?

Un grupo de apoyo entre profesores es una estructura y sistema colaborativo, formado y gestionado por docentes de un mismo centro, que ayuda a otros profesores que voluntariamente acuden

al grupo en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que se les plantea en su desarrollo profesional.

Estos grupos de apoyo se concibieron inicialmente para atender las demandas de profesores tutores relacionadas con la atención a la diversidad en sus aulas, pero en la práctica han demostrado ser útiles y válidos para afrontar cualquier problema educativo.

Un grupo de apoyo entre profesores lo componen tres o cuatro maestros de un mismo centro escolar. Normalmente está compuesto por el profesor de apoyo a la integración, y dos o tres tutores. El primero es miembro del grupo por su experiencia en atención a la diversidad; uno de los tutores suele ser un profesor con amplia experiencia en la vida de la institución, y otro alguien que representa a la población más joven o con menos experiencia en el centro. En el caso de haber un cuarto miembro, bien puede ser profesor de apoyo o tutor.

El grupo recibe demandas de compañeros, profesores del centro que individual y voluntariamente solicitan ayuda y/o plantean algún problema. Reunido el grupo con ese profesor, colabora en el análisis y comprensión del problema planteado, así como en la búsqueda de

alternativas y propuestas de actuación adecuadas a las dificultades identificadas. Es muy frecuente que las demandas que planteen los profesores tengan que ver con dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento en el aula.

Lejos de funcionar como un grupo de expertos, los miembros del grupo desarrollan un apoyo basado en el conocimiento que todo profesor adquiere en la práctica docente. La colaboración, la ayuda entre compañeros, y el intercambio y contraste de experiencias y conocimientos son los ejes de estos grupos, de los cuales se pueden destacar las siguientes características:

- » **Su carácter institucional.** Cada grupo se crea y desarrolla en y desde el propio centro, formando parte de la estructura organizativa del mismo. Son un recurso de la escuela, para la escuela.
- » **Las relaciones basadas en la igualdad.** No hay jerarquías ni diferencias de estatus entre los miembros del grupo (son todos compañeros, aunque cada uno desempeñe una función distinta en el centro), lo que



Este artículo ha sido elaborado tomando apartes de dos textos de las autoras. El primero de ellos lleva por título “Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido” y apareció en 1999 en la *Revista de Educación Especial*, n.º 25, pp. 55-69. El otro texto de donde se tomaron apartes se titula “El desarrollo de grupos de apoyo entre profesores como estrategia de asesoramiento interno en los centros educativos”, publicado en *Temáticos Escuela*, n.º 7, pp. 16-21. *Palabra Maestra* agradece a las autoras la aprobación de este texto híbrido, así como su publicación.



facilita el establecimiento de una comunicación basada en la igualdad.

- » La colaboración como estrategia de trabajo del grupo. El análisis de problemas y la búsqueda de sus posibles soluciones se realiza entre todos los participantes, al asumirse la inadecuación y reduccionismo de los modelos basados en el conocimiento experto para dar respuesta a muchas situaciones escolares: que son complejas e intersistémicas, que no son solo técnicas, que afectan a esferas personales, emocionales, etc.
- » La autoayuda como requisito para el profesor que hace la demanda. El protagonista del proceso de apoyo es el propio profesor que solicita la colaboración de sus compañeros. Ningún docente debería acudir al grupo esperando que le resuelva sin más su problema, sino que debe estar dispuesto a colaborar, participar e implicarse en la situación que él mismo plantea.
- » La inmediatez del apoyo en el tiempo y en el espacio. Al ser una estructura del propio centro, los grupos proporcionan una ayuda que se caracteriza por ser rápida en el tiempo y fácilmente accesible.
- » El apoyo dirigido al profesor: es un complemento al apoyo dirigido a los alumnos. No es fácil responder individualmente a los múltiples y diversos problemas que se generan en un aula. Los grupos de apoyo parten del reconocimiento de esa situación: de la necesidad de colaboración y ayuda que tienen los maestros.
- » La flexibilidad técnica: los grupos no funcionan haciendo uso de una

única técnica o familia de técnicas para cualquier caso o situación. Aunque orientan su trabajo desde un planteamiento sistémico, parten de un principio de flexibilidad que les permite buscar en cada caso las alternativas más apropiadas al problema, huyendo de fórmulas o recetas estandarizadas.

- » **Introducción gradual del cambio:** No pretenden cambiar o alterar la dinámica escolar de forma radical, sino que introducen de forma gradual modificaciones y cambios en la escuela.
- » **La ayuda se produce desde abajo:** se aprovechan y rescatan los recursos del propio colectivo escolar, que demuestra a través del apoyo entre profesores, su autonomía y capacidad para hacer frente a muchos de los problemas propios de la institución educativa.

### ¿Cómo funcionan los grupos de apoyo entre profesores?

El proceso típico de trabajo se inicia una vez que un docente manifiesta su interés en discutir algún problema; el día establecido, se reúnen los miembros del grupo con el profesor que demanda ayuda, quien pasa a ser considerado como un miembro más del grupo (a efectos del análisis de su problema).

Colaborativamente se analizan las distintas vertientes y perspectivas del problema que el profesor plantea, con el fin de buscar estrategias educativas que se puedan poner en práctica para la posible solución del asunto planteado. Para ello es necesario que los profesores conozcan y manejen estrategias que les ayuden en el proceso de resolución de problemas. Al ser un grupo que trabaja desde los presupuestos de la colabora-

ción y desde una orientación ecológica ante el análisis y comprensión de problemas, las estrategias que adopten deben ser coherentes y sensibles con esos planteamientos. A la vez deben respetar el tipo de trabajo que los profesores harán (basado en su conocimiento práctico, en la construcción conjunta de respuestas) y ser adecuadas a las limitaciones de tiempo y espacio que suelen darse en casi todos los centros.

