



Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCTIVISMO

Una Experiencia de Fe y Alegría en Colombia

Informe de sistematización elaborado por:
María Teresa Marulanda

Responsable nacional:
Amanda Bravo

**Proyecto: “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría”
Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**

INDICE

Capítulo I. Origen y proceso de la propuesta en la Regional de Fe y Alegría Bogotá Tolima	3
1. Ubicación general	3
2. Vivencias y sueños	4
3. Hacia la construcción de nuestro enfoque pedagógico	5
4. Momentos que se han vivenciado en el proceso de construcción de la propuesta	5
4.1. Primer momento	5
4.1.1. Período I, de consolidación de la propuesta desde lo administrativo académico o de las primeras luces y vacíos (del 93 al 95.).....	6
4.1.2. ¿Qué hicimos y vimos en este primer momento?	7
4.1.3. Período II de consolidación de la propuesta.....	9
4.2. Segundo momento	11
4.3. Tercer momento	12
4.3.1. Período I va desde los inicios de 1999 hasta finales del 2000,.....	13
4.3.2. Se estructuró un equipo central de coordinación pedagógica y coordinadores de proyectos en cada uno de los centros.	14
4.3.3. Período II. Va desde los inicios del 2001 hasta la fecha y en espera de nuevos cambios.	15
Capitulo II. De la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las maestras y los diferentes actores de fe y alegría.....	17
1. Sentimientos y miedos generales de las maestras.....	17
2. Cambios que se van presentando	19
3. Las evidencias	20
4. Ganancias.....	21
4.1. Las ganancias en la opinión de los niños:.....	22
4.2. En la opinión de los padres y madres de familia.....	22
5. Cuales son las diferencias perceptibles entre las escuelas de Fe y Alegría y las otras. .	23
6. Impacto y logros leídos desde los actores formadores.....	24
6.1. Impresiones sobre los procesos de aprendizaje	24
6.2. Algunas impresiones de los docentes participantes	27
Capitulo II. Nuestro punto de llegada.....	28
Referencias Y Bibliografía.....	33

Capítulo I. Origen y proceso de la propuesta en la Regional de Fe y Alegría Bogotá Tolima¹

1. Ubicación general²

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral, que comienza su caminar en Colombia hace ya 30 años; desde su origen opta por intervenir educativamente en la sociedad, pero muy particularmente en aquella parte de la misma donde se encuentran territorialmente los excluidos por el sistema.

Después de 17 años de funcionamiento, decidimos hacer un alto para preguntarnos qué tan fieles estábamos siendo a las ideas fundacionales y qué tan eficaz estaba siendo la respuesta que estábamos dando a las necesidades de los sectores donde estamos insertos. Para dar respuesta a las preguntas anteriores, se inicia el proceso de 'Evaluación Participativa', experiencia que aglutina a todo el personal educativo por espacio de más de dos años y que va arrojando las nuevas demandas para Fe y Alegría.

Se generó, así, el período de búsqueda de los caminos que permitieran llenar de sentido y de vida la escuela, en un proceso cuyo norte es el de querer refundar la escuela, llenarla de nuevos significados en cuanto a las relaciones que cada uno tiene consigo mismo y con los demás, en lo que nos es trascendente, y en las diferentes relaciones con la sociedad y el conocimiento.

En ese período de búsqueda, aparecen tres situaciones concretas que posibilitan la aparición de la experiencia que hoy compartimos sobre la propuesta constructivista en la regional Bogotá Tolima:

- * Los trabajos posteriores a la 'Evaluación Participativa (1992 en adelante), que generaron la inquietud en los docentes por la construcción de un trabajo en las diferentes áreas del conocimiento y la creación de un proyecto de centro, que respondiera al contexto donde se encuentran las diferentes escuelas de Fe y Alegría.
- * Aparece la Universidad Javeriana con una propuesta y un proyecto basado en el constructivismo (1993).
- * Las reformas generales a la educación, a través de la Ley 115 de Educación en el 1994, desde la cual se invita a la creación y concreción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

¹ A partir del año 1998 se anexa la seccional del Tolima y desde ese año aparece como Regional Bogotá Tolima

² Un Movimiento que crece, Identidad y proyecto. Revista de Fe y Alegría Colombia. Fundación Social y Restrepo Barco.

2. Vivencias y sueños

Generar una propuesta pedagógica regional, coherente con los presupuestos del movimiento³ y con las necesidades de las poblaciones con las que se trabaja, ha sido la orientación que, desde el constructivismo como fundamento epistemológico y pedagógico, hemos desentrañado, así como la formación en valores como filosofía institucional para la construcción de una sociedad más justa.

Fe y Alegría busca ofrecer un servicio de calidad, a diferencia de lo que generalmente se cree, que “la educación para los pobres debe ser pobre o sea, de es de baja calidad”; con base en ello, se plantea una acción auténticamente educativa popular e integral. Estas tres características son actualmente el fundamento educativo del movimiento y de las políticas de la regional.

La acción educativa hace referencia a:

- * Ser una fuerza transformadora al interior de la persona humana;
- * Ser una labor formativa en cuanto a la asimilación de los conocimientos y demás elementos del proceso educativo del desarrollo de todas las dimensiones de la persona;
- * Poseer una dinámica liberadora orientada a formar espíritus críticos, participativos, creativos y abiertos a la problemática social,
- * Y ser un proceso personalizante que exige como base insustituible la relación personal entre el docente y el estudiante.

Por ello creemos que el constructivismo y el trabajo que desde éste se ha emprendido responde a nuestra acción educativa y a sus diferentes referencias.

La esencia de la acción educativa de Fe y Alegría es educación popular; está orientada a las clases populares y, dentro de ella, a los más pobres y excluidos; nuestro compromiso es estar, vivir y trabajar por esta población y transformar a las personas y a las comunidades dentro de su propio contexto social.

De la anterior manera de comprender la educación popular surgen así algunos de los referentes o categorías básicas:

- * La realidad como eje inspirador para la construcción y distribución del conocimiento.
- * El reconocimiento de la cultura experiencial o de las ideas previas que posee el sujeto.

³ Otras comprensiones es posible encontrarlas en la publicación "Ideario y Compromiso" Revista de Fe y Alegría. Auspiciada por la Fundación Restrepo Barco.

- * Diseño de estrategias, contenidos y didácticas que provoquen conocimientos, pautas de conducta que aboguen por el respeto, la libertad y la autonomía de la persona.
- * La invitación por dinamizar las prácticas escolares desde la opción de la investigación, la confrontación y la producción del conocimiento y la apropiación del mismo.
- * Promoción de la innovación y la implementación de las didácticas nuevas, en búsqueda de la excelencia, la eficacia y la eficiencia a través de la intervención educativa.

Estas categorías se podrán leer a través de los diferentes relatos que plantea la presente sistematización.

3. Hacia la construcción de nuestro enfoque pedagógico⁴

El planteamiento por la construcción de una propuesta pedagógica singular y propia para de la educación popular en los sectores más excluidos, donde está Fe y Alegría, hace que se tome partido por la propuesta constructivista, desde la cual se hace posible rescatar al estudiante como centro del proceso educativo, devolviéndole el protagonismo y contemplando la cotidianidad del estudiante como punto de partida y componente de reflexión en el aula de clase para propiciar ambientes y aprendizajes significativos y relevantes.

Desde la propuesta se busca el enlace con los temas a partir de las situaciones significativas que se construyen desde los mismos estudiantes; a su vez se consideran los conceptos o ideas previas, en donde se hace fundamental el respeto por la diferencia y los diferentes ritmos de aprendizaje sin caer en el dejar hacer.

Lo que hace singular la propuesta de Fe y Alegría es la construcción del proceso desde la acción participativa de los integrantes en la construcción de los elementos didácticos, teóricos, las propuestas de evaluación, la modificación de las relaciones, la adaptación de los espacios físicos, entre otros.

4. Momentos que se han vivenciado en el proceso de construcción de la propuesta

4.1. Primer momento

Tiempo de ejecución: tres años dos meses (1993-1996)

Este primer momento de consolidación de la propuesta lo considero dividido en dos grandes períodos:

⁴ Los elementos han sido tomados de las diferentes actas y documentos que reposan en los archivos de la regional.

4.1.1. Período I, de consolidación de la propuesta desde lo administrativo académico o de las primeras luces y vacíos (del 93 al 95.)

Durante los últimos dos meses del 93 (octubre, noviembre) y los cuatro primeros del año lectivo del 94 (febrero a mayo) se conformó el mutuo acuerdo y las condiciones de la Universidad Javeriana y Fe y Alegría, para el desarrollo del 'Proyecto de Formación en Lengua y Matemáticas', liderado por la facultad de psicología de la misma Universidad en sus prácticas educativas.

