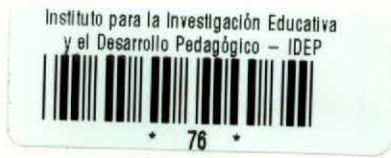


371.007  
562i  
EJ-1



36

**Sociedad Colombiana de Pedagogía**



**Informe final  
proyecto Encuentro de saberes  
"Escenarios, sujetos y saberes. El taller del  
investigador"**

**Coordinador:**  
**Investigadores participantes:**

**Carlos Ernesto Noguera R.**  
**Raúl Barrantes**  
**Marlene Sánchez**  
**Jorge O. Castro V.**  
**Maria Solita Quijano**

Santa Fe de Bogotá, enero 24 del 2000

Inv. IDEP:  
58

997 8002-10-52

791000

308

**Sociedad Colombiana de Pedagogía**  
**Encuentro de saberes**  
**“Escenarios, sujetos y saberes. El taller del investigador”**

### 1. La propuesta y sus apuestas

El eje alrededor del cual giró la propuesta de *encuentro de saberes* de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, estuvo constituido por los proyectos de investigación que algunos grupos de docentes presentaron a la convocatoria citada por el IDEP para la presentación de propuestas en “investigación en el aula”, durante 1999. El propósito general era darle continuidad al trabajo de algunos grupos de docentes que a pesar de haber elaborado sus proyectos, no obtuvieron una calificación satisfactoria por parte de los evaluadores. Se trataba de potenciar el esfuerzo que algunos docentes habían hecho a propósito de la elaboración de proyectos, según los requisitos de calidad exigidos por el IDEP en los términos de referencia de la convocatoria mencionada, y ofrecerles una oportunidad para la cualificación de sus propuestas en la perspectiva de presentarlas nuevamente a la próxima convocatoria (año 2000), con mejores opciones de alcanzar los puntajes necesarios para su aprobación.

La propuesta partía de una concepción modular e hipertextual en la cual se pretendía involucrar a un grupo de docentes en la perspectiva de generar un intercambio con algunos investigadores de SOCOLPE. Alrededor de una pregunta o problema de investigación, los docentes seleccionados tendrían la oportunidad de participar en cuatro tipos de actividades diferentes: conversatorios, conferencias, talleres y acompañamientos. Algunas de estas actividades forman parte de la dinámica académica de Socolpe y otras se venían realizando en el marco de un PFPF que sobre tema de la formación ética y valores viene desarrollando la institución con un grupo de cerca de 100 docentes del distrito capital. En la perspectiva de integrar recursos y articular procesos, la selección de los maestros participantes en el *encuentro de saberes* tuvo como criterio central la aproximación de los proyectos presentados a la temática del PFPD. De esta manera, logramos iniciar el proceso con 23 maestros de 5 instituciones.

La estrategia diseñada implicaba, entonces, la posibilidad de realizar un intercambio, una interlocución a propósito de preguntas y problemas de investigación (tanto de los maestros como de los investigadores de Socolpe) y a la vez, la vinculación de los maestros a un proceso de formación en la

perspectiva de expandir las competencias requeridas para la elaboración de propuestas de investigación y para el desarrollo de actividades investigativas. Así, a través de su participación en conversatorios, conferencias, talleres y sesiones permanentes de interlocución (acompañamiento), los maestros tendrían la posibilidad de ir perfeccionando la pregunta o el problema a investigar y el documento escrito presentado a la convocatoria de 1999.

Como se puede apreciar, las apuestas de Socolpe se dirigían hacia la generación de un intercambio académico con grupos de docentes en el marco de un proceso formativo de carácter hipertextual en donde las rutas a seguir así como la dinámica (ritmo, intensidad) elegida, dependían del tipo de relación entre los participantes y de estos con las distintas actividades planteadas: antes que un proceso lineal, escalonado, secuencial y programado rigurosamente, se optó por diseñar un conjunto de posibilidades por donde fuera posible transitar en la perspectiva de apropiar diversas herramientas metodológicas y conceptuales a criterio del equipo y de cada docente participante. Si bien en un primer momento la estrategia colocaba la iniciativa en el equipo de investigadores de Socolpe, se esperaba que una vez iniciado el trabajo, se generara un proceso de negociación y transacción en el cual los propios maestros asumiesen un papel protagónico de acuerdo con sus intereses, expectativas y necesidades.

Con esta propuesta de trabajo, Socolpe buscaba poner a prueba su concepción de formación investigativa que ha venido desarrollando desde hace varios años dentro de varios Pfpd's con docentes del Distrito Capital. En el centro de ésta concepción se encuentra la idea de que la formación investigativa consiste en la elaboración de una pregunta o problema de investigación a partir de un proceso de cuestionamiento de las prácticas cotidianas escolares, intensificado por una permanente interlocución y acompañado de constantes ejercicios de lectura y escritura. En este sentido, la pregunta por la investigación es una pregunta por las prácticas en las que el sujeto está inmerso en la perspectiva de una transformación de la mirada, de un cambio en la manera de pensar, hablar y actuar frente a las prácticas pedagógicas. Antes que diseños de investigación, antes que ejercicios de recolección y análisis de información, antes que actividades de intervención en el aula o en la escuela, el resultado del proceso formativo debe expresarse en la complejización de la mirada sobre lo que acontece en la escuela, en la transformación de los referentes a partir de los cuales se orientan las prácticas pedagógicas. No es posible enseñar a investigar y no es posible aprender a investigar si no se tiene una pregunta, si no se tiene un problema efectivamente inquietante.

Con estos presupuestos, con la experiencia previa de interacción con grupos de maestros, nos dimos a la tarea de ensayar un encuentro de saberes para

reactivar, avivar, reanimar, alentar los esfuerzos que algunos docentes habían hecho al formular un proyecto de investigación con la esperanza de su aprobación por parte del IDEP.

## 2. El proceso y sus vaivenes

Siguiendo la propuesta pedagógica de pensar la educación y la pedagogía a partir de los escenarios, los sujetos y los saberes comprometidos en ellas, analizaremos el encuentro de saberes a partir de estos tres componentes.

### a. Los escenarios

A pesar de la diversidad de escenarios propuestos para el encuentro, el proceso fue mostrando que sólo los acompañamientos, valga decir, aquellos espacios de encuentro e interlocución entre grupos de docentes y un investigador, lograron concentrar el interés de los maestros. Si bien varios de ellos asistieron a varias de las conferencias programadas y a algunos de los conversatorios, su participación más permanente giró alrededor de los acompañamientos. Ya desde la elaboración del informe parcial de actividades de febrero pasado observábamos la necesidad de intensificar este componente con el propósito de constituir espacios más íntimos de discusión, intercambio y profundización alrededor de las temáticas de interés de los docentes y en la perspectiva de garantizar un compromiso más directo y un trabajo más permanente.

Las conferencias programadas giraron en torno al tema de la ética y la formación en valores, es decir, estaban en relación directa con las preocupaciones manifiestas por los maestros en sus proyectos de investigación; si bien los conversatorios abarcaban un conjunto más amplio de temas, en el centro de ellos se encontraba la reflexión sobre el proceso de investigación: las dificultades en la elaboración de un problema, la sustentación de una pregunta investigativa, la presentación de los avances de una investigación en curso, en fin, en la dinámica de Socolpe, cada conversación es una "ex - posición" alrededor de un trabajo de investigación.

¿Por qué motivos los maestros no se interesaron o no participaron de manera constante en estas actividades? En primer lugar, se percibió una dificultad por articular las diferentes actividades propuestas, por dotar de sentido la propuesta modular que ofreció Socolpe. Es comprensible ésta dificultad si se tiene en cuenta que la actividad docente se encuentra regulada por principios como la secuencialidad, jerarquización y linealidad. Aún en el desarrollo de Pfpd's cuya duración llega a un año, encontramos que muchos docentes no llegan a asumir miradas y prácticas hipertextuales, de tal suerte que la variable tiempo e intensidad del trabajo es algo a considerar en este caso. En segundo

lugar, los propios maestros plantearon la dificultad disponer del tiempo necesario para asistir a las distintas actividades sugeridas, frente a lo cual optaron por concentrarse en los encuentros "directos" con su investigador acompañante.

## b. Los sujetos

A diferencia de otras actividades de trabajo con docentes como los Pfpd's, la participación en el encuentro de saberes suponía una muy especial motivación por parte de los maestros participantes. Aquí no había créditos y además, antes que intercambios esporádicos con investigadores, la propuesta implicaba un trabajo de lectura, escritura e interlocución más o menos permanente. Desde luego, la motivación más importante tenía que ver con la segunda oportunidad que tendrían los proyectos de ser aprobados en la nueva convocatoria, pues era de suponer que después de un trabajo de varios meses en torno a los distintos componentes de cada documento, habrían mayores posibilidades de obtener puntajes más elevados y por tanto una aprobación. Sin embargo, esta idea no dejaba de ser una simple posibilidad, además de su carácter de actividad a mediano plazo y sus exigencias de lectura, escritura e interlocución. A pesar de ello, un número significativo de docentes se mantuvo en el proceso y llegó hasta el final cumpliendo con uno de los propósitos que era la reelaboración de un documento para su presentación a concurso en la convocatoria del IDEP que se cerró en mayo pasado.

Quizás sea éste uno de los obstáculos más grandes con que se pueda enfrentar una propuesta de encuentro de saberes como la que diseñamos, pues los propios docentes manifestaron su frustración ante los escasos estímulos que se ofrecen a aquellos que asumiendo actividades adicionales a la múltiples por las que tienen que responder diariamente, se lanzan a la tarea de construir propuestas de investigación intentando responder a *términos de referencia* diseñados a partir de criterios académicos alejados de las exigencias cotidianas de la labor docente<sup>1</sup>. En este punto vale la pena detenerse un poco: hay una evidente contradicción entre las habilidades y competencias que se requieren para responder a las demandas de escritura que la institución escolar le hace al maestro y aquellas necesarias para satisfacer los términos de referencia de una convocatoria pública para la aprobación de proyectos de investigación o innovación. Mientras en la institución educativa las prácticas de escritura están relacionadas con procedimientos administrativos como el diligenciamiento de formatos, el registro de información, la elaboración de informes de

---

<sup>1</sup> Una de los principales factores de desmotivación expresado por los docentes hace referencia a la imposibilidad de recibir algún beneficio económico en caso de ser aprobado el proyecto. Tanto las exigencias para la elaboración del proyecto como para su ejecución plantean esfuerzos y actividades adicionales que deberían compensarse con alguna bonificación, pues en últimas, la aprobación de un proyecto a un grupo de docentes implica más trabajo y mayores dificultades de las que tendrían asumiendo sus tareas cotidianas.

actividades, la planeación y evaluación de actividades, etc., los términos de referencia solicitan argumentación, articulación, coherencia, profundización, en fin, habilidades y competencias que si bien se suponen necesarias en la escuela, no se ponen a prueba en los maestros. La evidencia más precisa de esta contradicción se puede apreciar en los conceptos que han emitido los evaluadores externos a los proyectos que han presentado maestros desde la primera convocatoria pública abierta por el IDEP.

El tiempo se constituye en otro de los obstáculos que impidieron una mayor vinculación de los docentes al encuentro de saberes. Hay una evidente saturación de actividades en las instituciones educativas que exigen del maestro una considerable disponibilidad de tiempo: reuniones, visitas, talleres, conferencias, salidas, conmemoraciones, campañas de vacunación, actos culturales, jornadas de aseo, eventos deportivos, celebraciones religiosas, etc. Tan sólo en actividades de capacitación, algunas instituciones se encuentran vinculadas a varios programas cada uno de los cuales plantea distintas exigencias a maestros y directivos; la propia Secretaría de Educación del Distrito ha constatado este hecho a propósito del programa de Acciones Focalizadas y se ha propuesto evitar la sobre oferta de acciones de capacitación con el propósito de priorizar éste programa.

Pero los maestros no son los únicos sujetos en este encuentro de saberes: del otro lado están los investigadores. Para nosotros el intercambio con los docentes ha sido la posibilidad de confrontar nuestras elaboraciones conceptuales sobre la escuela, la práctica pedagógica, el maestro, con las prácticas, percepciones, presupuestos y concepciones que los propios docentes han elaborado acerca de su trabajo y de la vida escolar. Tales confrontaciones nos han llevado, para algunos, del optimismo al pesimismo, para otros, del pesimismo a la posibilidad de transformación de las prácticas escolares. De cualquier forma, la interlocución con los maestros no nos ha dejado iguales: la distancia entre nuestras preguntas y problemas y las de los maestros, la imagen que nos hemos construido de la escuela y aquella que nos han mostrado los maestros, han cuestionado nuestros referentes y nos han llevado a pensar en la necesidad de un acercamiento entre nuestras preguntas de investigación y las preocupaciones y condiciones de los docentes e instituciones escolares en general.

Sin embargo, a partir de este encuentro de saberes y de los distintos Pfpd's que hemos venido realizando, hemos podido poner a disposición de maestros nuestras elaboraciones, preguntas, dudas, cuestionamientos, a la vez que nos hemos vuelto más sensibles a las problemáticas de la escuela según la interpretación que hacemos de lo que hacen y dicen los propios docentes.

### c. Los saberes

Siguiendo la línea de análisis esbozada en el apartado anterior, el proyecto fue un permanente encuentro y desencuentro de saberes. En particular las sesiones de acompañamiento mantuvieron una tensión entre referentes de docentes e investigadores, entre concepciones y prácticas de unos y otros. A nuestro modo de ver, los problemas planteados por algunos de los maestros eran problemas cotidianos que no podían llegar a ser problemas de investigación sino se elaboraban conceptualmente, sino se ponían en duda los supuestos que los sustentaban; para los maestros, los problemas eran concretos y apremiantes y había que buscarles soluciones inmediatas. Quizá como parte del choque inicial, del desencuentro inicial de saberes, algunos de ellos hayan abandonado el trabajo: ningún grupo de los que se retiró hizo evidente el desencuentro, pero ésta es una posibilidad que hemos contemplado.

Ahora bien, antes que un aspecto negativo, consideramos que tales desencuentros forman parte del proceso de interlocución y formación, por tanto, decidimos profundizar en ellos antes que evitarlos o matizarlos. Se trataba de ganar en la capacidad de argumentar, pero a la vez, en la capacidad de escuchar y comprender el punto de vista del otro.

Uno de los aspectos de mayor desencuentro fue la escritura. Parte de la nuestra propuesta implicaba un trabajo de escritura en la perspectiva de “mejorar” los documentos presentados de acuerdo con los estándares exigidos en los términos de referencia. Como planteábamos anteriormente, hay una gran dificultad en los maestros para escribir según tales exigencias “académicas”. Aquí surge una situación paradójica que comprobamos al final del proceso cuando pensábamos en lo que se había avanzado en las sesiones de acompañamiento y lo comparábamos con los resultados de la escritura: es posible que los documentos no hayan “mejorado” sustancialmente, sin embargo, la manera de mirar, la reflexión acerca de un determinado problema tuvo, en general, cambios significativos. ¿Cómo traducir los resultados de las discusiones, reflexiones y lecturas en un documento escrito coherente, argumentado? No hubo el tiempo suficiente para un trabajo de escritura; entre las discusiones y reflexiones de las sesiones de acompañamiento, no fue posible realizar ejercicios permanentes de escritura.

Al igual que en el caso de los Pfpd's, el encuentro de saberes requiere de un trabajo constante de escritura y de lectura, de tal suerte, unos y otros deben pensarse como talleres de lectura y escritura. Repensar el saber-hacer del maestro a partir de ejercicios de escritura, podría contribuir a su transformación en un saber-qué.

### 3. Lo virtual de la propuesta

Siguiendo a Pierre Lévy, virtual hace referencia a aquello que existe en potencia y no en acto. En este sentido, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad son solamente dos maneras de ser diferentes. Ahora bien, es necesario, además, diferenciar lo posible de lo virtual. Contrariamente a lo posible, estático y ya constituido, lo virtual es como una compleja problemática, un nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña una situación, un evento, un objeto, sin importar su identidad, y que demanda un proceso de resolución: la actualización.<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, podríamos señalar las virtualidades que posee nuestra propuesta de encuentro de saberes:

Conformación de equipos de docentes e investigadores para el desarrollo de proyectos de investigación o innovación. Se trataría de acercar las preocupaciones de los maestros con las de los investigadores y viceversa. Hasta ahora, por el tipo de convocatorias que ha realizado el IDEP, investigadores profesionales y maestros se han mantenido a cierta distancia. Una readecuación de la estrategia de encuentro de saberes podría impulsar la elaboración de proyectos conjuntos de docentes e investigadores, e incluso estudiantes de escuelas y colegios, en la perspectiva de una comprensión y transformación de ciertas prácticas institucionales. Sin abandonar los intereses de cada agente, el abordaje de problemáticas en diversos niveles y perspectivas, enriquecería la mirada sobre la escuela, el maestro y la vida escolar en general.

La estrategia de encuentro de saberes impedirá que los esfuerzos que ciertos docentes realizan para elaborar propuestas de investigación o innovación educativa, se pierdan o frustren por la desaprobación o descalificación. El encuentro de saberes permitirá acompañar a los docentes que presentaron proyectos y no fueron aprobados en la perspectiva de su participación en una segunda convocatoria restringida a aquellos que culminasen el proceso de encuentro de saberes.

Además del apoyo y fomento a la investigación, los encuentros de saberes poseen un valor agregado adicional: el proceso de formación que generan.

La participación de los maestros en procesos de formación hipertextual puede contribuir a la construcción de prácticas hipertextuales de formación en las instituciones educativas.

---

<sup>2</sup> LÉVY, Pierre. *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, Editions la Découvert, 1995, p. 13-15



#### 4. Comentarios y actividades acerca de los proyectos inicialmente presentados por los docentes

**Proyecto:** *La incidencia del proceso comunicativo en el ámbito escolar. a actitud crítica frente a la información y a las formas de asociación, un factor determinante*

**Autoras:** Lavinia Cuervo Avendaño, Gladys Arciniegas Riveros, Rosa Helena Bustos, Ligia Gilma Rivera M.

**Institución:** C.E.D. Alberto Lleras Camargo

El proyecto no presenta un problema de manera clara y precisa. Existen varios problemas planteados y en general hay una falta de precisión en el concepto *comunicación*, eje de la propuesta. A este respecto, el proyecto tiende hacia dos polos diferentes: de una parte, los procesos de comunicación a los que se hace referencia tienen que ver con aquellos puestos en el escenario público a través de los medios de comunicación; de otro, pareciera que se trata de explorar las relaciones comunicativas entre los sujetos involucrados en la dinámica institucional. Igualmente, cuando se habla de actitud crítica frente a la información, ésta última parece referirse tanto a aquella que circula por los medios de comunicación y redes electrónicas como al intercambio entre los sujetos dentro de la institución educativa.

Dentro del planteamiento del problema, se establece una afirmación, a manera de hipótesis, que resulta problemática, pues instaura una relación causal entre la “disfunción de la comunicación” en la institución y la constitución de pandillas juveniles, grupos satánicos, bandas y consumidores de sustancias psicoactivas.

La justificación ratifica aún más la ausencia de precisión en el problema. Allí se hace una amplia referencia a la *sociedad de la información* y los problemas que implica en las sociedades contemporáneas para posteriormente terminar haciendo referencia a los comportamientos “disfuncionales” en la comunicación que presentan docentes y estudiantes dentro de la institución educativa.

Los objetivos señalan una confusión entre proyecto de actividades para mejorar una situación previamente establecida como problemática (plan de acción) y un proyecto de investigación en donde se busca explorar una situación desconocida en la perspectiva de encontrar elementos para transformar una situación problemática.

A pesar de que se define que el proyecto es del tipo investigación-acción en el aula, las referencias parecen indicar un conocimiento superficial de tal enfoque metodológico. De otra parte, se plantea el empleo del *método prospectivo*, modelo teórico y metodológico de características bien distintas a la investigación-acción y en donde se plantea el uso de instrumentos como pre y postest.

En conclusión, no hay un problema de investigación y ello hace que la propuesta sea más bien la identificación de una situación institucional considerada como problemática y un plan de acción para “mejorarla”.

El trabajo particular de interlocución realizado con este grupo, ha girado alrededor de la delimitación del problema de investigación y del análisis sobre la pertinencia de la metodología propuesta. En un principio, el grupo se sintió profundamente cuestionado y se vio obligado a justificar y ratificar tanto el problema planteado como la metodología de trabajo. Posteriores sesiones han ido llevando a identificar las debilidades en la formulación del problema y objetivos, así como la poca pertinencia de la metodología propuesta para su abordaje.

A partir del mes de marzo, el grupo no volvió a participar en las actividades programadas y hacia el mes de mayo manifestaron su imposibilidad de continuar en el proceso.

**Proyecto:** *Creación y apertura de nuevos espacios de socialización como estrategia pedagógica para los aprendizajes que requiere el ciudadano del siglo XXI*

**Autores:** Luz Marina Rincón, Gladys González, Martha Bogotá, Jorge Novoa, Matilde Bejarano

**Institución:** Colegio Distrital Atanasio Girardot, Núcleo A - Jornada Tarde

El objeto central de las sesiones de acompañamiento ha sido el de analizar la propuesta presentada ante el IDEP. Teniendo en cuenta que los comentarios estuvieron referidos al documento base de la propuesta, durante las sesiones se tocaron los siguientes aspectos:

La propuesta tiene como eje articulador los Talleres Pedagógicos Integrados (TPI) que han venido experimentado como propuesta de innovación en el Colegio Distrital. Dado el consolidado de esta experiencia y su impacto en la institución, los TPI que en un primer momento acogían a los grupos del Nivel A (sextos y séptimos) han ido extendiéndose a otros niveles, lo cual representa

para el grupo gestor de esta propuesta un fortalecimiento de su propuesta. En el documento, la presentación de los TPI se da de forma clara y concisa.

En cuanto a los referentes conceptuales a los que se hace alusión (Trilla, Koire, Wittgestein, Vasco, entre otros); se pone de manifiesto la inclusión de referencias y autores sobre los cuales no se explicita el sentido de su aporte al trabajo. Quizás por el afán de incluir un soporte teórico, el grupo no es afortunado a la hora de mostrar los aportes de estos autores a la propuesta y en algunos casos las menciones quedan tan solo como enunciados sin entrar a un mayor desarrollo. En conclusión, dejando de lado una reflexión sobre el acumulado conceptual generado por el grupo, la propuesta no incluye un armazón categorial consistente y coherente con los propósitos y la naturaleza misma.

Ahora bien, el proyecto baja totalmente su perfil a la hora de plantear el presupuesto, pues si bien ya se estimaba que las salidas pedagógicas son un componente fundamental, la solicitud financiera se centra en este rubro, significando más del 70% del monto solicitado. Con justa razón el IDEP, una institución dedicada a la investigación educativa, niega recursos cuyo destino sería el subsidio de salidas de campo (esencialmente pago de museos, parques y/o teatros).

### **Sugerencias y pactos generados con el grupo de trabajo**

Se trata entonces de reorientar la propuesta inicial. Durante la discusión del documento, el grupo reconoce las tres debilidades anteriormente manifestadas y reitera su disposición a hacer los ajustes necesarios.

Un primer elemento sobre el cual se hace énfasis se refiere al cuerpo categorial del proyecto. Nociones como integración, transversalidad, ciudad educadora, talleres pedagógicos, deben documentarse a la luz de la discusión pedagógica contemporánea. Un trabajo en este sentido, permitiría sustentar la posición de colectivo de profesores participantes.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que los TPI tienen una trayectoria, se propone fortalecer el componente investigativo, en especial en todas aquellas actividades que puedan garantizar la sistematización de la experiencia. Se insiste sobre la memoria de saber como una forma de garantizar un proceso reflexivo y crítico, y eventualmente, una validación misma de la experiencia, en tanto innovación. Desde todo punto de vista, un proyecto en esta perspectiva podría cumplir las expectativas de financiamiento del IDEP.

Los siguientes fueron los compromisos pactados para las próximas reuniones:

Recuperación de los conceptos de los evaluadores IDEP  
Revisión documental sobre los temas antes mencionados.

A pesar de las invitaciones reiteradas a continuar la interlocución, este grupo se marginó del proceso alegando la multitud de compromisos institucionales.

**Proyecto:** *Una nueva perspectiva en la construcción del proyecto de vida para jóvenes expuestos a diversos factores de riesgo a través de convenios interinstitucionales*

**Autores:** Janneth Castañeda, Gedma Ethell Pedraza, Guillermo Fonseca, Jenny Barrera, Mary Sol Aponte, Juan Carlos Vásquez.

**Institución:** Gimnasio Nueva Colombia de Suba

El proyecto se centra en los jóvenes que cursan educación media (grados 10 y 11) en el Colegio y pretende contribuir a que estos accedan a la educación superior o bien al mundo del trabajo; dinamizar nuevas formas de comprender, organizar y desarrollar la educación media a través de convenios interinstitucionales; dar respuesta a los intereses de la comunidad educativa del Gimnasio respecto a la culminación secundaria; dar cumplimiento a los lineamientos establecidos en la ley 115, el Plan Decenal de Educación y el informe de la Comisión de Sabios y formar ciudadanos competentes.

En diálogo con todo el equipo de docentes se hicieron sugerencias sobre la redacción del documento, se interrogaron algunos enunciados y categorías empleadas dado su uso problemático, ambigüedad o carácter implícito dentro del texto, sobre la misma forma de argumentar el escrito y se sugirió complementarlo con otras fuentes hasta ahora no contempladas para darle mayor consistencia. El intercambio permitió ganar claridad acerca del origen, diseño, organización y desarrollo de la innovación.