El desarrollo de cada una de las fases del modelo conlleva un proceso de toma de decisiones en el que los miembros del grupo con el profesor que hace la consulta, participan en un diálogo basado en la confianza y el compromiso de que lo tratado en las reuniones es confidencial. Las actividades y estrategias que se ponen en marcha en cada una de estas fases o pasos son:

#### Identificar el problema

El profesor puede plantear de distinta forma la demanda al grupo de apoyo. Cuando un profesor acude al grupo, su demanda suele ser real (no es ni forzada, ni burocrática como suele ocurrir en otros modelos de apoyo), parte del deseo de afrontar un problema en el que está implicado y del compromiso de participar en la puesta en práctica de las estrategias que se acuerden. El hecho de que el grupo al que acude el profesor lo compongan colegas (que conocen el centro, a los alumnos, quizás hasta el problema) y la voluntad del proceso, garantizan que la relación que se establezca se oriente realmente a un trabajo práctico sobre el problema planteado.

El profesor que realiza la demanda puede tener identificado y definido claramente el problema o irse definiendo a medida que lo describe al grupo. A veces solo con definir el problema pueden surgir estrategias para su solución.

Así pues, cuando se habla de identificar el problema nos referimos a centrarlo y aclararlo, llegando a definirlo en términos que faciliten el paso a un análisis más profundo.

#### Comprender y analizar el problema

Esta fase está unida de manera estrecha a la de identificación del problema, y aunque las desarrollemos por separado, la práctica de los grupos de apoyo nos muestra que muy a menudo se dan conjuntamente: a medida que se describe el problema se va realizando su análisis.

Es importante en esta fase que quienes hacen parte del grupo se apropien y comprendan el problema; lo sitúen en un ámbito individual (si se trata de un alumno), grupal (de alumnos o aula), o institucional (si atañe a toda la escuela o afecta dimensiones importantes de la misma, por ejemplo, relaciones entre el profesorado, coordinación de ciclos, etc.).

El análisis del problema suele concluir en la identificación de sus dimensiones y rasgos más importantes.

#### Planificar la acción

Aquí es conveniente partir del análisis del problema, el cual servirá de guía para planificar los ámbitos de intervención que se van a desarrollar. El grupo de apoyo podrá distinguir, en función de los niveles de análisis detectados, si el plan de acción va dirigido a un alumno, a un grupo de alumnos o aula o a aspectos institucionales y a qué

### Otros trabajos por explorar de las autoras

Consulte el sitio web del grupo de investigación IDEA! del cual hacen parte las profesoras Carmen Gallego y Angeles Parrilla.

Tome la siguiente ruta podrá tener acceso a otros trabajos de ellas:

<http://prometeo.us.es/idea/>  
Miembros del grupo  
Carmen Gallego

dimensiones dentro del nivel elegido. En esta fase el grupo de apoyo tiene que tomar decisiones respecto a las alternativas o estrategias que se adopten como a la priorización de las mismas.

El proceso en esta parte es lineal: en primer lugar, se detecta el ámbito de intervención (alumno, aula o centro) y a continuación se elabora un plan de acción para el ámbito y dimensiones detectadas: se diseñan estrategias y alternativas viables para la resolución del problema y se planifican los recursos necesarios para su puesta en marcha, previendo el tiempo y espacio de realización.

#### Evaluación o revisión de los resultados

En las sesiones de revisión o seguimiento del caso, se evalúa el proceso seguido en la puesta en marcha de las estrategias acordadas en el grupo de apoyo. Se revisa tanto el proceso como los resultados obtenidos y las dificultades e incidencias que pudieran haber surgido en el desarrollo de las mismas. Con base en esta valoración se pueden adoptar nuevas estrategias, utilizar las mismas con las adaptaciones que se crean convenientes o dar por cerrado el caso si el problema se haya resuelto o lleva un buen camino de resolución.

Toda esta dinámica de trabajo se refleja en una hoja de registro diseñada por el propio grupo, que les sirve de control y evaluación de su trabajo. El clima que se mantiene en estas reuniones se caracteriza por ser colaborativo, evitando en todo momento la típica relación de desigualdad, basada en relaciones jerárquicas y expertas entre los miembros del grupo y el profesor que hace la demanda.

La colaboración es, sin duda, uno de esos puntos de convergencia en el que teóricos y prácticos, investigadores, padres y profesores coincidimos al tratar de identificar las claves para avanzar en la búsqueda de escuelas inclusivas y generadoras de aprendizajes para todos. Parece claro que el trabajo en grupo, la colaboración, puede mejorar de forma sustantiva la respuesta que da la escuela a sus alumnos. Hasta tal punto es así que podríamos decir que crear comunidades inclusivas, de todos y para todos, es crear comunidades de colaboración. Y es lógico que así sea. Construir una escuela inclusiva supone reconocer la misma como comunidad de todos, reconocer el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona en la misma. ■



# Trayectoria y potencia de las redes pedagógicas

**María Cristina Martínez Pineda**  
Universidad Pedagógica Nacional

**¿A qué llamamos redes pedagógicas? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Qué hay de cierto cuando se afirma que desde las redes se construyen otras formas de ser maestro, de hacer pedagogía y de transformar la escuela? Es intención de este texto aventurar algunas respuestas a estos interrogantes que suelen ser recurrentes cuando se hace referencia a las redes de maestros.**

## Tras el origen de las redes de maestros

Como punto de partida, podríamos decir que existe cierto consenso acerca de la emergencia de colectivos y redes pedagógicas en Colombia, cuyo devenir las sitúa al lado de procesos de cualificación y transformación pedagógica, socioeducativa y política. No obstante, pareciera necesario ahondar en el origen de esta manera organizativa docente, toda vez que hablar de redes está de moda en este mundo globalizado y que estas se tejen desde múltiples intencionalidades y para usos diversos.

