

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Parra, Carlos

Aproximaciones al diálogo universidad–escuela–ciudad desde una experiencia de asesoría en el
proyecto colegios de calidad: una escuela posible

Revista Colombiana de Educación, núm. 57, julio-diciembre, 2009, pp. 200-216

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635251010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Resumen

El texto explora el diálogo universidad-escuela-ciudad en función de una experiencia de asesoría orientada a la recontextualización de los planes de estudios de la institución educativa, La Independencia en Medellín en el marco de la escuela abierta *como una de las acciones de Colegios de Calidad: una escuela posible*, un proyecto de extensión coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desde el año 2007. En un primer momento se caracteriza e identifica la experiencia de asesoría y acompañamiento en el contexto específico de la institución y en un posible marco general para insinuar posibles relaciones entre la escuela abierta y la ciudad educadora en Medellín. En un segundo momento, se describen dos experiencias construidas con las maestras de La Independencia que perfilan las búsquedas y preguntas que, sobre la apropiación de la escuela abierta en el quehacer del aula, surgen desde el lugar particular que tiene un asesor de área. Finalmente, se dejan algunas reflexiones y preguntas en torno a la extensión como plataforma de interés para pensar los diálogos entre universidad-escuela y ciudad.

Palabras clave

Escuela abierta, ciudad educadora, asesoría curricular, proyectos de extensión, teoría-práctica.

Abstract

This text explores the relationship among university, school and city, based on a counseling project experience aimed at reframing the curriculum of the school La Independencia, in Medellín, Colombia. This school works in accord with the concept of “escuela abierta” (open school), and participates in the project entitled Quality Schools, a possible education”, a social project developed by the Faculty of Education at the University of Antioquia since 2007. At first, the counseling and supporting experience is characterized and identified in its institutional context. Possible links between “escuela abierta” and Medellín’s educating city project are also suggested. Secondly, experiences carried out by two La Independencia teachers are described by their school adviser. These experiences outline questions and concerns regarding the appropriation of “escuela abierta” philosophy in the context of classroom work. Finally, some reflections and questions about University social projects as platforms of interest to think about the relationships among university-school-city are rise.

Key words

Escuela abierta, educating city, curriculum counseling, extension projects, theory-practice.

Aproximaciones al diálogo universidad–escuela–ciudad desde una experiencia de asesoría en el proyecto *colegios de calidad: una escuela posible*¹

Carlos Parra²

De las conversaciones en medio de un salón-auditorio

En los primeros meses de 2008, llegué recién graduado de licenciado a la institución educativa La Independencia de Medellín, sin embargo mi llegada fue para aprender como le sucede a buena parte de las cohortes de nuevos licenciados que salen de las Facultades de Educación en Colombia. Lo novedoso de la situación fue que llegué al colegio con el rótulo del asesor de área de Lengua Castellana del *Proyecto Colegios de Calidad: una escuela posible*³, una posición de enunciación en la que ocupaba para los/as profesores/as de la institución el rol histórico e incómodo de “experto”, “teórico”, “capacitador” en los primeros encuentros. Situación comprensible, yo no era el primer representante de la universidad⁴ y de la Secretaría de Educación que los visitaba en nombre de la transformación curricular de planes de área, de la

¹ Texto recibido el 30 de septiembre, evaluado el 28 de octubre y arbitrado el 26 de noviembre de 2009.

² Postulante a Maestría en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Coordinador del núcleo de integración didáctica de la Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Humanidades, Lengua Castellana Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Cel: 3004058235. kadrep@ayura.udea.edu.co

³ La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia coordina las acciones académicas y administrativas del Proyecto “Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible”, en convenio con la Secretaría de Educación de Medellín, desde el segundo semestre de 2007. Este proyecto de extensión tiene como objetivo transformar los componentes de las prácticas pedagógicas Héctor Abad Gómez y La Independencia en Medellín.

⁴ Cuando menciono a la Universidad, entiendo y enfatizo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sin desconocer las intervenciones de otras Facultades en el marco del Proyecto: Colegios de Calidad. Acciones que no detallaré acá.

renovación de las prácticas y otros estándares nutridos del resplandor retórico de la innovación, ya que desde cierta perspectiva, los colegios se han cubierto con la telaraña envejecida de la rutina en las relaciones y el diálogo, los cuales han prevalecido entre la universidad y la escuela. En efecto, no es nuevo el reclamo de innovación que se le hace a los maestros, las continuas demandas de transformación a la escuela, según Álvarez (1996), son parte del origen mismo de esta institución.

En agosto de 2008, trabajé con el grupo de tercero de primaria de la jornada de la tarde por un tiempo. La tarea era planear, desarrollar y filmar una secuencia didáctica conjuntamente con la profesora del grupo. Estaba aterrado, ¿se suponía acaso que con mi participación en este trabajo durante tres semanas todo iba a salir perfecto, porque yo venía de la Universidad de Antioquia?, ¿el video y toda la actividad darían como resultado que la profesora adoptara una posición incrédula o se desanimara en la búsqueda de nuevas formas de enseñanza? Se acercaba la hora. Todo estaba claro en el papel, en las ideas y... y... pese a la confianza y la comunicación lograda con la profesora, estaba más asustado que cuando iba a exponer mi trabajo de grado o cuando enseñaba en grupos de 40 o 50 estudiantes de distintos colegios; ese era un terreno conocido para mí, pero en el grupo de tercero... ¿tercero? conversaba y le preguntaba todo el tiempo a la profesora, porque sabía que los niños de buenas a primeras no me verían como su profesor, pues yo no tenía experiencia con grupos de esas edades. Junto a la preocupación fui aprendiendo de la profesora y el trono de experto se fue desmitificando. Me decía que llegaba el momento de ser coherente con todo lo que he dicho y en lo que he creído. Después de mi experiencia en otros proyectos de extensión en los cuales trabajé con grupos de maestros, *recontextualizando planes de área*, era necesario ser congruente con las búsquedas, hallazgos y extravíos que en el Proyecto Colegios de Calidad habíamos vivido en el afán de resignificar las formas de diálogo entre la universidad y la escuela, pero ahora se pensaba en ello desde un escenario diferente, “menos teórico”, en el que era difícil ignorar la percepción y sensación inicial de ser un forastero tanto en el grupo tercero, como en situaciones similares vividas en otros grupos y con distintos profesores de La Independencia.