Se requería por el momento⁵:

- * De espacios donde los estudiantes de psicología pudieran intervenir en el campo pedagógico con los grupos de niñas, para poder observar sus patrones de construcción de las estructuras y los procesos necesarios para la construcción del conocimiento. Por lo que generalmente eran ellos los que aplicaban las pruebas de recolección de la información y en la mayoría de los casos fueron los que diseñaron los primeros borradores de los talleres que se aplicaron para la evaluación; además, ayudaban a las maestras en la elaboración de las estadísticas para luego hacer en conjunto la lectura de los resultados.
- * El acompañamiento de la maestra al grupo de estudiantes practicantes, desde la perspectiva metodológica pedagógica, ya que ellos no eran docentes.
- * La participación de las maestras, en cuyos grupos se había pensado la intervención, en un proceso de formación similar a la que recibían los estudiantes; de hecho las clases pertinentes se trasladaron por aquel entonces a los predios de Fe y Alegría.
- * Hacer un seguimiento, acompañamiento y formación más intensivo con los grupos de maestros que permitieran el trabajo de los estudiantes, con el fin de no crear ambigüedades en las observaciones y el trabajo de la clase con el grupo de niñas.
- * Entregar los resultados y avances de la puesta en marcha (donde intervienen como responsables Juan Carlos Negret y Jorge Castaño como coordinadores de la propuesta desde la universidad Javeriana) del proyecto para que Fe y Alegría tuviera en cuenta sus posibles modificaciones en las estructuras pedagógico-administrativas de los centros.

Se elabora y entrega, por parte de la Universidad Javeriana, el primer convenio de trabajo, en el cual se estipulan los diferentes compromisos expresados anteriormente y la manera de hacer el seguimiento por ambas partes. Para Fe y Alegría significó el destinar una persona que coordinara las acciones entre las dos instituciones; nace

⁵ [ANEXO 1 Convenios modelo con la Universidad Javeriana y proceso de formación](#)

así la coordinación al proyecto constructivista de la regional. En ese momento le correspondió liderar tal coordinación al compañero Antonio Páez.

El proceso de negociación se hizo un poco demorado mientras entre los representantes de la Universidad y los de Fe y Alegría se aclaraban qué se quería. Se realizaron las primeras discusiones en torno a la estructura de la propuesta: la metodología, las estrategias, los tiempos de formación y condiciones del trabajo. Una vez establecidos los acuerdos, se hace formalmente la invitación a los docentes de los ocho centros; se les informa sobre el proyecto y las condiciones; en la invitación queda explícita la participación voluntaria de las maestras⁶; por último, se inicia la formación para las maestras de los grados de transición de las escuelas y jardines infantiles.

En esa oportunidad no se presentaron la totalidad de las docentes; algunos argumentaban que querían esperar a ver qué pasaba, cómo iba a funcionar la propuesta, qué resultados se obtendrían; por tal razón el número de participantes, en el inicio, fue minoritario a pesar de que sus filas eran engrosadas por las maestras jardineras, quienes acudieron al llamado sin cavilar. Se contó con 8 maestras de los grados de transición de las escuelas, 6 de los Hogares Infantiles y con 6 maestras de los grados de primero, quienes eran invitadas como observadoras y promotoras para el siguiente nivel.

4.1.2. ¿Qué hicimos y vimos en este primer momento?

Este tiempo se dedicó fundamentalmente a la investigación y al fortalecimiento de estrategias para el grado de transición; lo que significaba que cada docente implicada debía tomar cada una de las didácticas ofrecidas por el capacitador para ponerla en práctica en el aula, realizando las modificaciones que considerara pertinentes, así como los diferentes ajustes; en un segundo momento, había que poner a consideración del grupo de compañeras las acciones y efectos de la puesta en práctica para volver a hacer una nueva reelaboración de la didáctica correspondiente.

Fe y Alegría quería innovar: había salido de la evaluación participativa con muchas preguntas, pero la más importante tenía que ver la eficacia de los aprendizajes en los sectores populares y las formas de dar respuestas a los mismos. Por otro lado, la reforma educativa, validada a través de la Ley 115 de Educación, proponía otras alternativas de intervención e invitaba con más vehemencia al trabajo en grupo; situaciones que se convirtieron en el pretexto real para la aceptación del convenio con la universidad y la transformación de las prácticas en el aula.

Todo no estaba tan claro como se quería hacer ver; desde el componente teórico apenas se tenían unas luces que aún no eran tan fuertes; hacía falta consolidar los constructos teóricos en una práctica disciplinada y participativa, y, en aras de la

⁶ El personal en este momento es netamente femenino, por ello se habla de maestras y en ocasiones de docentes como término general.

interpretación teórica, se descuidaron algunos aspectos que, con el pasar del tiempo, fueron fuente de discordia, crítica y poca valoración del esfuerzo que se estaba emprendiendo.

No había un saber reflexionado desde la práctica, lo cual impedía la intervención activa del docente, ya que se consideraba contraproducente para la construcción de los aprendizajes de los niños; por lo tanto, la reflexión que de la práctica se hacía en ese momento se daba desde fuera y no dentro del aula, lo cual generó las quejas constantes por parte del grupo que no participaba en la propuesta.

Los constructos teóricos no eran del todo claros para todos los participantes; se partía de principios que requerirían un largo camino de experimentación para su comprensión y asimilación; en primera instancia, por parte del grupo docente participante; después, por el grupo de directivos de los centros; y, en última instancia, por el grupo de padres y madres. Por fortuna, para las niñas soplaban buenos vientos, y de ser efectivos y asertivos, los cambios beneficiarían al grupo más que perjudicarlos.

La formación quería dejar en claro los procesos que se requieren para la construcción del pensamiento en matemáticas y las hipótesis de trabajo que emplean las niñas para la construcción de la lengua. Se realizaron talleres de corte teórico que apuntaban a sustentar desde la teoría estos procesos, y se combinaban con la ejecución de algunas estrategias didácticas que los capacitadores proponían para la realización en el aula.

Las diferentes estrategias se veían luego enriquecidas por las experiencias de los docentes al llevarlas al aula; y como en todo, siempre encontramos docentes, que con su fuerza y dinamismo lograron mayores aportes. En matemáticas, algunas estrategias ya estaban consolidadas: se trataba de hacer entender a las docentes su uso a través del juego y la importancia de la misma en la construcción del pensamiento del grupo de niñas; sin embargo, también en las intervenciones de las docentes se lograron percatar algunas modificaciones de las instrucciones y el manejo mismo de los juegos, las cuales se fueron anexando a medida que iban apareciendo.

Para finalizar este primer año oficial de la propuesta en marcha, se realizó el primer foro e intercambio de experiencias educativas para las escuelas de la básica primaria (Foro 1994). Como ponentes centrales en esta oportunidad, se contó con la presencia del doctor Carlos Eduardo Vasco, quien realizó su disertación en torno a la construcción curricular de las escuelas, los avances y los puntos de quiebre de la propuesta recién nacida; la doctora Lola Cendales, quien habló de la importancia del trabajo dentro de la construcción de un movimiento de educación popular y el padre Manuel Uribe S. J. quien habló de la construcción de la identidad como movimiento de Fe y Alegría.

Para el año 95 se continuó con el proceso que se había iniciado en el 94, sin comenzar aún el trabajo con el grado primero, como estaba estipulado en el

convenio, por considerarse que hacían falta algunos elementos de comprensión de la propuesta por parte de las participantes, y en espera que más maestras se sumaran a las filas. Era posible contar con otras cuatro maestras de transición de las escuelas, y se fue ganando así en el liderazgo de la propuesta para los grados de transición en las mismas escuelas.

Se encontró resistencia en los grados siguientes porque se consideraba que el centro contaba con diferentes estilos de trabajo pedagógico, y se daba pie por parte de los padres de familia a la comparación entre las docentes. Esta razón hizo que se generasen estrategias de participación docente para que la propuesta fuera conocida y motivara a otros docentes a ponerla en marcha en el aula así sea por un corto tiempo, pero aún no era posible asumir el reto: se requeriría de un mayor acompañamiento que otorgara seguridad y confianza al docente, y, por ahora, no era el tiempo. Algunos docentes participaron en los foros de la localidad para presentar la experiencia en lengua y matemáticas. En esa oportunidad se presentaron los centros de Santa Librada, Jerusalén, Molinos y Vitelma; de las diferentes experiencias fue seleccionada la de la “La vaca Canela” como uno de los mejores proyectos de aula locales; la experiencia fue publicada en textos de la Secretaría de Educación.

4.1.3. Período II de consolidación de la propuesta.

Ya no predomina lo administrativo, el énfasis se hace en lo pedagógico, en la estructura de estrategias y formas de trabajo en el aula (de mediados del 95 a finales del 96).

En el año 95, se habían alcanzado ya algunos logros conceptuales por parte de un grupo de maestras entusiastas, y ellas se tomaron la tarea de liderar sus grados en las escuelas a las cuales pertenecen. El trabajo en el foro de la Secretaría de Educación crea grandes expectativas y hace que se vinculen otras maestras, aunque no trabajen en el grado; el interés era observar qué se hacía para cuando les llegara el momento de instalar la propuesta en su grado, pero, aún persistían algunas dificultades.