### *El Movimiento Pedagógico, semillero de las redes*

El Movimiento Pedagógico, iniciado por un grupo de docentes colombianos con apoyo sindical y de intelectuales de la educación, ha sido sin duda alguna uno de los referentes más importantes de las formas emergentes de colectivización y de organización pedagógica de los educadores. Este movimiento, como hecho singular de nuestro país y que hoy tiene múltiples expresiones, ha dado lugar a un sinnúmero de experiencias de innovación y transformación pedagógica gestadas por grupos de maestros.

### *Las redes, alternativa a los programas de capacitación docente*

Es posible afirmar que el fenómeno que hoy llamamos “redes pedagógicas”, surge fundamentalmente como reacción a los modos imperantes de capacitación docente y a los cursos descontextualizados y pensados desde la institucionalidad sin consultar ni conocer las realidades de las escuelas y los maestros. En otras palabras, las redes han querido constituirse en una respuesta a la crisis de los programas de formación permanente que tantas críticas como propuestas alternativas han suscitado.

### *Las redes, escenarios para el fortalecimiento del maestro como sujeto de saber pedagógico*

Siendo lo anterior válido, los colectivos y redes de maestros emergen a su vez, como una “necesidad”, un “afán”, “un deseo” sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio propio que les permita reflexionar, cuestionarse, construir y crear sus propias miradas acerca de sus prácticas, de las de los otros, y de lo que se espera de ellas. En este sentido se han convertido en escenarios propicios para que los maestros y maestras se piensen y se construyan desde otros lugares de enunciación y de acción, en

los que se ven como los protagonistas de su propio proceso de actualización. Son ámbitos formativos que, siguiendo los postulados del Movimiento Pedagógico, se orientan a potenciar y reconocer a los maestros como productores de saber pedagógico y creadores de cultura. Significa que históricamente estas formas de organización surgen por necesidad y voluntad de los mismos maestros, de encontrarse, apoyarse y posicionarse como sujetos pedagógicos.

### *Las redes, escenario para dar alcance a políticas de Estado*

El espíritu democratizador de la Ley 115 de 1994 legitimó algunas iniciativas de participación existentes en las escuelas y animó la conformación de comités estudiantiles, consejos, grupos dinamizadores de proyectos pedagógicos que favorecieron el encuentro de maestros por áreas o por niveles. Si bien la mayoría se organizó atendiendo la normativa, hubo quienes lograron establecer dinámicas diferentes y conectaron maestros de diversas instituciones y disciplinas. Algunos llegaron a convertirse en verdaderas redes pedagógicas que aún siguen vigentes.

Desde ese punto de vista podemos decir que la colectivización de los maestros no es una acción novedosa en el país, su trayectoria, con múltiples y variadas experiencias, se registra sistemáticamente desde 1980, tiempos de iniciación del Movimiento Pedagógico. En cuanto a su devenir podemos deducir que la noción de red pedagógica surge en Colombia para referirse a colectivos de maestros que se convocan voluntariamente para reflexionar sobre su rol, cualificar sus prácticas, construir alternativas a las formas de aprender y enseñar atendiendo las realidades de los contextos sociales donde interactúan, para construirse como sujetos productores de saber pedagógico. Y es a partir de estas interacciones y conexiones que se tejen y constituyen como redes de saber sostenidas gracias al interés y afecto mutuos que surgen en las relaciones y que configuran otros modos de ser maestros, con mayores potencias para incidir en la transformación pedagógica y en la definición de políticas educativas.

### **¿Qué caracteriza a las redes pedagógicas?**

Respecto a su constitución y modos de operar, los resultados de la investigación llevada a cabo y que dan soporte a lo dicho en este artículo, permiten afirmar que las redes tienen las siguientes características:

#### *Aunque hay pluralidad en las formas de emergencia, su perdurabilidad está asociada a lazos de afecto y compromisos colectivos*

Independiente del acto fundacional de estos colectivos y redes (autogestionadas, cogestionadas o institucionales), es claro que se sostienen por decisión propia y por la existencia de ciertos liderazgos que logran mantener activa la dinámica de trabajo colectivo. Sea cual fuere la forma de creación, las redes que perduran son las que definen colectivamente sus modos de funcionamiento y buscan desarrollar proyectos

conjuntos. Puede decirse que los grupos, colectivos o redes que se crean solo para atender o desarrollar un proyecto específico generalmente fenecen cuando este culmina porque no logran construir lazos de sostenibilidad. La perdurabilidad de un colectivo y su consolidación como red depende de múltiples factores, pero esencialmente de los intrínsecos, de los lazos de afecto, de los proyectos y compromisos colectivos que logre consolidar.