Llegó la hora, martes 25 de agosto, 12:37 p.m., temporalmente el salón de tercero quedaba en el auditorio de la institución por limitaciones asociadas a las adecuaciones finales del nuevo colegio construido con los aportes económicos de EPM. A mediodía los niños llegaron como avalancha incontenible a un salón-auditorio que, por sus dimensiones, parecía que tuviese patio de recreo incorporado. El grupo era de 36 estudiantes dispuestos en 18 pupitres ordenados en filas e hileras que dejaban entre sí un reducido espacio para pasar. Este mobiliario ocupaba la mitad del auditorio, la otra mitad servía de patio de recreo interno. Empezamos con la lectura de un cuento de Ana María Machado, pero la primera hora no duró lo previsto. De hecho, lo previsto se derrumbó desde el primer minuto, porque fue necesario recoger el dinero para el restaurante escolar, guardar los juguetes y organizar el salón-auditorio, es decir, convertirlo en salón. Mi voz era fuerte, pero el auditorio vencía por momentos mi capacidad, los niños estaban inquietos...

A veces uno en dos horas, en la escuela básica, aprende lo que no aprendería en dos semestres en una biblioteca: antes que indicar, explicar y responder, asesorar es preguntar, escuchar, observar... aprender en la escuela, pero no me interesa ahora detallar dicho aprendizaje sobre la experiencia de asesoría, sino resaltar el medio para que se diera, es decir, la importancia crucial de las conversaciones previas y posteriores con la profesora en torno a ese primer día con los niños y niñas de tercero y las clases siguientes. Luego de la primera clase y de hablar con la profesora, yo me preguntaba ¿qué hubiera hecho solo?, ¿cómo me habría ido?, ¿cómo me habría sobrepuesto a las dificultades?, ¿cómo las hubiera revisado y buscado alternativas o nuevas preguntas en el trabajo con los niños, niñas y con los maestros? Desde el escenario de la experiencia comprendí, de un modo diferente, que “maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas” (Castedo citado por Lerner, 2001; 157). En efecto, la confianza para expresar las dudas e impresiones –entre algunos profesores y yo– durante encuentros formales e informales considerados desde el proyecto, permitió resignificar el rol de asesor con el que me trataban al principio del año, ya no me hablaban como si yo fuera la Universidad de Antioquia o algo parecido, un asunto de lenguajes, del discurso y de la conversación en distintos niveles, como se verá más adelante.

En este texto quiero resaltar la relevancia del diálogo cara a cara con los profesores y profesoras, pero, a su vez, retomarlo como metáfora para avanzar y pensar, justamente, en el diálogo universidad-escuela-ciudad en la búsqueda de nuevas formas de enseñanza y la recontextualización de planes de área en función de dos episodios concretos de mi experiencia en el *Proyecto Colegios de Calidad: una escuela posible*, con dos profesoras de La Independencia. Esto permitirá poner en escena algunas problemáticas y tensiones constitutivas y constituyentes de la escuela como las que se han producido históricamente entre teoría y práctica, saberes y cultura, escuela y ciudad, tensiones que se reflejan en los complejos entrecruzamientos de lenguajes y discursos en las aulas, en la política pública, en los contenidos pedagógicos, e incluso en las nuevas formas y concepciones del espacio y el tiempo escolar.

El reto de la intercomunicación universidad-escuela

Si se considera que en la escuela “los requerimientos de las formas organizativas no coinciden punto a punto con las bondades y exigencias del contenido pedagógico, y a la inversa” y que, justamente, allí está “la raíz de las incoherencias y tensiones que agotan a la escuela y al oficio de maestro en múltiples callejones sin salida, pues así mismo es la fuente de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez” (Saldarriaga, O. 2003, pp. 136-137). Se entiende entonces lo estratégico que resulta volver sobre las voces y experiencias de profesores y profesoras, quienes, a partir de múltiples circunstancias y necesidades, definen la realidad de las aulas y de las escuelas, participan de las formas de apropiación de las nuevas exigencias

de transformación de la escuela como, por ejemplo, las derivadas y asociadas a los discursos de la *escuela abierta* y la *calidad* que se conjugan en el modelo de gestión propuesto por la Secretaría de Educación de Medellín y su “proyecto estratégico ‘Medellín, la más educada’ con programas y proyectos relacionados con la educación en la ciudad, a través de parques, bibliotecas y ayudas y subvenciones para apoyar la calidad de la educación” (Facultad de Educación, 2008). Vale la pena advertir que este texto no es un informe del proyecto, ni una ordenada exploración conceptual y general de nociones tan complejas como las *escuela abierta* o *calidad*, busco darle forma a las impresiones y elaboraciones preliminares sobre mi experiencia de asesoría para ir enunciando algunas preguntas que surgen de las continuas búsquedas, crisis, hallazgos y aprendizajes del grupo de asesores de área del Proyecto para encontrar otras formas de acompañamiento a las profesoras y profesores.