Para el 96, y aún con la persistencia de algunas dificultades, se inició la propuesta para los grados primeros sin abandonar el trabajo que se había iniciado en los grados de transición; las maestras invitadas en esta oportunidad son las de los grados de segundo, con quienes se fue haciendo un trabajo de seducción para que al año siguiente participasen con fuerza de la propuesta. Este año se realizó el Segundo Foro que contó con la participación nuevamente del Doctor Carlos Vasco, quien, en esta oportunidad, hizo un balance sobre los avances de la propuesta y su inclusión en los PEI; igualmente, la doctora Amanda Bravo hizo aportes a la cuestión del género y la equidad, y el doctor Víctor Murillo, director regional, ubicó la propuesta en el recorrido y los intereses del movimiento como educación popular. Para esta ocasión, se hizo una invitación formal a las diferentes entidades educativas de las localidades y a los directivos de la Universidad Javeriana.

Las jornadas de capacitaciones se establecieron de forma mensual; se intentó que

en los centros se respetase este espacio de salida de las docentes; además, se empezó a contar con los encuentros por centros para el seguimiento, asesoría y planeación de las actividades en el aula. Este espacio fue liderado por los docentes supervisores de prácticas de la Universidad Javeriana, quienes eran coordinados por Antonio Páez, desde la oficina regional.

También se inició la circulación de documentos básicos que eran diseñados por los formadores y repartidos en los espacios de formación a cada docente. Para cada centro se entregaron los mismos documentos con el fin de hacer el archivo del centro, y de esta manera facilitar la disponibilidad de los mismos documentos para que pudieran ser consultados o copiados por quien los llegare a necesitar o simplemente estar interesado. Los temas centrales de los documentos hacen referencia a las formas como los niños construyen sus aprendizajes en el pensamiento matemático, en la construcción de la lengua, para los grados de transición y primero. Se fue estableciendo un stock de estrategias y juegos contruidos o consolidados por los docentes formadores con la colaboración de algunas docentes; igualmente, de ellos se van haciendo sus primeras reproducciones escrituras.

Se buscó consolidar otros elementos que se van considerando centrales para la construcción del lenguaje y el conocimiento matemático; se identificaron otros juegos que se pueden adecuar a las necesidades de aprendizaje y se consolidaron otras acciones que se van viendo pertinentes en el aula. De esta época datan las primeras discusiones sobre las situaciones significativas, los proyectos de aula, el juego, y se van determinando los elementos centrales para sus posible definición y comprensión desde la visión misma de la propuesta.

Se inició un primer encuentro con el cuento: su estructura y finalidad en la construcción de la lengua; se rescataron sus potencialidades, y se hizo un primer acercamiento hacia las maneras de escribir de las niñas, lo cual permitió establecer algunos formatos que facilitasen la escritura al grupo de niña. En lengua, se dio inicio al trabajo por formatos (por ejemplo, la estructura que debe tener una carta según las exigencias de la cultura, la estructura básica para la escritura de un cuento inicio, desarrollo y desenlace, etc)⁷.

El manejo de las ideas previas y reconocimiento de las hipótesis para la construcción de la lengua se convirtieron en un primer pretexto para evaluar y comparar los resultados con los grupos que no participaban de la misma. Era posible ver grupos de niños interesados por la lectura y la escritura, mientras en la misma institución otros grupos no querían saber nada a cerca de los mismos aspectos; en ocasiones, los grupos, que estaban participando de la propuesta, querían entrar a trabajar en las horas de descanso; y se hizo cada vez más evidente la posibilidad de análisis, por parte de los grupos de niños, de las situaciones problema que se iban presentando. Se generó, además, un nivel de pertenencia por parte del grupo de docentes y niños, de manera tal que el cuidado de la planta física dejó de ser una imposición para pasar a ser parte de una manera de operar natural.

⁷ [Ver Anexo 2 de formatos para la escritura en la cartilla de estrategias didácticas](#)

De igual manera los juegos establecidos y consolidados en matemáticas fueron el pretexto para evaluar la construcción del pensamiento numérico y la revelación de las debilidades que aún prevalecían, no sólo en el grupo de niños, sino también, en el grupo docente participante. Era posible encontrar niños que disfrutaban y gozaban el espacio de matemáticas y solicitaban que la clase se prolongase un poco más, que pedían que al día siguiente se continuase donde se había quedado; las cartillas, al ser de interés general, hasta los padres se interesaron por las nuevas fechas de los talleres de padres con el fin de aprender para poder ayudar a sus hijos en casa.

Se terminó este primer momento con un primer intento por encontrar, para las dos áreas, los logros que se esperaban obtener como resultado de la aplicación de las estrategias y la comprensión que de las mismas se iba gestando en los diferentes espacios de formación, aplicación, acompañamiento y asesoría; además, se fueron determinando los indicadores que daban indicios de los avances o de las necesidades pendientes para el grupo de niños de las diferentes escuelas.

4.2. Segundo momento

Tiempo de ejecución: dos años (1997-1998).

Tiempo esperado, tiempo anhelado; la propuesta se inició en el grado segundo; es posible, ahora sí, decir que se iba avanzando gradualmente, ya que para el 98 se la implementó en el grado tercero.

En este período, Antonio Páez dejó la coordinación pedagógica regional y, por consiguiente, la responsabilidad del proyecto como tal la asume, por el año 97, el padre Hernando Gálvez SJ. Y para el año 98, la tomó María Teresa Marulanda.

Durante este período de tiempo, la estructura conformada no sufrió mayores modificaciones. El convenio se renovó de manera similar a como había venido ocurriendo cada año, y siempre se solicitó a Fe y Alegría una persona de tiempo exclusivo para acompañar a los docentes en los centros que pudiese dar una respuesta más inmediata a las preguntas e inquietudes de los docentes y directivos de los centros; los costos hacían que fuese imposible mas no impensable

Pareciera que los grados de transición y primero ya habían consolidado su estructura; por esta razón, se invitó a participar a los docentes de segundo y tercero, y, de manera voluntaria, a los de transición y primero, para que dieran sus aportes y la experiencia acumulada.

Se ha ganado de alguna manera en el dominio de algunos conceptos, y el hecho de hacer hablar la experiencia en otros espacios, ha permitido que se comprendiese un poco más de ella, de sus constructos teóricos, de las críticas que se le hacían; la experiencia se ha ido posicionando como una manera de hacer currículo en la básica primaria y presentaba como dificultad el no haber integrado a otras áreas del saber.

Podríamos decir que una ganancia fundamental del proceso, hasta el momento, fue el reconocer públicamente que por primera vez veíamos con claridad la importancia de entender, comprender y manejar las estructuras propias de cada una de las etapas del desarrollo para los procesos de aprendizaje en los diferentes grupos de niños.

Se avanzó en la implementación de las estrategias ya consolidadas para los grados anteriores, y se logró la consecución de otras nuevas que, de una u otra manera, iban marcando la diferencia en cada uno de los grados, lo que permitió que los maestros que habían estado participando de la propuesta desde su iniciación sintiesen que cada año era diferente del anterior con más novedades.

Se diseñaron estrategias más formales para evaluar los grados transición y primero, y se establecieron las primeras pautas para evaluar el grado segundo; posteriormente, el grado de tercero. Estas estrategias de evaluación se siguen trabajando según unos logros generales e indicadores particulares para cada uno de los logros estipulados.

Se fueron consolidando nuevos conceptos que dan cuenta del pensamiento numérico y del geométrico, aunque se hacía énfasis en el numérico. En lenguaje se avanzó en la consolidación de otras estrategias para hacer escritos con los niños y se inició el trabajo de la lectura conjetural⁸ como un primer acercamiento al análisis por parte del grupo de niños.

El año 1997, se terminó con el borrador de la Revista ESCOLNET, la cual sería oficialmente entregada en los primeros días del 98 y cuya finalidad era hacer una primera recogida de los proyectos de aula, las situaciones significativas y las comprensiones teóricas de las docentes; esta publicación se convirtió en un esfuerzo ingente para los docentes a quienes les costó un gran esfuerzo plasmar en líneas sus logros en el aula; para los correctores de estilo, quienes tuvieron que hacer de lado sus apreciaciones para que en realidad el escrito fuera el reflejo de la experiencia nata del docente; y para algunos docentes que, entusiasmados por la invitación, la dejaron para última hora y no hicieron llegar a tiempo sus escritos, lo cual hizo que otras experiencias valiosas no quedaran posicionadas en este primer espacio de socialización a través del medio escrito que representó la aparición de la revista. ANEXO “ Algunos de los escritos que se realizaron como posibles aportes a Escolanet y a los foros escritos de maestras y alumnas practicantes del año 1997.

4.3. Tercer momento

Tiempo de ejecución: tres años y actualmente vigente (1999-2001)

Similar al primer momento, se han vivido dos grandes períodos que caracterizan este tercer momento, que, al interior de la regional se reconoce como la ‘refundamentación de los centros en la Regional Bogotá Tolima’.

⁸ Ver más información en la cartilla de estrategias didácticas.

4.3.1. Período I va desde los inicios de 1999 hasta finales del 2000,

Se considera como la reiniciación de la propuesta, por el cambio del convenio con la Secretaría de Educación. La contratación del personal docente para 1999 es totalmente nueva, este año el personal es seleccionado por Fe y Alegría lo que permite la reorganización de los centros y la aparición de la figura del coordinador pedagógico.