Los aspectos más relevantes que se acordaron para elaborar una nueva versión del proyecto fueron los siguientes:

- Respecto a los objetivos se encontró contradicción en el planteamiento según el cual se pretende “dar respuesta a los intereses de la comunidad” con la argumentación que más adelante se hace en relación con la descripción del contexto, pues según ésta “las aspiraciones del ingreso a la comunidad son cada vez menos, en la medida que los jóvenes desde temprana edad deben colaborar económicamente con sus hogares...”. Luego, al mostrar los resultados de una encuesta realizada a los padres de familia, se revela “la mayoría de los padres (90%) desean que sus hijos

continúen estudiando hasta terminar el bachillerato e iniciar una carrera profesional". En la medida que este aspecto es un núcleo central de la argumentación del proyecto se vio la necesidad de repensarlo y, además, de volver sobre lo que se les preguntó a los padres en la medida que las respuestas se notan orientadas a ajustarlas al proyecto. Esto se consideró como un ejercicio para interrogar tanto la metodología como el uso del instrumento utilizado.

- Otro objetivo analizado fue el referido al cumplimiento de la legislación y de Comisión de los sabios. Como el proyecto pretende desarrollar toda la legislación reciente más las recomendaciones de la Comisión, se preguntó si acaso entre el mismo corpus legal no existen contradicciones a su interior y de ésta con la Comisión, de tal suerte que es necesario puntualizar qué de lo anterior es lo que interesa concretamente al proyecto.
- En general el documento apela a una argumentación legislativa transcribiendo artículos de la Constitución Nacional, el derecho de los jóvenes, la ley 115 y el Plan Decenal, de una manera constante y desproporcionada respecto al estado del arte de la educación media. Incluso en la contextualización del PEI de la institución se citan artículos de la Constitución Nacional. Este apoyo desmesurado en la ley no permite informar especificidades de lo que es la comunidad, el colegio, sus intereses y proyecciones, y la concepción y el desarrollo concreto del proyecto se desdibujan.

En el marco conceptual se traen cifras y argumentos sobre el acceso a la educación secundaria de los jóvenes y tasas nacionales e internacionales de cobertura de la posprimaria. Aquí se consideró más pertinente hacer énfasis en la permanencia de los jóvenes en el sistema escolar en particular la relación entre educación secundaria y superior en tanto que el proyecto se sitúa como innovador en los mecanismos que teje para continuidad de estos dos niveles y no del acceso a la secundaria.

Se acordó ir a fuentes y experiencias que han trabajado el tema de la educación media; ver textos, pertinentes al proyecto, de Víctor Manuel Gómez y rastrear las evaluaciones que de los INEM, CENDIZOB y CASD se han hecho, así como las memorias del Seminario Internacional de Educación Media organizado por la Secretaria de Educación Distrital el año anterior.

Cuando se habla de la experiencia de innovación (consistente en hacer puente entre la educación media y la educación superior a través de convenios interinstitucionales para dar continuidad entre una y otra a los jóvenes del sector) se manifiestan unas pretensiones sin dar mayor información sobre las mismas. En este sentido se dice que los convenios permiten homologar

asignaturas cursadas en el colegio con las universidades, pero no se dice cuáles ni como opera en concreto estas homologaciones. Se habla del ingreso al sector productivo de 10 estudiantes, pero no se dice dónde ni cómo funcionaría en la práctica. Se habla de 'sobresalir' en las pruebas del ICES, pero no se especifican metas. Se pretende la "no vinculación de los estudiantes a los grupos conflictivos del sector", pero no se dice cómo puede garantizarse esto.

Las anteriores anotaciones se hacen dentro de la lógica de concepción y escritura del proyecto. No obstante consideramos que el documento lo atrapa una dimensión operativa-administrativa y descuida la dimensión pedagógica. Al respecto se sugiere darle lugar a este aspecto abordando el sentido de la educación media en el contexto actual, la organización de los saberes, las concepciones sobre conocimiento que se promueven al interior de la experiencia con los estudiantes en el trabajo de aula, las prácticas que instauran los docentes, la orientación curricular que se está construyendo y la estructuración de contenidos y metodologías que soportan las áreas específicas de los convenios (ciencias e informática).

No fue posible mantener una interlocución permanente con todo el equipo. Durante los últimos meses sólo una persona se mantuvo en contacto y no fue posible concretar la reelaboración del documento presentado a la convocatoria de 1999.

**Proyecto:** *Una búsqueda de sentido: el papel del orientador en la promoción escolar de la básica primaria*

**Autoras:** M<sup>a</sup> del Pilar Ramírez , Nancy Valderrama.

**Institución:** C.E.D. Antonio Nariño

A partir de la pregunta ¿cómo se lleva a cabo la promoción escolar y qué papel desempeña el orientador en ese proceso?, los objetivos que se proponía el proyecto eran "describir y analizar el papel del orientador en la promoción escolar y contribuir a la construcción de sentido del rol del orientador en las instituciones oficiales de básica primaria"

Los antecedentes que justificaban el proyecto eran, por un lado, la "sensibilización frente a la dimensión investigativa" de la actividad docente que habían desarrollado las orientadoras en su trabajo en el PFPD de la Sociedad Colombiana de Pedagogía Escenarios, Sujetos y Saberes (1998); y por otra, "el momento administrativo y la coyuntura de la reforma educativa"

que suponía un replanteamiento en las políticas sobre promoción escolar. El propósito central que animaba esta búsqueda estaba dirigido a plantear un nuevo sentido del papel del orientador en la escuela primaria en la localidad 10ª.

Cuando el equipo de SOCOLPE las contactó para trabajar en la reformulación de su proyecto con la perspectiva de volver a concursar con él, las docentes manifestaron su interés por integrarse al proyecto Encuentro de saberes, pero con el propósito de modificar sustantivamente la propuesta original. En la primera sesión de trabajo manifestaron su desinterés por este tipo de propósitos de investigación –elaborar un modelo-, con la idea de que este no va a afectar el carácter conflictivo de su función profesional en el ámbito escolar.

Su interés ya no es proponer un nuevo papel para el orientador a partir de las condiciones que generó la normatividad a partir de la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios sobre los temas que competen al orientador, que sintetizamos aquí en los campos de la promoción escolar y la integración, sino la de problematizarlas. Lo que se proponen es indagar por las condiciones de saber que constituyen el campo de “la orientación”, en la perspectiva de adelantar una mirada crítica sobre ese saber y sobre las condiciones de su legitimidad en el marco de las nuevas relaciones entre los sujetos –maestros, orientadores, directivos, padres de familia- e instituciones al interior de la escuela –consejos directivos, consejos académicos, entre otros- de la comunidad educativa.

Se integró al grupo la maestra Gissela Uribe de la misma institución -quien también participó en el PFPD anterior de SOCOLPE-, que enriquece el trabajo con la mirada de la maestra de aula, con su experiencia en integración de niños con “necesidades educativas especiales” y con su interés por hacer una mirada crítica sobre la práctica pedagógica.

Por lo tanto, el estado actual de trabajo está enfocado en precisar el replanteamiento del problema de investigación a partir de escrituras individuales y lecturas de apoyo colectivas y se espera próximamente un escrito conjunto que permita avanzar en la en la definición del objeto y en la formulación del problema.

**Proyecto:** *La cátedra de educación religiosa en los establecimientos oficiales*

**Autoras:** Dora Piragauta, Gladys Gómez

**Instituciones:** U.B. Las Américas e I.T. Laureano Gómez

Debido a que las docentes se vincularon recientemente al trabajo, hasta el momento se han realizado algunas reuniones de inducción y una sesión de acompañamiento en donde se dialogó alrededor del documento presentado al IDEP.

El problema de investigación no está preciso y es necesario trabajar en la perspectiva de su delimitación. Sin embargo, es claro para las docentes la necesidad de explorar y analizar lo que se viene realizando en las instituciones oficiales del Distrito en el área de la formación ética y moral, pues una de las hipótesis de trabajo es que tal formación se ha reducido a las tradicionales "clases de religión" que responden de manera restringida a las necesidades de una verdadera formación ética y moral.

Es necesario realizar una revisión bibliográfica más exhaustiva. Un antecedente importante es la investigación desarrollada alrededor del tema por la Fundación Universitaria Monserrate y financiada por el IDEP.

En proyecto ofrece perspectivas interesantes en la medida en que pretende establecer las bases teóricas, conceptuales y didácticas para el posterior diseño de una propuesta pedagógica para el trabajo en el área de la formación ética y en valores.

## **5. Reorientación del trabajo y nuevas propuestas**

La publicación de las convocatorias 01 y 02 del 2000 por parte del IDEP, nos planteó la necesidad de reorientar el trabajo. Tanto docentes como investigadores veníamos trabajando en función de la reelaboración de propuestas de "investigación en el aula" para presentarlas a las nuevas convocatorias. En vista de que el IDEP cambió las modalidades (innovaciones y competencias básicas), el esfuerzo de los maestros parecía perdido y la sensación de frustración fue generalizada. Ante esta situación, y después de varias discusiones con los docentes, decidimos reorientar los proyectos en la perspectiva de tener la posibilidad de aplicar a una de las convocatorias y mantener la esperanza de una posible aprobación.

Paralelamente a este hecho, y en vista de la escasa asistencia de los docentes a las conferencias y conversatorios, decidimos replantear el trabajo y concentrarnos en las sesiones de acompañamiento, pues habían demostrado ser las actividades de mayor interés y proyección. Durante esta nueva etapa del proceso y como uno de los resultados logrados, se elaboraron 4 proyectos de innovación que se presentaron a la pasada convocatoria del IDEP y que en este momento están en proceso de evaluación.



**Anexo No. 1**  
**Comentarios sobre los nuevos proyectos elaborados para la**  
**Convocatoria 02**

Gissela Uribe  
M<sup>a</sup> del Pilar Ramírez  
Nancy Valderrama.  
Colegio Distrital Antonio Nariño

**1. Primer momento: La reformulación del proyecto de Investigación**

El título del proyecto presentado al IDEP por el grupo de docentes fue “Una búsqueda de sentido: el papel del orientador en la promoción escolar de la básica primaria.” La pregunta que las docentes se planteaban era la de establecer ¿cómo se lleva a cabo la promoción escolar y qué papel desempeña el orientador en ese proceso? Esta propuesta quería “describir y analizar el papel del orientador en la promoción escolar y contribuir a la construcción de sentido del rol del orientador en las instituciones oficiales de básica primaria.”

La preocupación planteada en este proyecto fue elaborada por las orientadoras del grupo; la pregunta central daba cuenta de una inquietud que ellas comenzaron a formular en el desarrollo del PFPD de SOCOLPE, Escenarios, Sujetos y Saberes entre 1997 y 1998. Es decir, hubo una continuidad en el trabajo del grupo entre el PFPD y la formulación del proyecto de investigación. No obstante no haber sido seleccionado, las orientadoras conjuntamente con la profesora Gissela Uribe, maestra de 5<sup>o</sup>, organizaron un grupo de estudio que estaba activo cuando SOCOLPE las llamó para invitarlas a participar en Encuentro de Saberes; en el grupo de estudio venían desarrollado una serie de reflexiones que las llevaron a cuestionar el modo como se habían planteado el problema y el sentido de tal problematización.

A través de la manifestación de su desinterés por este tipo de propósitos de investigación –elaborar un modelo, en este caso dirigido a proponer un nuevo papel del orientador-, hacían manifiesto su malestar por el lugar que ocupan en la dinámica escolar, por la falta de una comunidad académica que acepte y promueva el debate pedagógico al interior de la institución y que por esto permita, más allá de la función compensatoria o correctiva que se les atribuye como orientadoras, poner en juego puntos de vista pedagógicos en torno a los problemas de integración y promoción.

El acompañamiento se orientó entonces, a trabajar una serie de lecturas que promovieran la interlocución acerca de la escuela, los sujetos que han sido históricamente producidos en, por y para ella y de los saberes que, en diferentes momentos, han constituido el saber pedagógico. Desde este punto de vista, se preguntaba por las condiciones en las cuales emerge este sujeto –el /la orientador/a- en el ámbito escolar y por los saberes de los que es soporte, pues visto históricamente, la variedad de intelectuales y saberes que se han pronunciado sobre los diversos objetos -propios de la pedagogía- y la escuela, lo han hecho desde fuera de ella: psicólogos, sociólogos, sacerdotes, médicos, mientras que este sujeto no solo está dentro de la escuela sino que tiene relación con la enseñanza cuando trata problemas relacionados con la promoción y la integración escolar.

El propósito de esta etapa de discusión, documentada en las lecturas, conferencias y talleres, estaba dirigido a establecer la posibilidad y el deseo de las docentes de plantear un proyecto de investigación y desarrollar su formulación.

*El problema de investigación: El agenciamiento del saber pedagógico desde orientación y su relación con los problemas de aula*

Dado que su interés ya no era proponer un nuevo papel para el orientador a partir de las condiciones que generó la normatividad a partir de la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, se iniciaron unas escrituras que buscaban poner en el juego individual las inquietudes que, mas allá del malestar, enfatizaran en la cuestión ¿cuál es el problema pedagógico que les plantea esa situación?

A propósito de esta pregunta las docentes elaboraron escritos en los cuales plantearon algunas reflexiones en torno a la orientación en la escuela y el trabajo de aula:

“La carga cultural instalada al interior de la escuela, según la cual trabajas si tienes a tu cargo un curso, si 40 padres de familia y por ende un director se puede desentender de 40 niños asignados a tu curso durante una jornada, eso sí, permaneciendo dentro del salón, ojalá en silencio permanente, con unos padres que no pregunten ni cuestionen la administración del colegio y que por supuesto a la hora de los “resultados”, como la pérdida del año escolar o “carencia de logros” no reclamen nada; dicha tradición hace que tu trabajo como orientadora sin un curso a tu cargo, sea cuestionado, puesto en duda y puedes caer fácilmente en el desprestigio profesional.”<sup>3</sup> Se señala que las tensiones del orientador son, de un lado, las políticas oficiales y administrativas, por las cambiantes disposiciones sobre el perfil de formación

---

<sup>3</sup> Valderrama, Nancy. Documento de trabajo, enero 22 del 2000

del orientador y sus funciones, y de otro, los profesores de aula pues “las expectativas de los maestros, en la mayoría de los casos, no se cumplen, señalándose que el alumno remitido no alcanza el mismo ritmo de chicos mas adelantados y disciplinados. No se validan argumentos psicosociales, afectivos o pedagógicos señalados por el orientador.”<sup>4</sup>

Se abría la reflexión hacia el papel de la interlocución con pares como un camino necesario para buscar referentes teóricos que permitieran sustentar el quehacer profesional en la escuela lo cual indicaba un replanteamiento del problema de investigación y otra postura desde la cual abordarlo: ya no sería desde la ley o lo que debe ser la orientación y sus campos de “intervención” en la escuela sino desde el reconocimiento de las prácticas existentes en el colegio.

Dadas las reflexiones anteriores y tomada la decisión de formular un proyecto de investigación, el grupo comenzó a plantearse preguntas de orden pedagógico y educativo frente a las situaciones propias de su institución y a su lugar en ellas para buscar referentes conceptuales a partir de los cuales pudieran adelantar una indagación por el quehacer de orientación y su relación con el trabajo de aula y los maestros en el Colegio Antonio Nariño.

## **2. Segundo momento: La formulación de un proyecto de innovación**

La convocatoria de IDEP sobre “Innovación para la formación en valores”, implicó un replanteamiento total del trabajo que se venía realizando, pues pasar de un proceso dirigido a la investigación a otro dirigido a innovación -en una temática específica-, implicó para el grupo comenzar de nuevo en tanto que el problema, tal como estaba reformulado, no tenía pertinencia como problema de innovación en formación en valores.

No obstante, tanto las discusiones que regularmente se tuvieron en el proceso de acompañamiento sobre las condiciones de su institución y de su posición en ella como docentes, así como la postura que el grupo había desarrollado frente a la importancia de conceptualizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica en la institución, orientó la identificación de un problema en innovación que en su primera formulación se denominó *“Comprensión de algunos valores alternativos en la escuela.”*

Los siguientes planteamientos permiten ilustrar el camino que llevó a la formulación definitiva de la propuesta de innovación, en la cual el grupo se esforzó en conservar algunos de los planteamientos que había realizado durante la fase de formulación del problema de investigación:

---

<sup>4</sup> Ramírez, María del Pilar. Documento de trabajo, enero 22 del 2000

“Mirar y remirar la dinámica de la escuela, permite empezar a revisar lo que a su interior ocurre para determinar campos de acción todavía inexplorados.

La escuela es un espacio para la convivencia. Históricamente se ha señalado un papel específico para ella, como es el de socializar y aprender unos conocimientos básicos de lectura, escritura, y matemáticas, con los cuales los estudiantes pueden acceder cada vez a niveles superiores del conocimiento en cantidad y complejidad.

Sin embargo frente a la enseñanza de las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias sociales y naturales, la escuela no ha permitido el debate, no se han posibilitados formas alternativas para asumir la enseñanza bajo otros paradigmas, la escuela recobra rápidamente una postura rígida, escasamente creativa, que mueve a sus actores a relaciones pobres, alrededor de un debate ya gastado como es el de mirar quien hace algo y deja de hacerlo. La escuela cada vez se empobrece más, por que resulta contestataria frente a las demandas del MEN. Se le juega a una activismo, que gira en el entrenamiento de los estudiantes en la solución de pruebas similares, en su forma, a las diseñadas por el ministerio, de tal manera que se logren buenos puntajes, sin que esencialmente, se transformen las prácticas pedagógicas (Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en Bogotá, Díaz, Caicedo, Fundacultura Idep, 1999)”<sup>5</sup>

Una de las mayores dificultades se presentó en el paso de la formulación de un problema de investigación a uno en innovación. Ello se manifestó en la metodología de la primera versión, pues esta era eminentemente la metodología de una investigación. Con razón, las docentes argumentaban que no estaban interesadas en “hacer por hacer” con la pretensión de cambiar la escuela, sin pasar por un proceso de conocimiento y reflexión sobre la práctica pedagógica propia tanto de ellas como docentes y como de la institución.

El tema de valores alternativos lo encontraron realizando una revisión bibliográfica sobre innovación, pues encontraron la posibilidad de relacionar la formación en valores con las reflexiones que habían realizado previamente sobre el conocimiento, la enseñanza, la escuela, las relaciones entre los sujetos de la comunidad educativa.

La segunda dificultad fue el desarrollo del lugar teórico, pues elaborar una postura teórica desde la cual abordar el problema, supone un trabajo de revisión bibliográfica amplio y pertinente, que en este caso contó con poco tiempo una vez se pudo replantear el problema hacia un problema de innovación en formación en valores.

---

<sup>5</sup> Versión preliminar de la propuesta de innovación.

Con relación a la metodología la dificultad, ligada al cambio en el tipo de proyecto como se señaló, se presentó en lograr la combinación de tiempo y espacio para darle curso tanto a la indagación y la reflexión teórica sobre los valores alternativos en la escuela a nivel teórico en combinación con el reconocimiento de su presencia en el colegio Antonio Nariño y a partir de este proceso, el diseño de un trabajo de “intervención” a través del cual poner en juego la concepción, reconceptualización y reconocimiento de estos valores que ellas han propuesto denominar alternativos, en la práctica pedagógica del grupo de orientación y de 5°.

En efecto, reformular el proyecto implicó una carrera contra el tiempo, pero aún así, el encuentro de saberes constituyó un espacio de intercambio prolífico para poner en juego los saberes que emergen de la escuela, de los sujetos que la constituyen, con aquellos que producimos saber sobre la escuela desde fuera de ella; en esta relación se producen condiciones para interrogar la escuela desde diferentes posiciones, donde el docente puede tomar distancia de los conflictos cotidianos, para buscar en la dinámica escolar los problemas pedagógicos que los convocan como sujetos de esa práctica en la escuela; a la vez, que a los investigadores nos acerca a la práctica pedagógica en su existencia específica y actual.

**Proyecto:** *Cátedra para la vida*

**Institución:** Unidad Básica Las Américas J.M.

**Docentes:** Dora Piragauta y Gladys Gómez

### **Descripción del proceso de acompañamiento**

Este equipo de docentes participó durante los años de 1997 y 1998 en el PFPD de la Sociedad Colombiana de Pedagogía; uno de los productos del proceso de formación fue la formulación del proyecto de investigación “La Cátedra de Educación Religiosa en los establecimientos educativos oficiales”, que se presentó a la convocatoria del IDEP en 1998. A partir de la aprobación del proyecto *Encuentro de Saberes*, se retomó la propuesta elaborada por las docentes, haciendo inicialmente una valoración a propósito de la vigencia de la dicha investigación, concluyendo que el estudio seguía siendo pertinente, en tanto que el tema ha sido escasamente investigado.

Durante los primeros acompañamientos se trató de dar mayor solidez conceptual a la propuesta, mediante la consulta bibliográfica de los pocos estudios que existen, y de precisar algunos aspectos metodológicos de la propuesta. Ante la convocatoria del IDEP para presentar “Proyectos de innovación educativa para la formación de valores”, se decidió conjuntamente con las docentes, transformar la propuesta de investigación en una propuesta

de innovación para que fuese desarrollada en la Unidad Básica Las Américas J. M. En consecuencia, a partir de mediados de marzo del año en curso, se encaminaron todos los esfuerzos a elaborar dicha propuesta.

Esta nueva dinámica implicó replantear toda la propuesta desde el punto de vista teórico y metodológico, en tanto que el propósito inicial fue el de formular un proyecto de investigación que indagaba por la situación actual de la enseñanza de la religión en el Distrito Capital y a partir de la convocatoria, todas las acciones se orientaron a elaborar un proyecto de innovación en formación en valores. Sin embargo, buena parte del trabajo de revisión bibliográfica, junto con las discusiones realizadas durante los acompañamientos, fueron de gran utilidad al momento de elaborar el aparte teórico de la propuesta de innovación.

Los aspectos que presentaron mayor dificultad para su construcción fue la formulación del problema, en primer lugar, porque se venía de un proceso en el que las preguntas apuntaban a indagar sobre un problema: la enseñanza de la religión y ante la convocatoria del IDEP, el requerimiento fue pensar en un problema a solucionar mediante un proceso de intervención. Finalmente, después de muchas lecturas y discusiones durante los acompañamientos y al interior del equipo, se decidió proponer la construcción colectiva con la comunidad educativa de la Unidad Básica Las Américas de la "Cátedra para la vida", de manera que convocase los intereses en formación de valores de quienes componen dicha comunidad, pues se consideró que el problema fundamental en esta y casi todas las instituciones escolares, consiste en que las decisiones en torno a la formación de valores no son consensuadas sino que por lo general son impuestas por las instituciones, siendo una de las manifestaciones concretas de esta situación en los centros educativos, la cátedras de religión y la cátedra de valores.

En general, como antes se indicó, se había adelantado trabajo en relación con el enfoque teórico, pero este debió complementarse con bibliografía sobre innovaciones y fortalecer la parte relacionada con educación en valores. En cuanto a la metodología no hubo mayor problema para su elaboración.

Entre las dificultades encontradas podemos mencionar principalmente dos: la primera tiene que ver con un problema evidente de escritura en los maestros y la segunda con la ausencia de habilidades para el uso de la tecnología en cuanto a la consulta de bibliografía y el uso de herramientas mínimas como el computador.

El principal acierto del proceso fue la producción de un proyecto de innovación para la institución, como resultado de un acompañamiento

sistemático y permanente y del compromiso irrestricto de las docentes que componen el equipo.

Uno de los desaciertos fue partir del presupuesto de que los docentes poseen la formación mínima para enfrentar los procesos de escritura que requiere la elaboración tanto de un proyecto de investigación o de innovación.

### **Comentarios acerca del proyecto elaborado por los maestros**

La propuesta de las docentes se encuentra a tono con las discusiones actuales en lo que respecta a la formación de valores en las instituciones escolares, igualmente podemos mencionar como novedad, la construcción colectiva de una cátedra consensuada que pretenda formar en valores y la posibilidad que brinda la propuesta de realizar una exploración sobre los valores que circulan en la comunidad educativa de la Unidad Básica Las Américas.

### **Comentario sobre la estrategia de Encuentro de Saberes**

Durante el desarrollo del proyecto Encuentro de Saberes se logró:

- Generar procesos a través de los cuales es posible realizar un seguimiento permanente y sistemático del trabajo que adelantan los maestros
- Elaborar proyectos de innovación para ser desarrollados en las instituciones escolares, siendo los mismos maestros quienes los coordinan
- Consolidación de equipos de docentes para la elaboración y ejecución de sus propias propuestas.
- Recoger de manera sistemática y a través de la escritura las experiencias novedosas que los docentes vienen desarrollando en las instituciones educativas.

**Proyecto:** *Nuestro cuento*

**Institución:** CED Paraíso

**Docentes:** Camilo Orlando González Castaño, Marta Isabel Velásquez Pachón, Ana Lucía Garzón de Moscote, Aleyda Gaitán Gaitán, Héctor Manuel Romero Medina

### **Descripción del proceso de acompañamiento**

Este grupo de docentes viene trabajando con SOCOLPE desde octubre de 1999, en el PFPD Escenarios, Sujetos y Saberes: Ética y Formación en valores y fué uno de los equipos seleccionados para que se integrara al proyecto "Encuentro de Saberes", por sus fortalezas como equipo de trabajo y por la posibilidad de recoger de manera sistemática la propuesta pedagógica que actualmente desarrollan en el CED Paraíso.