Si bien la perspectiva del asesor tiene múltiples limitaciones de percepción y lectura, como cualquier punto de vista sobre los procesos educativos y formativos, quiero recalcar la importancia de aprovechar este lugar para entender los entrecruzamientos de los discursos de la universidad, la ciudad, la escuela y los maestros, en relación con las nociones de *escuela abierta* y *calidad*; cuya multiplicidad de sentidos y relaciones históricas-políticas-pedagógicas y culturales desbordarían, sin duda, los alcances de este texto. Por eso plantearé solo algunas ideas sobre *escuela abierta* y *calidad*, con el fin de empezar a comprender los profundos movimientos que están afectando la gramática escolar en sus tiempos, espacios, discursos y prácticas, a través de los saberes y las formas de organización y de interacción en la escuela. Empiezo por preguntarme: ¿cómo comprender y estudiar ésto no solo desde la universidad, sino también desde la escuela con sus salones-auditorio, desde las conversaciones y trabajo con los profesores y profesoras de las *escuelas abiertas* de los barrios, y no solamente desde los proyectos estratégicos? ¿Cómo aprende la universidad de la escuela, si sus oídos los tiene tapados por la cera de los lugares comunes que se reproducen, la protegen y legitiman? Es gracias a Colegios de Caldiad, un proyecto de extensión de la universidad asociado a un proyecto de ciudad, que emergen estas preguntas que ilustran, al mismo tiempo, el desconcierto y el interés por pensar los diálogos universidad-escuela desde el hacer y el trabajo en las escuelas, con las conversaciones y entrecruzamientos que hacen del lugar del asesor, además, una encrucijada atravesada por la historia. En otras palabras, busco amplificar e invitar a asumir el reto enunciado por Saldarriaga (2003):

“Si el saber pedagógico ocupa, de un lado, un lugar central en relación con las prácticas culturales, por otro la sofisticación de tal saber aumenta la distancia entre los pedagogos y los maestros de base, y las luchas de estos últimos por dejar de ser intervenidos, evaluados o sustituidos por los primeros será una constante en aumento. Es el espacio de una nueva forma de relación entre la teoría y la práctica: hay que reconocer que cada uno es como un universo propio y el reto es intercomunicarlos” (p. 299).

Aproximación a la escuela abierta desde el universo de las teorías. Un terreno familiar para el académico.

Puede considerarse que la *escuela abierta* es la noción que incorpora localmente el discurso de la ciudad educadora, como parece anunciarse en lo que plantea el *Proyecto Colegios de Calidad* y la Alcaldía de Medellín. En esta medida, vale la pena asumir la ciudad como otro de los participantes del diálogo que tienen la universidad y la escuela, sobre los fines de la educación, la función del maestro, las relaciones saberes-cultura, la organización interna y la arquitectura escolar.

los colegios, además de su papel educador, se convertirán en referentes urbanos, centros de congregación comunitaria y del mejoramiento en la calidad de vida de las comunidades beneficiadas a través de lo que la Alcaldía ha denominado *escuela abierta*, cuyas características son:

Escenarios para aprender a vivir. Se puede hablar de la ciudad como hecho educativo, habitar la ciudad inevitablemente resulta un acto formativo, conocerla, hacerla, convivir, ser, integrarse a ella. El colegio es un integrado que se proyecta a la ciudad.

Escuela abierta, lo público. Desvanecer las fronteras físicas de la institución educativa. Espacios como vitrinas que dejen ver los procesos que ocurren en el interior del establecimiento, abandonar el encierro tradicional. Aprovechamiento de la topografía y recursos naturales, generar espacios como teatros, parques y juegos.

[...] El espacio comunitario y escolar se mezclan [sic] en los usos de la vida colectiva, convirtiendo la institución educativa en espacio de intercambio y transición entre lo privado y lo público. Espacios para disfrutar y cuidar; espacios para hacer de Medellín la más educada (Alcaldía de Medellín, Proyectos Estratégicos, Mejores Colegios, s.f.), (Facultad de Educación, 2008).

Me interesa indicar que la ciudad como “hecho educativo” no es un discurso novedoso en la ciudad, como se evidencia en las iniciativas y acciones de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín (SMP) durante las tres primeras décadas del siglo XX. Esta organización emprendió una gran campaña cívica para la construcción de un espíritu cívico a través de

una estrategia educativa de carácter masivo, la conformación del espíritu cívico implicó el despliegue de diversos mecanismos que iban desde las publicaciones de revistas y periódicos, pasando por la elaboración de carteles y avisos, hasta conferencias, creación de instituciones educativas, proyectos urbanísticos y arquitectónicos, parques y otras obras públicas con claros propósitos instructivos (Noguera, 2000, p. 31).

De manera ligera, viene bien poner a contraluz la estrategia de la SMP de Medellín con algunas ideas y acciones del actual “Proyecto Estratégico Medellín, la más educada,” como por ejemplo: el parque explora y sus conferencias de expertos nacionales e internacionales; los parques biblioteca, las aulas abiertas a la comunidad; la reestructuración y reposicionamiento del jardín botánico como espacio educativo y centro de eventos (creado por la SMP) y los nuevos colegios (o Colegios De Calidad) del que hace parte la institución educativa La Independencia⁵. Las semejanzas de este ejercicio superficial parecen claras en términos de estrategias e instituciones, quizá no de saberes y sujetos, pero, en cualquier caso, insinúan con fuerza que la semilla del espíritu cívico asociado a la SMP “había fructificado y se seguiría proyectando a la ciudadanía” (Restrepo 1981 citado por Noguera, 2000, p. 31).

Es evidente que el lugar y momento histórico de enunciación de la SMP, en comparación con el de la Alcaldía desde el 2004, es un hecho que no permite sostener homologaciones tan superficiales como la anterior, estas exigirían rastrear a fondo las transformaciones en los saberes, instituciones, sujetos y estrategias en relación con la ciudad educadora. Lo que me permite este ejercicio es recordar que la ciudad educadora no es algo nuevo e indicar que, asociada a la noción de *escuela abierta*, una enorme diferencia con lo adelantado por la SMP en su momento, “uno de los primeros y más importantes esfuerzos educativos no escolares (a comienzos del siglo XX) que se extendieron sobre amplios sectores de la población” (p. 31). La diferencia crucial⁶ es que la *escuela abierta* en su apropiación de ciudad educadora, sí incluye o, por lo menos, considera y atraviesa a la escuela en lo más profundo de su gramática: su arquitectura, temporalidad y, por supuesto, en el ámbito de los saberes y las prácticas.