Se establecieron unas nuevas cláusulas al convenio⁹ con la Universidad Javeriana; se continuó con el maestro formador de matemáticas como representante de la Universidad, y a cargo del mismo se contó con tres maestros formadores acompañantes de los procesos de formación subvencionados por Fe y Alegría, pero dependientes en el trabajo y organización del maestro (Jorge Castaño) de la Javeriana.

El maestro formador en el campo de la lengua escrita que, inicialmente, era responsabilidad de la Universidad, pasó a formar parte del equipo capacitador externo costado por la regional Bogotá de Fe y Alegría. La intención de no modificar por los momentos a los iniciadores de la propuesta tenía como finalidad poder garantizar su establecimiento desde los grados de transición hasta quinto, tratando de conservar los hilos conductores de la misma.

También en este período apareció oficialmente la figura de la coordinación que, desde los inicios de la propuesta en el 94, había sido una petición constante por parte de la Universidad Javeriana. Su función sería la del acompañamiento, asesoría y formación a las maestr@s en el aula; además, el establecer los espacios formales para el intercambio de las experiencias entre los centros.

Regionalmente se estructuraron los nuevos espacios para la formación mensual del grupo de docentes equivalentes a una jornada alterna de trabajo que se realizaba en un horario diferente al de atención a los grupos de niños y en el que se invitó a participar a todos los docentes. Además, se establecieron los niveles de concreción de la propuesta: se trabaja en tres niveles: el primero, con los grados de transición y primero; el segundo, de segundo y tercero; y el tercero, para los cuartos y quintos. Esta distribución se hizo para lograr una mayor concreción en la terminología que se emplea en el espacio de formación y para poder precisar los elementos del nivel. Se buscó, entonces, hacer del espacio de formación un momento más especializado para atender a cada grado en lo general y particular de su grado y nivel.

⁹ [Ver Anexo 1 de convenio, algunas modificaciones.](#)

4.3.2. Se estructuró un equipo central de coordinación pedagógica y coordinadores de proyectos en cada uno de los centros.

Además de la participación de estas personas a los talleres dirigidos a los docentes de aula, se ofrecieron talleres de profundización a los miembros de estos equipos de coordinación. En estos talleres se trabajaron fundamentalmente los siguientes aspectos:

- * La profundización sobre el proceso de construcción del sistema decimal de numeración, pensamiento espacial y geométrico y evaluación.
- * En relación con el tema de evaluación, además de hacer precisiones sobre la instrumentos y las tareas que se presentaban a los niños, se analizó la información que arrojó la aplicación de pruebas realizadas por la Secretaría de Educación.
- * Como parte de estos talleres se hicieron precisiones sobre propuestas de experiencias específicas, con el fin de apoyar al equipo en las tareas de asesoría y seguimiento que ellos debían ofrecer a los maestros de sus instituciones.
- * En el campo de la lengua, se inició el estudio de la propuesta lingüística de Vigotsky sobre el texto de “pensamiento y palabra”
- * Se realizaron las precisiones en torno a los instrumentos de evaluación y los criterios para los mismos.
- * Se proporcionó información básica a los nuevos docentes

Con el fin de nivelar en las dos áreas a los docentes que ingresaron al programa este año, al comienzo del año escolar se ofreció información básica sobre los fundamentos del constructivismo y sus implicaciones pedagógicas. También, en estos mismos talleres iniciales, se hizo una presentación del esquema de logros para ambas áreas y lo que se esperaba para cada grado. En el taller de mitad de año se amplió la presentación de logros a los otros sistemas conceptuales distintos al numérico.

Formación dirigida a los docentes de aula¹⁰

Estos talleres formaron a los maestros¹¹ para desarrollar la propuesta didáctica en las dos áreas y en el aula. En el caso de los grados de preescolar y primero estuvo orientada a ampliar y profundizar los eventos encontrados y procesados en los años anteriores, con el fin garantizar una adecuada implementación de la propuesta. Se trabajaron los diferentes sistemas conceptuales; en primero, se enfatizó sobre la

¹⁰ [Ver anexo 3 del resumen de formación desde 1994 hasta 2001](#)

¹¹ Ver cuadro anexo de formación de Docentes.

extensión del sistema de numeración hasta el 99. En lengua, se buscó la selección de estrategias que garanticen que hacia la mitad del grado primero el@ niñ@ es codificador alfabético, para lo cual se ve la necesidad de implementar formatos que se irían construyendo durante este nuevo proceso.

Los talleres de segundo estuvieron orientados a iniciar la implementación de la propuesta a profundidad: se ayudó a los maestros a entender la dificultad que tienen los niños para manejar de forma simultánea diferentes tipos de unidades, problema central de la extensión del número hasta el 999; de igual forma, se ayudó a comprender el paso del niño de un pensamiento aditivo a uno multiplicativo. En lengua escrita en este nivel se intensificó el trabajo sobre lectura, escritura de párrafos y codificación alfabética.

En los grados de tercero a quinto, se ayudó a los maestros a entender el paso de un significado aditivo de los numerales a uno de tipo aditivo-multiplicativo y, en especial para quinto, a uno de tipo potenciativo. De igual forma, en estos grados se trabajó en la adquisición de un pensamiento aditivo y multiplicativo compuesto.; sobre esta base, en quinto, se inició el análisis de lo que es la construcción del concepto de número fraccionario.

Vemos cómo en los grados tercero a quinto se estructura de manera más formal los elementos que se habían intentado trabajar ya en inicio del 98 en tercero; y de forma radical se dio el comienzo de la propuesta para los grados de cuarto y quinto como tal. Se vio la necesidad de implementar otros ejes de formación en el campo de lo lógico matemático, y se da así inicio a otra nueva etapa de formación de los maestros.

En el campo de la lengua se intentó el primer acercamiento al trabajo ortográfico y al manejo de otros textos que circulan en la cultura, que tienen que ver con otros géneros literarios: las biografías, narraciones extraordinarias, las novelas, crónicas entre otros. Se hace mucho énfasis en la lectura por conjeturas, y se diseña un primer instrumento para evaluar la misma, además de otros instrumentos que apoyan el trabajo en el aula, como lo es el naipe de preguntas para la misma lectura.

En matemáticas, en todos los grados, se trabajó sobre el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico. De igual forma, parte de las agendas de los talleres fue la preparación para la aplicación y calificación de las pruebas de evaluación, así como el análisis de la información, tanto en la lengua escrita como en el conocimiento matemático.

Se finalizó el año 1999 con un foro educativo donde se presentaron los avances de la propuesta para quienes nos venían acompañando de años atrás, y las comprensiones que sobre los mismos realizaron los nuevos docentes. En esta oportunidad no hubo ponentes externos, los maestros dijeron su palabra y ellos fueron los protagonistas centrales.

4.3.3. Período II. Va desde los inicios del 2001 hasta la fecha y en espera de

nuevos cambios.

Es la hora de ver si los cambios en las estructuras de los centros y la formación que con tanto ahínco venía propiciando el equipo coordinador de la básica primaria da los frutos esperados, que consistían en hacer de cada coordinad@r un líder formador y acompañante de los procesos que se han venido gestando en los centros desde 1994. Es la hora de ganar una mayor independencia y tomar las riendas que se han venido tejiendo a lo largo de estos años.

Se continuó con el convenio de la Javeriana, en el campo de la construcción del conocimiento matemático (hasta el 2002); a Fe y Alegría le correspondería tomar las riendas y colocar al frente de cada centro a un@ coordinad@r responsable de los procesos de formación, acompañamiento y seguimiento de la propuesta.

Se intensificó la formación al equipo coordinador para el mejoramiento en el acompañamiento de la propuesta, y para ello se continuó con la intervención de los expertos, además de las formaciones que se podían recibir a través de foros, ponencias, maestrías, especializaciones, diplomados entre otros; la formación se hacía más abierta y Fe y Alegría buscaría apoyar de manera colectiva e individual la formación del docente y del directivo a su cargo. Se abrieron oficialmente los espacios de intercambio y socialización intercentros, locales y regionales.

El equipo coordinador y docente conformó grupos de base que atenderían las necesidades de los proyectos que se van generando por la dinámica interna que surgía. Se conformaron grupos que colaboraban en el diseño y validación de las pruebas de evaluación para los grupos de niñ@s en las dos áreas; con el grupo coordinador se inició un trabajo de elaboración de instrumentos¹² que permitían dar cuenta del seguimiento de los docentes, de sus proyectos, de sus acciones en el aula y que de la manera como se da respuesta en el contexto y en la localidad.

Se emprendió el trabajo del diseño formal del plan de estudios como parte de la estructura curricular (SAC) en las áreas en mención y con la colaboración general de todos los docentes de los grados inmediatamente posteriores; por primera vez teníamos interlocución formal con los grados de la básica secundaria y era posible establecer los logros de manera secuencial desde transición hasta el grado 11 en las dos áreas.