Empezaron a conformar Encuentro de Saberes a partir de marzo y desde este momento los acompañamientos a este grupo se realizaron cada semana con varios propósitos: recoger en la escritura la experiencia que venían desarrollando desde abril de 1999, afinar la formulación del problema en el escenario específico del CED Paraíso, pues se pasó de "utilizar" el cuento para la formación en valores a formular los siguientes interrogantes en el marco de la misma experiencia que venían realizando: ¿Cuáles son los valores que poseen los niños y niñas del CED el Paraíso? ¿Cuáles son las principales diferencias entre los valores de los de las niñas y niños del CED El Paraíso y los de los docentes? ¿Cómo asumimos los docentes la formación en valores?. Igualmente durante los acompañamientos se logró consolidar el contexto teórico de la experiencia y redireccionar gran parte de la metodología.

Al igual que en el grupo anterior, en este equipo se presentan las mismas dificultades: problemas al escribir y ausencia de habilidades para el uso de la tecnología en cuanto a la consulta de bibliografía y el uso de herramientas mínimas como el computador. Los desaciertos están directamente relacionados con el presupuesto de que los docentes poseen la formación mínima para enfrentar los procesos de escritura que requiere la elaboración tanto de un proyecto de investigación o de innovación.

### **Comentarios acerca del proyecto elaborado por los maestros**

La propuesta de los docentes recoge en la escritura una experiencia pedagógica de casi un año, experiencia que en el marco del proyecto Encuentro de Saberes se redimensiona en los aspectos antes mencionados. Sin embargo, es necesario que los maestros fortalezcan uno de los componentes



de la propuesta, aquel que tiene que ver con un conocimiento más profundo sobre la literatura infantil, aunque esta fase está contemplada durante el desarrollo de la misma propuesta.

**Proyecto:** *La ciudad como escenario educativo en la formación de maestros*

**Institución:** Escuela Normal María Montessori

**Docentes:** Myriam Parra Castro, María Clehoffe Garzón Benavides, Dora Elvira Sabogal Herrera

### **Descripción del proceso de acompañamiento**

Este grupo de docentes viene trabajando con Socolpe desde octubre de 1999, en el PFPD. Escenarios, Sujetos y Saberes: Ética y Formación en valores, fue una de las instituciones seleccionadas para que se integrara al proyecto "Encuentro de Saberes", por cuanto se consideró que dadas las características de institución formadora de maestros, cuyo PEI tiene por énfasis la educación en valores, tendría la posibilidad de incorporar a la cotidianidad escolar de la escuela normal, vivencias pedagógicas novedosas, trascendiendo así la brecha entre lo teórico y lo práctico, que siempre es objeto de crítica en los procesos de formación de futuros maestros.

Empezaron a conformar Encuentro de Saberes a partir de marzo y tal como se venía haciendo en el PFPD, los acompañamientos a este grupo se realizaron dos veces al mes. Al incorporarse al proyecto Encuentro de Saberes se trató en primer lugar, de consolidar el grupo de docentes como equipo de trabajo, ya que si bien cada maestra venía desarrollando proyectos en la Escuela Normal María Montessori, empezaron a conformar equipo desde el PFPD.

Así, tanto en el PFPD como en Encuentro de Saberes se trató de recoger la experiencia que cada una de ellas venía desarrollando en formación en valores en la institución y definir una problemática que pudiese ser trabajada tanto por las docentes como por sus compañeros de la institución. Igualmente durante los acompañamientos se trató de elaborar el contexto teórico de la propuesta y de diseñar la metodología.

Al igual que los grupos anteriores, con este equipo grupo de docentes se presentó gran dificultad para escribir y se partió del hecho de que las docentes poseían la formación mínima para enfrentar los procesos de escritura que requiere la elaboración tanto de un proyecto de investigación o de innovación.

## **Comentarios acerca del proyecto elaborado por los maestros**

La propuesta de las docentes, dada la particularidad de la institución en que laboran: Escuela Normal, es definitivamente una novedad, pues es hacer de la ciudad uno de los escenarios privilegiados para la formación de futuros maestros y como experiencia pedagógica en la que participan directamente los estudiantes de esta institución, aproxima en la misma vivencia escolar cotidiana a la teoría con la práctica. Aunque el grupo de maestras debe lograr mayor consolidación como equipo de trabajo y fortalecer durante el desarrollo de la propuesta algunos aspectos teóricos, tal como está concebido se convertiría en un proyecto pionero en la formación inicial de futuros maestros.

## **Anexo 2**

**Proyectos presentados a la Convocatoria 02 de marzo  
del 2000**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL  
DESARROLLO PEDAGOGICO IDEP  
CONVOCATORIA PUBLICA No. 2 DEL 2000  
PROYECTOS DE INNOVACION PARA LA FORMACION EN VALORES**

### **2.3. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA ACADEMICA**

#### **2.3.1. PROBLEMA**

Al igual que el año anterior, no se podría pasar al último año del milenio sin tocar el tema de la educación. Los balances que se realizaron, para determinar y seleccionar lo mejor del año y del siglo en todos los aspectos de la vida nacional y mundial ocuparon la atención de todos los sectores de la sociedad.

En cuanto educación se refiere, se haría indispensable mirar qué se ha logrado; si bien los avances en la tecnología son sorprendentes, igual ocurre en cuanto a investigación en medicina. Terminó el año y el balance se registró en artificios a favor de la humanidad. Sin embargo uno se pregunta acerca de ¿qué tanto todo ese "progreso" afecta la educación? o mas bien ¿cuál tipo de educación produjo esos avances?, ¿la educación permitió mejores condiciones de vida para nuestros niños y sus familias? Parece entonces que el esfuerzo no alcanzó para tanto. Esto se evidencia en varios aspectos: la comunidad donde se ubica el colegio tiene la misma apariencia, los inquilinatos donde habita un alto porcentaje de las familias del colegio, conservan las mismas características de pobreza, Podría uno soñar con mejorar las condiciones de vida como efecto de una buena educación, o acaso el sueño de educar para ser alguien en la vida se realiza en el último día del último año del ciclo escolar?

Los esfuerzos de la comunidad educativa: docentes, directivos-docentes se centran en una evaluación institucional que arroja resultados los cuales hay que mejorar en el año siguiente, tales como la disciplina, el rendimiento académico, la colaboración de los padres en el estudio de los chicos, el aseo. Etc. La comunidad de padres, tiene un imaginario de la educación, el cual se pone en marcha con la consecución del cupo: que el niño permanezca escolarizado ordena de manera importante la dinámica familiar: eso es claro, la educación sirve como una forma efectiva de control social. De puertas para adentro resultan juegos de valores contradictorios, como por ejemplo: que en el colegio aprendan a expresarse bien, aun cuando en la casa lo hagan de manera inapropiada; que sean aseados, a pesar de que en el inquilinato controlen el gasto del agua; que los niños hagan tareas aun cuando el adulto acompañante no tenga tiempo para esas tareas o sea analfabeta, como si el peso de lo cotidiano fuera mayor a la pretensión escolar de transformar algo.

El Ministerio de Educación Nacional parece tener más clara la función de la escuela. Le apunta con sumas de dinero importantes a la evaluación de competencias de los alumnos de tercero, quinto, séptimo y noveno grados, y encuentra lo que busca, es

decir que la calidad de la educación no es tan buena como se espera: el costo alumno escolarizado es mayor a la inversión per cápita y no lo contrario. Se señalan los colegios focalizados, los que requieren de una acción "terapéutica", para obtener mejores resultados, por un lado, y por otro indicar los PEI sobresalientes, a fin de que puedan replicar las experiencias exitosas en otras comunidades.

Si el planteamiento inicial fuera válido, se habría producido un fenómeno cultural importante: la transformación del individuo y su comunidad. No obstante, esto no ha ocurrido visto desde ese punto de vista.

El Colegio Antonio Nariño emprendió una reestructuración desde 1998, a partir de la Reforma educativa avalada por la ley 115 de 1994 de su PEI denominado "Formación en valores para una mejor convivencia social" a través de la formulación e implementación de proyectos curriculares que permitieran su desarrollo. Uno de ellos es el eje CIENCIA TECNOLOGIA Y ARTE, que fue acogido en consenso con todos los docentes de la institución.

Frente al conjunto de las situaciones expuestas, nos preguntamos ¿Qué validar de la acción escolar, de las relaciones niños-profesores, de las relaciones con los padres?, ¿qué se escapa a la pretensión de transformar y qué es lo que le da la posibilidad de supervivencia a la escuela? Si bien los contenidos, el currículo, el discurso pedagógico son el pretexto que nos convoca anualmente y a los cuales se les dedica una buena cantidad de tiempo, hay algo más que se escapa a la simple mirada y que no por eso es menos importante: los imaginarios que cada uno de los actores pone en juego cotidianamente. Los contenidos no logran sobrevivir más allá de la capacidad memorística de los chicos, entonces habría que redefinir el rol de la escuela y del maestro, en función más bien, de la convivencia misma, a través de otras formas que tienen existencia en la escuela pero que ésta no toma en cuenta, tales como la charla, el juego, otros valores que circulan en la vida propia del ser humano, como la sensibilidad, el afecto, la incertidumbre, el goce estético, la diversidad, el caos, la toma de decisiones y el conversatorio.

Las anteriores consideraciones implican una pregunta más por los sujetos en la escuela ¿Por qué la escuela cae en la función de transmitir el conocimiento establecido por un programa curricular, dejando de lado la vida de los sujetos que conviven diariamente en ella? El equipo de innovación, desea entonces aportar un proyecto curricular que le dé cabida a un sujeto con posibilidades de crear, de sentir, de gozar estéticamente expresiones y representaciones a través del cuerpo, del lenguaje, del movimiento mediante la realización de encuentros con la danza, el teatro, la música, la plástica y la literatura, como una alternativa para el manejo del conflicto y la violencia en aras de favorecer una convivencia que le permita a los diferentes sujetos reconocerse en su diversidad cultural; cabe entonces la pregunta: ¿qué situaciones del orden escolar generan afecto?

Pero además, la escuela Colombiana por su desarrollo histórico-social y los procesos de formación dirigidos a los docentes, son factores que han construido la postura cultural del maestro, que consiste en otorgarle poca importancia a la teoría y a la reflexión que se puede desprender de ella como posibilitadora de la transformación

de la práctica o de la comprensión de los problemas que aquejan a la escuela y por ende a la sociedad, como en el caso de la formación en valores. Entonces nos interesa preguntarnos y trabajar sobre: ¿Qué conocimiento acerca de los valores alternativos poseen los maestros del centro educativo Antonio Nariño? ¿Cómo lo usan para relacionarse con los estudiantes, con los otros docentes?

Por último, hacer fisuras a la rutina en que ha caído la escuela, en cuanto a la función, heredada históricamente, de transmisión del conocimiento como verdad acabada y otros mecanismos que la constituyen y que le dan lugar al sujeto solo como receptor de esa información, sería lo que otra mirada del sujeto podría aportar para afectar las prácticas pedagógicas y la cotidianidad de la escuela, es decir ¿cómo afecta a estudiantes, padres y maestros el orden escolar centrado en la academia, ausente de diálogo e indiferente a las relaciones entre los individuos?

### 2.3.2. LUGAR TEORICO

En términos generales esta propuesta de innovación se propone fundamentar su planteamiento a partir de la problematización de tres conceptos a saber: sujeto, valores alternativos y arte.

Respecto al SUJETO, que consideramos el elemento fundamental de este proyecto, se requiere problematizar su lugar en la escuela y sus condiciones de relación con otros en este ámbito, en relación con el sentido del conflicto y la violencia en el proceso de convivencia; su forma de conocer como ser biológico, social y cultural y sus formas de comunicación verbal y sensorial, mediante el estudio de autores que lo analizan.

El estudiante, en tanto sujeto, ha sido mirado en función de su rol escolar definido en torno a la comprensión, memorización y utilización de unos conocimientos que luego se registran en un boletín de calificaciones que a su vez, reflejan el desempeño positivo o negativo. Este registro, sumado a una valoración de comportamiento son los aspectos que definen la identidad escolar de los estudiantes.

El maestro, por otra parte, cumple con la función escolar de enseñar y mantener el orden, la disciplina y a la vez, pretende cumplir con las demandas que la sociedad le exige, frente a las cuales nunca termina por resolver una posición entre esa tensión.

Un análisis del sujeto, desde Touraine<sup>4</sup>, admite otra perspectiva de ese sujeto-estudiante y sujeto-maestro, a los cuales la sociedad les ha asignado unas funciones elaboradas, generalmente por el órgano rector de la educación estatal, y donde no hay cabida a los imaginarios, al juego, a la charla, a la sensibilidad, al afecto, la incertidumbre, la toma de decisiones. Dar cabida a estas posibilidades es lo que el autor denomina la escuela del sujeto, perspectiva que nos ubica en la dinámica individual y nos permite pensar y actuar de otro modo frente a las relaciones que se dan entre los sujetos al interior de la escuela para constituirse más claramente en una

---

<sup>4</sup> Touraine, Alain. ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. FCE, Argentina, 1998

comunidad cambiante y por lo mismo incierta, tal como se presenta la sociedad actual con la que la escuela se confronta.

A propósito de otras miradas que permiten repensar las características antes expuestas sobre los sujetos en la escuela, recogemos el planteamiento de Michel Foucault cuando plantea que “el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano)”<sup>5</sup>; este punto de vista nos propone el análisis de un sujeto mediado y constituido por la cultura, en búsqueda de la comprensión de la dinámica que se constituye en la escuela como forma social.

Por VALORES ALTERNATIVOS entendemos, a partir de su definición etimológica, “otro origen”; es decir, otra posibilidad de comprender la función de la escuela hoy, en dos sentidos: por un lado, la de replantear el valor del conocimiento tal como ha sido entendido desde las miradas tradicionales, especialmente por la práctica escolar de curricularizar la vida, “...en la que se favorecen las rutinas preestablecidas, los hábitos estereotipados, las acciones formativas basadas en el ‘deber ser’ en las que no se abre espacio para la problematización. Esta tendencia formaría parte del llamado paradigma de la simplificación, una precomprensión en la que la práctica pedagógica promovida se centra en la adquisición de conocimientos impartidos y/o el desarrollo de habilidades, y en la que la evaluación se asume como revisión de aprendizajes predeterminados”<sup>6</sup>; y por otro, el de los valores que la escuela selecciona por considerarlos relevantes socialmente, pues estos con frecuencia no logran encontrar un funcionamiento en la cotidianidad escolar que afecte la formación para la convivencia. En este orden de ideas es importante establecer procesos que puedan comprometer efectivamente otros valores como el afecto, la sensibilidad, la incertidumbre, el conversatorio, el goce estético, la posibilidad de elegir, en tanto opciones de interacción humana susceptible de instalarse en la escuela dentro de una dinámica relacional y por esta vía identificar sus efectos en la convivencia y en la construcción de saberes, como funciones propias de la institución educativa.

En cuanto al ARTE, en la presente propuesta lo asumimos e incorporamos como la posibilidad que ofrece de crear y transformar significaciones, como una vía inexplorada por la escuela por fuera de los condicionamientos curriculares. En esta innovación, pues, significa atreverse a incorporar otras posibilidades de interacción dentro de la institución educativa, a fin de proponer otros espacios, otras experiencias vivenciales y reconocer el cuerpo a través del movimiento y la música, así como la plástica, el teatro y la literatura, como expresiones artísticas que posibilitan la circulación de valores alternativos.

---

<sup>5</sup> Foucault Michel. En: Saber y verdad, Madrid, Ed. La Piqueta, 1985, p. 229

<sup>6</sup> Díaz, Olga Cecilia, et.al. Prácticas pedagógicas y evaluativas en lenguaje y matemáticas: concepciones y posiciones. Bogotá, IDEP-FUNDACULTURA, 1999, p.143.

El arte representado en la expresión corporal, la música, el teatro, la literatura y la plástica, posibilita un encuentro personal libre de las ataduras, no ligadas a reglas, a formas acabadas que invitan a la incertidumbre, al goce, a la creatividad, la sensibilidad. Lo que hemos visto en nuestra escuela es que cualquier forma artística que se haya establecido en el currículo, ha terminado petrificándose, es decir, ha tomado la forma habitual de las rutinas, con lo cual los sujetos, estudiantes y maestros, no alcanzan formas creativas de encuentro que permitan circular los otros valores que hemos señalado.

En la revisión teórica realizada encontramos en el Proyecto Génesis<sup>7</sup> una fuerte crítica a una diversidad de formas de innovación que se registran en este estudio a través de la clasificación que propone en la cual se señalan cinco tipos de innovaciones<sup>8</sup> según los efectos que consiguieron en función de propósitos que se plantearon tomando como neurálgico uno o varios aspectos de la cultura escolar (organización escolar, currículo, formación en valores, entre otros).

No obstante, en Génesis se plantea también que existen experiencias importantes de innovación que dan cuenta de las posibilidades lúdicas y creativas desde la educación no formal.<sup>9</sup> Allí reseña un trabajo que nos da una posibilidad adicional a nuestras observaciones y experiencias, de identificar formas alternativas de trabajo en formación en valores, que nos proponemos poner en juego en el escenario escolar; nos referimos particularmente a la experiencia de la Fundación Rafael Pombo denominada por Génesis “La Pedagogía de la sensibilidad”, que incluye elementos sensoriales “que implica romper con aspectos muy arraigados en la escuela. Implica, por una parte, remover los intocables: el tiempo y el espacio, los contenidos y las secuencias, el escalafón, el autoritarismo y la evaluación. Y por otra, trabaja los grandes ausentes: la estética, lo lúdico, la incertidumbre, lo efímero, lo diverso.”<sup>10</sup>, pues contribuye a adelantar la pregunta por las relaciones entre los sujetos con el horizonte de la convivencia y la exploración de otras miradas y formas de afectarla.

Otra experiencia formulada desde fuera de la escuela, fue el Proyecto de la Unidad Coordinadora de Prevención Integral –UCPI-. En su escrito denominado “Preguntar la Escuela”<sup>11</sup>, que recoge el conjunto de proyectos en prevención integral en las escuelas que desarrolló esta institución de la Alcaldía Mayor de Bogotá; allí se trabajó con el valor del conversatorio, que entienden como un instrumento que viabiliza la problematización, el manejo de la pregunta y su relación con el pensamiento, pues al compartir las ideas que surgen de cada una de las preguntas, se inicia un conversatorio que no es calificable ni evaluado; allí se entrecruzan

---

<sup>7</sup> Varios Autores. Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social, Bogotá, Fundación FES, 1999.

<sup>8</sup> Las modalidades clasificadas son: las “colmena”, “las liberadoras”, las “caja de pandora”, “las ábaco” y “las ausentes”. Proyecto Génesis, Idem, pp. 42-48

<sup>9</sup> Varios Autores. Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social. Ibid

<sup>10</sup> Varios Autores. Proyecto Génesis, Ibid, p.631

<sup>11</sup> Unidad Coordinadora de Prevención Integral. UCPI. Preguntar la Escuela. Guía para la prevención integral en la Escuela. Alcaldía Mayor de Santa Fé de Bogotá, D.C. 1993.



conceptos, imágenes y pensamientos que ayudan a modificar la vida de los sujetos que activamente participan del encuentro.

Plantean también que en el conversatorio la pregunta puede desdoblarse sobre lo hablado hasta llegar a la construcción de un discurso, donde permanentemente esta tiene la intención de movilizar el pensamiento, vivenciar los acontecimientos que afectan a un grupo, a una persona, en este caso a los estudiantes y las profesoras que interactúan en este proyecto de innovación. Y agregan “..la pregunta, entonces es sentida como estorbo, puesto que si se extiende o si se le dá paso, perturba el espacio estructurado. Por ejemplo en el aula, el maestro al asumir la posición del manejo del saber a partir de lo verdadero y falso, responde todas las preguntas obstaculizando el fluir del pensamiento. Más aún si se plantea un problema o se hace una pregunta, que no esté dentro del tema o campo, esa pregunta es omitida, considerada como “saboteadora” o dejada para responder en otra oportunidad.”<sup>12</sup> Esta innovación, por eso, pretende generar espacios de interacción, donde tengan lugar la pregunta y el conversatorio en torno a ella.

### 2.3.3. OBJETIVOS

- Identificar en los actores (maestros, estudiantes, padres, directivos, orientadores) los valores que subyacen en las relaciones que se evidencian en las dinámicas de la escuela a través de la observación etnográfica.
- Identificar la existencia y frecuencia de otros valores en la escuela, tales como la sensibilidad, el afecto, la incertidumbre, la diversidad, el goce estético, la convivencia, el caos, la toma de decisiones y el conversatorio a través de observación etnográfica en diferentes contextos tales como el aula de clase, el patio de recreo, el baño, una reunión de la junta directiva de asociación de padres de familia.
- Promover la construcción de sentido, en torno a la existencia de estos valores a través de la revisión y reseña de documentos pertinentes.
- Establecer el aporte que hacen estos valores a la función pedagógica de la escuela, mediante el análisis de los registros de observación y los postulados teóricos referenciados.

Propiciar la comprensión de los valores alternativos, como una contribución a la formación en valores al interior de la institución educativa, teniendo en cuenta que es procesual y que se aprenden mediante la reflexión entorno a la interacción cotidiana.

---

<sup>12</sup> Obcit pag 48

#### **2.3.4. METODOLOGIA**

##### **CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ESCOGENCIA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES**

- El primer criterio de escogencia de la institución se refiere al hecho de que las proponentes del Proyecto son docentes de ella.
- El segundo criterio tiene que ver con el desarrollo de inquietudes comunes como colectivo desde hace tres años, en torno a los temas y problemas que se plantean en la propuesta.
- El tercer criterio es el interés de apoyar el desarrollo del eje CIENCIA, TECNOLOGÍA Y ARTE, del PEI “Formación en valores para una mejor convivencia”, pues la incorporación de este eje fue producto del consenso entre todos los docentes de la institución, legitimando con ello la posibilidad de pensar las relaciones entre el conocimiento en la escuela y la experiencia estética.

##### **DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN**

- Modalidades de intervención

Registros etnográficos : Nos encontramos tres docentes para hacer registros audiovisuales (con video-cámara y grabadora), durante los diferentes momentos de la vida escolar, con el ánimo de tener en cuenta el desarrollo entre otros, de estos aspectos:

- Actitudes, comportamientos, tipos de interacción entre los niños y las niñas entre sí, niños y profesores, profesores entre sí, niños y padres de familia, padres y profesores, niños y otro personal de la institución. También se registra el lenguaje oral y gestual que expresan los diferentes actores en sus encuentros para evidenciar el tipo de valores que subyacen en su convivencia.

Una vez tomados los registros en video, serán objeto de análisis y comentario tanto por parte de los niños como de los docentes responsables de la innovación, con el propósito de posibilitar una mirada en espejo donde se les brinde una oportunidad de construir identidad.

Encuentros con artistas:

Los niños y las docentes tendrán la oportunidad de intercambiar experiencias artísticas con expertos en las diferentes modalidades de música, teatro, danza, literatura y plástica. La innovación contempla la participación de artistas que con su conocimiento posibiliten la cercanía del niño a estas expresiones para contribuir al despertar de su sensibilidad y goce estético.

Trabajo en el aula

A partir de las experiencia de vida dentro del proceso metodológico está la posibilidad de leer una escuela a través de la mirada de los niños, con el propósito de enriquecer el diseño del proyecto de innovación, con el fin de intervenir la escuela desde la doble mirada tanto de los docentes innovadores como de los intereses y motivaciones de los niños.

Durante la realización del proyecto de innovación cada uno de los maestros responsables de él, tendrán en cuenta esta caracterización de la actitud como docentes creativos:

Proporcionar al niño materiales que inciten a la imaginación

Facilitarles recursos que enriquezcan la fantasía: los cuentos, mitos, fábulas, etc. Entrarán a formar parte de las actividades con los niños

Darles tiempo para pensar y soñar despiertos; no atosigarlos con ocupaciones formales; animar a los niños a que expresen sus ideas, cuando tienen algo que decir; dar a los escritos de los estudiantes un soporte concreto, que pueda ser objeto de valoración y estima. El reconocimiento de un hallazgo para seguir buscando; aceptar su tendencia a adoptar una perspectiva diferente. Las analogías que para nosotros reviste un aire literario, para el niño es una forma normal de expresar su pensamiento; apreciar la auténtica individualidad en lugar de sancionarla; corregir y valorar sin crear desánimo; dar importancia a lo que hacen; estimular a los niños para que hagan juegos verbales; el juego es el mejor ambientador para una actividad espontánea; apreciar a los estuantes y hacer que ellos lo perciban; no basta con quererlos y dedicarse a ellos, conviene que lo adviertan, que sientan esa preocupación por sus cosas. En este ambiente las correcciones son mejor aceptadas

- Espacios de intervención:

Los diferentes espacios de la convivencia o el encuentro permanente, se constituyen en el pretexto que va a permitir mirar, desde lo relacional, los valores alternativos.

Los escenarios donde los estudiantes y los otros sujetos acompañantes de la vida escolar se encuentren, serán los espacios donde se pretende hacer la mirada. Estos son los recreos, los salones, la puerta de entrada y salida del colegio, la sala de lectura, los baños, el salón de refrigerio, la sala de profesores, constituyen la base de los registros etnográficos.

El desarrollo del proyecto “gocemos la escuela” implica también otros espacios como el aula de clase, los espacios donde se realicen los encuentros con los artistas y los diferentes escenarios de la ciudad que visiten los niños.