Esta escueta alusión teórica a la ciudad educadora en Medellín en función de la experiencia de asesoría en el *Proyecto Colegios de Calidad* tiene varias intenciones: indicar la importancia irremplazable de retomar las aproximaciones históricas sobre la educación y la pedagogía; preguntar desde dónde y cómo se llenará de sentido(s) la noción de *escuela abierta* y, finalmente, percibir un acercamiento a dicha noción desde las lógicas del universo de la teoría, para contrastarlo, en el siguiente apartado, con los que podría ser las lógicas del universo de la práctica, más próximo a la escuela, a los maestros y a la ciudad misma. Universo que intentó ubicar con la descripción de dos experiencias de asesoría en La Independencia en las que se insinúan otras maneras en las cuales se dota de sentido a la *escuela abierta* a través

⁵ Junto con otras 8 instituciones acompañadas por diferentes universidades de la ciudad. Tales instituciones son Héctor Abad Gómez, Antonio Derka, La Independencia, Altavista, Llanadas, San Antonio de Prado, Francisco Miranda, San Javier, Plaza de las Férias y Las Mercedes.

⁶ Otra diferencia podría ser que, en la década de los 30, la apropiación que prevalecía de la modernidad en Colombia y en la educación colombiana daba cuenta del interés por el individuo productivo y el progreso; ahora el centro del discurso educativo podría explorarse, como lo arriesga Saldarriaga, en «la llegada de la ‘pedagogía ciudadana’, a la ‘ciudad educadora’» (2003, p. 261).

de un trabajo realizado conjuntamente con las profesoras de la institución. Aunque, justamente, es en este punto donde debo reiterar que el lugar del asesor se debate en un diálogo encrucijado entre universidad-escuela-ciudad, ya que esos oídos de la universidad, cerrados a ciertas frecuencias y lógicas diferentes a la teoría, son también en buena medida mis oídos.

Aproximación a la escuela abierta desde el universo de las prácticas. Se bifurca y complica la encrucijada.

Un acercamiento preliminar a las dos experiencias con las profesoras de La Independencia dirigido a la exploración sobre posibles intercomunicaciones entre el universo de la teoría y el de la práctica (Saldarriaga, 2003), exige ampliar el reto de la intercomunicación al terreno de los saberes y la cultura, más desde el quehacer de la escuela, y menos desde el estudio de las *epistemes*. Al respecto, viene bien escuchar a Anne Marie Chartier (2004):

La disyunción entre cultura y saber recubre otra, más esencial, entre sentido y racionalidad. La racionalidad está del lado de los discursos contruidos, que [...] transforman el mundo en libro, imponen a la confusión caótica de los sucesos y fenómenos la maravillosa legibilidad del orden del discurso [...] En la práctica el orden del discurso no basta para guiar la acción con seguridad y eficacia. [...] no sabe nada sobre el orden de las prioridades, pues este varía según las coyunturas y los contextos y no existe una noción definitiva del tiempo. Para saber cómo actuar aquí y ahora, las culturas son soberanas [...] Saben también cómo hacer algo nuevo con lo viejo, innovar para responder a situaciones no previstas por los textos y que de cualquier forma se deben asumir. Así, aunque estos saberes no se inscriban en la lógica de la racionalidad discursiva, no son en absoluto irracionales (p. 81-82)⁷.

Según esto, puede afirmarse que la estructura del *Proyecto Colegios de Calidad* se construye en el orden del discurso, igual que la ubicación del asesor de área, que es un lugar de enunciación enmarcado en la gestión académica. De acuerdo con el modelo de gestión de la Secretaría de Educación de Medellín, tal gestión pretende:

apoyar la recontextualización de los planes de área y su articulación a los proyectos obligatorios e institucionales; implementar estrategias de atención acordes a la población con necesidades educativas especiales (NEE); propiciar prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural, y acompañar la adecuación del PEI de acuerdo con el modelo de *escuela abierta* (Facultad de Educación, 2008).

⁷ Énfasis mío.

En este objetivo se anuncian las aristas centrales que complejizan la encrucijada del asesor, porque recrean y actualizan, de una manera particular, diversas problemáticas en el diálogo entre escuela, universidad y ciudad (o *escuela abierta*). Por ejemplo, cuando se menciona la recontextualización de planes de área (un propósito claramente asociable a la actualización y transformación curricular), se deja entrever una arista que ayuda a percibir cómo el lugar de interlocución que denomino acá Universidad, está imbricado complejamente con la Secretaría de Educación o el Estado⁸, “a uno lo reciben por momentos y, a veces todo el tiempo, como el funcionario de Secretaría de Educación”, como lo expresaron algunos asesores durante las reuniones de trabajo. Pero este es un asunto que dejaré pasar para centrarme en lo que funda y legitima, en principio desde la racionalidad discursiva, la comunicación con los maestros de La Independencia, es decir, el interés por acompañar una recontextualización del Plan de Área de Lengua Castellana no dirigida al chequeo de un documento que cumpliera un listado de requisitos administrativos, pedagógicos y didácticos abstractos, sino que, ante todo, significara volver sobre las voces y experiencias de los y las profesoras y sobre las circunstancias que definen la realidad de las aulas y la institución.