Establecimos los formatos generales para evaluar los procesos que se habían ido construyendo en el proceso de formación de la lengua escrita y el conocimiento matemático en los diferentes grados y un instrumento general para evaluar la innovación como tal.

Nos dimos a la tarea de recopilar la información para la publicación de dos textos: en uno se recogen los aspectos conceptuales que se han venido trabajando, reelaborando y reconstruyendo sobre cada una de las áreas, y en el otro se

¹² [Ver anexo 4 de instrumentos de seguimiento y evaluación del grupo docente.](#)

describen algunas de las estrategias empleadas. Las anteriores publicaciones no son documentos terminados, creemos que hay mucho que hacer aún y por ello, desde el año 2001, nos hemos dado a la tarea de construir una publicación interna que hemos denominado HOJAS DE TREBOL y que tiene como objeto central ir recordando algunos conceptos que se han venido empleando, las modificaciones y reelaboraciones de algunas estrategias didácticas, y, además, se ha convertido en un puente entre los docentes de las diferentes instituciones, quienes a través de los hallazgos en sus investigaciones generan espacios de controversia tanto dentro como fuera del aula.

El proceso ha sido muy interesante pero cabe destacar que un tropiezo general con el cual hemos tenido que contar ha sido el de la movilidad de los docentes, que dejan a Fe y Alegría por otras ofertas de trabajo que les son ofrecidas desde otras instituciones gracias a la cualificación recibida. Lo anterior hace que el ritmo de trabajo se aminore debido a que se deben preparar otros nuevos docentes con quienes hay que iniciar el proceso que ya se había consolidado con los anteriores. La lucha inicial consiste en seducir y convencer al docente que es posible trabajar con modelos diferentes al tradicional, y que ellos pueden incorporar otras estrategias dentro del aula que hacen referencia a los proyectos de aula, las situaciones significativas, entre otros.

Capítulo II. De la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las maestras y los diferentes actores de fe y alegría

La escuela ha tenido un compromiso, una misión constante que ha consistido en llevar los conocimientos, las habilidades, el discernimiento, los avances de la ciencia, entre otros, a toda la población, que a su vez tiene como característica primordial una gran diversidad de ambiciones, prejuicios, talentos y hábitos; en este contexto no es posible desconocer la historia particular del docente o grupo de docentes, quienes tienen a su cargo que la misión de la escuela se cumpla; es decir, estos actores también son arte y parte de la misma institución...

La pregunta que habría que hacerse es la siguiente: ¿ Se han realizado construcciones de saber por parte del grupo docente participante hasta el 2001 y de los actores que han venido interviniendo en el proceso?

Consideramos que la producción de saber ha sido valiosa, pero silenciosa y, en ocasiones, hasta inconsciente y sólo a través de la reflexión y la sistematización es posible medir sus alcances.

1. Sentimientos y miedos generales de las maestras

Las maestras sentían miedo al cambio que exigía una manera de trabajar diferente, reflejada inicialmente en la necesidad de tener un interlocutor de mi quehacer en el otro, dejando así de ser el dueño absoluto del aula, pero sin perder las responsabilidades frente a lo que allí se suscitara.

Miedo a que en la comparación y contrastación de mis acciones, con los otros – mis colegas-, se hiciera expresa la poca o ninguna efectividad del nuevo trabajo en el aula.

Miedo a romper con la rutina y la seguridad, ya que de alguna manera lo que se venía haciendo colmaba las expectativas y cumplía en apariencia con las metas de aprendizaje propuestas. ¿Tenía sentido hacer modificaciones? ¿En aras de qué y por qué?. No era fácil abandonar las certezas para entrar a tomar incertidumbres

Se sentía un gran miedo de expresar que una de las labores del docente era de enseñar, y se disfrazaba de razones el trabajo en el aula para que se vieran como acciones y visiones modernas, ejecutivas; siempre con el fin de marcar la diferencia y justificar el trabajo que se hacía en el aula. Hoy somos concientes que enseñamos, y por tanto no debemos perder los hilos conductores de la enseñanza de los niños a nuestro cargo.

El grupo participante sintió el rechazo de sus compañeros de trabajo y se vio en oportunidades criticado y perseguido; en ocasiones se le tildó de lambón (metiche) y de buena vida, por tener que salir del centro, asistir a los espacios de formación, tener que trabajar con otros docentes de diferentes escuelas. Además, tenía la presión del grupo de padres, quienes le exigían que trabajara en los cuadernos, que usara la cartilla que hacía días el niña no trabajaba en ella ...

Tal vez la presión mayor se sentía cuando los grupos eran comparados por la cantidad de contenidos consignados y aprendidos por aquellos cuyas maestras no participaban en la propuesta, además de tener que entrar a sortear los cambios y transferencias en el momento de evaluar. Se tenía la necesidad de adaptar los formatos de evaluación que ya existían a las necesidades de la propuesta y en la mayoría de los casos las docentes debían hacer doble trabajo de evaluación, uno para llenar la planilla y el otro para mirar los progresos desde la propuesta.

Qué hemos escuchado decir a algunos de nuestros docentes.

- * Los maestros¹³ valoran los espacios de formación y sienten que estos les ayudan a ser mejores profesionales; sienten que tienen el poder de tomar decisiones sobre su trabajo en el aula y las diferentes actividades que se desarrollan en la institución durante el año lectivo y ellas se ven apoyadas en los espacios de formación y el trabajo en equipo.
- * Los docentes encuentran que cada día es diferente del anterior y aducen que el proyecto de aula les invita a renovar en el día a día. El reto se hace más intenso en estos sectores populares cuyos niños presentan limitaciones de tipo económico, desintegración familiar, entre otros.
- * Ha sido muy duro el cambio de pensamiento y poder entender que hay otras maneras de trabajar con los niños.

¹³ Yolanda Castro. "Estudio de Caso, centro Fe y Alegría Garcés Navas" CORPOEDUCACIÓN. Bogotá 1999. Estudio financiado por la Fundación Corona.

- * “El horizonte se me pierde y no se cuando estoy siendo de la escuela tradicional o de la activa, por ello en ocasiones trabajo con inseguridad”.
- * La implementación de la propuesta requiere de respaldo por parte de la dirección del colegio, además requiere de espacios de socialización y respeto por los compañeros que no le han apostado a la propuesta.
- * La disciplina ha sido un concepto que ha venido variando; no se necesitan las clases uniformes; se “tolera” el bullicio como fuente de conocimiento; las filas son casi inexistentes y los permisos son espacios de negociación.
- * Las ideas surgidas de los niños, en ocasiones, son los elementos de transformación para la programación inicial.
- * Se hace poco uso de herramientas de repetición sin sentido; cuando se emplean es por sugerencia del mismo niño@..
- * Se ha incrementado el sentido de pertenencia a la escuela por parte de los docentes, quienes hablan y se expresan de ella como “mi escuela”, “en mi escuela”, entre otras expresiones.
- * La organización de una tarea o conjunto de ellas se ha vuelto una manera disciplinada de organizar el aula, y de ella surgen las reglas que se deben seguir tanto entre los alumnos como entre los docentes.
- * Poco a poco los maestros se han estado adentrando en la investigación de los temas que trabajan con los niños y las estrategias a emplear.
- * Las ideas previas son el punto de partida para la exploración de las necesidades del aprendizaje de los niños por parte de los docentes.
- * Los errores son causales de crecimiento y no de sanción.
- * La preocupación del maestro por el arreglo y la disposición en el aula ha pasado a un segundo plano para dar paso a la construcción de espacios de aprendizaje más acertados.
- * El maestro empieza a ver la importancia de la fundamentación del área de trabajo para la ejecución del mismo.
- * Se ha logrado una mayor argumentación al trabajo que realiza el maestro.

2. Cambios que se van presentando

Es posible apreciar diferencias entre los grupos de niños de una misma escuela que se hacen cada más evidentes cuando niñ@s y padres y madres quieren una maestra en particular, a quines encuentran menos gruñona, más cercana, porque con ella se podía hablar con más frecuencia y se interesaba por lo que le pasara al hijo.

Los niños a su manera también expresaban su sentir y el deseo por jugar como lo hacían en el otro grupo. La maestra participante de la propuesta se hace más tolerante y se vuelve más ágil en hacer preguntas a niñas para comprender qué es lo que realmente no han entendido del proceso de aprendizaje, dónde se encuentra la dificultad, en dónde se encuentra situado, y de esa manera se puede afirmar que el nivel de exigencias hacia el niño y hacia su trabajo se modifica totalmente: se hace más equitativo y hace realidad aquello de respetar los ritmos propios, lo cual genera un ambiente de paz y serenidad en el aula.

La forma de observar a los estudiantes por parte del docente sufre así un cambio radical: de receptor pasivo pasa a ser el protagonista principal, se convierte en interlocutor. Esta situación genera desequilibrio en los docentes y en ocasiones se les dificulta el seguir el hilo conductor en los procesos de aprendizaje: no hay, en ocasiones, relación real entre los conceptos.