- Momentos de intervención

El camino a seguir en el desarrollo del proyecto “gocemos la escuela, una innovación para desarrollar valores alternativos en el Colegio Distrital Antonio Nariño”, lo explicaremos desde varios momentos:

En el primer momento será una revisión de los fundamentos conceptuales que conforman el lugar teórico, a través de la lectura y análisis bibliográfico que conceptualiza al sujeto, los valores alternativos y el arte para evidenciar su relación y su nivel de afectación en la construcción del conocimiento, la determinación de sujetos y las relaciones de convivencia.

En el segundo momento la innovación pretende develar mediante el registro etnográfico, a los innovadores que dinamizan este trabajo, los valores alternativos que se revelan en la convivencia de los sujetos pertenecientes a la comunidad del Colegio Antonio Nariño J.M, niños, profesores, padres de familia, personal de servicios generales quienes deben diariamente permanecer en el colegio desempeñando diferentes funciones. Por ello se prevee realizar observaciones de la interacción que se da entre los diferentes sujetos en diversos lugares de la escuela como ya se planteó.

Una vez definido un referente conceptual y registrada la cotidianidad de la escuela en torno a los valores alternativos, la innovación se propone intervenir a través del Proyecto “Gocemos la Escuela” que propone de manera específica la realización de un encuentro mensual, con una de las expresiones artísticas teatro, música, plástica, danza y literatura (de manera rotativa).

A partir de la experiencia de vida anterior, los estudiantes interactúan con las docentes en el aula, para desarrollar en cada encuentro, intereses e informaciones previas del niño acerca de las manifestaciones creativas; consultar diferentes fuentes como textos, libros informativos y literarios, videos que amplíen sus conocimientos, integrando diferentes áreas del saber, indagando sobre el origen histórico de algún conocimiento en particular, hasta conformar un inventario de los recursos culturales, históricos, sociales y afectivos para generar ideas. Además complementan su conocimiento con salidas a conciertos, espectáculos, exposiciones, encuentros con la naturaleza, museos, entre otros.

De manera simultánea el niño va aplicando sus conocimientos a través de producciones artísticas, mediante la ejecución de proyectos que implican actividades que ponen de manifiesto sus ideas, sus emociones, sus sueños, sus posibilidades, su capacidad de imaginar, de asombro y el nivel de apropiación de la realidad.

- Formas de sistematización

La observación etnográfica,

Registros magnetofónicos

Registros audiovisuales

Documentos escritos que registren el análisis de las observaciones etnográficas

- Participantes

En esta innovación se pretende involucrar representantes de los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa como son estudiantes vinculados a los cursos de las profesoras que adelantan este trabajo, profesores, padres de familia, celadores y personal de servicios públicos, que de manera espontánea y al azar sean objeto de los diferentes registros etnográficos, que a su vez retoman sus comportamientos en diferentes lugares y momentos de la vida cotidiana del centro educativo Antonio Nariño en la jornada de la mañana.

De manera sistemática la innovación involucra a los niños remitidos a orientación (163 estudiantes de grado cero a quinto, distribuidos en subgrupos) y los estudiantes matriculados en el grado tercero (curso 303, integrado por 37 estudiantes), para un total de 200 estudiantes.

## **RELACIÓN DE LOS COMPONENTES METODOLÓGICOS CON EL LUGAR TEÓRICO**

Pensar las formas de relación entre los sujetos, alumnos y maestros, desde la pertenencia a esa institución, es pensar desde una posición participante que tiene responsabilidad en los propósitos de formar para la convivencia.

La revisión bibliográfica y la conceptualización, constituyen un momento significativo del proceso para tomar un poco de distancia y abordar el camino de las problematizaciones sobre los sujetos, los valores alternativos y el arte, que permitan al grupo de trabajo apoyar sus conceptualizaciones a través del cuestionamiento de aquello que circula como cierto, seguro y claro en la escuela ; las observaciones etnográficas buscan establecer la presencia de formas de relación, valores alternativos y formas de experiencia estética en diversos espacios de la escuela diferentes al aula bajo el supuesto de que están presentes algunos o varios de ellos pero por lo general fuera de los espacios normatizados de la escuela; los encuentros con artistas posibilitarán la exploración en el trabajo pedagógico de otros valores, como la sensibilidad y el goce estético, en espacios que si bien están en la escuela no corresponden a sus espacios institucionales pero permiten posibles modos de funcionar en el ámbito escolar. Por último, el trabajo en el aula permitirá hacer circular estos valores alternativos, las nuevas miradas sobre los sujetos en el escenario mas propiamente escolar: el aula.

### **2.3.5. RESULTADOS Y/O PRODUCTOS ESPERADOS**

Los resultados que aparecen durante el proceso no son necesariamente tangibles, se estructuran a través de las formas de sistematización y se consolidan en un documento final que de cuenta de una propuesta para posibilitar la circulación de los valores alternativos en la escuela.

El informe final se constituye en un aporte para el Proyecto Educativo Institucional, en cuanto al eje de CIENCIA, TECNOLOGIA Y ARTE en la medida que sea un

documento de estudio y análisis por parte de la comunidad educativa, representada en el consejo académico, las reuniones de docentes por grados y como fuente para la plantación del proyecto de aula, si un docente desea consultarlo.

La sistematización en video que recopila los encuentros artísticos constituye un producto que pone de manifiesto las posibilidades de intervenir la cotidianidad de la escuela para dar lugar a otros valores como la sensibilidad, el afecto, el goce estético, la creatividad entre otros.

Se espera afectar o posibilitar tanto para el niño como para el docente, su potencial creativo de manera integral a través de su capacidad de hacer, proponer e intervenir, así como en la capacidad de establecer nuevas relaciones con los sujetos y los elementos que constituyen su entorno.

### **2.3.6. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACION**

Los docentes que dinamizan esta innovación, esperan socializar los avances y resultados a través de:

- Una publicación en el magazin aula urbana, que de cuenta del proceso y los resultados del proyecto: "Gocemos la escuela" una innovación para desarrollar valores alternativos en el Colegio Distrital Antonio Nariño.
- Postular la participación en un evento de carácter nacional o internacional, cuya temática sea pertinente al objeto de esta innovación y presentar avances y/o resultados siempre y cuando se apruebe nuestra vinculación a dicho evento.
- convocar a otras instituciones de la localidad, interesadas en la formación de valores para participar en un foro que permita socializar esta innovación y conocer otras experiencias pedagógicas al respecto.

### **2.3.7. Bibliografía**

DIAZ, Olga Cecilia, Caicedo, Lilian. Prácticas pedagógicas y evaluativas en lenguaje y matemáticas: concepciones y posiciones. Bogotá, IDEP-FUNDACULTURA, 1999.

FOUCAULT, Mitchel. Saber y Verdad. Editorial Piqueta. Madrid. 1985

Fourez, Gérard. La construcción del conocimiento científico. Ed. Narcea, Madrid, 1994.

JIMENEZ, Carlos Alberto. Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.

MATURANA, Humberto. Formación Humana y capacitación. Dolmen. Ediciones 1997.

\_\_\_\_\_. Et. Al. Amor y juego. Santiago de Chile. Talleres gráficos. Pia sociedad de San Pablo. 1995.

\_\_\_\_\_. et. al. El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Chile. 1995.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares. Area ética y moral. Santa Fe de Bogotá. MEN- Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.

PARRA S., Rodrigo y otros. Génesis: Investigación sobre el papel de la innovaciones en la modernización de la escuela colombiana. FES, Bogotá, 1997

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. FCE, Argentina, 1998

UNIDAD COORDINADORA DE PREVENCIÓN INTEGRAL. UCPI. Preguntar la Escuela. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1993.

WINNICOTT, Donald. W. Realidad y juego. Barcelona: Gedisa, 1995.

\_\_\_\_\_. El niño y el mundo externo. Buenos Aires. Ediciones Hormé. 1993.

\_\_\_\_\_. La Naturaleza Humana: México. Paidós, 1996.

### 2.3.8. FORMATO DE PERFIL DEL EQUIPO DE INNOVACION(FORMATO N.2)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGOGICO IDEP

CONVOCATORIA PUBLICA No. 2 DEL 2000

PROYECTOS DE INNOVACION PARA LA FORMACION EN VALORES

FORMATO NO. 2

#### PERFIL DEL EQUIPO DE INNOVACIÓN

1. ¿Cuántas personas componen el equipo de innovación?

Tres docentes que laboran en el Centro Educativo Distrital Antonio Nariño, donde se desarrollará la innovación.

2. ¿Por qué se requiere de ese número de personas?

Porque inicialmente dentro de la innovación son las docentes que han venido trabajando en torno a una mirada diferente de la escuela, comparten la intencionalidad de transformar la vida escolar y tienen un grupo de lectura donde intercambian textos e ideas en torno a su profesión; descubrieron este punto de encuentro al asistir al Proyecto de Formación Permanente de Docentes (PFPD) Sujetos Escenarios y Saberes, liderado por SOCOLPE y financiado por la Secretaría de Educación, llevado a cabo desde junio 1997 a junio 1998. Hasta la fecha han mantenido el hábito de repensar la escuela a la luz de diferentes planteamientos teóricos y por eso se han planteado el reto de intervenir de manera sistemática sus prácticas pedagógicas con el fin de conceptualizarlas y por ende consolidarlas para socializarlas e invitar a otros docentes dentro y/o fuera de la escuela.

3. Describa la experiencia académica de cada una de las personas que componen el equipo de innovación.

**NANCY CAROLINA VALDERRAMA VALDERRAMA** Docente orientadora que asume la dirección de la innovación. Ha adelantado los siguientes cursos de formación.

Estudios en educación	Título	Institución	Año de terminación
Licenciatura	Educación preescolar	U. Pedagógica Nal.	1981
Especialización	Pedagogía de la lengua escrita	U. Santo Tomás	1995
Especialización	Tecnología Informática aplicada a la educación	U. San Buenaventura	1999

Otras experiencias de formación y su aporte a la cualificación profesional:

Entidad	Nombre curso	Desde	Hasta	Aporte recibido a través de formación
---------	--------------	-------	-------	---------------------------------------



SOCOLPE	PFPD SUJETOS ESCENARIOS Y SABERES	MAR Z 1997	JULI O 1998	Aproximación a la comprensión epistemológica y sociológica del proceso educativo en el contexto histórico social, nacional y global. Participación en la convocatoria del IDEP, en la modalidad de fomento de la investigación -1998.
CORPORACION PARA LA ATENCION INTEGRAL DE LA NIÑEZ PRO-NIÑO	NEGOCIACION DE CONFLICTOS, DETECCIÓN Y SECUELAS DEL MALTRATO	MAR ZO 1999	JUNI O 1999	Reconocimiento del conflicto y la violencia como expresiones propias de la especie humana y estrategias racionales y emocionales de intervención sobre esta realidad.
SOCOLPE	ENCUENTRO DE SABERES	II SEM ESTRE 1999	HOY	Vincularnos de manera más sistemática o formal a un proceso de investigación e innovación pedagógica.

**Experiencias profesionales más relevantes (a partir del cargo actual)**

INSTITUCION	DEPENDENCIA	CARGO	AÑOS
SECRETARIA EDUCACION	CED ANTONIO NARIÑO	ORIENTADORA	DESDE 1996
SECRETARIA EDUCACION DISTRITAL	DIVISION DE PRIMARIA	DOCENTE EN COMISION GRUPO DE LECTO-ESCRITURA	DE 1994 A 1996
SED. DISTRITAL	DIVISION EDUCACION COMUNITARIA	COORDINADORA PREESCOLAR ESCUELA BRAVO -PAEZ	DE 1988 A 1994
CENTRO INFANTIL DE INVESTIGACION CREAR	ADMINISTRATIVA	DIRECTORA - PROPIETARIA	DE 1986 A 1989
UNIVERSIDAD MONSERRATE	DPTO. EDUCACION	CATEDRAS COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	DE 1983 A 1997
UNIVERSIDAD LIBERTADORES	FACULTAD DE EDUCACION	CATEDRAS PEDAGOGIA DE LECTURA Y ESCRITURA	DE 1990 A 1993
EDITORIAL OXFORD UNIVERSITY PRESS	DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL	ASESORA PEDAGOGICA	DE 1999 A ABRIL 2000

MARIA DEL PILAR RAMIREZ JIMENEZ. Orientadora integrante del equipo de innovación. Ha adelantado los siguientes estudios de formación:

Estudios en educación	Título	Institución	Año de terminación
Licenciatura	Psicología Educativa	U. La Sabana	1981
Profesional	Psicólogo	U. La Sabana	1990
Especialización	Pedagogía de la lengua escrita	U. Santo Tomás	1996

Otras experiencias de formación y su aporte a la cualificación profesional:

Entidad	Nombre curso	Desde	Hasta	Aporte recibido a través de formación
SOCOLPE	PFPD SUJETOS ESCENARIOS Y SABERES	MAR Z 1997	JULI O 1998	Formación como investigador educativo a partir del cuestionamiento permanente de la práctica cotidiana en la escuela, lo cual posibilita la búsqueda teórica con la cual se argumenta el quehacer docente. Participación en la convocatoria del IDEP, en la modalidad de fomento de la investigación -1998.
CORPORACION PARA LA ATENCION INTEGRAL DE LA NIÑEZ PRO-NIÑO	NEGOCIACION DE CONFLICTOS, DETECCIÓN Y SECUELAS DEL MALTRATO	MARZO 1999	JUNIO 1999	Generar en la práctica de docente-orientador todas las acciones tendientes a reducir el maltrato infantil, haciendo énfasis en vincular los recursos humanos disponibles como agentes efectivos en la búsqueda de alternativas para lograr la felicidad de los niños(as) del colegio
SOCOLPE	ENCUENTRO DE SABERES	II SEMESTRE 1999	HOY	Vincularnos de manera más sistemática o formal a un proceso de investigación e innovación pedagógica.

Experiencias profesionales más relevantes (a partir del cargo actual)

INSTITUCION	DEPENDENCIA	CARGO	AÑOS
SECRETARIA EDUCACION	CED ANTONIO NARIÑO	ORIENTADORA	DESDE 1995
SECRETARIA EDUCACION DISTRITAL	CENROS DE DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO	PSICOPEDAGOGA	DE 1981 A 1994
SECRETARIA DE EDUCACION	BASICA PRIMARIA	PROFESORA DE AULA	1976 A 1980
FUNDACION PARA LA INTEGRACION	AFILIADA	ELABORAR Y DESARROLLAR	DE 1989 A 1992

<b>FAMILIAR Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD</b>		<b>PROYECTOS DE GESTION HUMANA Y CALIDAD DE VIDA</b>	
<b>UNIVERSIDAD DEL ROSARIO</b>	<b>POSTGRADO EN LENGUA FRANCESA</b>	<b>CONFERENCISTA</b>	<b>1993</b>
<b>INDEPENDIENTE</b>	<b>ASESORIA PSICOLÓGICA</b>	<b>ATENCION EN CONSULTORIO COMO ASESORA PSICOLOGICA</b>	<b>DESDE 1981</b>

**MIRYAM GISELA URIBE GELVEZ** Docente de aula integrante del equipo de innovación, actualmente tiene a su cargo un curso del grado tercero de educación básica primaria. Ha adelantado los siguientes estudios de formación:

<b>Estudios en educación</b>	<b>Título</b>	<b>Institución</b>	<b>Año de terminación</b>
<b>Licenciatura</b>	<b>BIOLOGIA Y QUIMICA</b>	<b>U. LIBRE</b>	<b>1997</b>

Otras experiencias de formación y su aporte a la cualificación profesional:

Entidad	Nombre curso	Desde	Hasta	Aporte recibido a través de formación
SOCOLPE	ENCUENTRO DE SABERES	II SEMESTRE 1999	PRESENTE	Vincularnos de manera más sistemática o formal a un proceso de investigación e innovación pedagógica.
SOCOLPE	PFPD SUJETOS ESCENARIOS Y SABERES	ENERO 1998	NOV 1998	La mirada más real de la escuela, la posibilidad de reflexionar sobre mi práctica pedagógica y plantearme inquietudes.
ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL EPE	¿ES POSIBLE OTRA ESCUELA?	ENERO 1995	DICI 1995	Me permitió compartir experiencias de aula y presentar la propia, con el ánimo de enriquecer la práctica pedagógica, desde la certeza de que si es posible pensar en una escuela diferente.
UNIVERSIDAD DISTRITAL	EDUCACION EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	MARZ 1996	NOV 1996	Me dio más herramientas de trabajo pedagógico y me ubicó en el momento histórico actual de la ciencia y la tecnología.
IDEP	TENTACIONES PEDAGOGICAS	ENERO 1992	JUNIO 1992	Realmente fue una provocación a soñar una escuela diferente, me dio muchas posibilidades pedagógicas desde otros ángulos.
IDEP	MUSICA I Y II	JULIO 1992	NOV 1992	Me acercó al campo musical, como una experiencia grata, y posibilitándome otro tipo de trabajo dentro del aula.
UNIV. NACIONAL	BIOLOGIA (7 SEMESTRES)	1976	1981	Me facilitó la comprensión de los seres vivos y en especial del ser humano y su proceso de conocimiento y desarrollo. Me aportó la proyección social y trascendencia que tiene el hombre., sintiéndolo como parte del contexto, como agente y ejecutor de su realidad.

Experiencias profesionales más relevantes (a partir del cargo actual)

INSTITUCION	DEPENDENCIA	CARGO	AÑOS
SECRETARIA EDUCACION	CED ANTONIO NARIÑO J.M.	DOCENTE DE AULA GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA	DESDE 1997
SECRETARIA EDUCACION DISTRITAL	CED NICOLAS COPERNICO J.T.	DOCENTE DE APOYO EN LABORATORIO DE CIENCIAS NATURALES Y	DE 1988 A 1995

		DINAMIZADORA DE CENTROS DE INTERES	
SECRETARIA DE EDUCACION	BASICA PRIMARIA	PROFESORA DE AULA	1976 A 1980
COLEGIO PRIVADO SANTA MARIA EL LAGO	BACHILLERATO	PROFESORA DE BIOLOGÍA Y QUIMICA	1985 A 1991
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PROYECTO PODEMOS LEER Y ESCRIBIR CONVENIO CERLALC.	CED NICOLAS COPERNICO J.T.	DINAMIZADORA INTITUCIONAL DEL PROYECTO PODEMOS LEER Y ESCRIBIR	1995 A 1996
RED DE PROTECCIÓN Y CONSERVACIÓN DE HUMEDALES.	JUNTA DE ACCION COMUNAL SANTA MARIA DEL LAGO	DINAMIZADORA DE UN GRUPO ECOLÓGICO CON ESTUDIANTES DE UN COLEGIO DEL SECTOR.	1998
COLEGIO PRIVADO SANTA MARIA DEL LAGO	SERVICIO SOCIAL BACHILLERATO	DOCENTE DE APOYO AL PROGRAMA DE REFUERZO ESCOLAR PARA NIÑOS DE CENTROS EDUCATIVOS DISTRITALES DEL SECTOR	1999

4. ¿Qué características específicas tiene el director de la innovación, para el desarrollo de este proyecto?

Básicamente cuenta con la trayectoria profesional referenciada en el inciso anterior, que le facilita asumir la dirección académica de la innovación, teniendo en cuenta que como miembro del equipo de innovación, asume la coordinación fuera de participar en el desarrollo del proyecto.

Actualmente dispone de tiempo e interés para la ejecución de la innovación.

5. ¿Qué características específicas tiene(n) los asistentes de la innovación, para el desarrollo del proyecto?

Además de la experiencia profesional descrita en el numeral 3, cada una de las docentes integrantes del equipo de innovación comparte el interés de fundamentar y consolidar las prácticas pedagógicas que adelantan; comparten eventos de formación con la Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE y han participado como población objeto en investigaciones tales como: “prácticas Pedagógicas y evaluativas en Lenguaje y Matemáticas”. Concepciones y Posiciones, financiada por el IDEP y FUNDACULTURA, . “Integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular” Estrategias Docentes para su implementación. Patrocinada por el IDEP y SOCOLPE, ellas se constituyen en experiencias que les han permitido pensar la escuela desde otros postulados teóricos, que les posibilitan imaginar una

**transformación de la dinámica cotidiana de la institución educativa, hasta llegar a proponer esta innovación.**

**Cada docente posee compromiso y dedicación con los procesos de estudio desarrollados durante el servicio profesional. Así como capacidad de trabajo para constituir un grupo de estudio y alto grado de responsabilidad frente a las demandas del trabajo académico, por tanto disponen de tiempo e interés para desarrollar la innovación.**

## 2.4 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA ECONOMICA (FRMATO N.3)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGOGICO IDEP

CONVOCATORIA PUBLICA No. 2 DEL 2000

### PROYECTOS DE INNOVACION PARA LA FORMACION EN VALORES

FORMATO NO. 3

#### PROPUESTA ECONOMICA

Gastos de personal:

Rubro	Dedicación	Costo y duración	Total
Contratación artistas	30 h/mes x 8 grupos de estudiantes de 25 niños c/u. 240 h/mes	240 h/mes x \$15.000 h/taller x 5 meses	18'000.000
Honorarios Asesor Socolpe	8 h/mes	15 meses	2'500.000
		Subtotal 1	20'500.000

Gastos de materiales de apoyo:

Descripción	Valor
Materiales para los talleres de arte	2'000.000
Fotocopias y Bibliografía	1'000.000
Subtotal 2	3'000.000

Gastos de socialización:

Rubro	Total
Alquiler retroproyector y videobind	200.000
Impresión y Fotocopia de informe de avance para socialización	200.000
Elaboración de acetatos	100.000
Subtotal 3	500.000

Gastos de servicios técnicos:

Descripción	Valor
Tanscripción de registros etnograficos	500.000
Alquiler de equipo filamción y edición de video	500.000
Salidas con los niños a eventos culturales y artisticos	1'000.000
Subtotal 4	2'000.000

### TOTAL DEL PRESUPUESTO

Gastos de personal (subtotal 1)	20'500.000
Gastos de materiales de apoyo (subtotal 2)	3'000.000
Gastos de socialización (subtotal 3)	500.000
Gastos de servicios técnicos (subtotal 4)	2'000.000
Gran total	26'000.000



## PROYECTO CÁTEDRA PARA LA VIDA

Institución: Unidad Básica Las Américas J.M.

Docentes: Dora Piragauta y Gladys Gómez

### 1. PROBLEMA

Históricamente la escuela ha sido considerada como uno de los espacios privilegiados para superar los diferentes momentos de “crisis” que ha debido afrontar el pueblo colombiano. Así, hoy se habla de una “pérdida de valores” como uno de los factores fundamentales de la actual “crisis” y de cómo la escuela juega un papel fundamental para “recuperar” los “valores perdidos”.

Al hacer un concienzudo balance del actual papel de la escuela en la formación de valores, podemos encontrar que tanto la institución escolar como la familia ya no son las únicas protagonistas en la formación de valores, que existen otros ámbitos que forman en valores (medios de comunicación, ciudad, nuevas tecnologías, etc.) incluso, algunas veces, entrando en contradicción con lo que promueven escuela y familia.

Esta reflexión nos lleva a pensar que una innovación para la formación de valores en la escuela, debe superar aquella concepción de que la escuela y la familia son las únicas que “educan”, y que las acciones escolares en este sentido deben incorporar elementos del contexto que al momento de “educar” juegan un papel más preponderante del que comúnmente le asignamos.

Dentro de la organización escolar existen espacios y tiempos establecidos para la formación en valores, la Ley General de Educación legisló la existencia del Área para la Educación Ética y en Valores Humanos, en concordancia con el currículo y el PEI de cada una de las instituciones. Sin embargo, una indagación preliminar realizada por los docentes que presentan esta propuesta dentro de la institución y fuera de ella, muestra que este espacio dentro de los colegios oficiales del Distrito, se caracteriza por ser poco sistemático, estar desarticulado con las demás áreas de conocimiento y por la ausencia de discusión al interior de las instituciones, en torno al carácter que debe asumir la formación en valores en el contexto contemporáneo.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, hemos encontrado que muchas de las elaboraciones en torno a la formación en valores se está produciendo desde disciplinas diferentes a la pedagogía, algunas veces brindando apenas, fórmulas mágicas para contrarrestar la “crisis” de valores. Sin embargo, también existen posturas críticas en

torno a lo que hace la escuela en este sentido, las apreciaciones de Marciano Vidal<sup>1</sup> así lo manifiestan:

- Reduce la educación moral a la mera entrega de un “maletín de virtudes” creyendo que así se está equipado para caminar moralmente por la vida.
- Insiste excesivamente en valores tradicionales, de signo conservador o reaccionario.
- Motiva indebidamente el comportamiento moral: con tabúes precientíficos, con autoritarismos irracionales, con el miedo al castigo o la satisfacción del premio.
- Expresa el contenido moral con formulaciones inadecuadas: casuismo, en lugar de orientadores; categorías de actos en lugar de opciones y actitudes; principios y normas en lugar de valores y direcciones de valor.