#### *Autonomía para definir la forma organizativa y definición de sus intereses*

Si bien es característico de las redes pedagógicas el desarrollo de actividades relacionadas con la educación y la pedagogía, y en particular con la cualificación docente, la singularidad del colectivo se define por sus propios intereses y estos pueden ser variados, bien alrededor de una temática específica (por ejemplo enseñar en un mismo nivel educativo), un área de conocimiento (ser docentes de matemáticas), la problemática de un sector (maestros rurales), un programa específico (red ambiental), etc.

#### *Predominio de interacciones colaborativas*

Es característico de las redes pedagógicas el predominio de formas de trabajo horizontal, modos de organización y funcionamiento colegiados, circulares y flexibles que rompen las jerarquías y las formas comunes de asociación. Por ello mismo, las relaciones e interacciones son abiertas y plurales, dan pie a multiplicidad de formas de relacionarse y comunicarse (directa, indirecta, interna y externa) y, cuando es posible, se apoyan en la tecnología para mantener contacto con otros maestros, otros colectivos y comunidades de saber. Por lo dicho, puede afirmarse que en general, estos colectivos construyen y promueven relaciones e interacciones colaborativas que no requieren estatutos ni patrones de interacción y acción.

#### *Construcción de saberes desde la pluralidad*

Si hay algo que caracteriza a las redes es que el conocimiento que construyen; proviene de la pluralidad y como tal ese conocimiento se ha enriquecido en la diferencia, el conflicto, el disenso, el consenso, la problematización, la disputa de conceptos y de conocimientos. Sí, las redes están sostenidas por el deseo de saber y de encontrar con quiénes construir en conjunto y afirmarse como sujetos de saber y poder. Por ello puede afirmarse que las redes son portadoras vivas de cambio social y pedagógico.

#### *Entramado de conexiones que amplía horizontes e invita a la movilización social*

Si bien las redes pedagógicas actúan como nudos en lo local-institucional, sus posibilidades de conectarse a nodos mayores, incluso internacionales, es indiscutible. Así surge una extrapolación de acciones que les amplían los horizontes y les fortalece su necesidad de sostenerse y vincular a otros. Al ser reconocidos por sus pares, se genera un empoderamiento individual y colectivo que invita a la confrontación, a la decon-

Este texto está basado en los hallazgos derivados de la investigación que lleva por título “Redes pedagógicas, campo constituyente del maestro como sujeto político”. Advertimos a los lectores que se trata de respuestas muy sintéticas y remitimos a quienes deseen profundizar bien sea al libro *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* que está en imprenta de Editorial Magisterio o a la revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional (n.º19, pp. 4-12) donde con el título “La figura del maestro como sujeto político” se presentan de manera más amplia algunos de los resultados de la investigación en referencia.



trucción y reconfiguración, acciones que devienen en otros modos de ser y actuar como sujetos. En esas reflexiones e interacciones se crean entramados sociales con actores y en territorios conexos a la comunidad educativa que fortalecen el tejido social. Por ello son semillas de movilización y movimiento.

De manera sintética, podemos afirmar que las redes pedagógicas son formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de maestros y maestras con intereses de transformación que se convierten en escenarios propicios para la constitución y reconfiguración de sujetos en tres grandes campos: i) cualificación académica; ii) potenciación de sujetos políticos –individuales y colectivos, y iii) movilización pedagógica y cultural.

### Cómo acompañar la conformación de redes pedagógicas

Con la advertencia de que no hay fórmulas ni recetas sino experiencias que nos permiten esbozar algunas pistas, compartimos a continuación algunas ideas generales que pueden resultar útiles para quienes creen en las redes pedagógicas y desean aventurarse a conformar una.

En primer lugar, es necesario tener claro que *tejer red, estar en red*, es un proceso y una construcción que se logra y que subsiste con la voluntad e interés de sus integrantes; la red es entonces un punto de llegada, no de partida; la red no se funda por mandato ni por

decreto o porque se formule como proyecto. Si bien pueden plantearse como objetivos institucionales crear redes, se requiere tener claridad sobre sus sensibilidades y posibilidades, anticipar el por qué y para qué se quiere conformar una red de maestros y hacer énfasis en favorecer la interacción entre los integrantes del colectivo.

Un segundo aspecto es la necesidad de provocar encuentros físicos y virtuales, favorecer la utilización de redes electrónicas para agilizar y circular las comunicaciones, socializar, y difundir sus producciones, promover encuentros con otros colectivos o redes, pues todas estas acciones comunicativas las potencian individual y colectivamente.

Otro aspecto vital para las redes es apoyar y asesorar a todos los integrantes del colectivo con el fin de fortalecer la corresponsabilidad en sus acciones. Dar lugar a que sea el mismo colectivo de docentes el que defina sus intereses y asuntos que los convocan, que elaboren su proyecto o proyectos de desarrollo pedagógico, de tal suerte que su formulación se convierta en estrategia de sostenibilidad y a la vez pretexto para crear el colectivo.