Se generan nuevas maneras de relacionarse con los niños: el maestro se vuelve en un oidor de las necesidades de los niños; dedican más tiempo a hablar con el padre y madre de familia, pero no para darle quejas sobre el hijo, sino para recolectar datos a cerca de ese sujeto, de ese niño a quien ella se encuentra acompañando en su caminar hacia nuevos aprendizajes.

Se producen cambios en los espacios físicos de las aulas: desaparecen decoraciones de tiempos remotos y se inicia una nueva vida, luz se energiza el espacio de trabajo, y es posible sentir la felicidad del grupo en la producción colectiva. Las clases ya no se hacen en su totalidad en el aula: se emplea el patio de recreo, la biblioteca y otros espacios de la institución; los grupos de niños circulan por la institución; hacen solicitudes y empiezan a decir su palabra con el respaldo del docente.

3. Las evidencias

Las maneras de intervenir del docente inician un proceso de cambio con la aparición de los proyectos de aula, los juegos, las situaciones significativas. La planeación sufre un cambio radical, en ellas es posible encontrar las necesidades y sugerencias del grupo de estudiantes. Es posible escuchar a los niños expresiones, tales como “las matemáticas son chéveres”, “nos gusta leer y escribir”, “vamos a la biblioteca”. Hay expresiones similares de parte de los padres de familia, quienes aseguran que los niños entienden hoy día más, porque juegan y aprenden diferente a como ellos aprendieron.

Las nuevas maneras de intervenir en el aula van generando formas de trabajo que hacen que no se requiera de la presencia permanente del docente en el aula: el grupo es capaz de comportarse sin que este presente la “autoridad”, ello genera conflictos entre los docentes y directivos quienes hacen exigencias a las maestras - no deben estar los cursos solos -.

Se empieza a ver la diferencia entre el maestro constructivista y el maestro que no es; realmente hay un estilo que lo hace diferente y que se expresa en toda la vida del docente, tanto como profesional como persona. Las estrategias se empiezan a manejar para otras áreas y el maestro se suelta a hacer sus primeros pinitos de aprendizaje y a intentar

innovar por su cuenta, sin necesidad de que el maestro formador le indique lo que hay que hacer; luego, se llega a la grupo a compartir la experiencia del éxito o del fracaso.

4. Ganancias

Al inicio, la propuesta no se aplicaba en la totalidad del horario escolar, se dedicaban apenas unas jornadas de trabajo en el horario escolar; inicialmente se dependía del asesoramiento del maestro formador, y sin su asesoría no se procedía a realizar el trabajo en el aula.

Se evidenciaba un gasto de tiempo muy alto para la elaboración del material por parte de la maestra y del grupo de niños, parecería que las energías se quedaban allí. Lejos de ser una dificultad (en algunas ocasiones se hizo aparecer como debilidad), se convirtió en ganancia para el trabajo con los padres y madres de familia, con quienes se diseñaron estrategias para que entendieran el sentido de los cambios que se estaban operando en el aula.

Las maestras aprendieron a trabajar en equipo entre ellas y con el grupo de niños, aunque para ellas se hacía un poco difícil trabajar con niños que no eran su grupo permanente de amigos; se tomó conciencia así de la presencia y la importancia del otro y se sintió, además, seguridad y confianza al ayudar al otro. Ha habido construcción colectiva del saber por parte del niño

Al comienzo, el apropiamiento de la propuesta se hizo de manera inconsciente: se fueron asimilando y apropiando de los lenguajes, las maneras de proceder y se iniciaron cambios de los cuales los mismos docentes no eran conscientes hasta no hablar con otros maestros; el proceso de seducción ha tomado su posición y se manifiesta la atracción cada vez más fuerte por participar de los espacios de formación; de alguna manera se retorna a las aulas a aprender, pero en esta oportunidad sin la presión de la nota, del cumplimiento.

En cada cosa que la maestra entró a comprender y vio de alguna manera resultados favorables se hizo más evidente la reflexión, las preguntas, el desapego por el texto como herramienta primordial para el aprendizaje; las lecturas comenzaron a ser vida en el aula, pues no se trataba de textos muertos; el conocimiento no tenía únicamente su asiento validado en la teoría de los otros sino que la producción de saber, a través de la práctica, la reflexión y la socialización, va construyendo su puesto y relevancia.

Se ha ganado en reflexión sobre los aspectos pedagógicos, y poco a poco el docente está más convencido de los efectos de su trabajo sobre los aprendizajes de los niños@s.

Los docentes que ingresan nuevos a la institución pueden observar los cambios de los grupos y ello es fuente de motivación para insertarse lo más rápido posible en las diferentes estrategias y acciones en el aula. Le apuestan a la propuesta que de suyo trae ventajas frente a las acciones tradicionales, como en lo que concierne a la formación permanente, al intercambio de experiencias, al trabajo en grupo, entre otros.

Las plantas físicas han ganado también, así como las mismas instalaciones de los centros, debido a la adecuación de los espacios para facilitar la circulación de los docentes y sus grupos: se cuenta con espacios físicos donde los grupos pueden realizar sus exposiciones; los espacios físicos se han intentado volver más agradables y humanos como exigencia de los niños, a través de los diferentes proyectos donde se van evidenciando las necesidades.

4.1. Las ganancias en la opinión de los niños:¹⁴

- * “Me gusta trabajar con la profe, por que no me regaña, además pudo compartir con los compañeros de clase”.
- * “Cada vez aprendo lo que me gusta y la profe me da responsabilidades”.
- * “Me gusta venir a la escuela y debería haber clases los días sábados y domingos”.
- * “Mi profe es muy buena con todos y cuando nos regaña es por que los niños no se han portado bien”.
- * “Los juegos me gustan y me gusta más cuando le logro ganar a mis compañeros”.
- * Ha aumentado la frecuencia de permanencia en la escuela y los espacios de descanso son en ocasiones espacios para la discusión de los proyectos que se están realizando.
- * Desde muy temprano el niñ@ puede dar cuenta de lo que hace de manera más clara y través de razones, que son los recursos del pensamiento que el niñ@ adquiere a través de las contrastaciones con los pares y el maestro.
- * Se ha incrementado el acercamiento a la codificación alfabética, esto es el niñ@ empieza a escribir más rápidamente.
- * El acceso a la biblioteca se ha vuelto voluntario.
- * En lo posible no hay aprendizajes superficiales, sino que se hace uso del aprendizaje significativo y comprensivo en la realización de los diferentes trabajos.

4.2. En la opinión de los padres y madres de familia

La forma como les enseñan¹⁵ a mis hijos y las orientaciones que les dan son positivas,

¹⁴ Algunos de los datos de los niños han sido tomados de la encuesta que se realizó en los centros en 1998 para el XXVIII Congreso de Fe y Alegría; otros han sido tomados del trabajo de recolección de datos presentado en Lima Perú en 2000

¹⁵ Yolanda Castro, “Estudio de caso: Centro Garcés Navas”. CORPOEDUCACIÓN. Bogotá

afirman los padres que ya han tenido otros hijos en la institución, ellos mismos son el termómetro del cambio, ya que comparan la institución de ahora con la de antes; reconocen que la nueva forma de trabajar con los muchachos hace que ellos piensen más, actúen de manera autónoma y resuelvan más fácilmente los conflictos; los padres de niños que han tenido que cambiar de institución advierten que las notas de su hijo son mejores que las de sus compañeros, que son más despiertos y atentos, y por lo general reciben felicitaciones de los maestros de la nueva institución.

Los padres valoran las relaciones de los docentes con los alumnos; consideran que la comunicación es abierta y clara: se sienten escuchados, sentidos y tomados en cuenta, de manera que sienten que satisfacen sus necesidades y las de sus hijos

- * “A mí me gusta la forma como trabajan con los niños, porque yo veo que mis hijos aprenden más fácil, no los castigan; yo creo que si yo hubiera aprendido así sería muy inteligente”.
- * La comprensión de la propuesta en el grupo de padres ha sido en ocasiones un obstáculo, que ha propiciado la realización de los talleres pedagógicos para el mismo grupo por parte de los docentes
- * “Una cosa que me gusta es asistir a los talleres de formación, me gusta volver a ser niño y además encuentro algunas herramientas para ayudar al hijo en las tareas que les colocan en el colegio”.
- * “Nos gusta traer a los niños porque les ponen cuidado”.
- * Se ha vuelto un espacio de intercambio con los padres.

5. Cuales son las diferencias perceptibles entre las escuelas de Fe y Alegría y las otras.

Las escuelas de Fe y Alegría se volvieron singulares en las maneras de abordar el trabajo de la lengua y las matemáticas. Se emplea con frecuencia material real y constantemente se involucran a otros miembros de la comunidad educativa.

La actividad en el aula se convierte en el modo permanente de operación del grupo de niños, las cartillas pasan a segundo plana y la producción textual y gráfica del niño se vuelve a posicionar como un evento fuerte en la construcción de los aprendizajes, que ve acompañada de la publicación en el periódico mural y los intercambios intercuriosos.

La elaboración de algunos materiales necesarios se convierte en pretexto para el aprendizaje, el compartir en grupo, el generar espacios de convivencia y solidaridad entre los estudiantes, profesoras y padres, así como de los otros miembros de la comunidad educativa.