Es durante una crisis del equipo de asesores de área que definimos centrar el proceso de asesoría en los elementos cotidianos de la práctica pedagógica, así como buscar y proponer, junto con los maestros de las instituciones, nuevas formas de enseñanza en el aula que permitieran afianzar el plan de área desde y para la inclusión y la convivencia escolar (como una parte de la apropiación de la *escuela abierta* y la *calidad educativa*). Debo insistir en que esta apuesta fue el resultado de las búsquedas, desaciertos y hallazgos del equipo del proyecto sobre las formas de diálogo entre asesores y maestros, las cuales durante varios momentos naufragaron en las trampas de la relación experto-maestro y, en otras ocasiones, navegaron al vaivén de las arritmias que se producían entre el quehacer del maestro, las lógicas de la institución y las de todo proyecto de extensión.

Según el objetivo del proyecto, el equipo de asesores iba a los colegios con la idea de buscar y construir con los maestros formas de enseñanza que reconocieran la diversidad cultural, avanzando en la implementación de estrategias de atención acordes a la población con NEE y el modelo de *escuela abierta*. Las dos experiencias que describo a continuación fueron construidas con dos profesoras de La Independencia⁹ y dirigidas hacia la concreción de las demandas institucionales y externas regidas por el *orden del discurso* (universo de las teorías y los saberes) en el ámbito

⁸ Al respecto, otro interesante diálogo que tiene valor caracterizar e indagar es el que se produce ahora entre las Facultades de Educación y las Secretarías de Educación, conversación compleja en la que, además, parece que resulta imposible sustraerse de las intervenciones “discursivas” del campo empresarial y, por supuesto, desde otro lugar: la ciudad.

⁹ De hecho, los fragmentos del relato con que inició este texto corresponden a las primeras experiencias de trabajo en el 2008, que buscaban concretar la última propuesta de asesoría, las dos experiencias que describiré se dieron durante el primer semestre de 2009.

inestable, contingente e imprevisible del día a día en las aulas (universo de las prácticas y las culturas). Esta búsqueda se colmaba de incertidumbre e inexperiencia tanto de los profesores como de los asesores (¿de la universidad misma?), porque ese modelo de *escuela abierta*, no solo alude a una apertura de la escuela a los espacios y realidades circundantes, sino, también, a nuevos saberes, discursos, fines educativos y problemáticas que desbordan la formación disciplinar y especializada de los asesores de planes de área, la mayoría no nos hemos formado en esa multiplicidad de saberes que por diferentes vías empiezan demandárseles a profesores, profesoras e instituciones (Inclusión, diversidad cultural, NEE, Tic, entre otros). En función del propósito de este texto acudo a la síntesis esquemática de las experiencias, que deberían ser narradas con la amplitud del caso y con las voces de las profesoras participantes, asumo el riesgo de incurrir con ello en contradicciones (en el tono, las citas y la temática), que creo ilustran esa encrucijada en la enunciación y el diálogo que se establece entre el asesor-maestro y universidad-escuela-ciudad.

Aunque vivamos en casas muy diferentes y en todo tipo de lugares, en realidad: ¡no hay nada como el hogar!

Llegué dispuesto, interesado y ansioso al encuentro con la escuela; provisto de ideas, estrategias y sugerencias “muy orientadas a la práctica”, pero con la particularidad de que estaban listas antes de reunirme con las dos profesoras, una de primero y otra de quinto. En la metáfora del diálogo cara a cara con los profesores y universidad-escuela, empecé a vislumbrar el complejo camino que recorría y estaba lejos de terminar, un recorrido orientado a comprender, desde el hacer, la interacción con la escuela y sus maestros, que antes que indicar y responder, asesorar es preguntar, escuchar, observar... aprender en la escuela.

Con la profesora del grado primero yo había trabajado durante el 2008 en el grupo tercero, pero ahora el escenario era diferente para ambos. En la institución decidieron ubicar a los estudiantes repitentes de primero y segundo en grupos especiales para ser *nivelados* en lecto-escritura y matemáticas, a la profesora le asignaron uno de estos grupos. En la primera reunión me guardé las ideas prefabricadas que llevaba, luego de que ella me contó con gran entusiasmo lo que había realizado ese día con el grupo. Sin dudarlo callé, porque en ese breve relato, que yo nunca hubiera anticipado, la profesora me mostraba y hablaba de la semilla más fértil para concretar eso de la inclusión, la convivencia y la *escuela abierta* en la enseñanza de lengua castellana. Propósitos difíciles de concretar en el aula, pues muchas veces resultan artificiosos en la enseñanza o se reducen a la simple verbalización de valores, en el mejor de los casos.

La profesora me contó por un imprevisto que a ella le había tocado adaptar e inventar varias actividades durante todo el día con base en un texto de Analía Ugalde llamado “Concurso de casas”. Esta experiencia fue semilla (virtual como todas en un primer momento) porque allí percibimos sorprendidos la potencia de

lo que realizó con el grupo y lo quería planear (acción también virtual hasta cierto punto), retomando los ejemplos y actividades que ella usó en un proyecto de aula o secuencia didáctica para enseñarle a los niños que “aunque vivamos en casas muy diferentes y en todo tipo de lugares, en realidad ¡no hay nada como el hogar!”. Una práctica pedagógica interesantísima del texto de Ugalde en función de las necesidades particulares del grupo¹⁰.

Además, desde las actividades del Concurso de Casas se trazó la vinculación de saberes de diferentes áreas -ciencias sociales, ética, artística, matemáticas y lengua castellana- y se hizo un rastreo para identificar distintos cuentos y textos pertinentes que se referían al tema de las casas y el hogar (“Ahora no, Bernard”, “Cosas de casas”, “Cada casa es diferente”, entre otros). De igual modo, se planeó con la profesora una secuencia de trabajo en la cual se realizaba un mapa del salón junto con todos los niños y niñas, de modo que sirviera de modelo para la elaboración individual del mapa de la casa de cada niño y del barrio, con el fin de ubicar allí los espacios, los objetos, especialmente de quiénes conformaban el hogar y de quiénes eran los familiares cercanos o amigos. Elementos que, a su vez, serían significativos y propicios para la rotulación de objetos y espacios que ayudarían a leer a los niños.