Las redes pedagógicas, como he dicho antes, son semillas vivas, portadoras y constructoras de nuevas expresiones de transformación del maestro y de la pedagogía, dinamizadoras de movimiento pedagógico. Por ello, vale la pena animarse a conformarlas y potenciarlas. ■

### La redes pedagógicas y el reconocimiento amoroso del otro

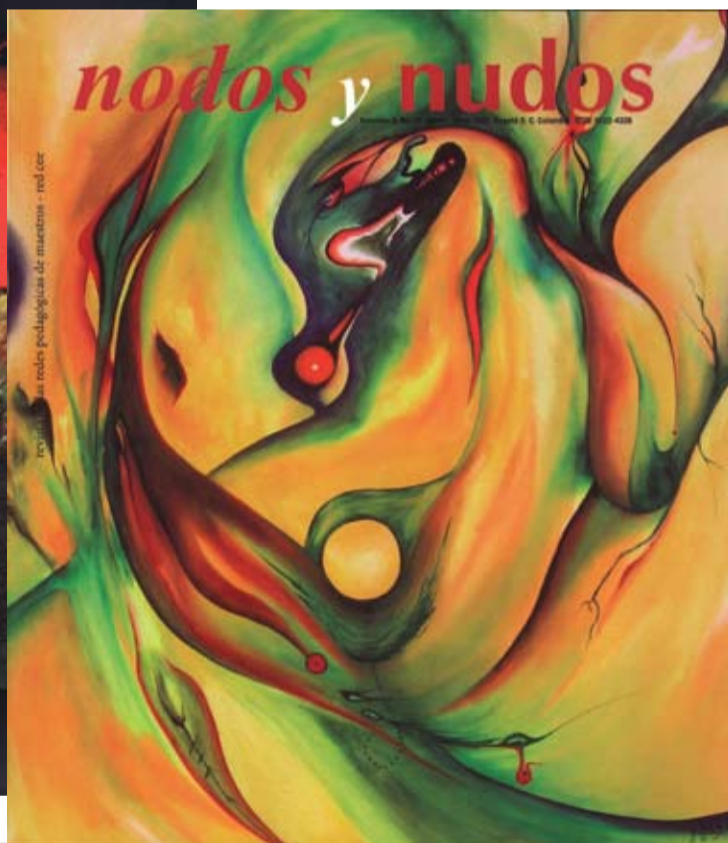
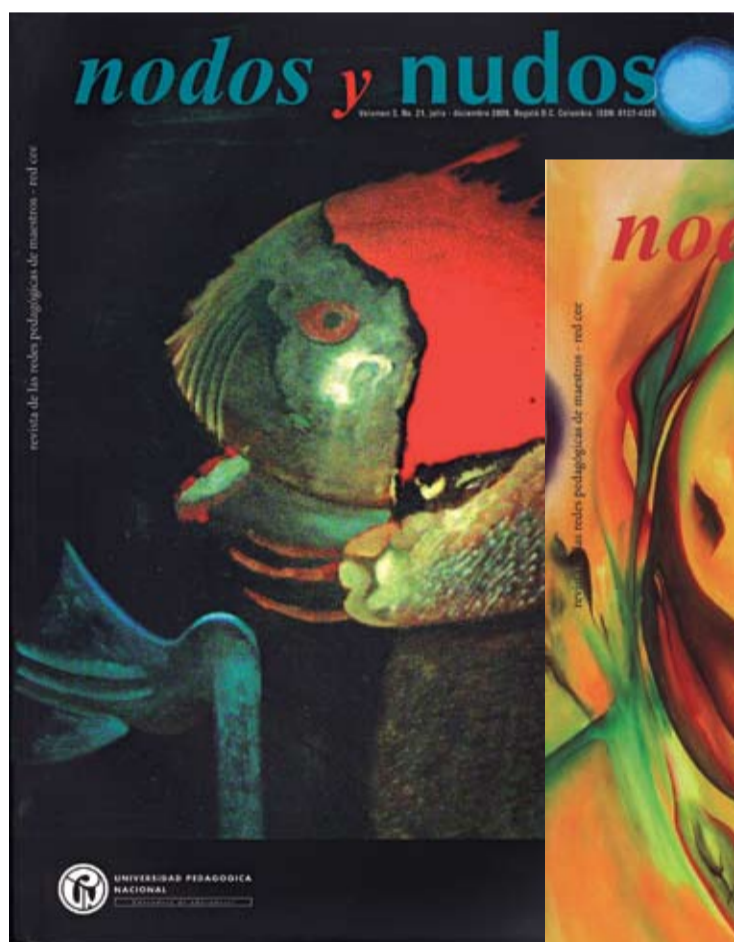
Más de diez años lleva la Universidad Pedagógica Nacional apoyando redes pedagógicas de maestros a lo largo y ancho de país mediante la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio –Red Cee–. Clara Chaparro, actual vicerrectora de esa universidad, y Liliana Piragua, coordinadora de la Red Cee quienes han conocido de cerca el desarrollo de muchas de ellas, consideran que el impulso y acompañamiento que han dado a múltiples experiencias les permite afirmar con ahínco que,

« para la consolidación de una red lo más importante es el reconocimiento amoroso del otro. En efecto, la *otredad*, es decir la valoración de aquel que se considera ‘par’ de sus saberes y de sus experiencias, es el cimiento para la construcción colectiva.

Solo cuando se logra comprender al otro en su dimensión tanto humana como profesional, surge la complicidad, el colegaje, espacio de convivencia y de confianza propicio para problematizar la cotidianidad, es decir, para construir un problema de conocimiento conjunto donde los docentes se asumen como sujetos de un saber contextualizado y por tanto sujetos de política capaces de incidir en la construcción de una escuela que responda a las necesidades propias de su entorno, más allá de las exigencias gubernamentales. Diremos entonces que las redes son escenarios sociales y académicos que posibilitan establecer relaciones entre los maestros y maestras, que se fundan en la puesta en común de sus intereses.

Pero ser convocados por unos intereses comunes no significa que en las redes la individualidad se diluya en aras del grupo. Muy por el contrario, las redes son una organización horizontal en donde el grupo se hace cada vez más robusto con el fortalecimiento de las individualidades; trabajar en red es una experiencia vivencial que potencia al maestro en su capacidad de acción, mediante una relación recíproca de afianzamiento entre un sujeto colectivo y un sujeto individual. »

Lea en [www.premiocompartiralmaestro.com](http://www.premiocompartiralmaestro.com) el texto completo.