Las actitudes pasivas de las docentes, que se reflejaban en la escucha silenciosa y la aceptación pasiva, se transforman, luego, en interlocución y participación en las acciones locales, tales como los foros, los intercambios y socializaciones; los maestros aprenden a decir su palabra y a avalarla frente a otros.

El intercambio entre las maestras sobre las dificultades, que se presentaban en el día a día, ha ayudado a la maestra a hacer cada vez más preguntas que indagan sobre las formas como el sujeto construye sus aprendizajes y el manejo del medio; por otra parte, las dificultades que se presentan no son impedimento para el crecimiento personal y profesional.

Parece que cada día es completamente diferente, por lo que la rutina ha cedido el paso a la disciplina, a la exigencia por ser cada vez mejores; no es necesario esperar el fin del bimestre para realizar actividades de refuerzo, porque ellas surgen paralelas a las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes.

En claro es posible ver en la institución que :

- * La escuela se está convirtiendo en un espacio de interacción entre pares.
- * La responsabilidad por las tareas no es cuestión tan solo del maestro sino del niño y del padre y madre de familia.
- * Se ha incrementado el sentido de pertenencia de los niños, los maestros y la gran mayoría de los padres y madres de familia.
- * Los directores han tomado otra actitud frente a la ocupación de los espacios y los momentos de socialización de los mismos.

6. Impacto y logros leídos desde los actores formadores

En blanco y negro, las diferentes comprensiones teóricas que hemos ido ganando desde la propuesta han sido expresadas por dos de los actores que iniciaron el proceso enero del 94 y que aún nos acompañan (Jorge Castaño G y Juan Carlos Negret) en una entrevista realizada el 23 de enero del 2002 (evidencia filmada).

Es posible hablar desde este proceso de un aprendizaje también para los maestros formadores, ellos han estado ganando en la manera de diseñar las estrategias y las formas de dirigirse a los grupos, llenándose de nuevas razones para explicar las estrategias y modificar las comprensiones conceptuales que se iban reelaborando. Así como también es posible hablar de las impresiones generales de los docentes que participaron en la propuesta.

6.1. Impresiones sobre los procesos de aprendizaje

- * Reconocemos que todo sujeto que aprende y, en particular el@ niñ@, le asigna un significado a lo que aprende; organiza la información que recibe del

mundo a partir del pensamiento que posee (ideas previas), y de acuerdo con ello le va asignando el significado acercándose cada vez más a las exigencias sociales o competencias.

- * El pensamiento se estructura, no es acumulativo; los sujetos no aprenden simplemente por el hecho de aprender más cantidad de habilidades específicas sino que a cada cosa que el sujeto aprende, y si realmente lo aprende con significado, ello le facilita la reorganización de la información en los nuevos significados.
- * Aprender algo supone un proceso que va de menor a mayor comprensión, y en la medida que el sujeto gana esa comprensión se puede decir que aprende. Luego, para que el niño aprenda se requiere que constantemente tenga la posibilidad de estar planteando problemas alrededor de ese contenido y ganando así mayor claridad sobre lo que estudia, indaga o investiga.
- * Los mejores y más rápidos aprendizajes los logra el sujeto en la interacción con sus pares y del trabajo en equipo; el error es una fuente de aprendizaje y comprensión que facilita la instalación de nuevos conocimientos.
- * La comprensión en el campo de lo matemático tiene que ver con lo tradicionalmente se ha venido comprendiendo en el contexto de la enseñanza de las matemáticas en la primaria, en la cual ha sido concebida como enseñanza de la aritmética, por lo tanto, lo que se debe enseñar al niño es a hacer cálculos. Desde los trabajos que se vienen realizando en este campo en las dos últimas décadas se entiende que ello no debe ser así, y abre la posibilidad a otros elementos, tales como la medida, las clases, el manejo de datos; lo cual está ligado al pensamiento probabilístico y estadístico.
- * Estamos buscando que haya un aprendizaje significativo de los contenidos de los sistemas conceptuales que se le enseñan a los niños y eso no se va a producir, sino, como consecuencia de que el niño posea la estructura del pensamiento para poderlo organizar; y cuando hablamos de significatividad, estamos afirmando que algo es significativo para el sujeto si éste tiene el pensamiento adecuado que le permite comprender eso que se está enseñando; pero también nos estamos refiriendo al sentido, el cual es significativo porque es importante, porque el sujeto considera que le sirve y que lo involucra afectivamente, porque está dispuesto a hacer todas las acciones que le sean necesarias para ganar mayor comprensión sobre el tópico que está trabajando.
- * La comprensión en el campo de la construcción de la lengua, que pasa de la lectoescritura a la lengua escrita para hacer énfasis en que cada una de ellas, es lengua y como tal tiene funciones, usos, sirve para algo. Y esas funciones específicas de cada una de ellas se colocan por delante y al frente de la organización gramatical, del código, entre otros.
- * Existen distintos sistemas de escritura y todos ellos son igualmente válidos y legítimos, de allí la importancia de comprender que los sistemas que los niños son igualmente válidos y son formas de escritura y lectura.

- * Las implicaciones pedagógicas que se derivan de las anteriores posturas se pueden resumir en los siguientes enunciados:

El niño entiende a su manera y no como los maestros queremos que entienda.

El niño escribe utilizando sus propios sistemas de escritura.

El niño construye sus propias teorías.

El niño no se limita a copiar y/o a registrar las explicaciones que el maestro le ofrece, las transforma con nuevos significados.

Al docente le compete conocer como sienten y piensan sus alumnos

La acción pedagógica, en lugar de reducirse a presentar informaciones que El niño que éste debe copiar o memorizar, se ha de orientar a generar las condiciones que movilicen al niño a establecer relaciones, ejecutar operaciones y producir textos con sentido.

- * El proyecto pedagógico de aula tiene la intención de generar situaciones muy globales que le den significado a una gran variedad de experiencias, que se tienen que vivir en el aula de clase para que los niños puedan progresar en muchas de las cosas que se le pretenden enseñar; entonces, desde este punto de vista, el proyecto pedagógico de aula le permite al docente dar unidad a una gran cantidad y variedad de contenidos de las áreas en general y de la misma área en particular.
- * El niño se adueña de lo que se hace en el aula de clase, y ya no va cada día a ver qué se le ocurre enseñar al docente sino que él o ella se adueña de las acciones que se están desarrollando y de las proyecciones que las mismas tienen dentro de actividades, tales como observar, clasificar, seriar, leer, escribir entre otras...
- * El juego es una actividad que requiere de una mayor reflexión y un mayor nivel de abstracción; las reglas de los juegos anteceden a las finalidades de los niños, por lo que de antemano le fijan fines y medios. Los niños diseñan estrategias para vencer a la vez que ponen en práctica procedimientos para ejecutar las acciones que las estrategias requieren. Los problemas que el juego le plantea al niño no se dan en abstracto sino que se presentan al interior de las situaciones que el juego construye, por eso es importante que el docente le sugiera pistas para encontrar las soluciones. A través del juego el maestro logra que sus estudiantes ejecuten las acciones que le ayudan a la toma de conciencia y a la diferenciación para construir y/o consolidar un conocimiento.
- * Una situación significativa es un contexto regulador de la producción de los niños; es entonces una propuesta metodológica que impulsa el desarrollo desde el sentido.
- * En una situación que puede ser real o imaginaria se desencadenan las

condiciones para que niños y docentes asuman las preguntas como propias y se construyan y formulen problemas plenos de significado, se promuevan diferentes formas de razonamiento, se fijen metas comunes, e pase del control a la regulación de la acción promoviendo así interacciones más gratificantes, recíprocas y vinculantes afectivamente.

- * El origen de una situación debe ser un acontecimiento, es decir, un evento que se sale del orden regular. Metodológicamente las situaciones pueden abiertas o cerradas y se puede ir de unas a otras, siendo las cerradas las más estructuradas. Entre situación significativa y situación significativa se deben trabajar problemas a los cuales los niños ya han sido enfrentados para reconocer aquellos procesos que aún no se han consolidado.
- * Existen además algunas DIDÁCTICAS específicas que son estrategias puntuales y concretas para forzar, empujar, jalonar, impulsar aquellos 10, 15 o 20 niños del grupo de 40 o 45 que tenemos, que con la sola intervención de la situación significativa no alcanzan los desarrollos esperados.
- * Los indicadores son necesarios y le ayudan al docente a reconocer el tipo de procesos que siguen los niños para llegar a construir de manera más compleja el sistema conceptual que se les está enseñando. Hoy es posible contar con una estructura de logros, que nos permite definir, grado por grado, a donde queremos llegar en cada uno de los sistemas conceptuales; y contamos también con una estructura de indicadores que nos denuncian que el niño puede estar en un determinado nivel.
- * El maestro debe intervenir, ya que muy claramente estamos afirmando que enseñamos a niños; la intervención debe ser de muchas maneras, pero hay una muy importante que tiene que ver con la formulación de las preguntas de anticipación, ya que el niño viene ejecutando a través del juego muchas acciones y en un momento dado, cuando el maestro hace su intervención, quizás sea el tiempo propicio para que se den diferentes acciones que estaban próximas a aparecer (por ello el maestro es jalonador de aprendizaje). Debe también intervenir dramatizando los problemas, ya que si el niño no lo resuelve, tal vez su ejercitación y la composición de los hechos le ayuden a encontrar la salida al mismo.