De hecho, la estrategia de la rotulación permitió aprovechar el tema de la casa como pretexto para vincular el trabajo en el aula (¿curricular?) con las familias (¿extracurricular?), a través de dos reuniones que dejaron de ser solamente informativas para incluir lo formativo. Precisamente se realizaron dos reuniones-talleres con las familias en las que, desde el reconocimiento de la propia casa por parte de los niños y de quienes vivían allí, se propuso a las familias apoyaran el desarrollo lector de los niños mediante la rotulación de objetos y espacios del hogar. En este sentido, la idea era pensar-percibir la casa como un espacio de aprendizaje y lectura por parte de los niños y de sus familias (dadas sus dificultades en el nivel del muestreo y reconocimiento de nombres y palabras). Lo cual, a su vez, apuntaba a concluir el proyecto con una visita a otra casa donde también se lee y se aprende, localizada en el centro de la ciudad: la Casa de la Lectura Infantil de Comfenalco¹¹.

¹⁰ Junto con la profesora se caracterizó al grupo en relación con la lecto-escritura y la convivencia. En general, la profesora manifestaba su inquietud sobre las diferencias al interior del grupo (en lo académico y la disciplina entre niños y niñas; su preocupación con sus relaciones de amistad porque recreaban lo que vivían en sus casas y barrios, las diferencias de edades, las difíciles circunstancias familiares y el acompañamiento de padres y acudientes). De entrada se planteó la necesidad de una atención personalizada que, en un primer momento, se solucionó, ordenando el salón de una manera diferente: no en filas, sino en mesas de trabajo.

¹¹ Además, se destacan varias ideas que nos entusiasmaron en el trabajo, ya que anunciaban relaciones del tema de las casas con otros que permitirían prolongar el trabajo para incursionar en textos expositivos y descriptivos, desde el tema de los servicios públicos, las diferentes formas de casas en el mundo y en el barrio de residencia de los niños, las recetas, los objetos reales y posibles, que tienen o quieren tener en casa los niños, etc.

Enciclopedia de animales salvajes y de los barrios aledaños a La Independencia

La experiencia con la profesora de quinto me ratificó la importancia de la escucha activa por parte del asesor, aunque me enseñó, también, que no puede entenderse dicha actitud o disposición como un gesto mecánico, ni caer en la tentación de la estandarización que nos lleve a soñar con el manual del asesor exitoso. Seductora reacción que desconocería esas diferencias entre las estrategias propias del orden del discurso y las tácticas que, según las coyunturas y los contextos, permiten hacer algo nuevo con lo viejo o innovar para responder a situaciones no previstas por los textos, como afirma Chartier (2004), sustentándose en Michel De Certeau. Lo acontecido con la profesora de primero no hubiese servido de modelo o fórmula para construir el escenario de comunicación con la profesora de quinto.

Sin sospecharlo y sin poder anticiparlo la experiencia se origina por una petición y sugerencia de una coordinadora de La Independencia para realizar la actualización y revisión de las mallas curriculares de cuarto y quinto del plan de área vigente de Lengua Castellana, junto con los dos profesores de esos grados. Evidentemente, la entrada era muy diferente a la anterior experiencia, aunque las demandas para incorporar la inclusión, la escuela abierta, la convivencia, la transformación curricular y la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, seguían inmutables, igual de coherentes, flexibles y legítimas, hasta donde lo permite la racionalidad discursiva, claro está.

El punto de partida está dado por la revisión de las mallas curriculares mencionadas, los profesores concluyeron que había demasiados contenidos, repetición y fragmentación de los mismos. Durante las conversaciones, la profesora de quinto ejemplifica sus ideas y preocupación al observar que sus estudiantes creen que Lengua Castellana es solo leer cuentos; que cuando se equivocan escribiendo arrancan la hoja de inmediato; que son adictos al *liquid paper*; tienen poca argumentación en el análisis de los textos; creen que todo lo que leen es verdad; son poco responsables y no les gusta trabajar en equipo. Durante los encuentros pasaron a ser más importantes estas observaciones y preocupaciones de la profesora que lo percibido en las mallas curriculares, aunque se buscaban las posibles relaciones. Ese orden en las prioridades parece que desencadenó el interés de ella por continuar trabajando luego de que terminamos la tarea asignada inicialmente por la coordinadora, el otro profesor no se interesó en continuar. Lo que ratifica que el diálogo no se construye con fórmulas universales, quizá existan géneros discursivos más o menos estables como anuncia lúcidamente Bajtin, pero eso es un asunto para otro momento.

Fueron necesarios más encuentros con la profesora en la institución, afinar una sencilla propuesta dirigida a esbozar una secuencia didáctica que adaptaba una experiencia compilada por Ana María Kaufman sobre una enciclopedia de animales en grado segundo en la Argentina. La secuencia recogía aquello propuesto para quinto desde los estándares básicos de competencias del lenguaje y la malla curricular del plan de área de La Independencia. El grupo inició la elaboración de una enciclopedia

con dos secciones, una de animales salvajes y otra con animales del sector, esos que habitan en los barrios aledaños al colegio, donde las fronteras entre lo urbano y lo rural pierden nitidez. La pequeña enciclopedia de animales en dos tomos tiene la finalidad de ser publicada (en Internet, en un cd-rom y tal vez en un libro artesanal ¿con el apoyo de la profesora de Artística?, se pregunta la profesora aún).

Desde los propósitos curriculares se buscaba articular el discurso narrativo y expositivo en un proceso de producción que incluyera la búsqueda de información, redacción y revisión de borradores y elaboración de versiones finales ilustradas.¹² La profesora me cuenta las enormes dificultades de las nuevas formas de trabajo, así como también que ha logrado motivación con ciertos niños y actividades; nota que están comentando el trabajo en las casas y con compañeros de otros grupos, de hecho en los demás quintos le preguntan a la profesora por la enciclopedia y algunas mamás también.