Otra situación digna de mirar dentro de la dinámica escolar, es la de la cátedra de Educación Religiosa, que tiende a ser otro de los espacios en donde supuestamente ocurre la formación en valores. Como parte de la indagación que realizamos, un elemento importante dentro de los análisis fue esta cátedra, resultando que allí acontecen en un sinnúmero de situaciones bastante particulares y muchas veces irregulares, veamos:

- Entre los docentes existe ambivalencia en relación con lo consignado en el artículo 24 de la Ley General de Educación, para muchos docentes no ha sido claro el verdadero espíritu de la Ley, puesto que por una parte asumen que se debe garantizar “el derecho a recibir educación religiosa” pero por otra parte no se asume que “en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”. Desde esta perspectiva, esta Área en muchas ocasiones inclusive es objeto de calificación numérica
- Parte de lo consignado en la primera parte del mismo articulado, se ha entendido como que los temas a desarrollar en esta cátedra, corresponden a los contenidos del dogma católico, desconociendo así dos de los derechos fundamentales consignados en la Carta Magna: el Derecho a la Libertad de Cultos y el Derecho a la Libertad de Conciencia
- Cuando los contenidos no se refieren al dogma católico, durante esta cátedra se desarrollan una diáspora de temas de los cuales se conoce muy poco, es decir, al espacio “Educación Religiosa” concurren gran cantidad de saberes, desconocidos tanto para los mismos maestros que comparten el Área, como para los investigadores de la educación y la pedagogía.
- Los docentes que se asignan a esta área, generalmente no son especialistas en el tema, sino que generalmente la desempeñan para “completar su carga académica”. En consecuencia, existen pocos docentes en el Distrito Capital con la formación requerida para el desempeño óptimo en esta área.

---

<sup>1</sup> VIDAL, Marciano. Moral Fundamental, moral de actitudes. Madrid, 1990

Estas y otras situaciones que desconocemos, ocurren en estos espacios curriculares denominados “Educación en Ética y Valores Humanos” y “Educación Religiosa” y lo que se pretende con la propuesta que se presenta, es darle un nuevo sentido y resignificar estos espacios, bajo la premisa de que en la actualidad sólo es posible formar en valores cuando se convoca a la construcción colectiva de estos espacios. El argumento de esta premisa básicamente tiene que ver con el reconocimiento de que históricamente cuando se ha hablado de formación en valores, sólo han sido unos quienes han tenido la palabra y han tenido la oportunidad de promover un tipo de valores. Desde esta perspectiva, la escuela como espacio donde se manifiesta la multiculturalidad cotidianamente hace evidente la confrontación entre los diferentes sistemas de valores y reclama una manera diferente de abordar una formación en valores.

Por ello, esta propuesta consiste en construir colectivamente con alumnos, docentes y padres de la Unidad Básica Las Américas la “Cátedra para la vida”, que conjuga no sólo muchos de los propósitos consignados en la Ley General de Educación, sino que fortalece nuestro PEI en sus componentes, y sobre todo canaliza un sentir que desde los diferentes ámbitos de nuestra institución, se ha manifestado alrededor de la formación en valores.

La “Cátedra para la vida” consiste en convocar y comprometer a docentes, maestros y padres en la construcción de un tiempo y espacio dentro de la Unidad Básica Las Américas, de manera que permita, en primera instancia, la posibilidad de conocer y hacer explícitos aquellos valores que funcionan desde los alumnos, desde los padres y desde los docentes y que le otorgan una dinámica particular a nuestra institución. En un segundo momento confrontar y conceptualizar posiciones a propósito de la explicitación de valores, no sólo desde padres, alumnos y maestros, sino también desde las diferentes posiciones teóricas que se ocupan de la formación en valores. En un tercer momento se busca llegar a acuerdos para construir lineamientos concensuados acerca de lo que ha de seguir siendo una “Cátedra para la vida” en una comunidad específica, la de la Unidad Básica Las Américas.

Desde esta perspectiva, la pregunta permanente que orientará nuestra propuesta es: ¿Qué valores orientarán la “Cátedra para la vida” en la Unidad Básica Las Américas?

## **2. LUGAR TEORICO**

### **2.1 INNOVACIONES EDUCATIVAS**

En la introducción del proyecto Génesis<sup>2</sup> se hace referencia a que los términos innovación y cambio casi siempre aparecen juntos, ya que INNOVAR significa “mudar o alterar las cosas introduciendo novedades. Cambiar es dar, tomar, o poner una cosa por otra”. En consecuencia, la innovación siempre implica cambio, mientras que el cambio no necesariamente tiene que ser una innovación.

Aplica además, un concepto de innovación a “aquellas experiencias escolares dirigidas a dinamizar la institución y la práctica educativa y pedagógica para adecuarla a una sociedad más moderna”, aclarando que el tema genérico en el cual se ha denominado el movimiento nacional de renovación pedagógica ha sido “innovación educativa” y por modernizar la escuela entiende el hecho de “recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la resolución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones humanas diferentes tales como la sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente en la construcción de sociedad y ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo”

Desde esta perspectiva, la innovación educativa se configura a través de unos contenidos y de una determinada imagen de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructura y/o saberes escolares. Entender la innovación en una perspectiva social significa, entonces, asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio, que se mueve entre lo local y lo global.

Por su parte, Raúl Barrantes<sup>3</sup> hace alusión a una innovación, como la puesta en escena en un ambiente educativo de una propuesta de escuela, anota que se trata de generar cambios sobre diversas variables que entran en juego durante el proceso de concreción de una propuesta de formación. Implica involucrar aspectos administrativos, de organización escolar, relaciones escuela comunidad, áreas del conocimiento y procesos de formación de los docentes, de manera que permitan impulsar la experiencia y su sistematización, como objetos permanentes de reflexión para adecuarse a un determinado sentido de la escuela.

También se refiere al accionar autónomo de la institución mirando hacia la comunidad en que se encuentra, en donde además, se intersectan elementos teóricos en la misma medida en que se pueda resolver parte de la problemática interna que se plantea la escuela.

---

<sup>2</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo (Et. Al). Innovación Escolar y Cambio Social. Proyecto Génesis. Tomo I. Fundación FES, Colciencias, 1997

<sup>3</sup> BARRANTES, Raúl. Las innovaciones educativas. Escenarios y discursos de una década en Colombia. Ponencia presentada al Seminario Nacional La investigación educativa y pedagógica en Colombia. Balance de una Década. Colciencias - Socolpe, Santa Fe de Bogotá, mayo 23 y 24 del 2000

A partir de la búsqueda bibliográfica realizada por los autores del proyecto Génesis<sup>4</sup> se han encontrado cinco modalidades de innovación educativa: innovación Colmena, innovación liberadora, innovación Caja de Pandora, innovación ábaco e innovaciones ausentes; todas ellas clasificadas dentro de las innovaciones escolares.

Creemos que el proyecto “CATEDRA PARA LA VIDA” no se encuentra específicamente enmarcado en ninguna de las cinco modalidades de innovación educativa planteadas por el proyecto Génesis, ya que si bien es cierto que tiene algunas características que la aproximan a los modelos allí planteados, la intervención que pretendemos hacer, abarca diferentes tópicos que van desde los currículos de las áreas de Educación Religiosa y Ética y Valores hasta las concepciones valorativas de la comunidad educativa.

## 2.2 LA FORMACION EN VALORES

Los valores son conceptos, es decir, elaboraciones mentales para identificar y expresar cualidades propias de los seres. Es aquello por lo cual estoy dispuesto a pagar un precio.

Son finalidades valiosas por sí mismas que justifican al mismo tiempo el valor de la actividad consagrada a su cultivo. Surgen del ser humano a partir de su afán de progreso, de crecimiento, poseen una fuerza que comprometen la afectividad y empeñan nuestra capacidad de esfuerzo y superación. Algunas posturas teóricas consideran que los valores están antes de las reglas y del comportamiento, son motores de la conducta del individuo y de la colectividad que los cultiva.

### VALOR Y EDUCACION.

La educación como proceso socializador, es el espacio donde el hombre se va haciendo hombre, donde va introyectando los valores, las ideas, los conocimientos, por eso es necesario impulsar al interior de la misma una revolución personalista y comunitaria con una visión holística orientada al crecimiento personal de los estudiantes.

El concepto “educación” va siempre unido a la idea de desarrollo perfecto u optimización humana. Educación es todo aprendizaje valioso e intencional. Hasta que no se produce una modificación en los conocimientos, hábitos o actitudes del sujeto, una mejora en su comportamiento, lo que implica perfeccionar su ser, no se ha alcanzado la cota educativa.”.

El problema se presenta a nivel de lo que se entiende como mejor, como deseable, como ideal, como valor o modelo en función del cual podamos coincidir en el objetivo final de lo que pretende alcanzar mediante el desarrollo perfecto u optimización de la persona.

---

<sup>4</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo (Et. Al). Innovación Escolar y Cambio Social. Op. Cit.

Marín Gracia (1987), asimila el concepto y sentido de la educación a la educación en valores. No puede pensarse una educación donde no se presente ningún acto de valoración, no puede pensarse tampoco una persona en relación con el medio sin que la presencia de los valores envuelva a una y a otro.

Los valores hay que buscarlos en la vida de la persona en crecimiento constante, se encuentran arraigados en la existencia humana, en las relaciones que establece con la realidad y con la vida. Por ello la CATEDRA PARA LA VIDA como espacio escolar para la formación en valores, se asume como proyecto de construcción permanente dentro de nuestra institución.

Podemos configurar dos grandes bloques relativos a las finalidades de la educación: socialización y autonomía, integración de la persona en la sociedad y desarrollo de su conciencia crítica. Educaremos para el desarrollo *social*, para el valor de la mejora social, por otra parte, educaremos también para el desarrollo personal, para *ser* mejores. Solidaridad, participación y cooperación; autonomía, compromiso y crítica podrían ser algunos de los valores que se encontrarían como metas a conseguir dentro de las dos grandes finalidades educativas.

Siempre que concibamos la educación como optimización, desde el ideal de perfección, como adaptación con idea de evolución, de mejora en suma, estaremos afirmando la íntima relación entre educación y valores, porque la optimización, la evolución o la mejora implican siempre una opción valorativa por encima de otras alternativas. De esa manera es como consideramos que es preferible educar para la reflexión que no para la sumisión; para la crítica que no para la aceptación pasiva; para la participación que no para la abstención.

El componente moral o ético, el universo axiológico de cada persona, han de ser desarrollados y potenciados de igual manera que se desarrollan y se potencian las habilidades cognitivas, la competencia lingüística, el conocimiento cultural o la motricidad. En este sentido queremos reproducir las palabras de Escámez y Ortega "Nosotros creemos que si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo"<sup>5</sup>.

Si la educación ha de preparar para la vida, no puede, por lo tanto, dejar a un lado lo que constituye la esencia misma de la persona. La educación, cuando es verdadera, debe ser educación en valores. "La vida puede tener sentido y carecer de él. La vida se gana y se pierde. Hay vidas nobles y viles. ¿Cual es el sentido de la vida? La respuesta es sencilla: la realización de los valores." La vida de las personas, está abocada a la acción, y la

---

<sup>5</sup> ESCAMEZ y ORTEGA. Citado por: PAYA SÁNCHEZ, Montserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1997, p. 16

acción del humano, por provenir de un ser inteligente, tiene que ser intencional, se hace para algo; cuando esa acción se pretende que sea educativa tiene que hacerse para algo valioso, porque la educación es siempre un proceso de optimización o mejora del educando<sup>6</sup>

LA CATEDRA PARA LA VIDA se apoya en el presupuesto de Ortega Minguez, quien sostiene que "No existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores desde los cuales exige ser interpretado. Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive; y el sistema de actitudes ante la vida que le dan sentido y coherencia".

No pensamos que sea tarea de la educación formal -posiblemente, tampoco de la no formal ni de la informal-, *enseñar* lo bueno y lo malo, *imponer* determinada manera de ver el mundo, ni siquiera en el bien entendido de que esa manera sea la más justa y respetuosa para todas las personas. pero, de todos modos, tampoco *todo* es igual de bueno, ni vale igual, ni da lo mismo.

## VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

Es necesario establecer una diferenciación entre valores, actitudes y normas. El concepto "actitud", en su significación común o coloquial, alude al ámbito de los sentimientos, positivos o negativos, que alberga una persona en relación con un objeto, las actitudes se definen como predisposiciones estables de conducta generadas por los valores en que una persona cree y que mueven a comportarse de una forma u otra ante una realidad, sea idea, hecho, situación o persona. Siguiendo a Escames "(...) Las actitudes se fundamentan en los valores o, si se prefiere, (...) los valores se expresan, se concretan y se alcanzan en el desarrollo de las actitudes".

Las actitudes pueden tener una dimensión cognitiva: son las representaciones de una persona ante una determinada realidad y se pueden definir como conjuntos organizados e integrados de creencias, valores y expectativas, también albergan una dimensión comportamental y una dimensión afectiva. Algunos teóricos sostienen que las actitudes como los valores no son innatas sino adquiridas, aprendidas, lo cual podría implicar que se puede intervenir educativamente sobre ellas e inferir que se puede trabajar la coherencia entre actitudes y sistema de valores.

Las normas se definen como pautas de conducta que establecen el comportamiento adecuado en una situación concreta. Se pueden clasificar en dos tipos: externas o internas. Las primeras son relativas al consenso social y las segundas son establecidas de forma libre y querida por la propia persona en función de unos valores o principios. Las normas para ser interiorizadas se les debe comprender su significado y su alcance.

---

<sup>6</sup> Idem.

Los valores, según Gonzalez Lucini<sup>7</sup>, son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta.

La educación en valores tiene como objetivo ver el mundo social, caracterizado por la pluralidad con ausencia de un referente común, para realizar así un trabajo sistemático e integrado que permita a la persona orientarse ante la incertidumbre viendo el prisma personal y colectivo de cada "YO", el proceso de autoconstrucción y de desarrollo que permita al alumno tratar autónomamente con todas aquellas realidades, cercanas y lejanas, que plantean conflictos e interrogantes tanto particulares como colectivos. La educación en valores debe desarrollar las capacidades de juicio que permitan al alumnado pensar en términos de entendimiento y tolerancia, de justicia y solidaridad, así como fomentar también la formación de actitudes, la integración, aplicación y valoración crítica de las normas de convivencia que rigen en una sociedad, así como de las que permiten ir alcanzando el propio proyecto de vida.

#### LA CÁTEDRA PARA LA VIDA

La cátedra para la vida es una propuesta de construcción colectiva y permanente de valores individuales y sociales, donde se parte del reconocimiento a la individualidad del ser humano, a su multiculturalidad, al pluralismo, la diversidad y la multiplicidad. En la Cátedra para la vida la comunidad es parte importante al evidenciar una función propósitiva. En ella convergen dos áreas obligatorias y fundamentales como son la Educación Religiosa y Moral y la Educación Ética y valores.

**La propuesta**, de esta Cátedra está fundamentada en metodologías que permitan la discusión, la reflexión, el análisis de situaciones de interés para toda la comunidad educativa, y así llegar a un consenso donde se consolide una ética social mínima que permita la optimización del desarrollo humano y propenda por la convivencia solidaria y pacífica. Cabe anotar que esta propuesta busca fortalecer el Proyecto Educativo Institucional "Hombres Nuevos para Sociedades Nuevas".

La Cátedra para la vida, por tener un carácter formativo, será excluida de la evaluación tradicional, ya que sus pretensiones esenciales son la motivación a la construcción colectiva de una conciencia social efectiva.

### 3. OBJETIVOS

#### OBJETIVO GENERAL

Construir colectivamente con la comunidad educativa de la Unidad Básica Las Américas, los principios que orientarán la implementación y desarrollo de la Cátedra

---

<sup>7</sup> GONZALEZ, Lucini. *Ética Latinoamericana*. Bogotá, p. 131



para la Vida, como espacio escolar que consolida la formación en valores en esta institución.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Socializar el proyecto “Cátedra para la vida” con toda la comunidad Educativa de la Unidad Básica las Américas, jornada mañana.
- Explorar los valores que circulan en la comunidad educativa de la Unidad Básica las Américas, Jornada mañana a través de entrevistas, conversatorios, paneles, mesas redondas, talleres y el análisis de los documentos existentes en la Institución.
- Conceptualizar a propósito de los valores que se han hecho explícitos en la Unidad Básica las Américas, Jornada mañana, con base en las actividades previstas para ello.
- Realizar puestas en común permanentes con los estamentos de la comunidad educativa sobre la conceptualización realizada sobre los propios valores de la comunidad educativa de la Unidad Básica las Américas, jornada mañana.
- Con base en los acuerdos que se establecieron en las puestas en común desarrollar la Cátedra para la Vida, como espacio escolar que consolida la formación en valores en esta institución.

#### 4. METODOLOGIA

##### CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ESCOGENCIA DE LA INSTITUCION ESCOLAR

Hemos escogido la Unidad de Educación Básica las Américas jornada mañana, de la zona Octava, como centro para el desarrollo del proyecto “Cátedra para la vida” por las siguientes razones:

- Una de las dos proponentes es educadora de este establecimiento.
- El Proyecto Educativo Institucional “Hombres Nuevos para Sociedades Nuevas” tiene dentro de sus objetivos :
  - “Desarrollar acciones que comprometan a docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en el desarrollo de P.E.I.”
  - “Promover la participación de todos los agentes de la comunidad educativa en el conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a la formación integral de los educandos”
  - “Desarrollar en el alumno habilidades para asumir compromisos consigo mismo, con su familia, con la institución y con la sociedad”

- “Desarrollar en el alumno la capacidad para contribuir con sus actos a la organización y funcionamiento de la sociedad”
  - “Generar espacios de investigación y reflexión con participación permanente de directivas, docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general, en pro de la búsqueda de alternativas de solución a los problemas educativos del sector”.
- Otro motivo que permitió la escogencia de esta institución es que además de contar con los niveles de Educación Básica y Educación Media, la Unidad Básica Las Américas cuenta con el servicio de Educación Especial. Igualmente, la jornada de la tarde funciona con las mismas características de la mañana y con el mismo P.E.I., lo cual permite que el proyecto tenga una proyección a largo plazo.
  - El interés y colaboración de los directivos y del cuerpo docente para la realización del proyecto como apoyo a la solución de conflictos allí presentados.

## DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

### MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

En tanto que la propuesta busca la construcción colectiva de un espacio escolar para la formación en valores, la Cátedra para la Vida solo es posible llevarla a cabo a través de modalidades de intervención que se dirijan a crear ámbitos de participación de la comunidad educativa, por ello se tiene previsto la realización de conversatorios, paneles, mesas redondas y talleres. Igualmente, como apoyo a estas modalidades se realizarán entrevistas y el análisis de los documentos que se consideran significativos dentro de la Institución.

### ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Como antes hemos indicado, la conclusión a la que llegamos después de haber realizado un análisis sobre la situación actual de las cátedras de Educación Religiosa y de Educación Ética y en Valores Humanos en los colegios oficiales, es que ha sido asumida de manera muy diversa por parte de la mayoría de los docentes encargados de estas Áreas. No creemos que sea un aporte para la construcción de una nueva sociedad “tener que asumir el área porque no hay nada más que hacer”. Muchos educadores tratan de reflexionar desde un listado de valores, otros no asumen el tema y prefieren adoctrinar al alumno desde los dogmas personales que el docente maneja o simplemente se toman temas aislados y sin un horizonte social “de relaciones humanas”. Igualmente dentro de la dinámica escolar existe un espacio denominado “Dirección de grupo”, el cual se ha previsto como un ámbito desde el cual se puede impulsar la Cátedra para la vida.

El desarrollo de la cátedra para la vida, no se llevará a cabo solamente en los anteriores escenarios, pues también haremos uso de la diversidad de ambientes ofrecidos por la

ciudad y que sean de significación relevante para nuestros alumnos, de manera que permitan generar relaciones entre pares; estudiantes y docentes; estudiantes, docentes y padres; en contextos urbanos diferentes a la escuela, por lo tanto, serán escogidos de común acuerdo con los actores de éste proyecto.

## MOMENTOS DE INTERVENCION

### FASE I: SOCIALIACION DEL PROYECTO

Socialización del proyecto “Construcción de la Cátedra para la vida” con la comunidad educativa de la Unidad Básica Las Américas, Jornada Mañana.

### FASE II: EXPLORACION DE VALORES

- Entrevistas
- Conversatorios
- Análisis de los documentos significativos para la institución
- Explicitación de valores que darán pautas para desarrollar el temario en la fase III

### FASE III: DESARROLLO CONCEPTUAL A PRÓPOSITO DE LOS VALORES QUE SE HAN HECHO EXPLÍCITOS EN LA FASE I y II

- Conferencias
- Paneles
- Talleres
- Conversatorios
- Salidas al espacio urbano

### FASE IV: RECONOCIMIENTO DE LOS PROPIOS VALORES

Puestas en común con todos los estamentos de la comunidad educativa, con base en lo desarrollado en la etapa anterior

### FASE V: PROCESO DE CONSTRUCCION COLECTIVO DE LA CATEDRA PARA LA VIDA

Trabajo de construcción colectiva por equipos integrados por docentes, alumnos y estudiante, con base en los acuerdos que se establecieron en la etapa anterior.

## FORMAS DE SISTEMATIZACION

Dentro de las formas de sistematización que vamos a emplear se encuentran el diario de campo, que será objeto de análisis y categorización; reflexión colectiva sobre videos realizados durante el desarrollo del proceso, esta reflexión será recogida mediante protocolos y análisis cualitativo de las entrevistas a los participantes. Con esta información, junto con toda aquella que resulte relevante dentro de la dinámica del proceso mismo, se sistematizara la experiencia.

## PARTICIPANTES

Los participantes en el desarrollo del proyecto se encuentran clasificados en tres grupos:  
Equipo de innovación: conformado por las ponentes del proyecto, y profesores encargados del área de Educación Religiosa y Educación ética y moral.

Equipo de Participación: conformado por alumnos, padres de familia, profesores en general, conferencistas, ponentes de propuestas, panelistas, etc.

Equipo de Apoyo: integrado por Directivos docentes, orientadoras y psicóloga de la Unidad Básica las Américas.

## RELACION DE LOS COMPONENTES METODOLOGICOS CON EL LUGAR TEORICO

Dentro de los presupuestos desarrollados en el aparte "Lugar teórico", hemos sostenido que los valores han de ser buscados en la vida de la persona en crecimiento constante y que la educación lleva in situ la formación en valores. Al articular estos dos presupuestos en un enfoque metodológico, indiscutiblemente la ruta de construcción de la innovación ha de ser aquella que permita que se expliciten los valores que hacen posible que una comunidad funcione como funciona, con el objeto de construir propuestas colectivas. Por ello la metodología utilizada en esta propuesta es una metodología flexible pues a pesar de que existen unos lineamientos predeterminados para el desarrollo del proyecto, todo está por hacerse ya que lo que se pretende es una construcción colectiva basada en unos consensos mínimos sobre la formación de valores.

## 5. RESULTADOS ESPERADOS

Participación activa de toda la comunidad educativa con el objeto de experimentar y aprender del proceso de creación colectiva de una nueva estrategia pedagógica para la formación de valores.

Articulación en torno a la formación de valores de tres espacios escolares: cátedra de Religión, cátedra de Ética y dirección de grupo.

A través del Seminario de Socialización, iniciar un red con los maestros que se desempeñan en las áreas de Religión y Etica y Valores.

## 6. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACION

- Publicación de un artículo sobre los resultados de la innovación en el periódico Aula Urbana
- Participación con ponencia en un evento nacional o internacional acerca de la formación en valores o de las innovaciones educativas

- Realización de un Seminario-taller dirigido a 150 docentes del Distrito Capital que tengan a su cargo la Cátedra de Educación Religiosa y aquellos que tengan a su cargo la Cátedra de Etica y Valores Humanos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO C, H. A., Educación en los valores. Talleres pedagógicos. Santa FE de Bogotá. 1997.

BARRANTES, Raúl. BARRANTES, Raúl. Las innovaciones educativas. Escenarios y discursos de una década en Colombia. Ponencia presentada al Seminario Nacional La investigación educativa y pedagógica en Colombia. Balance de una Década. Colciencias – Socolpe, Santa Fe de Bogotá, mayo 23 y 24 del 2000

BAUMAN Laurence y RICHE Robert. Cómo resolver los nueve problemas que más perturban a los adolescentes. DE. Sudamérica, Buenos Aires, 1991.

BOSELLO, A. P., Escuela y valores. La educación moral. Madrid. 1995.

CASTAÑEDA DE FORERO, O. M., Ética de la Educación., Santa Fe de Bogotá. 1993.

DE ZUBIRÍA SAMPER, M., Formación de valores y actitudes. Santa Fe de Bogotá. 1995.

GONZÁLEZ., L. J., Ética Latinoamericana. Bogotá

KOHLBERG, L., Psicología del desarrollo moral. Bilbao. 1992.

LOZANO RIVEROS, R., Para leer los indicadores de logros de ética: Educación y Cultura, No. 43, 1997.

P. CARRILLO BECERRA, Aurelio. Los valores el reto de hoy. Colección Ethos # 1.

**PARRA S., Rodrigo y otros. Génesis: Investigación sobre el papel de las innovaciones en la modernización de la escuela colombiana. Informe final, 1997.**

RUBIO CAICEDO, J., El hombre y la ética. Barcelona. 1987. Educación moral, postmodernidad y democracia. Madrid. 1996. Ética constructiva y autonomía personal. Madrid. 1992.

SIERRA, R. Y BEDOYA, W., Pedagogía de los valores. Santafé de Bogotá. 1996.

TORRES ZAMBRANO, G. Y Otros., Una reflexión sobre la evaluación educativa desde la ética: Cuadernos de evaluación. Noviembre. 1993.

UNELL Bárbara y otros., 20 valores que usted puede transmitir a sus hijos. Ed. Norma. Santa Fe de Bogotá. 1997.

VIDAL, M., Moral fundamental. Moral de actitudes. T 1. Madrid, 1990.