6.2. Algunas impresiones de los docentes participantes

- * La manera de comprender el trabajo de parte de los docentes y la comprensión del conocimiento se amplía cada vez más, lo cual se ve en benéfico de los temores que expresaban los docentes al inicio de la propuesta.
- * La posibilidad de tomar diferentes elementos y trabajarlos en otros espacios y momentos.
- * Seguridad del docente en los espacios de socialización e intercambio.
- * Se nota cada vez más la apropiación del maestro de la propuesta.

- * El docente, en general, manifiesta el sentirse acompañado en el proceso de trabajo durante el año escolar.
- * El acercamiento de la teoría y la práctica como efecto propio de los espacios de formación.

Capítulo II. Nuestro punto de llegada

Actualmente, la experiencia de construcción de la lengua y conocimiento matemático se encuentra en un momento en el cual es posible decir que:

A NIVEL GENERAL

- * Ha dado respuesta a las exigencias de la Ley 115 (construcción del proyecto educativo o PEI, evaluación permanente de las acciones estratégicas en el centro, concreción de la propuesta curricular en el SAC) a través de proceso que ha venido desarrollando y por lo general ha tratado de estar en constante conversación con los cambios del momento.
- * Ha entrado a fortalecer el plan de estudios de la básica primaria, a través de la estructura curricular (SAC).
- * En su modelo de gestión, organización y funcionamiento, ha dado respuesta a: la formación de los docentes por niveles, a la de coordinadores, permitiendo una organización que se caracteriza por la participación, trabajo en grupo y asunción de liderazgos.
- * Dentro de los objetivos logrados es posible contar con:
- * Establecimiento formal de la figura del coordinador pedagógico.
- * Establecimientos de espacios de formación avalados institucionalmente, así como los espacios de socialización de experiencias.
- * Diseño, adaptación e implementación de formatos para recoger las evaluaciones y las informaciones del trabajo en el aula.
- * Pruebas de evaluación que recogen las formas de aprendizaje de los niños y que se están logrando estandarizar con el currículo oficial.
- * Es posible contar con algunos elementos teóricos centrales sobre los cuales se ha estado insistiendo a través de la propuesta, los cuales se han aprendido y construido a partir de los errores y las acciones que, manejadas como espacios grupales de construcción del conocimiento, se han venido convirtiendo en situaciones significativas que afectan al sujeto en particular y al grupo en general para la generación de nuevos aprendizajes.

A NIVEL PARTICULAR.

Al interior de la comunidad donde están insertos los centros:

Es posible poder asegurar que se pueden hacer innovaciones en el sector popular.

La organización y participación es una prioridad para el buen funcionamiento de la propuesta, generando participación y exigencia por parte de los padres de familia y, en general, de los miembros de la comunidad educativa.

Los padres y madres de la comunidad prefieren que sus hijos estudien en fe y Alegría.

2. En las Instituciones como tales:

Cambios en las estructuras del poder con la concreción del equipo de dirección.

Facilitar los espacios de socialización e intercambio al interior del centro y fuera de éste.

Establecimiento de la coordinación pedagógica de la escuela básica

La necesidad de llenar las vacantes en los grados cuartos y quintos con especialistas en el área.

Determinar al interior del centros espacios para la preparación, planeación y organización general de las acciones pedagógicas

Resignificar constantemente los espacios de evaluación e intercambio de experiencias.

3. En los maestros, fuente necesaria para la implementación de la propuesta:

- * Interacción con el estudiante.
- * Deseo de investigación.
- * Transformación continua del aula.
- * Compartir los materiales.
- * Realización de eventos de socialización.
- * Participación con ponencias que muestran el trabajo en los espacios pedagógicos
- * Regionales.
- * Organización de la propuesta curricular desde transición hasta el grado quinto como un hilo conductor.

- * Empoderamiento conceptual del maestro ganando autonomía en el aula.
- * Trabajo en equipo

4. En los niños, razón de la propuesta:

- * Poder dar cuenta del trabajo que realiza en la clase.
- * Cumplir con las tareas escolares, pero no porque le toca, sino por que lo encuentra placentero y lo logra desde su autonomía.
- * La mejor interacción con los maestros y pares.
- * Responsabilidad individual y grupal.
- * Trabajo en equipo.

AÚN NOS FALTA.

1. Institucionalmente

- * Mayor empoderamiento por parte de los directivos del centro
- * Mayor trabajo en equipo, donde tenga cabida todo el equipo de dirección del centro.
- * Lograr el aval de las pruebas internas en lenguaje y matemáticas, para cada uno de los grados, a nivel de la localidad ya que consideramos que son un poco más exhaustivas y nos indican con mayor claridad los procesos y niveles alcanzados por los niños, de manera que ganen posición en los espacios de discusión de la localidad.

2. Desde los equipos de maestr@s

- * Escribir las experiencias más a menudo
- * Intensificar intercambio con otros centros diferentes a los de Fe y Alegría
- * Que sean los actores principales en la formación; esto es, que ellos realicen en futuro la formación de los compañeros.
- * Nos falta encontrar el eslabón perdido entre la teoría y la práctica como una acción connatural al maestro sin necesidad de crear espacios de formación.
- * Tomar permanentemente los resultados de los niños en sus diferentes evaluaciones para proyectar las acciones en el aula.
- * Generar más autonomía frente a los procesos de aprendizaje del grupo a su cargo.

- * Ganar seguridad frente al trabajo que realizan cuando se reúnen con compañeros de la básica secundaria.

3. Desde los niños

- * Lograr un mayor trabajo independiente en la resolución de problemas.
- * Que se vuelva más ágil en el uso de formatos actuales que nos exigen una alta comprensión, relación y precisión en el uso del lenguaje escrito para poder dar respuesta a la evaluación.
- * Alcanzar o superar el rendimiento académico de la localidad conforme las pruebas estipuladas por la Secretaria de Educación.

Catálogo de documentos revisados en los folios que reposan en el archivo de la Regional de donde se tomó algunas evidencias.

Folio XXXVII Una mirada sobre el PEI. Página 1	Folio VI Lengua escrita y matemáticas. Página 196.
Folio IX Programa pedagógico Pontificia Universidad Javeriana y Fe y Alegría. Página 51	Folio VII Educación Popular. Página 69
Folio XXIV Propuesta de capacitación docente. Página 77	Folio XXVI Procesos y actividades de los colegios en 1996. página 109
Folio XXVI Procesos y actividades de los colegios en 1996. página 109	Folio XLI Historia y diagnostico de los centros. Página 86. Prediagnostico de la evaluación de la acción educativa. Página 97
Folio XLVI Reconstrucción del proyecto curricular. Página 96. Proyecto educativo institucional. Página 113.	Folio LII Ideario de Fe y Alegría. Página 87.
Folio XIX Lengua escrita y conocimiento matemático. Página 92.	Folio XXVIII Núcleos de acción para 1994 en pedagogía. Página 73
Folio X Programa pedagógico Pontificia Universidad Javeriana y Fe y Alegría. Página 67.	Folio XXVII Una perspectiva regional en educación básica (resumen ejecutivo) Página 31. Orientaciones pedagógicas para la construcción de los proyectos de aula. Páginas

	105 y 110
Folio XXIX Evaluación de la acción educativa. Página 124	Folio XXXI Guía técnica del PEI. Página 1
Folio II Proyectos de Aula. Página 171. Cómo formar nuevos escritores. Página 204. Los maestros hacen y cuentan. Página 210	Folio XL Diagnostico de la acción educativa en la Regional de Bogotá. Página 59 Proyecto pedagógico pastoral para las escuelas. Página 103.
Folio XLIII Encuentro de directores de la Regional Bogotá	Folio XLV Aportes del equipo pedagógico de Bogotá al taller Nacional. Página 67
Folio LVI Decisiones sobre la metodología didáctica. Página 1 Bases pedagógicas. Página 45. Proyectos curriculares. Página 53 Formación de los profesores e innovación curricular. Página 89	Folio LV. Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Página 15

Referencias Y Bibliografía

Duque, A. Y cols. (1995). Tres miradas al mundo escolar. Ibagué, Fundación FES.

Giroux, H (1987). Los profesores como intelectuales transformativos. En: Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona, Paidós.

Ramírez, M. Y cols. Descripción de la cultura organizacional en una institución educativa como medio de determinación de incidencias y desarrollo de proyectos. Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana.

Rockwell, E (1986). Desde la perspectiva del trabajo docente. México, DIE/Cinvestav/ I.P.M.

Rockwell, E (1986). Acercamiento a la realidad escolar. En: Rockwell, E. Y Mercado, R. La escuela lugar del trabajo docente: descripciones y debates. México, DIE/Cinvestav/ I.P.M.