Debo aclarar que esta experiencia aún está realizándose y que en la primera se realizaron las reuniones con las familias, pero no se logró concretar la salida a la casa de la lectura infantil. De hecho, aún está pendiente la evaluación formal de ambas experiencias en varios ámbitos y con la participación de las profesoras, dado el enorme compromiso e interés de estas, tanto en relatar el desarrollo y la evaluación de todo el proceso, como en socializar los valiosos aportes que pueden hacer en lo metodológico al grupo de profesores y al plan de área de la institución. Aportes sustentados en los pequeños logros, los momentos de desasosiego, ideas y respuestas derivadas de situaciones y problemáticas específicas en el aula relacionadas de diversas maneras con lo que propone el Proyecto Colegios de Calidad. En la esquemática y condensada descripción de estas dos experiencias me interesa destacar por qué en el momento de su gestación y desarrollo nunca hablamos de inclusión, convivencia, diversidad cultural y escuela abierta aunque se perciben en cada una, los posibles caminos para concretar tales demandas-propuestas desde el aula, los saberes y experiencias de profesores y profesoras.

En la encrucijada del asesor de área, pienso en las experiencias significativas de los maestros en el aula como un género más o menos estructurado y reconocible en revistas, congresos y otros eventos de socialización, me pregunto cómo serían las experiencias significativas de los asesores de área que llegan cada día a las escuelas de parte de secretarías de educación y facultades de educación. Estas dos experiencias son el resultado del interés por tomar distancia de la reflexión en abstracto sobre lo curricular –a través de la planeación conjunta y el encuentro con profesores y profesoras en los espacios definidos por la institución y el proyecto– así como en

¹² Sin entrar en detalle, conviene decir que esta forma de trabajo fue un verdadero reto para la profesora, ya que le permitió ver asuntos en el grupo que antes no conocía, como sucedió en la visita al zoológico, en el cual pudo analizar las dificultades para la elaboración y revisión de borradores, los cuales dan cuenta de la escritura de los niños –observadas desprevénidamente por ella al principio– pero que dan cuenta de esas inercias de la cultura escolar que entran en juego en cualquier proceso de construcción y transformación de las prácticas de enseñanza.

aquellos encuentros informales con alguno o algunos profesores en el tiempo que ellos consideraban oportuno. Como equipo en el proyecto nos preguntábamos y nos preguntamos aún: ¿cómo alejarnos de esos frecuentes espacios de capacitación en los que se transmite información de última generación a un auditorio de docentes donde raramente, o por simple protocolo, se tienen en cuenta sus voces, lenguajes y realidades? Esta pregunta busca tomar distancia de aquellos espacios que solo enjuician, evalúan o califican el trabajo de las y los profesores, una manifestación de esa

Santísima Dualidad ‘*Teoría/Práctica*’, usada de un modo que ha servido para condenar al maestro a no ser más que un ‘aplicador’ –casi siempre deficitario-, de las teorías –casi nunca erróneas-, que los ‘creadores’ –intelectuales y pedagogos– van refinando sin cesar (Saldarriaga, 2003, p. 17).

En el proyecto, la apuesta sobre la transformación curricular para la inclusión, la escuela abierta y la calidad se sustenta en el reconocimiento del cúmulo de experiencias, inquietudes, obstáculos, logros y conocimientos que han construido los profesores y profesoras en la escuela. Todo ello con el fin de avanzar en la consolidación del grupo de profesores y profesoras en tanto comunidad académica a partir del diálogo, la discusión, la reflexión pedagógica y el trabajo en equipo. Sin embargo, esta apuesta fundada más en el orden del discurso que en el de las prácticas, da cuenta también de la encrucijada del asesor en el ámbito de los lenguajes que enfrentábamos en el día a día con las y los profesores, niños y niñas, mientras intentábamos comprender el reto de la intercomunicación con las palabras de Saldarriaga (2003).

...la obsesión de los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro ‘haga visible y expresable’ su propia práctica, lo cual supondría un fortalecimiento teórico-práctico de los ‘saberes del aula’. Pero los maestros se preguntan con razón y angustia, ¿en qué lenguaje se escribirá su experiencia?, ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos?, [...] ¿el de las teorías de los académicos, el cotidiano de las aulas, o el narrativo-experiencial de los propios maestros?, ¿Y en qué proporción mezclarlos? ¿Qué nuevas conexiones entre saber universal y conocimiento particular, entre lo global y lo local han de tenerse en cuenta para construir esos lenguajes? (p. 299).

A modo de conclusión e invitación...

El modelo de *escuela abierta* de la Alcaldía de Medellín se amalgama con el de *calidad* para nombrar y construir colegios orientados a “desvanecer las fronteras físicas de la institución educativa” y ser espacios comunitarios y escolares que se mezclan con los usos de la vida colectiva. Pero, como se advirtió antes, en su arquitectura la escuela se abre al barrio y sus necesidades, pero también a nuevos saberes y discursos

que hablan de los actuales cambios culturales y sociales, enfrentados por los profesores y profesoras en las escuelas (tanto los discursos como los cambios). En este sentido es viable entender la apertura de la escuela desde las lógicas azarosas de sus interlocuciones con la *inclusión* y la *calidad*, diálogos riesgosos porque se sustentan en lenguajes y concepciones que no son neutrales frente a la escuela y el oficio de maestro. Como se anuncia en las palabras de Narodowski en el Congreso Nacional de Educación. Autorregulación y Calidad de la Educación, afirma que la inclusión es un prerequisite de la calidad educativa, pero advierte que

La cuestión de la inclusión es terreno fértil para que se superpongan diferentes discursos. Hablar de una “escuela para todos”, por ejemplo, remite tanto a conceptualizaciones y teorías acerca de cómo funciona el sistema social que distribuye educación, como a las demandas para que la escuela sea inclusiva y a los slogans de los discursos políticos en años electorales (2009, p. 3).