## **8. FORMATO DEL PERFIL DEL EQUIPO DE INNOVACIÓN**

Todos los docentes del equipo de innovación pertenecen al área de Ciencias Sociales, tienen título de licenciatura en ésta área, Postgrados en Educación específicamente en Educación Sexual, Filosofía Latinoamericana, Derechos Humanos. Con amplia trayectoria como docentes del Distrito Capital. La directora es Licenciatura en Educación Pre-escolar con Especialización en Derechos Humanos y miembro del Consejo Directivo y Académico en años anteriores. Co-investigadora en el proyecto de educación Religiosa en los Colegios Oficiales y en el proyecto “Estrategias para el manejo del conflicto en la escuela”. Docente del Distrito Capital por espacio de 20 años.

## PROYECTO: NUESTRO CUENTO

Institución: CED Paraíso

Docentes: Camilo Orlando González Castaño

Marta Isabel Velásquez Pachón

Ana Lucía Garzón de Moscote

Aleyda Gaitán Gaitán

Héctor Manuel Romero Medina

### 1. PROBLEMA

El proyecto surge de la necesidad de continuar incorporando a nuestra práctica pedagógica cotidiana, nuevas estrategias que permitan que la formación en valores, se convierta en uno de los componentes fundamentales en nuestra institución. También surge como un deseo de todos los docentes de la institución, por crear las condiciones óptimas para que la formación en valores rebase la frontera escolar y aporten al mejoramiento no solo de la calidad educativa, sino también de la calidad de vida de cada uno de los niños y familias de la institución.

Esta propuesta deriva de una experiencia pedagógica construida y desarrollada conjuntamente con todos los docentes del Centro Educativo Distrital El Paraíso desde hace un año, en la perspectiva, por aquel entonces, de incorporar a nuestra vida escolar posibilidades novedosas para la formación de valores, de manera que permitiesen llevar a cabo un manejo pedagógico adecuado sobre problemáticas propias de las comunidades con la que trabajamos: altos índices de agresividad, violencia e intolerancia.

Una vez realizado un balance sobre esta experiencia, durante los primeros meses de año en curso y con el objeto de fortalecer esta experiencia desde el punto de vista teórico y metodológico, nos dimos a la tarea de consultar estudios, investigaciones, propuestas y elaboraciones teóricas a propósito de la formación en valores en las instituciones escolares. Este ejercicio permitió dimensionar la experiencia que veníamos desarrollando, percibiendo la necesidad de convertirla en una propuesta pedagógica más sistemática y de apoyarla en los aportes que nos brindó la bibliografía en valores, en innovaciones educativas y en literatura infantil, en tanto que el eje de nuestra experiencia siempre ha sido “El cuento”.

Desde la perspectiva de los valores, “El problema” que guía la propuesta NUESTRO CUENTO surge de dicho balance, del cual emergieron dos interrogantes: ¿Cuáles son los valores que poseen los niños y niñas del CED el Paraíso? ¿Cuáles son las principales diferencias entre los valores de los de las niñas y niños del CED El Paraíso y los de los docentes? ¿Cómo asumimos los docentes la formación en valores?



Igualmente, parte de este balance nos ratificó la importancia del cuento como posibilidad de acercamiento al mundo de los valores en la escuela y por ello sigue siendo el eje articulador de la propuesta que se presenta. En este sentido, la revisión bibliográfica sobre la literatura infantil y en específico sobre el cuento, a la vez que resignificó lo que veníamos haciendo con nuestros niños, nos ha dado la posibilidad de pensar en incorporar nuevos elementos, pues logramos ver que mediante el cuento se propicia un espacio en el que no sólo el niño sino que también el maestro, expresan libremente sus sentimientos, deseos y frustraciones; permite conocer el valor o valores que se otorgan a las acciones de los otros y enriquece las miradas sobre grupos culturales diferentes al que se pertenece.

Retomando los interrogantes antes indicados, los espacios de comunicación que propicia un trabajo pedagógico sobre el cuento, se constituyen en ámbitos muy importantes para conocer las modalidades de valoración de los docentes y los estudiantes, aclarando que entre los mismos docentes y los mismos estudiantes, pueden existir diversas tipologías de valoración.

En este contexto y con el ánimo de superar “la solución de problemas” por “falta de valores” -que comúnmente se manifiesta para los maestros en agresividad, violencia o intolerancia-, la propuesta de innovación que se presenta en formación en valores, pretende abordar todos los componentes escolares y extraescolares que sea posible articular, por ello otro de los interrogantes que surge y que se constituye en pregunta permanente es ¿Qué tipo de valoraciones poseemos los docentes a propósito, no sólo de nuestra innovación sino de otras prácticas innovativas?. Esta cuestión es crucial, en tanto que permite develar nuestra concepción sobre la escuela, los niños y nosotros mismos.

## **2. LUGAR TEORICO**

### **2.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Para muchos docentes es un tema permanente de reflexión la marcada agresividad en las relaciones entre pares que se dan al interior del aula de clase y más aún en el contexto escolar, percibimos además, problemas relacionados con autoestima, intolerancia y otros que consideramos, afectan de manera negativa la convivencia.

Ante este hecho los docentes en épocas anteriores, ahora y siempre, han intentado darle un giro al ambiente escolar y se han dado a la tarea de diseñar, implementar y poner en marcha proyectos que apunten al desarrollo de metodologías que eduquen para la vida, orientando la labor pedagógica hacia el desarrollo de potencialidades tales como la sensibilidad, la creatividad, el respeto, la tolerancia y la autoestima intentando adentrarse al mundo de los valores que maneja el estudiante. En este sentido, actualmente la tarea de educar se convierte en una labor cada vez más exigente, requiriendo de un gran compromiso, hoy el docente puede y debe manejar e implementar una serie de elementos metodológicos y estrategias que aseguren en todas

sus dimensiones la calidad del “acto educativo”, definido por Pérez Gómez<sup>8</sup> como “enseñaje” que significa, el proceso mediante el cual el sujeto se forma gracias a actuaciones sociales y deliberadamente organizadas. Enseñar es intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades, hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales. Desde esta perspectiva, la concepción sobre acto educativo se hace más cercano a la realidad del aula, porque le reconoce un valor formativo a las diferentes interacciones que se dan dentro de la misma, aquí el rol del docente es por lo tanto no solo transmitir información y conocimientos, sino guiar los aprendizajes, creando situaciones y contextos de diálogo que permitan estimular y sacar a flote el sentir de los estudiantes ante una situación determinada, permitir la reflexión, la crítica, la disertación y el diálogo como elementos que favorecen la sana convivencia.

Igualmente, permite ubicar los procesos de innovación en campos que desbordan lo escolar, requiriendo la incorporación a las instituciones de modalidades pedagógicas a tono con las características particulares con las comunidades educativas con las cuales trabajamos, de ahí la importancia de rescatar, también la oralidad, como una de las maneras de reconocer en el otro sus formas de valoración.

## 2.2 LA FORMACIÓN EN VALORES

### 2.2.1. MODELOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

Según Payá Sánchez<sup>9</sup>, los modelos que representan la forma de acceder a la educación en valores son: clarificación, formación del carácter, proyecto de vida y construcción de la personalidad moral.

Para nuestro interés y concretamente para nuestro proyecto solo nos limitaremos a explicitar el modelo de clarificación de valores que es el que más se adapta a nuestro enfoque.

La clarificación de valores según Raths Simon<sup>3</sup> (1967) concibe la función de la educación no como la transmisora de valores sino como la posibilitadora de reflexión sobre los mismos, lleva al autoconocimiento, porque cuando se conoce el propio yo se forjan los valores. La clarificación de valores es un proceso que ayuda a los estudiantes a tener una visión crítica de sus vidas, metas, sentimientos, intereses, y experiencias con el fin de descubrir cuales son sus valores, les ofrece un procedimiento para analizar sus vidas, asumir la responsabilidad de sus comportamientos, articular valores y actuar de acuerdo con las mismas. Al alumno no se le adoctrina, se le deja ser, hacer, sentir, pues

---

<sup>8</sup> PÉREZ GÓMEZ, A. Teoría de la enseñanza. Análisis de sus componentes. p. 131

<sup>9</sup> PAYA SÁNCHEZ, Montserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1997, p. 169.

<sup>3</sup> PAYA, Sánchez, Monserrat Educación en valores para una sociedad abierta y plural; Aproximación conceptual, Bilbao, Declée de Brouwer, 1997, p.170-174

la educación en valores concebida como clarificación permite la adquisición de valores como resultado de una selección libre y personal realizada después de una cuidadosa reflexión; reflexión que en los estudiantes ha de ser en colaboración y guía con el docente, de tal suerte que su papel consista en generar, posibilitar o facilitar el proceso de valoración. Al docente le corresponde poner en marcha el proceso de reflexión, comunicación, buscar espacios de interrogación ,de descubrimiento ,expresión de ideas y llegar a acuerdos ;pero como tarea primordial debe propiciar un ambiente de aceptación ,respeto , confianza ,donde todos sus alumnos puedan expresarse libremente .En este aspecto nuestro proyecto apunta a que el docente sea el guía que marca el camino por el cual ha de conducirse,la estrategia que nos proponemos ,facilitándole al estudiante un ambiente propicio y actividades atractivas ,motivadoras que lo convoquen a expresarse libremente y a ser el, a expresar sentimientos , preferencias , motivos , lo que quiere , puede y siente ;en otras palabras se otorga un papel fundamental al docente como facilitador de situaciones que permitan al estudiante reflexionar sobre su ideal de vida en función del referente colectivo y del propio y personal ideal, como lo diría Cembranos, Bartolomé (1981)

#### 2.2.2 CONCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES EN LA PROPUESTA “NUESTRO CUENTO”

Según Marín Gracia<sup>10</sup> (1987) el concepto y sentido de la educación se resume como educación en valores pues no puede pensarse en una educación sin actos de valoración ni tampoco una persona en relación con el medio sin la presencia de los valores, una esta relacionada con la otra. Y en ello los docentes de nuestro Centro Educativo el Paraíso estamos de acuerdo, pues el estudiante no es un receptor de conocimientos, es un ser integral que necesita crecer constantemente, establecer relaciones y socializarse. Ello supone entonces establecer que las finalidades de la educación son: la socialización, la autonomía , el desarrollo de una conciencia crítica; el propiciar un ambiente de solidaridad, participación; cooperación y compromiso, en resumen, en el ejercicio de la sana convivencia.

Nuestro proyecto apunta entonces a reconocer las formas que se adoptan en las relaciones entre pares, pero igualmente a propiciar un ambiente para que estas formas sean objeto de análisis, reflexión, discusión, favoreciendo la libre expresión de opiniones. Desde esta perspectiva creemos, como lo dice Marín Ibáñez<sup>11</sup>, que la verdadera educación se da en la realización de los valores, ya que la actividad del conocimiento o del saber no está terminada si no tiene un componente valorativo.

Cuando educamos no solo se hace en función del conocimiento, sino desde lo ético, llevar a cabo un verdadero proceso educativo se logra si se parte de los valores como posibilidad de interpretar el mundo de significados que el estudiante tiene, conocerlo,

---

<sup>11</sup> PAYA ,SÁNCHEZ, Monserrat. Educación el valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1997, p. 182

entenderlo en la forma como se expresa, siente y vive, se trata de asomarnos al sistema de valores y posturas valorativas que se asumen. Por ello tenemos bien claro que educar en valores no es enseñar lo bueno o lo malo, ni mucho menos imponer determinada manera de ver, hacer o sentir, se trata más bien entender de una manera respetuosa y justa, que para los estudiantes no todo es igual de bueno, ni tiene el mismo valor que en los docentes.

En este sentido como afirmamos antes, es función de la educación y la nuestra como gestores de un proyecto innovador, formar en valores con la premisa de que los estudiantes comparten valoraciones diferentes y altamente divergentes. Lo real de la vida escolar es que los valores son fuente de conflicto individual y colectivo, subsanar esas situaciones conflictivas requiere de llegar a acuerdos y así como lo decía Freire: debemos educar en la posibilidad de la convivencia entre personas que pueden ser divergentes, educar en el respeto como la única forma de relacionarnos que nos es propia a los seres humanos.

### 2.2.3 EL PROBLEMA DE LAS ACTITUDES EN LA FORMACIÓN DE VALORES

Según algunos trabajos de Alcántara (1998)<sup>12</sup> Bolívar (1992) y González Lucini (1990), actitud en su significado más común, se limita al ámbito de los sentimientos positivos o negativos que alberga una persona en relación a otra o a un objeto. También lo definen como predisposición de conducta generada por los valores que una persona asume y que lo mueven a comportarse de una u otra forma. Las actitudes se fundamentan en los valores, o más bien, los valores se expresan, se concretan en el desarrollo de las actitudes.

Pero debemos considerar que un valor puede abarcar diferentes actitudes, así como una actitud puede referirse también a diferentes valores, pero por lo general las actitudes de una persona superan el amplio espectro de valores que posee. Por ello, para nosotros como docentes interesados en realizar e implementar un proyecto desde los valores, es de vital importancia conocer la gama de actitudes que el niño expresa y el mundo de los valores en el que se mueve, porque mientras que para un niño frente al valor de la amistad puede asumir actitudes de confianza, sinceridad, y cooperación; otro puede manifestar actitudes de confianza, sinceridad y cooperación pero frente al valor de la libertad.

### 2.2.4. LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN EN VALORES

Los valores se expresan necesariamente en los procesos de socialización, pero se asumen de manera individual, por ello no podemos reducir la educación en valores solo al

---

<sup>12</sup> PAYA, SÁNCHEZ, Monserrat. Educación el valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao, Desclée de Brouwer, P. 152-153

proceso de socialización, pues le corresponde a cada uno el desarrollo de una actitud crítica personal y de cuestionamiento, una actitud de toma de conciencia, una visión de la realidad que puede ser susceptible de cambio y mejoramiento. De acuerdo con Barcena<sup>13</sup> (1995-1996) en sus estudios de ciudadanía y educación cívica “no es posible pensar la educación en valores sin la educación cívica y viceversa”, al estudiante ha de dirigirse para la vida en sociedad, donde puede auto realizarse y sentir que pertenece a una comunidad, puede y debe participar pero también adquiere compromisos, es un actor pero también es un espectador, expresa sus juicios y los comunica, interactúa, se mueve en una cotidianidad, debe escoger entre aquello que considera bueno o malo. En consecuencia le corresponde a los procesos de formación en valores, el desarrollar en el estudiante la capacidad de juicio valorativo de manera que le permita ir alcanzando el propio proyecto de vida en el marco de la sociedad y comunidad que le rodea.

Como lo diría Piug<sup>14</sup>, Martínez “La educación en valores necesita de un clima o de condiciones de libertad, aceptación y respeto entre los participantes o el grupo en el que se vaya a implementar esa intervención. Por ello nuestro proyecto pretende dejar que el alumno exprese libre y tranquilamente su sentir y pensar frente a situaciones que se le planteen. Nuestro marco de intervención es posibilitar el afianzamiento de un sentimiento de seguridad y autoestima dejando que el alumno se proyecte hacia su entorno físico y social.

## 2.3 EL CUENTO, EJE FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA

Tipos de cuento: Cuento clásico, cuento moderno y cuento postmoderno  
(La Palabra)

### 2.3.1 TIPOS DE CUENTO:

La propuesta articula la utilización del cuento desde la perspectiva que nos plantea LEURO ZABALA, en su artículo “LOS CUENTOS CLÁSICO, MODERNO Y POSTMODERNO: ELEMENTOS NARRATIVOS Y ESTRATEGIAS TEXTUALES” En las que deja ver el cuento como un proceso de aproximación a la realidad, al igual que una posibilidad de recrear y de rescribir la historia.

Zabala<sup>11</sup> describe, como el cuento clásico “Apunta a la representación de una realidad narrativa” en la que se trata de revelar una verdad.

El cuento moderno por su parte se enfoca a “Cuestionar las formas convencionales de representación de la realidad” y finalmente El cuento postmoderno plantea la “Representación de la realidad textual” en la que no se busca representar la realidad ni

---

<sup>13</sup> PAYA, SÁNCHEZ, Monserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual. Bilbao. Desclee de Brower, 1997. P. 158-160

<sup>14</sup> PUIG ROVIRA, Joseph María. La Educación moral en la escuela: teoría y práctica. Barcelona, Edebe, 1998.

tampoco cuestionarla, si no que se plantea que sea el lector quien la interpreta y construya

### 2.3.2 EL CUENTO EN LA FORMACIÓN DE VALORES

La literatura es la vía por excelencia para acceder a los valores de las nuevas generaciones puesto que entabla comunicación con todos los aspectos del ser: emocionales, afectivos, intelectuales, además es portadora de los valores culturales de la humanidad y al relacionarnos con ella, permite confrontar posiciones y argumentar formas de valoración.

El cuento es el eje fundamental de nuestra propuesta, porque lo asumimos como el arte de la palabra oral y escrita, que ofrece una variedad de posibilidades para hacer de los ambientes escolares espacio innovadores y de creación. Equivocadamente se rotula y generaliza el cuento como un elemento más que le permite al niño “soñar”, pero se olvida que hace parte de la oralidad y que ella encierra como rama del arte, un elemento articulador de todas las áreas del conocimiento.

Posee el cuento “una realidad en sí misma, donde rigen leyes particulares, nociones de tiempo y duración de espacio y movimiento”<sup>15</sup>

Los docentes del CED El Paraíso con nuestra experiencia, hemos encontrado en el cuento una alternativa que invita a los niños a acercarse al conocimiento de una manera diferente y atractiva, incentivar su capacidad creadora, también le permite expresar sentimientos, deseos, frustraciones y un cúmulo de manifestaciones propias de su edad. Es posible enriquecer y modificar las actitudes de los niños y niñas mediante el cuento y facilitarle al docente el descubrimiento de los valores que los niños y niñas vivencian.

Se ha convertido en un recurso importante que nos permite acceder al mundo de los valores que el estudiante vivencia, comparte, interpreta y traduce en actitudes,

El cuento infantil como un proceso interactivo que permite trabajar con dinámicas que integran las áreas del conocimiento, usando como hilo conductor la literatura de tal suerte que la integración se da a nivel de contenidos, a nivel de desarrollo de competencias básicas y permitir que los estudiantes sean protagonistas, sean constructores dentro de un aprendizaje reflexivo y constructivo, vivenciando valores de respeto, solidaridad, equidad y todos aquellos que hacen de la educación una formación de calidad.

---

<sup>1512</sup> HALLIDAY, M. Citado por: FRIAS NAVARRO, Matilde. Proyecto Pedagógico-editorial: Construcción de textos literarios por los niños. En: La Investigación, fundamento de la comunidad

11 ZABALA, Lauro. Los cuentos clásico, moderno y postmoderno: Elementos narrativos y estrategias textuales. Revista la palabra Nº 8,9 y 10 Santafé de Bogotá, Abril de 2000,pgs 16-21 académica. Santa Fe de Bogotá: IDEP; 1997, p. 263

El cuento en la escuela, posibilidad de producción de oral y escrito

## EL CUENTO EN LA ESCUELA COMO UNA POSIBILIDAD DE PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

La palabra es uno de los primeros juguetes del niño, por esto es básico desde nuestra propuesta, recuperar el placer de la palabra mediante el juego oral. Jugar con las palabras significa jugar con los sonidos, las letras, las sílabas, las rimas, las canciones, las adivinanzas, los trabalenguas, los cuentos infantiles y todo aquello que convoque a expresarse. Más allá del valor que tiene el juego de la palabra, esta puede convertirse en potencializadora de la enseñanza del código de la lengua, así puede incorporarse a los momentos de clase mediante diversas actividades como: Crucigramas, sopas de letras, dramatizaciones, juegos con nombres, rimas, personificaciones, nuevas propuestas, normas y esquemas sugeridos por los mismos estudiantes. El cuento como elemento que motiva al estudiante ayuda además a desarrollar las habilidades del lenguaje, refuerza ciertas actividades como: recordar las palabras, las situaciones, enriquecer el vocabulario. Adquirir un nivel expresivo y realizar asociaciones; además facilita la distinción entre las palabras en cuanto su escritura y significado y la construcción de frases. Por otra parte ayuda a aumentar el conocimiento y desarrollar los procesos de comprensión, aplicación, análisis, síntesis, desarrollar la capacidad simbólica, la asociación de elementos, la agilidad de pensamiento y las relaciones de espacio, tiempo y lugar. Si concebimos que la oralidad es el medio que socializa al ser humano, una vía para lograr socialización de sensibilidades en la institución, es vitalizar la acción comunicativa, leyendo, escribiendo, es decir abriendo los espacios escolares hacia las diferentes formas de comunicar, una de ellas el cuento como medio a través del cual se le facilitan al niño lenguajes para vivir y lenguajes para crear y recrear.

Como lo expresa Gianni Rodari<sup>16</sup> en la Gramática de la fantasía, el carácter comunicativo de la literatura y el carácter lúdico que ella imprime a los espacios escolares, ha de explotarse de tal manera que la exposición y comprensión de temas resulte fácil y agradable, gustosa para el estudiante, poniendo en juego la imaginación, el ingenio y la creatividad. Incorporar la literatura a la cotidianidad escolar, hace del maestro ya no un transmisor de conocimientos sino el dinamizador y orientador de procesos continuos e integrales.

Lo que ha demostrado la experiencia que se viene llevando a cabo en el CED El Paraíso, es que a través del cuento se ha abierto una posibilidad para que la familia se integre al proceso que se realiza en la escuela, pues los adultos que lo acompañan, aprenden con él y aportan su riqueza oral que se consigna en el "cuaderno viajero", pues quedan registrados sus cuentos, cantos, descripciones, interpretaciones, narraciones, retahílas,

---

<sup>16</sup> RODARI, GIANNI, Gramática de la fantasía,

coplas y todo aquello que le es propio y que le fue legado por sus familias. Así, cada familia aporta de lo suyo aquello que cree que va a enriquecer el proceso. De esta forma las familias pasan de ser espectadores pasivos del proceso de enseñanza de sus hijos a ser participantes activos y reflexivos, utilizando la literatura y la oralidad como el medio que integra escuela y familia .

El cuento y la literatura permiten que se de en la escuela la posibilidad de ser una escuela que lea y escriba , como lo sustentan Beatriz Helena Robledo y Antonio Orlando Rodríguez<sup>17</sup>, quienes presentan un modelo flexible de programa de promoción de la lectura, que incluye sugerencias, estrategias y reflexiones para estimular una relación más estrecha y enriquecedora entre los niños y los libros, dando espacio a la lectura recreativa y significativa, al uso creativo del lenguaje, a la producción de textos y el mejoramiento de la comprensión lectora. Nosotros con nuestro proyecto pretendemos también formar niños y niñas lectoras. Como lo expresa Gianni Rodari<sup>18</sup>, se trata de “El uso total de la palabra para todos. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”, pretendiendo hacer de la escuela, un espacio en la que los miembros de nuestra comunidad sean los hacedores y transformadores de las palabras, e ir más allá de la lectura alfabética y repetitiva y en la perspectiva de que la palabra y la oralidad sean un pretexto para el debate y la confrontación, para el descubrir y el inventar, para la experimentación y la transformación, donde la palabra halle un ámbito natural y significativo dentro de la institución, de manera que permitan la exploración y acercamiento a las formas de valoración de nuestros niños.

Que la palabra abra un espacio a la sensibilidad, a la socialización, al arte y a todo lo que este conlleva: multiplicidad de sentidos, vehículo de conexión cultural entre el niño y su entorno, fuente de sensibilización, y mirada crítica de la realidad que se vivencia.

---

<sup>17</sup> ROBLEDO Beatriz Helena y RODRÍGUEZ Antonio Orlando. Por una escuela que lea y escriba. Colección los libros del taller

<sup>18</sup>



### 2.3.3 El cuento en una propuesta de innovación

Leer, contar o escribir un cuento es permitirle al niño, soñar, imaginar, exteriorizar, sus emociones y vivencias, es permitirle divertirse, despertar su curiosidad, pero algunas personas (docentes, padres de familia, comunidad educativa), limitan la creación en ellos sin tener en cuenta que los niños a llegar a la educación primaria han descubierto ya el sentido de la lengua escrita y ejercen a su manera la escritura y la lectura.

Estos conocimientos previos de los niños hacen necesario que se busquen espacios en los cuales expresen libremente sus ideas con el apoyo del docente quien ha de valorar y reconocer los intentos que hacen aquellos.

Lo anterior lo confirma Vladimir Propp<sup>19</sup> al plantear las funciones de la estructura del cuento maravilloso, las cuales permiten que el niño identifique y ubique cada acción con una de esas funciones al igual que genera la construcción de valores. es de acuerdo con las actitudes de los personajes que luego se proyectan a nivel familiar, escolar y social. La importancia de las funciones conduce al niño a desarrollar su imaginación transportándolo a un mundo fantástico donde afloran sentimientos de amor, odio, respeto, engaño, cobardía, heroísmo, entre otros.

Por lo tanto mantener al niño en contacto con diferentes formas de literatura infantil es una manera de acompañarlo y motivarlo al desarrollo de estas capacidades expresivas e imaginativas que pueden ser representadas en el juego. Esta articulación del juego con la literatura infantil aporta dentro del aula principios para una buena convivencia, herramienta necesaria para el desarrollo de valores, ya que proyecta al mundo interior al exterior disminuyendo el grado de agresividad que se presenta en algunos niños por la apatía a participar, la inseguridad el miedo a la crítica, la metodología utilizada o simplemente el poco tiempo o espacio dedicado a la literatura infantil como fuente de desahogo y de apropiación de un lenguaje oral que nutre su fantasía y los introduce en el mundo maravilloso de los sueños.