### Nodos y Nudos, una revista al servicio de las redes pedagógicas

Con las prácticas cotidianas de los maestros de Colombia como premisa, la revista *Nodos y Nudos* de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE, de la Universidad Pedagógica Nacional, reafirma la capacidad de los profesores de base para mantener un espacio de calidad, que la ha hecho merecedora de indexación, con categoría B, de Colciencias.

Con la visibilización de los trabajos que se adelantan en los espacios escolares, y el aporte de documentos conceptuales para construir saber pedagógico, la revista sirve de referencia y motivación al magisterio colombiano, en la perspectiva de impulsar acciones que eleven la calidad del trabajo docente e incidan en el mejoramiento de la calidad educativa colombiana e iberoamericana.

*Nodos y Nudos* privilegia y prioriza aquellos artículos que hablan de experiencias de aula, y se ha enfocado en contenidos de investigación, reflexión, desarrollos y avances. La revista es un espacio de los profesores, de las redes de maestros y de aquellas instituciones preocupadas por la educación y el saber pedagógico.

*Nodos y Nudos* divulga los proyectos de innovación, experimentación e investigación que adelantan los docentes en sus instituciones escolares, con el propósito de convertir esta publicación en un espacio de reflexión y socialización del saber pedagógico, que lleve no solo a consolidar comunidades de maestros, sino también a fortalecer los procesos escriturales y de producción de conocimiento.

# MATEMÁTICAS A LA MESA

**John Jairo Múnera Córdoba**

Maestro Ilustre Premio Compartir 2007

Quiero empezar diciendo que la participación en mesas de trabajo, redes pedagógicas, colectivos de maestros o como se les quiera llamar, contribuye enormemente al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, porque reúne docentes inquietos por una causa común. En nuestro caso, lo que nos ha convocado es el diálogo y la reflexión a propósito de la educación matemática.

La Mesa de Matemáticas del departamento de Antioquia se ha constituido, desde el año 2000 cuando la creamos, en un escenario muy importante para mi formación docente. Inicialmente las interacciones giraban en torno a asuntos anecdóticos sobre nuestras vicisitudes diarias como docentes de matemáticas, pero poco a poco empezamos a compartir de manera más rigurosa estrategias pedagógicas implementadas en nuestras aulas y a reflexionar sobre ellas; también nos dimos a la tarea de revisar planes del área, a debatir a propósito de los procesos evaluativos, e incluso a construir de manera colectiva material didáctico. Nos volvimos muy juiciosos. Fijábamos de antemano una agenda y todos llegábamos preparados. Decíamos por ejemplo: “en la próxima reunión dediquémonos a analizar los resultados de nuestras instituciones y del departamento en las pruebas Saber, o analicemos la estructura que se desprende de los Lineamientos Curriculares del área establecidos por Ministerio, o escuchemos al colega fulano de tal institución que compartirá con noso-

tros su manera particular de enseñar la geometría o las fracciones, apoyándose en tal o cual material”.

En el 2003 la secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia decidió apoyar al grupo de trabajo. Por un lado se oficializaron los encuentros, logrando con ello que los miembros del grupo pudiéramos reunirnos una vez al mes durante nuestra jornada laboral, además se nos facilitó un espacio físico y apoyo con recursos para algunas publicaciones. Fue así como logramos sacar a la luz pública en el 2005 el libro titulado *Interpretación e implementación de los estándares básicos de matemáticas*, fruto de un trabajo colectivo, con el fin de profundizar en la fundamentación teórica de los cinco pensamientos matemáticos sobre los cuales están estructurados los estándares de matemáticas, concretarlos pedagógica y didácticamente y diseñar un repertorio de actividades para realizar en el aula.

Al principio éramos apenas de ocho a diez docentes, ahora ya somos 25 representantes de las diferentes subregiones del departamento; a su vez, muchos de nosotros hemos constituido mesas municipales. En mi caso, he impulsado la Mesa del municipio de Caldas, lo que nos ha dado la oportunidad no solo de compartir nuestras experiencias como docentes, sino de cualificarnos mediante la invitación de profesionales expertos en nuestra área; así por ejemplo, en el año 2006 tuvimos la oportunidad de compartir y reflexionar sobre este tema con el profesor Carlos Eduardo Vasco, a través de un Foro Municipal. Para este



## INTERPRETACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE MATEMÁTICAS

Libro publicado por la Mesa de Matemáticas del Departamento de Antioquia, con el apoyo de la Gobernación, donde se consignan los análisis del grupo respecto a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para su área y se ofrece a los lectores un repertorio de actividades para realizar en el aula.

año, nuestra principal tarea es la construcción de un plan de área que cubra todas las instituciones del municipio, más allá de las diferencias que puedan existir entre ellas.

La experiencia ha sido muy interesante y quizás de las más enriquecedoras de mi carrera docente en términos formativos. Mi participación en la mesa departamental y luego también en la municipal me ha permitido ampliar los referentes conceptuales, nutrirme de muchos elementos provenientes de colegas, conocer propuestas diversas y gran variedad de materiales de apoyo, evaluar muchas de las acciones que desde 1995 venía implementando en el aula desde un enfoque problematizador, replantear algunas y, a partir de allí, sistematizar mi quehacer. A su vez, el estudio de documentos relacionados con educación matemática, como los lineamientos curriculares, los estándares básicos, los análisis y resultados de las pruebas de matemáticas, etc., me ha fortalecido para participar en el perfeccionamiento del plan de área de la institución. Todo ello, lo sé, ha revertido en el mejoramiento de mis prácticas pedagógicas.