La inclusión hace parte de diversos sectores del discurso académico y estatal que, en los niveles de los saberes y en su llegada a las escuelas, tiene efectos y apropiaciones inesperadas y contradictorias por momentos, dado que la inclusión coexiste con múltiples sentidos en la escuela que se actualizan, por ejemplo, en afanes de normalización o nivelación, como sucedió con en el grupo de repitentes de La Independencia. Una inclusión que puede excluir, una *escuela abierta* (escuela ciudad) que podría enconcharse o ser desbordada por las formas y lógicas del barrio, la ciudad y la cultura. El punto es que, en el ámbito de las prácticas y las culturas, los diques del orden del discurso se desbordan.

Es así como en el quehacer del aula se imbrican nociones de diversidad, necesidades educativas especiales, evaluación, ambientes de aprendizaje, interdisciplinariedad y la cultura escolar y profesional de los profesores en sistemas de sentido que exigen pensar en las temporalidades y velocidades de los discursos y de las prácticas, con el fin de ser comprendidos y considerados en el diálogo entre universidad-escuela-ciudad asociado a la *apertura de la escuela*. Eso de la temporalidad y velocidad del discurso pasa, por ejemplo, por mecanismos e imbricaciones entre el discurso escrito y oral, que remiten a procesos y formas de agrupación en la escuela, a la construcción de marcos de interpretación, formas de conocimiento y de socialización del saber. Interesarse por el discurso, en un sentido amplio, es una vía de acceso a la comprensión del diálogo entre universidad y escuela abierta (ciudad) para entender cómo se produce, en diversos niveles, esa interlocución polifónica en

una nueva –y en ciertos aspectos profunda– mutación en las prácticas culturales afecta en la contemporaneidad los fines tanto modernos como clásicos asignados a la escuela y a la educación, y una transformación epistemológica modifica aún los saberes sobre el enseñar y el aprender, y en conjunto, afectan otra vez el oficio de maestro (Saldarriaga, 2003, p. 292).

Siguiendo la imagen del diálogo, lo anterior ayuda a entender cómo la encrucijada del asesor está trazada no solo por los intersticios que crean los diálogos constituidos históricamente entre teoría-práctica, saberes-cultura, lo curricular y lo extracurricular, universidad-escuela y experto-maestro, sino, además, por la polifonía de géneros discursivos en que se sustentan tales tensiones y se manifiestan en las conversaciones y encuentros con los maestros, en la realización de jornadas pedagógicas, la evaluación de experiencias, redacción de informes y otros episodios en los que se van develando y produciendo los sentidos sobre la *escuela abierta* (escuela-ciudad). Pero a otro nivel, los rasgos trazados hasta ahora sobre ese diálogo anuncian claramente que las iniciativas y proyectos de extensión son la plataforma idónea para intercomunicar el universo de la teoría y la práctica, de los saberes y la cultura. En el caso de la Facultad de Educación, la extensión habla de la presencia de la universidad en la ciudad, pero también (debiera ser) de la ciudad en la universidad, a través de propuestas pensadas como diálogos en los que son innegables tanto los conflictos, dudas y extravíos como las intuiciones, logros y oportunidades de posibles escenarios de conversación y construcción sobre

Las tres nuevas verdades que se habrían instituido como resultado de procesos externos a la pedagogía misma, y que estarían en condiciones de reconfigurar el saber pedagógico, serían: la educación es un derecho, la educación ya no es un asunto exclusivo de la infancia, y la escuela no es el único lugar que educa (Álvarez, 2003, p. 271).

Ante tal reto, el impacto de las iniciativas en extensión podría reflejarse, por ejemplo, en los currículos y saberes dirigidos a la formación inicial y continua de maestros. Saberes que deberían construirse desde la interlocución con la escuela y con esos otros espacios formativos que la atraviesan y la rodean; esto exige reconocer que en la transformación epistemológica, igualmente, entran en diálogo los saberes de las prácticas (“artes de hacer”) y las funciones educativas de otros espacios, así como sus modos de socialización y funcionamiento. En este sentido, también queda abierta la pregunta sobre cuál habrá sido la experiencia de otras universidades en el proceso de acompañamiento hacia la “inclusión”, “la calidad” y la “escuela abierta” de las instituciones educativas en Medellín, en Bogotá y en otras apropiaciones de ciudades educadoras en el país, y no me refiero solo a publicar los informes estandarizados, sino a conocer y compartir las experiencias de sus asesores, facilitadores, capacitadores, formadores, acompañadores... Dicha pregunta anuncia, al menos, la importancia de construir redes de trabajo interinstitucionales (colegios, facultades, universidades), así como la urgencia de abordar la problemática de la ciudad educadora, o de la *escuela abierta* en este caso, desde diversas perspectivas, lecturas, herramientas y enfoques para avanzar en la reflexión y la construcción con los y las profesoras sobre las enormes connotaciones que rodean el discurso de la *escuela abierta* o la ciudad educadora.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1996). *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Magisterio.

Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.

Facultad de Educación. (2008). *Manual del Proyecto Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Narodowski, M. (2009). “Desafíos de la gestión pública: inclusión, calidad y autonomía profesional”. En: *Memorias Congreso Nacional de Educación. Auto-regulación y Calidad de la Educación*. ASCOFADE-Universidad de Antioquia; 17 y 18 de abril de 2009

Noguera, C. (2000). “La construcción de la ciudad moderna.” En: Noguera, C., Álvarez, A. y Castro, J., 2000. *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: SOCOLPE-Arango Editores.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.