Por eso, la literatura infantil con su naturaleza creativa puede convertirse en una acción para jugar, como lo sugiere Gianni Rodari<sup>20</sup>: “Se trata de la invención por medio de palabras, pero estas técnicas podrían ser fácilmente adaptadas a otros lenguajes, ya que una historia puede ser contada por un solo narrador o por un grupo, pero también puede convertirse en teatro o en un boceto para función de títeres, estas técnicas pueden penetrar en cualquier clase de juego”.

---

19

20

## **2.4. INNOVACION**

### **COMO ENTENDER LA INNOVACIÓN EN NUESTRO PROYECTO**

En nuestra propuesta entendemos que las verdaderas innovaciones son aquellas que producen igualmente cambio de paradigmas relacionados con el significado de transformación en términos de modificar para mejorar y hacer evolucionar. Una no innovación en este orden de ideas, sería entonces sinónimo de pseudo cambio, un falso cambio, un cambio aparente, no de fondo, que se pone el disfraz de algo nuevo o mejor pero que en realidad no modifica de fondo si no de forma y que no permite generar procesos y modelos nuevos que produzcan avance, en pocas palabras un cambio es apropiado cuando produce progreso; si no es así sería un pseudo cambio y no tendría ninguna relación con el progreso, como lo dice Giovanni M. Ianfranceso V. En su texto "La investigación pedagógica: Una alternativa para el cambio educacional". Por eso creemos que hemos iniciado una verdadera reflexión fincada en nuestro que hacer educativo desde el análisis juicioso de la realidad en la comunidad, donde las personas que forman parte de ella empiecen a ser protagonistas de su propio ser, y participen activamente en la toma de decisiones que solo a ellos les competen cuando se creen los métodos, las metodologías y las estrategias basadas todas en una verdadera escala de valores que les permitan no desconocerse como entes integrales e íntegros con sus propios sentimientos, pensamientos y acciones, lo cual conlleve a crear también sus propias normas comportamentales, sin desconocer el respeto que se debe tener por los demás y el progreso que a todo nivel se puede dar, al tener la oportunidad de participar en la implementación de la propuesta. Lo anterior se puede dar al lograr mediante la estrategia ser verdaderos agentes de cambio a través del análisis real de lo educativo, mediante el conocimiento objetivo de las problemáticas, en donde impulsemos acciones investigativas que sean lideradas por el grueso de la comunidad en donde haya verdadera participación democrática y acciones que partan de las necesidades reales enfocadas en el entorno social en donde se desenvuelve la comunidad objeto real de este proceso de investigación educativa.

### **2.5 APORTES A NUESTRO PROYECTO DESDE EL SEMINARIO NACIONAL : LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN COLOMBIA BOGOTÁ MAYO 22 Y 23 DEL 2000.**

Como lo dijo la Dr : Miriam Henao , la educación se encuentra en un proceso de apropiación y construcción, a los docentes nos corresponde la tarea de crear en los alumnos confianza en sus potencialidades físicas , mentales , creativas . Desarrollar mentes abiertas , críticas, inquisidoras que lo muevan a reflexionar , criticar , cuestionar y a comunicar .En este sentido la enseñabilidad de los saberes y la educabilidad de los estudiantes , según lo dijo el Senador Rafael Ordúz, aseguran el conocimiento y a su vez aseguran el desarrollo social y económico de un país, porque las sociedades que prosperan son las que están basadas en el conocimiento . De allí que al docente le corresponde y le han impuesto la tarea inmensa y de gran responsabilidad de crear

ámbitos escolares que propugnen por una persona competente para desarrollarse en su entorno social , donde sea capaz de difundir sus conocimientos , comunicarlos y explicitarlos . Por ello ha de pensarse en desarrollar o potencializar nuevas competencias en el estudiante : la del liderazgo , el compromiso y el diálogo, insistir en el desarrollo de habilidades de pensamiento . Para ello creemos que al docente le corresponde acercarse al alumno , hablar con el en particular , convertirse en su tutor personal que es capaz de adentrarse en sus sentimientos y sensibilidades , para tener una aproximación a lo que el es , demuestra ser y quiere ser. Por consiguiente a este respecto , responde la estrategia que desde nuestro centro educativo Paraíso jornada mañana , proponemos mediante el cuento como una manera de aproximarnos de forma natural y de tu a tu al estudiante , dialogando y no dialegando como lo diría Hernán Escobedo : Dejándole discutir y construir conocimientos colectivos , utilizando la comunicación como medio a través del cual se construye conocimiento y se ganan amigos , porque también como lo dijo Hernán Escobedo : cuando el alumno discute y construye el conocimiento se vuelve amigo del docente y de sus compañeros ,al alumno no se le acalla su pensar ni se hace mofa de lo que expresa , se le da la oportunidad de compartir saberes y de atreverse a pensar por si mismo ; siente que es tomado en cuenta , que sus opiniones son valederas y valiosos sus comentarios , que es posible argumentaren un medio que es propicio para ello. Allí entra en juego el papel del docente al propiciar ambientes ricos en oportunidades para que se den estos acontecimientos en el aula de clase y aún fuera de ella de tal manera que se crean entornos de discusión donde el alumno está realmente motivado porque es posible participar ya que la escuela es ese espacio abierto donde todo tiene que valer ,donde se le da al alumno ese primer y ultimo momento de poder convivir ,de participar democráticamente ,se forma para la democracia ,se facilitan los aprendizajes desde la praxis ,la escuela misma propicia formar en valores y toca otras dimensiones humanas diferentes a las cognitivas tales como la sensibilidad , la creatividad ,se explicita el ámbito de los sentimientos , de la sensibilidad moral , como lo dijo Guillermo Hoyos Vásquez : reconciliarnos con la sensibilidad , formar ciudadanos sensibles en solidaridad, formar comunidad en valores sociales ,para que sean capaces de vivir en comunidad en un entorno de sana convivencia ,eso se enseña desde la edad temprana ,desde el preescolar. Desde este planteamiento, nuestra propuesta apunta a sensibilizar , a comunicar sentimientos , a saber disentir , a argumentar y a cultivar en el estudiante un saber, unos valores ,unos comportamientos ,unas actitudes y aptitudes y unas normas sociales. En otras palabras y como también lo dijo Guillermo Hoyos Vásquez: Respetar al estudiante , negociar entre lo que les interesa y lo que conviene enseñar , es el arte de construir un escenario para un aprendizaje significativo.

### **3. OBJETIVO GENERAL**

Consolidar la propuesta Nuestro Cuento, que se viene realizando con todos los docentes del C.E.D el Paraíso jornada mañana, como estrategia pedagógica para la formación en valores en nuestra comunidad educativa.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Indagar por los principales valores que circulan en la comunidad educativa del C.E.D el Paraíso j.m. a través de la recuperación de la tradición oral, con el cuaderno viajero y las actividades de socialización que se tienen previstas.
- Explorar los valores de los niños y niñas del C.E.D el Paraíso j.m., a través de la consolidación de los espacios para la producción de textos escritos, como actividades cotidianas propias de la institución.
- Interpretar y conceptualizar a propósito de los valores que se han hecho explícitos durante la recuperación de la tradición oral y la producción de textos escritos.
- Crear espacios de confrontación entre los valores que manifiestan los niños y niñas del C.E.D. el Paraíso j.m. y la producción literaria que tendrá a su disposición.
- Con base en lo anterior incorporar a las áreas básicas de formación todas las posibilidades que tiene el cuento como modalidad literaria para la formación en valores.
- Realizar un ejercicio permanente de sistematización de manera que de cuenta del todo el proceso desarrollado durante la ejecución de la propuesta pedagógica "Nuestro Cuento".

## 4. METODOLOGÍA

### DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

El modelo de intervención recoge parte de la experiencia que se viene llevando a cabo e incorpora nuevos elementos. Como se explicito en el aparte Lugar teórico, esta propuesta vincula tres campos de saber: El cuento, la formación en valores e innovaciones, en este sentido la orientación del modelo la constituye la posición que hemos asumido en cuanto a la formación en valores, la innovación la entendemos como una apuesta pedagógica que dimensiona la experiencia que hemos venido realizando los docente del CED El Paraíso con un eje articulador: el cuento

## MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

Las modalidades de intervención están definidas por todas las posibilidades que nos ofrece el trabajar con el cuento en el ámbito escolar, a continuación se describen algunas, pero partimos del presupuesto de que durante el desarrollo de la experiencia estas modalidades se irán enriqueciendo en la medida en que la propuesta se va consolidando

### 4.1 CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ESCOGENCIA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

El Centro Educativo Distrital EL PARAÍSO jornada mañana fue tenido en cuenta para realizar allí un proyecto atendiendo a estas características:

- 4.1.1 Desde hace un año aproximadamente se ha venido implementando y poniendo en práctica un proyecto sobre educación en valores, reforzado con el PEI: EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y LA NO VIOLENCIA, proyecto que aunque no se había sistematizado formalmente, si se levaba a la práctica en el CED. En el momento en que SOCOLPE entra a relacionarse con el CED EL PARAÍSO, gracias a su programa de formación permanente de docentes, este proyecto toma cuerpo y se articula de manera formal, dándole un sentido y un direccionalidad como proyecto de innovación.
- 4.1.2 Se escoge solamente al CED EL PARAÍSO JORNADA MAÑANA, para llevar a cabo la propuesta gracias a que los docentes integrantes de la misma laboran en esta institución en su totalidad y en la misma jornada, de tal suerte que se hacía posible el trabajo en grupo para garantizar aplicabilidad, continuidad y seguimiento.
- 4.1.3 Desde el proyecto, se da respuesta o posible solución a una necesidad que en nuestra institución es prioritario subsanar, ya que tiene que ver exclusivamente con lo que la propuesta ofrece: y es el abordar desde el cuento el mundo de valores, sensibilidades y saberes que el estudiante vivencia y que hacen que en nuestra institución uno de los trastornos del aprendizaje y del clima de clase, sean la intolerancia, la agresividad la baja autoestima y todos aquellos aspectos que hacen de la convivencia un problema. En este sentido es necesaria la adopción y aplicación de estrategias que le signifiquen al niño situaciones y ambientes interesantes y significativos.

### 4.2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

El modelo de intervención recoge parte de la experiencia que se viene llevando a cabo e incorpora nuevos elementos. Como se explicito en el aparte Lugar teórico, esta propuesta vincula tres campos de saber: El cuento, la formación en valores e innovaciones, en este sentido la orientación del modelo la constituye la posición que hemos asumido en cuanto a la formación en valores, la innovación la entendemos como

una apuesta pedagógica que dimensiona la experiencia que hemos venido realizando los docente del CED El Paraíso con un eje articulador: el cuento

#### **4.2.1 MODALIDADES DE INTERVENCIÓN**

Las modalidades de intervención están definidas por todas las posibilidades que nos ofrece el trabajar con el cuento en el ámbito escolar, a continuación se describen algunas, pero partimos del presupuesto de que durante el desarrollo de la experiencia estas modalidades se irán enriqueciendo en la medida en que la propuesta se va consolidando

#### **4.2.2 ESPACIOS DE INTERVENCIÓN**

##### **Lectura de Cuentos**

La lectura de cuentos se realiza a través de diferentes formas de trabajo: libre, individual, individual regulado, grupal, grupal regulado y grupal libre. Para canalizar tal fin se ha diseñado, entre otros instrumentos, el siguiente cuadro que nos permite organizar la propuesta metodológica expuesta con anterioridad.

Materiales a utilizar en el cuadro:

- Dados
- Pirinolas
- Tarjetas de colores.

Utilización General del cuadro: Consiste en completarlo de acuerdo al derrotero establecido en éste, teniendo en cuenta que se inicia con la lectura oral del cuento hasta la mitad y posteriormente los niños finalizaran el mismo de acuerdo a sus valores, creencias, criterios.

También se puede utilizar empleando ya los materiales escritos anteriormente de la siguiente manera: Se forman grupos de seis niños, cada grupo tendrá un dado, una pirinola con seis colores y un paquete de treinta y seis o más fichas o tarjetas de colores las cuales contendrán preguntas referente al cuadro y al cuento, fábula refrán ... leído. Se inicia cuando uno de los integrantes del grupo lanza el dado y este marca un número determinado, posteriormente se rueda la pirinola y arrojará un color; supongamos que el dado arrojó el número tres y la pirinola el color verde, a este niño le corresponderá entonces responder la pregunta número tres de la tarjeta verde. Los demás niños estarán pendientes a la respuesta para confirmarla o corregirla, una vez llegado a un acuerdo consignarán en el cuadro las conclusiones. Igualmente se repetirá el proceso hasta que todos los niños participen.

En las tarjetas pueden haber preguntas capciosas, adivinanzas, dinámicas para que los niños las realicen, penitencias, y diferentes actividades lúdicas y artísticas mediante las cuales expresen algo referente a lo leído.

Cuento, Fábula, Retahíla,...	Personajes	Hechos que llaman la atención	Con qué está de acuerdo	Qué le cambiaría	Moraleja o reflexión

## EL CUADERNO VIAJERO

Consiste en coger un cuaderno, inventar un cuento enviarlo a la casa de un estudiante, allí en familia escriben una parte o lo terminan según lo deseen y lo envían a la escuela, si el cuento está terminado se lee, analiza, se reflexiona haciendo una exploración sobre el sentir, que piensan, lo que les gusta y no les gusta lo anterior para socializar el valor que se desee trabajar, a la vez estamos afianzando la expresión oral, escrita y. Se debe tener en cuenta que el cuaderno sea enviado a la casa de todos los niños.

Al comenzar este cuaderno se presentan problemas como:

Que se escriban o se copien cuentos ya conocidos.

A veces se pierde el cuaderno.

No se entiende lo que escriben por mala letra o mala redacción.

A veces demoran el cuaderno en la casa de los niños.

No se debe hacer tan seguido para evitar la rutina.

Al comienzo se utiliza solo para cuentos pero se le pueden dar otras funcionalidades como trabalenguas, adivinanzas, refranes, coplas, retahílas que también se facilitan con el trabajo que realizamos.

## **UN ESPACIO PARA EL CUENTO**

Contar o leer cuentos familiariza al niño con el universo literario y constituye una fuente de “preparación” para cuando llegue el momento de leer por su propia cuenta.

La primera recomendación para que ésta estrategia sea exitosa es que los profesores lean mucha literatura infantil y tengan así de donde escoger textos de buena calidad, atractivos, capaces de atrapar a los futuros lectores. El relato que se va a compartir con los niños deberá ser conocido de antemano por el docente, para saber en que momento hay que hacer una pausa de suspenso o subrayar determinada intención del autor. Al narrar o leer en alta voz el profesor deberá transmitir las emociones y tonalidades del libro escogido. Es importante tomar en consideración que, mientras menos habituados estén los niños a escuchar cuentos, más importancia hay que prestar a las voces de los distintos personajes, a la entonación, a la manera de leer el texto.

Para garantizar que los niños tengan un menú variado, es conveniente diseñar con tiempo una programación de los cuentos que vamos a leer.

La idea es que exista una hora y un día fijos para contar cuentos, de modo tal que los niños sepan que se aproxima esa actividad recreativa.

## **LEAMOS LIBREMENTE.**

Una estrategia clave en el desarrollo de esta propuesta es propiciar espacios en los cuales los niños se relacionen libremente con las distintas formas de literatura, lo importante es crear un clima que asocie la lectura con el esparcimiento y libertad de elección. Llegado el caso, puede suscitarse un debate o una reflexión sobre cierto tema, y el profesor contribuirá a orientar o moderar la discusión; sin embargo esto no debe convertirse en un objetivo prioritario. Se trata de dedicar un tiempo para leer por gusto para que los niños exploren distintos tipos de textos y descubran que entre ellos hay distintos intereses y gustos.



## **LECTURA POR CAPITULOS**

Un cuento o narración extensa puede ser leída por capítulos, en voz alta al colectivo de los niños. Se escoge un momento de suspenso para interrumpir el relato hasta la próxima sesión. El lector no tiene que ser necesariamente el docente, también pueden ser los niños y quien quiera hacerlo.

## **UN FIN PARA MI HISTORIA**

Para desarrollar esta estrategia se selecciona un cuento y se lee en voz alta a los niños hasta un momento de suspenso próximo al desenlace de la historia. A continuación, les propondremos a cada uno de ellos que continúe la historia ya sea de forma oral o por escrito de acuerdo al grado de escolaridad.

Una vez que los niños hayan construido los distintos finales para el relato, es importante la socialización de dichas creaciones. Para concluir, se lee el final del cuento original, se compara y se comentan las distintas versiones.

No se trata de que los finales tengan que parecerse al propuesto por el autor del texto utilizado. El objetivo del ejercicio es estimular la creatividad y la imaginación de los niños a través de sus predicciones.

## **UNA CARTA A UN PERSONAJE**

Después de leer y disfrutar un libro, se vea la necesidad de decirle alguna cosa a sus personajes, ya sean positivas o negativas. Se motiva a los niños a escribir cartas a los personajes de los cuentos. Si los estudiantes son de preescolar o primero, podemos escribir las cartas que ellos nos dicten o solicitar la colaboración de los padres. Las cartas pueden llevar dibujos naturalmente.

Como conclusión de la actividad, se leen todas las cartas se exhiben en un mural o se pueden pegar en un libro cuaderno.

## **HABLANDO CON MI AMIGO**

Se propone a los niños que seleccionen un cuento que le haya gustado especialmente y se les pide que escriban una carta dirigida a algún amigo del salón, explicando por que le gusta este cuento.

Las cartas se depositan en un buzón y el profesor cartero las irá entregando. Cada niño

será invitado a leer en alta voz la carta que recibió y los demás tratarán de adivinar quien fue el remitente. Con esta estrategia se estimula la escritura, la comprensión lectora y la comunicación interpersonal

## **EL ROMPECUENTOS**

Para desarrollar esta actividad, se sacan fotocopias de un cuento. Se separa por fragmentos cortándola con tijeras. Se organiza el salón por grupos y a cada uno de ellos se le entrega una fotocopia dividida en fragmentos desordenados.

La tarea de los niños es darle una secuencia a los fragmentos para reconstruir la historia en un orden lógico. Al concluir el trabajo se comparan los resultados obtenidos por cada grupo y se cotejaron con la narración original. Se puede incluir entre los fragmentos recortados uno que pertenezca a otra narración que no tenga nada que ver. Con esta estrategia se contribuye a estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico y mejorar la comprensión de lectura.

## **MIEDOS A VOLAR**

Dentro la literatura infantil contemporánea existen numerosas obras que hablan del miedo en la infancia. A partir de la lectura de esos libros, se invita a los niños a conversar sobre las cosas que le producen miedo.

Se invitan a escribir en hojas sus principales miedos y luego se hacen avioncitos o pajaritos de papel para echarlos a volar y se desaparezan.

Esta estrategia está encaminada a eliminar los miedos a través del reconocimiento y a conocer que otros personajes de la literatura y de la vida real tienen sus propios miedos.

## **SOPA DE LETRAS**

Se motiva a los niños a trabajar en grupos y a realizar sus propias sopas de letras a partir de los libros que hayan leído. Estas sopas pueden tener como ingredientes nombres de personajes, lugares de acción, títulos etc.

## **UN PERSONAJE VISITA OTRO LIBRO**

Se anima a los niños a jugar oralmente involucrando personajes de un cuento a otro. ¿Qué pasaría si el personaje de un libro se traslada a vivir a otro?

Luego se invita a escribir los relatos donde se recojan sus fantasías y se concluye con la socialización de estos.

Esta estrategia promueve el manejo del espacio y el tiempo en que se desarrollan las narraciones, estimula la fantasía el humor y la escritura.

### **DIVERSIÓN CON TITERES**

Se selecciona un cuento y con los niños se hace un resumen a manera de guión con los acontecimientos más importantes, posteriormente se organiza la función de títeres.

Para esta actividad se construyen los títeres con materiales suministrados por el docente; pidiendo la colaboración de los padres de familia.

Esta actividad posibilita la comprensión de lectura, diferenciación entre el lenguaje narrativo y teatral, estimula la creatividad.

### **CREACIÓN DE CUENTOS**

La creación de cuentos se estimula de distintas maneras, inventando relatos de forma oral o escribiéndolos en colectivo o individualmente, lo más importante de esta propuesta es enmarcarlas en situaciones que tengan sentido para los niños. Estas historias se pueden intercambiar con otros alumnos de otros grados para ser conocidas y socializadas.

### **EL ANECDOTARIO**

Se incentiva a los niños a escribir en un cuaderno anécdotas de su vida diaria. Este cuaderno pasará de mano en mano y cada día se enriquecerá con un nuevo texto que será compartido con los demás estudiantes.

En este mismo cuaderno los niños podrán escribir sus historias de vida y autorretratos.

### **CUENTOS MINIMOS.**

Se trata de que los niños escriban un cuento que solo abarque cuatro o cinco frases y que contengan un mensaje entendible y cierta dosis de humor y creatividad.

Ejemplo: Había una vez un pollito que tenía hambre y como era mago se convirtió en un granito de maíz y se comió.

#### 4.2.2 ESPACIOS DE INTERVENCIÓN.

El espacio donde se viene desarrollando el proyecto es el aula de clase, ya que es allí en donde día a día se va dando el proceso de construcción del conocimiento al igual que el proceso de creatividad, aprendizaje etc. De allí que hayamos escogido el aula como el espacio principal para el trabajo, en el que integramos el cuento con todas y cada una de las áreas del currículo, logrando también dinamizar y fortalecer las diferentes temáticas, haciendo énfasis en el desarrollo y recuperación de la parte valorativa, como un ingrediente importante en la formación de cada persona.

De esta forma se logra no solo enseñar una temática específica, si no que al mismo tiempo se integra un conjunto de valores, reflexiones y elaboraciones que permiten dinamizar la forma como aprendemos y a la vez responder al para qué aprendemos, ya que es el niño y niña quien con su trabajo y participación incorporen en su vida una serie de elementos que incrementen su saber y al mismo tiempo lo forman como persona integral.

De aquí se desprende que el tiempo de trabajo sea de todos los días y desde todas las áreas, como también que los espacios de trabajo partan del aula como centro, se proyecten a los espacios colectivos como el patio de descanso, el aula de informática y vayan más allá a cada uno de los hogares de cada niño y niña, involucrando a su vez a los padres, hermanos y en general a toda la familia.

Teniendo este marco de referencia pensamos que el trabajo debe proyectarse a un trabajo de quince (15) meses en el que reforcemos la fase de exploración que hemos desarrollado, y a la vez que permita mejorar, profundizar y desarrollar esa serie de valores que citamos anteriormente.

#### 4.2.3 MOMENTOS DE INTERVENCION

Los momentos están enmarcados en el trabajo realizado en el aula, en donde cada asignatura se convierte en el espacio que permite utilizar el cuento como un elemento de exploración, descubrimiento y construcción del saber, ya que a través de la imaginación, la creatividad, la observación, el análisis y reflexión es como el niño y niña accede al aprendizaje, a la investigación y al desarrollo de sus potencialidades, de allí que los momentos sean:

4.2.3.1 En el aula de clase

4.2.3.2 En el trabajo en el patio

4.2.3.3 En actividades colectivas como: Izadas de bandera, encuentros deportivos, Jornadas culturales y salidas pedagógicas.

4.2.3.4 Trabajo en casa a través del cuento viajero o cuaderno viajero

4.2.3.5 Trabajo diario, quincenal y mensual en donde se dé la posibilidad de reflexionar, analizar y evaluar de manera conjunta el proceso, par de esta manera formular estrategias que permitan mejorar.

#### **4.2.4 FORMAS DE SISTEMATIZACION.**

- 4.2.4.1 Informes de avances cada cinco (5) meses
- 4.2.4.2 Momentos de evaluación
- 4.2.4.3 Diario de campo
- 4.2.4.4 Entrevistas periódicas
- 4.2.4.5 Video.

#### **4.2.5 PARTICIPANTES**

- 4.2.5.1 Niños y niñas de la institución jornada mañana, quienes son el centro de nuestra propuesta.
- 4.2.5.2 Padres, madres y familia en general, como los principales elementos para apoyar y reforzar el trabajo, como personajes importantes en el aporte a la construcción de una formación integral, como multiplicadores de un saber y un estilo de vida.
- 4.2.5.3 Docentes, como compañeros de viaje, orientadores del proceso como aprendices.
- 4.2.5.4 Comunidad, como la gran receptora, multiplicadora, como la portadora de una gran riqueza valorativa y cultural importante de rescatar.

### **4.3 RELACION DE LOS COMPONENTES METODOLOGICOS, CON EL LUGAR TEORICO**

Todos los referentes teóricos que sustentan la propuesta , permiten al grupo de docentes del CED Paraíso Jornada mañana , tener una concepción más clara y definida respecto al problema motivo del proyecto ; nos sitúa dentro de una realidad que ha sido descrita y analizada por autores, quienes nos dan luces en la búsqueda de herramientas de investigación que involucran a la comunidad educativa desde la formulación del problema hasta la solución del mismo , en este proceso se busca mejorar y cualificar los pasos que se adelanten , por tanto se aprovecha el conocimiento y los postulados que estos autores nos ofrecen para explicar la realidad más objetivamente.

Los diferentes autores consultados nos posibilitaron el hallar las bondades que el método ofrecía a nivel de maestros, alumnos y aprendizajes , pasando de lo teórico a la implementación de un método así:

4.3.1. En cuanto al maestro: Le permite cambiar y transformar su rutina pedagógica en un verdadero acto educativo , que trascienda el ámbito de la escuela .El maestro es un generador de cambio.