Como puede constatar, estoy convencido de que las mesas de trabajo de docentes o como se les llame, nos permite constituirnos en una verdadera comunidad académica que aparte de no dejar “enfriar” lo aprendido en la normal o la universidad y contribuir a la formación continua de un maestro, se convierten en espacios reales de construcción de saber pedagógico. ■

## Redmena: convivencia con la investigación educativa

**Rodrigo Jaramillo Roldán**  
Universidad de Antioquia

La Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, Redmena, se creó en 2005 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dada la necesidad de orientar acciones efectivas de construcción colectiva de una cultura de la investigación en los programas de formación de maestros. La intención era responder a la demanda institucional de productos asociados con la investigación pedagógica.

Redmena se concibió como una estrategia de educación permanente para maestros con o sin formación investigativa certificada, que quisieran participar en procesos de autoformación y aprendizaje colaborativo. Surgió como semillero de investigadores con el objetivo de acompañar la cualificación de los docentes de las normales superiores de Antioquia en investigación educativa. El propósito era profundizar en procesos comunicativos entre los maestros, en formular y gestionar proyectos de investigación y conformar comunidades académicas locales en torno a las cien-



# VENTAJAS DE ESTAR EN-REDADA

**Yolanda López**

Maestra Finalista Premio Compartir 2005

Soy docente de lenguaje, me gusta mi trabajo y lo disfruto al máximo. Justamente por eso, y aunque suene contradictorio, además de explorar caminos para mejorar mi quehacer pedagógico donde goce yo y se diviertan mis estudiantes mientras aprenden, de manera permanente me pregunto si la manera como enseño es la correcta.

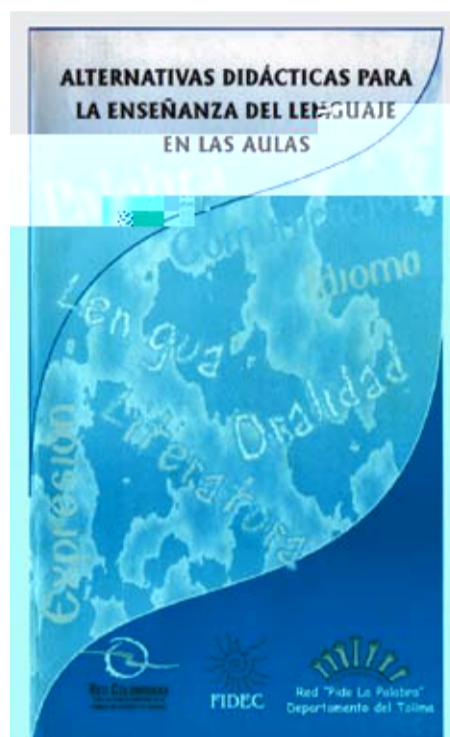
Esa oportunidad de crecer como maestra me la ha brindado la red Pido la Palabra, espacio de reflexión permanente sobre la pedagogía del lenguaje, que funciona en el Tolima desde hace diez años. La red se ha constituido para mí en un espacio académico por excelencia donde aclaro muchas de las dudas sobre el proceso de enseñanza del lenguaje y me fijo derroteros para mejorar mis prácticas docentes gracias al estudio, la discusión rigurosa y la reflexión permanente. La clave está, sin duda alguna, en la posibilidad de interactuar con pares docentes que tienen inquietudes parecidas a las mías y que quieren cambiar para mejorar, asunto que ciertamente no me lo habían dado antes los tradicionales cursos de capacitación a los que había asistido.

Debo confesar que hace nueve años, cuando empezamos a reunirnos, la vivencia fue muy dura, pues no me resultaba para nada atractivo mostrar a otros docentes lo que hacía en el aula para que me criticaran. La primera vez que presenté una experiencia el cuestionamiento fue fuerte. El análisis colectivo que se hizo sobre ella eviden-

ció bastantes inconsistencias; hubo preguntas que no supe cómo responder y me sentí impotente; no obstante supe reponerme y asumir la crítica como la oportunidad para emprender el camino de mi transformación en aspectos disciplinares y pedagógicos del lenguaje. Por suerte, siempre he contado con el respaldo de mis compañeros y el apoyo incondicional de Mauricio Pérez Abril, coordinador académico de esta red.

Nuestros encuentros son los sábados; uno mensual. En ellos la lectura, la discusión y la reflexión son las constantes. Explorar la teoría como camino para la transformación de la práctica es un asunto imprescindible, para ello estudiamos documentos e investigaciones. También analizamos clases grabadas en video con el propósito de que cada uno encuentre herramientas que posibiliten el avance de consistencia disciplinar y pedagógica de las prácticas.

Es también propósito de nuestra red tomar conciencia de la importancia de sistematizar nuestras experiencias docentes. Tampoco esto es fácil, estamos acostumbrados a contarnos lo que hacemos, pero de ahí a generar un texto escrito claro, coherente y que dé cuenta de nuestra experiencia hay mucho trecho. Ese es un reto que debemos asumir si deseamos ponerla a consideración de otros con quienes no podemos compartirla de cuerpo presente. En la red, todos representamos a esos potenciales lectores, de allí que seamos implacables en los análisis. Luego del examen riguroso, se evidencian las inconsistencias y poco



## ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LAS AULAS

Libro publicado por la red "Pido la Palabra" donde se presentan seis experiencias sobre la didáctica de la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura llevadas a cabo en el aula por docentes de la red desde el preescolar hasta el bachillerato.

a poco, producto del aporte colectivo, el docente reestructura y reorganiza su experiencia y se convierte en multiplicador de esas transformaciones en su lugar de trabajo.

En mi grupo somos alrededor de veinticinco docentes de preescolar, primaria y bachillerato. Las conclusiones que salen de allí son compartidas a todos los afiliados en el Congreso Departamental que realiza la red cada año, donde los docentes tienen la oportunidad de exponer sus experiencias a expertos invitados (Josette Jolibert, Fabio Jurado, Gloria Rincón, etc.) y a otros maestros quienes analizan y aportan a su cualificación. Después de haber pasado estos filtros, algunas son presentadas en congresos departamentales, nacionales e internacionales de redes de lenguaje, nodos de otros departamentos y dos experiencias de esta red han concursado en el Premio Compartir.

Pido la Palabra cuenta con cerca de doscientos afiliados que aportan mensualmente por nómina cinco mil pesos para financiarla; no recibe ayuda estatal, solo el apoyo de la Fundación Fidec, de la Universidad de Ibagué en aspectos logísticos y de la guía de profesores reconocidos a escala nacional e internacional. No obstante, lo que mantiene una red viva es el quehacer interactuante y la certeza de que desde estas instancias de autoformación podemos cambiar para mejorar como docentes y como personas. ■

cias de la educación en general y de la pedagogía en particular.

Metodológicamente, la red se consolida con el aporte de cada uno de los participantes, lo que permite generar espacios para el intercambio de ideas y su confrontación pública; a su vez cada integrante configura un punto o nodo de la red, convirtiéndose así en replicador de sus objetivos y generador de nuevos colectivos de investigadores en educación e impulsor del desarrollo socioeducativo de su localidad. Está previsto que los encuentros se faciliten a través de una página web, la cual apoyará intercambios virtuales y eventos periódicos que a su vez posibilitarán las relaciones presenciales.

### Condiciones de sostenibilidad

Anualmente se acuerda entre los miembros, un plan de acción que contempla actividades formativas para ellos, acciones de fundamentación investigativa para replicar en las instituciones participantes y eventos de comunicación del conocimiento.

Redmena utiliza como estrategia básica de trabajo el seminario investigativo, con la modalidad del taller. En cada encuentro los asistentes leen textos, acordados previamente para cada sesión, sobre cuestiones aplicables a la realidad de cada una de las instituciones representadas; luego se conviene un tema el cual se toma como referencia para su socialización en plenaria, y se dedica un segmento para compartir con un invitado.

Las sesiones mensuales, de seis horas, se realizan en las instalaciones de la Universidad de Antioquia, que se encarga de la logística. Los usuarios del programa son en promedio 40 docentes de todas las subregiones de Antioquia.

### Realizaciones

La red ha cumplido con los propósitos y actividades previstas. Una evaluación del proceso, permite establecer que en sus instituciones los maestros han comenzado a organizarse en colectivos de trabajo, a afianzar sus lazos de cooperación, con pleno reconocimiento del fomento del trabajo interinstitucional, y han adop-

tado la cultura del proyecto y del par evaluador en sus ideas preliminares de investigación y en las prácticas investigativas institucionales. También se han atrevido a presentar sus ideas a organismos financiadores, con relativo éxito.

Si bien la asistencia aún no evidencia suficientemente la conformación de comunidades académicas locales en torno a la educación y la pedagogía, la actitud de los participantes es más proactiva para establecer intercambios académicos y profesionales dentro y fuera de sus instituciones; además, en ellas ejercen el liderazgo en planes estratégicos de mejoramiento de la calidad, desarrollo investigativo y nuevas propuestas frente a la educación y la pedagogía, como lo prueban los encuentros regionales organizados por Redmena en Jericó y Sonsón durante 2005 y 2007. También se han logrado productos más cualificados como la publicación del libro *Cultura investigativa y formación de maestros* en 2007 y el proyecto conjunto "La formación investigativa de los maestros en Antioquia", el cual recién se inicia. ■





¡Gracias maestro!

"Tuo agreditor e solo maestro de la rebeldía y a rebeldía me convertí. Fui el estudiante de la rebeldía, el rebelde; me convertí en profesor."

**ANTONIO GARCÍA**  
Escritor

"Estaba en un mundo de oscuridad. A eso me guió por caminos el placer: me guió mi interés en la música. Entre profesores, por eso me convertí en profesor."

**JOSE FERRER**  
Escritor

"Fue un maestro que me enseñó a leer y a escribir. Me enseñó a leer y a escribir, que es lo que me permitió hacer lo que hice."

**ANTONIO GARCÍA**



"Gracias profesor. Eran los días que me enseñó a leer y a escribir. Me enseñó a leer y a escribir, que es lo que me permitió hacer lo que hice."

**ANTONIO GARCÍA**  
Escritor

"El aprendizaje de la escritura en la vida, pero a veces a veces a veces aprendiendo a escribir de los libros. Gracias maestro."

**JOSE FERRER**  
Escritor

"Gracias a mis maestros. Antonio Ferrer y Antonio García me enseñaron a leer y a escribir. Me enseñaron a leer y a escribir, que es lo que me permitió hacer lo que hice. Gracias maestro."

**ANTONIO GARCÍA**