Lo ubica en su rol de alumno adelantado ,que observa ,planea, indaga y crea .Al hallar en la propuesta una directriz , se convierte en un asiduo lector, su espíritu investigativo crece , su capacidad de observación se incrementa y su aptitud creadora está siempre en ejercicio.

Encuentra en la propuesta , una guía que le sirve de apoyo en la solución del problema ,encuentra un método que rompe con el programa rígido, que le suministra herramientas adaptables a las circunstancias ,necesidades e intereses del estudiante y le da significado y vida al conocimiento

El método responde a una dinámica de trabajo colectivo donde participan los miembros de la comunidad educativa. Al docente específicamente le permite hacer conceptualizaciones pedagógicas sobre el saber hacer de sus estudiantes , sobre su metodología y sobre las estrategias que aplica y podría aplicar de modo más significativo.

4.3.2 En cuanto al estudiante : El método por ser innovador permite que el ambiente de clase salga de la rutina y de la monotonía , de tal suerte que los estudiantes estén motivados ,pués se trabaja desde sus necesidades e intereses. Se generan valores intangibles como la sensibilidad, la solidaridad y todas aquellas actitudes y aptitudes que le son propias a los niños y niñas de nuestra institución .En general formar sensibilidades y saberes. Los niños y niñas desarrollan el espíritu investigativo y la capacidad creativa para : la observación , la crítica y argumentación , el análisis y reflexión , el gusto por la construcción de saberes y la capacidad para concluir y aplicar . El método tiene en cuenta al alumno en sus intereses y motivaciones , permite la transformación del ambiente escolar desde un aprendizaje significativo . Permite al alumno la expresión oral y escrita de una manera creativa al manejarse en el aula elementos de la oralidad tales como : el cuento , la leyenda , la fábula, la rima , el verso, la poesía , etc.

4.3.3 En cuanto al aprendizaje: El método integra y correlaciona áreas . Es un elemento de apoyo para resolver problemas cotidianos . Contrapone al aprendizaje memorístico ,el aprendizaje por descubrimiento y creatividad. Lleva al estudiante a observar, deducir, concluir, construir, convivir y aplicar . Se eleva la autoestima del alumno , quien accede de mejor manera al aprendizaje de saberes y de sensibilidades. Fomenta en el estudiante valores formativos , expresivos e intelectuales. Permite diversas formas de trabajo : libre, libre regulado, individual, individual regulado, grupal, grupal libre, grupal regulado.

## 5. RESULTADOS ESPERADOS

Partiendo de las necesidades que a través de varios encuentros celebrados con la comunidad educativa a partir del año 1994 en donde se pudieron dislumbrar afanes propios de la misma con respecto al pael que la escuela debería desempeñar frente a la educación de los niños y jóvenes del CED EL PARAÍSO J.M..

Fue así como de la misma comunidad surgió la necesidad apremiante entre otras muchas de combatir mediante procesos pedagógicos y educativos, en donde participara la familia, el vecindario y por supuesto la escuela, la agresividad negativa que se manifestaba en la población estudiantil; Fue así como se originó la columna vertebral de nuestro PEI "EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y LA NO VIOLENCIA" En

donde al igual que en la definición de la problemática toda la comunidad educativa se hiciera participe en la generación de alternativas de solución para bajar lo índices de violencia escolar manifestadas a través de comportamientos tales como el aislamiento, bajo nivel de tolerancia, vocabulario inadecuado, no respeto a las normas, manifestaciones de maltrato por parte de los mayores entre otras muchas.

A partir de allí se iniciaron acciones, las cuales contribuirían al propósito de llevar en primera medida el bajo nivel de auto estima característica en gran parte de la población educativa; Entre otras muchas es de resaltar la concientización que paulatinamente se fue dando en los educadores con respecto a la forma de trato y en gran parte a sus metodologías en el aula, brindando como primera medida un ambiente agradable a los niños, sustituyendo el grito, la seriedad, la cátedra por el diálogo, la sonrisa y la participación entre otras y de otra parte realizando trabajo intenso con los padres de familia y en ocasiones con sus grupos de calle con el fin de lograr un trato más humano no solamente con los niños estudiantes del CED sino lo más esencial una mejor convivencia al interior de las familias y sus grupos de pares; Actividades que hasta hoy se han venido desarrollando ya en la cotidianidad escolar.

Actualmente y gracias al proyecto que se ha venido desarrollando con el apoyo de SOCALPE " NUESTRO CUENTO", sirve de apoyo el cual fundamentalmente para continuar llevando a cabo nuestro propósito hemos podido vincular a nuestro PEI, en forma más concreta lo que tiene que ver con el trabajo propio del aula en lo que a procesos metodológicos se refiere; Es entonces nuestra intencionalidad en primera instancia fortalecer nuestro PEI a través del presente proyecto como también crear metodologías y estrategias innovadoras que permitan igualmente socializar experiencias con otras comunidades educativas con el fin no solamente de darlas a conocer si no también gracias a los posibles aportes que se hagan fortalecer este proyecto y porque no ponerlo en práctica en otros ámbitos escolares, familiares y sociales.

Ofreciendo a estas la posibilidad (Como se ha dado a nuestra comunidad ), de resolver sus conflictos a través de la vía del diálogo y entender que a pesar de las diferencias entre las personas se puede convivir en paz ya que la escuela es uno de los agentes que contribuye en gran parte al rescate de valores individuales, familiares y comunitarios, es por esto que no podemos desvincular en ningún momento estos tres agentes pues todos forman parte fundamental del proceso de cambio que necesita la comunidad para tener una mejor forma de vida.

## **6. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACION.**

Las estrategias de socialización del proyecto se harán mediante un cineforo , con los miembros de las instituciones aledañas a la nuestra y con aquellas otras instituciones que estuviesen interesadas en conocer y compartir experiencias innovadoras . La dinámica se llevará a cabo con las proyecciones en video de las diferentes etapas del proceso y de los apartes más significativos , enriquecido con conversatorios y reflexiones alrededor del mismo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

BARRANTES , Raúl, Las innovaciones educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia. Seminario Nacional. Mayo 22 y 23, Santafé de Bogotá

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Javier Vergara S.A. Buenos Aires, 1996

IANFRANCESCO V, Giovanni M. Nueve problemas de cara a la renovación educativa. Alternativas de solución, Editorial Libros y libros S.A. 1996. P. 102-109

IDEP. La investigación: Fundamento de la comunidad Académica, Santafé de Bogotá, Agosto de 1998. Ed. Guadalupe

INNOVACIONES Y TEXTOS, Experiencias de maestros y maestras, Santafé de Bogotá. Idep. Alcaldía mayor de Santafé de Bogotá, 1997

PAYA SÁNCHEZ, Monserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997, p. 146-215

PARRA SANDOVAL, Rodrigo, CASTAÑEDA, Elsa, CAMARGO, Marina, Proyecto génesis. Innovación escolar y cambio social Tomo I, Fundación FES, Colciencias, 1997

PEREZ GOMEZ, A. Teoría de la enseñanza. Análisis de sus componentes. P 131

ZABALA, Lauro. Los cuentos clásico, moderno y postmoderno: Elementos narrativos y estrategias textuales. Revista La palabra N° 8, 9 y 10 Santafé de Bogotá, Abril de 2000, pgs 16-21

## 8. PERFIL DEL EQUIPO.

Las personas integrantes del equipo de innovación son Docentes con alto sentido de pertenencia a la Institución , que están seguros que los niños y niñas que están a su cargo son el centro de su quehacer , además son personas responsables , idóneos , con espíritu de superación y cambio , la mayoría con pregrado y postgrado . En su conjunto , los docentes han asistido a los seminarios que el IDEP ha propiciado , entre ellos : vida de maestros y otros tantos cursos de capacitación que se han venido desarrollando y muchos fuera de los auspiciados



por la SED como un medio de mantenerse al tanto de lo nuevo y estar actualizados en los temas que tienen que ver con nuestra labor .

Con una amplia experiencia en la labor educativa .Desde siempre han acompañado a su comunidad en : la construcción de la planta física , mejoramiento y mantenimiento de la misma en colaboración con entidades como Fundación Social , Acción comunal y Asociación de padres de familia. Siempre han procurado estar en permanente capacitación para poder acompañar con eficiencia a la comunidad educativa de la cual son partícipes , en su proceso de crecimiento y enriquecimiento de su proyecto de vida , como en este caso particular con SOCOLPE como entidad que nos ofrece un medio para capacitarnos.

## 9 PROPUESTA ECONOMICA.

VER ANEXO PAGINA 17/20

## 10. CRONOGRAMA .

Teniendo en cuenta que se ha venido realizando un trabajo con los niños y niñas desde hace más de un (1) año , la primera fase o momento de trabajo que correspondería a la exploración del tipo de valores que manifiestan y vivencian los estudiantes de la institución , ya ha sido trabajada, por lo tanto nuestro cronograma parte de un segundo momento , en el que entramos directamente a la interacción con los niños y niñas , desde las actividades y estrategias escogidas y descritas anteriormente . De igual manera hemos dividido el tiempo de trabajo en tres (3) grandes bloques de cinco (5) meses de duración cada uno , donde al finalizar se realiza una evaluación de la experiencia y se procede a realizar los ajustes y cambios o modificaciones a que haya lugar para retroalimentar el proceso de manera significativa y eficaz.

**VER HOJAS SIGUIENTES**

MES	ACTIVIDAD	FECHA	HORA
1 Y 2	Lectura de cuentos. (En todos los grados)  Trabajo con el cuadro	Agosto 01 a Septiembre 30	De 7:30 a.m. a 12:00 m.
3	Cuaderno viajero  Lectura diaria	Octubre 02 a Octubre 31	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
4	Un espacio para el cuento	Noviembre 01 a Noviembre 30	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
5	Leamos libremente	Febrero 08 de 2001 a Febrero 28 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
	Evaluación, Retroalimentación	Marzo 01 de 2001	De 7:30 a.m. a 9:30 a.m
6	Lectura por capítulos	Marzo 02 a Marzo 31 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
7	Un fin para mi historia	Abril 03 a Abril 30 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
8	Una carta a un personaje	Mayo 02 a Mayo 31 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
9	Hablando con mi amigo	Junio 01 a Junio 10 y Julio 12 a Julio 31 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.

10	El rompecuentos	Agosto 01 a Agosto 31 de 2001	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
	Evaluación y Retroalimentación	Septiembre 03	De 7:30 a.m. a 9:30 a. M.
11	Miedos a volar	Septiembre 04 a Septiembre 30	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
12	Sopa de letras	Octubre 01 a Octubre 30	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
13	Un personaje visita otro libro	Noviembre 01 a Noviembre 30	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
14	Diversión con títeres  Creación de cuentos	Febrero 10 a Febrero 28 de 2002	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
15	El anecdotario  Cuentos mínimos	Marzo 01 a Marzo 30	De 7:30 a.m. a 12 :00 m.
	Evaluación y retroalimentación	Abril 01 a Abril 10	De 7:30 a.m. a 9:30 a. M.

## **PROYECTO: LA CIUDAD COMO ESCENARIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

Institución: Escuela Normal María Montessori  
Docentes: Myriam Parra Castro  
María Clehoffe Garzón Benavides  
Dora Elvira Sabogal Herrera

### **1. PROBLEMA**

Un gran clamor se levanta desde lo profundo del alma de nuestro pueblo colombiano por la violencia que se ha recrudecido a lo largo y ancho del país, todos estamos afectados, todos somos partes del problema e igualmente todos somos responsables de la solución y la escuela es el mejor espacio para convalidar, para construir dando paso a nuevas vivencias, a nuevas prácticas para continuar abriendo la puerta en la formación de maestros capaces de dar respuesta a los múltiples problemas de violencia, abuso e irrespeto que vive nuestra ciudad capital y nuestro país en general.

La muerte de las personas, en campos y ciudades no podemos mirarlas tranquilamente como victorias en el mantenimiento del orden. Cada uno de los que caen, pertenezca al grupo que perteneciere, es por lo general un hombre joven, fuerte, capaz, tal vez equivocado, marginado, ignorado, sufrido, abandonado, maltratado; un hombre que quizás hace poco fue niño, adolescente y al cual vimos pasar indiferentes por nuestras aulas y no debería estar donde cayó sino al lado de los suyos, levantando a su familia y dando lo mejor de sí y transmitiendo los valores aprendidos en ese espacio llamado escuela.

Los niños y niñas de nuestras instituciones educativas siguen hoy esperando un mensaje de esperanza, una palabra de apoyo, una construcción didáctica, pedagógica que responda a las actuales circunstancias que vivimos .... Siendo la escuela una de las instancias socializadoras, gestora y productora de formas de convivencia, se hace necesario desarrollar un trabajo de innovación con los maestros en formación de la Ciudad Capital. Para construir una escuela que vivencie en la cotidianidad unos espacios de paz, armonía, respeto y resignificación de la vida.

La juventud viene exigiendo una verdadera renovación de qué hacer pedagógico, educar a las personas no es tarea fácil ni lo será y la vida de los jóvenes de hoy exige una reorientación de la labor que se realiza al interior y exterior del aula de clase. Como alternativa se propone poner en marcha este proyecto centrado alrededor de un objetivo innovador. Desarrollar el pensamiento lógico, es decir, enseñar a pensar que no consiste en proponer fórmulas mágicas que a manera de manual o receta, nos proporcione la

solución de problemas; tampoco implica la creación de una cátedra específica que asuma tal reto como tarea, ni debe ser un capítulo para dejarlo de lado, ni un trabajo que se desarrolla en cada materia durante los primeros días de clase y luego se olvida; sólo se puede enseñar a pensar si en medio de las relaciones entre docentes y estudiantes se favorece la presencia de un ambiente nuevo en retos intelectuales y competencias, si se posibilita un espacio para confrontar y discutir las opiniones divergentes, si se privilegian las operaciones del pensamiento por encima de los programas en los que sólo se pretende la memorización y transmisión de contenidos, enseñar a pensar significa dar oportunidades para que los individuos piensen. Es decir, la escuela debe apoyar continuamente operaciones del pensamiento como observar, comparar, resumir, clasificar, generalizar, analizar, formular hipótesis, establecer condiciones para experimentar, criticar argumentos entre otros. Para así aprender a aprender, aprender ser, aprender hacer y aprender a convivir.

La escuela nos debe llevar a la producción de pensamiento y que éste a la vez se traduzca en acciones, vivencias y formas de vida que generen procesos de crecimiento y apropiaciones positivas en todo sentido.

La reconstrucción colectiva de un pensamiento autónomo del estudiante debe ser un taller social permanente, debe surgir de una pedagogía educativa que busca una identidad de pensamiento. La pérdida de legitimidad del aula como lugar educativo que ha tenido como consecuencia el desencanto y la apatía de todos los involucrados en el proceso educativo a de dar paso al quehacer dialéctico crítico propio de la filosofía como punto de partida para la construcción de la cultura desde el aula urbana, en donde el estudiante será protagonista de su propio proceso de formación así como la de asumir permanentemente la tarea de la formación de la ciudadanía.

“... el aprendizaje humano presupone una naturaleza social del conocimiento.”<sup>21</sup>

La pedagogía debe ser un instrumento para la resolución de problemas y la educación en el afecto.

Una pedagogía que busque la construcción de un orden social más justo, más humano y más digno; requiere de un aprender a pensar, a obrar por sí mismos.

El ejercicio pleno de los Derechos Humanos están dirigidos a garantizar la convivencia y la armonía entre hombres y mujeres, entre adultos y menores de edad, entre las razas, credos y saberes. Ellos constituyen el fundamento real de los Estados Modernos y se hacen fuertes cuando ayudan al fortalecimiento de la dignidad humana. Su continua violación a producido en nuestro país que cada ser humano mantenga en su memoria un rencor que a veces no deja la posibilidad de la reconciliación.

---

<sup>21</sup> VIGOTSKI, Liev Semionovich, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo. Barcelona. 1979. pág. 136.

## 1.1. SITUACIÓN DE LA NIÑEZ EN NUESTRO MEDIO

*“ Aunque los avances jurídicos son notables, la formulación de la política social del Estado en torno a la niñez, y el papel de las instituciones comprometidas evoluciona favorablemente, no son suficientes ante el elevado desconocimiento de los derechos de los menores de edad, que son los mas vulnerables ante la situación de miseria, ignorancia, explotación, abuso, imprevisión, maltrato y violencia en todas su diferentes formas que caracteriza un gran porcentaje de la población Colombiana y somos los docentes junto con los padres de familia los primeros educadores de nuestros niños y niñas ”.*<sup>22</sup>

De los treinta y tres millones de habitantes del país, el 44,4 por ciento, es decir, catorce millones, esta conformado por menores de dieciocho años, según cifras de UNICEF en 1.992 y las tasas de maltrato infantil registradas a 1.999 son cada vez mas escalofriantes, Las cifras anteriores son una pequeña muestra de las consecuencias de una cultura donde el niño y la niña no se respeta, ni se tiene en cuenta para crecer y desarrollarse como ciudadano, razones por las cuales es imprescindible trabajar con los futuros formadores de maestros en procesos de prevención del maltrato y en general sobre como educarnos en la paz en los diferentes escenarios.

Cuando nos preguntamos por el sentido del hombre y su papel en el mundo, debemos detenernos a analizar y examinar acerca de las condiciones de esa existencia. ¿Cuáles son las posibilidades de desarrollo del sujeto en nuestro sistema social? , ¿Cómo esta constituido ese ámbito? Y ¿Qué posibilidades le brinda para que logre un estado de desarrollo y bienestar, que en su interacción permita satisfacer sus necesidades, potencialidades y actitud que favorezca a sí mismo el establecimiento de relaciones armónicas con los otros sujetos de la entramada social? La defensa de unos ciudadanos formadores multiplicadores y formadores de paz, es una de las necesidades fundamentales que tenemos hoy de continuar construyendo una sociedad basada en el respeto, la dignidad del ser humano, la justicia y en general en aquellos valores que nos lleven a verdaderos aprendizajes y vivencias de transformación, convivencia armónica y crecimiento.

## 1.2. PROBLEMÁTICA Y ANTECEDENTES PRESENTADA EN LA INSTITUCIÓN

En un proceso de elecciones estudiantiles a los organismos de representación en el gobierno escolar, se manifestó la violencia en agresión física y verbal entre los candidatos y electores tal situación motivo el planteamiento y desarrollo de un proyecto para formar en los estudiantes actitudes de tolerancia y de respeto mutuo en la

---

<sup>22</sup> GARZÓN, María Clehoffe. Derechos de la Niñez. USTA. Bogotá, 1.997. Pag.14.

convivencia ante la diferencia; en la participación y en la toma de decisiones individuales e institucionales.

El proyecto tuvo como base legal el artículo 41 de la C.N. “ En todas las Instituciones Educativas oficiales o privadas se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Reglamentado en el artículo 14 de la Ley General de Educación.

Así se diseñó desde el área de orientación escolar el proyecto titulado “ DEMOCRACIA Y VALORES HUMANOS”, enriquecido con el aporte del área de sociales y de la rectoría, el cual recibió asesoría de dos profesionales del grupo pedagógico de la consejería presidencial para los derechos humanos. Posteriormente el proyecto se denominó: “Formación Ciudadana en Derechos Humanos” y se emprendió allí el proceso de construcción del manual de convivencia el cual está en proceso de apropiación. Se formuló una propuesta investigativa sobre su impacto primordialmente del principio rector: La justicia. En dos grupos de estudiantes partiendo del concepto que del mismo tenían ellos, se exploró su significado en las relaciones del país, de la familia y de la Normal, se procedió a la intervención con talleres en los que en un segundo momento se tuvo en cuenta la interpretación teórica del trabajo de los estudiantes sobre la justicia y su fundamentación en concordancia con los planteamientos de Kohlberg, Rawls y Bryand.

En 1.999 durante el primer período según los análisis efectuados por los comités de evaluación se identificó la problemática de convivencia entre pares y con los docentes en algunas situaciones, siendo crítica en algunos cursos en los que se evidenció la falta de respeto mutuo, intolerancia, no aceptación de la diferencia, agresión física y verbal, conflictos entre pares y con docentes por lo cual se diseñó un proyecto enmarcado en el PEI “ La formación Moral como base de una convivencia justa”, proyecto que está siendo reestructurado.

En el PEI de esta Escuela Normal Superior se contemplan los principios que orientan el mismo, y en el cual textualmente dice: “ **La justicia es el principio rector de las relaciones de convivencia.** Ella está consagrada en el Manual de Convivencia de la Escuela Normal y tiene el sentido de equidad. Este principio tiene repercusiones en los distintos contextos: académicos, normativos, afectivos, lúdico expresivos, comunicativos; por ello se debe tener en cuenta en todos los espacios que conforman el ambiente escolar, desde el aula de clase hasta las escuelas afiliadas donde se desarrolla la práctica docente. **Implica, entonces, para los maestros moverse de las relaciones de poder que tradicionalmente se han instaurado y estructurar las relaciones educativas a partir del respeto a los Derechos Humanos de los estudiantes” y de todas las personas que conforman la comunidad educativa.**

En el proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional, la comunidad de docentes y demás estamentos representados en el comité de reestructuración de la Normal se concluyó la necesidad de formar en competencias entre las cuales se

encuentra “la moral afectiva”, con la que “se busca contribuir en el desarrollo de una moral autónoma a partir de la cual el estudiante esclarezca su propia escala de valores, reconozca y exprese sus sentimientos morales y afectivos y pueda participar en la construcción de consensos éticos que permitan la convivencia y respeten la diferencia; esto es el aprender a convivir.” Lo que apunta en un futuro a construir el conocimiento cariñoso.

Se considera también la dimensión humano trascendente, “Como una expresión de la necesidad del ser humano de trascender en la historia, de dejar huella, de encontrar su misión en el mundo, de realizarse en su dimensión humana, es decir, la de rebasar el estrecho círculo de los amigos e intereses personales y de grupo y realizar su vida trabajando por un mundo mejor para todos.”

Consideramos que esta propuesta es innovadora en una Institución formadora de maestros ya que al revisar el estado del Arte que presentó Raúl Barrantes en la ponencia: “ Las Innovaciones Educativas: Escenarios y Discursos de una Década en Colombia.” En el Seminario realizado por Socolpe los días 22 y 23 de Mayo del presente año no se encuentra ninguna referencia a este componente dentro de la formación de maestros. En el documento “Génesis” de Rodrigo Parra, en el capítulo sobre “Revisión de Literatura sobre Innovaciones Educativas en Colombia, de Elsa Castañeda y Marina Camargo Abello tampoco se hace mención sobre este tópico.

Las consideraciones anteriores redimensionan el sentido del quehacer pedagógico de la Escuela Normal Distrital María Montessori y le dan norte al proceso formativo de un ser humano integral que se requiere hoy y que podría desarrollar su opción de vida en el campo educativo como maestro de educación inicial y básica primaria.

### **1.3. PREGUNTA DEL PROBLEMA**

¿ Cómo los escenarios urbanos ayudan a consolidar los valores imprescindibles que se deben vivenciar en “Maestros Constructores y Multiplicadores de Paz”, como son la justicia, la cooperación, la solidaridad, el respeto mutuo, el autocuidado, la relación con la naturaleza y la responsabilidad, contemplados en el P.E.I. de la Normal Distrital María Montessori.?

## **2. LUGAR TEÓRICO**

En el marco del PEI “la formación moral como base de una convivencia justa”, proyecto que está siendo reestructurado desde el área de orientación y este equipo de innovación, con la orientación de las asesoras del PEI de la Escuela Normal Superior María Montessori. Asignadas por las Secretaría de Educación.



La opción por la justicia como principio rector de la convivencia en la Normal María Montessori, va ligada a otros principios y valores, como son: la Democracia, la Tolerancia, la Autonomía Moral, la participación y la comprensión y regulación del conflicto, entre otros. La justicia como principio fundamental y los valores de solidaridad, reconocimiento, respeto mutuo, y responsabilidad nos conducen a pensar acerca del desarrollo de la Autonomía, en la medida en que se posibilite el aprendizaje con el diálogo de saberes, ya que los estudiantes en sus conceptos previos tienen sus ideas de estos principios y valores y una manera de entenderlos y construirlos socialmente.

La heteronomía está presente en los seres humanos y la autonomía se desarrolla por etapas que no necesariamente corresponden a una edad cronológica, Piaget considera que los adultos refuerzan la heteronomía cuando solo se utilizan sanciones y se estimula la Autonomía cuando intercambian sus puntos de vista en la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de Kohlberg, se afirma que la primera y principal virtud de una persona, de una escuela o de una sociedad es la justicia, interpretada en forma democrática para todas las personas. Cuando se siente tratado con injusticia, surgen los conflictos. Los conflictos son inherentes a la vida de las personas precisamente porque se persiguen objetivos diferentes o se persiguen objetivos distintos. De acuerdo con Valenzuela, “el conflicto lo podemos entender como parte de nuestra cotidianidad”, a mayor interacción mayores son las probabilidades de conflicto, pero “el conflicto es motor de desarrollo moral” (Cardona, Cárdenas y otros). También se tiene en cuenta en esta investigación los conceptos planteados en el documento de reestructuración de la Normal, con respecto a Agape, que se refiere a la relación del individuo con sus semejantes, fundamentada en el amor, en torno al cual se articula un sistema de valores, una ética y una moral.

“Para aprender a entender y sentir justicia los estudiantes deben ser tratados con justicia y también exhortados a actuar con justicia. Para Kohlberg eso significa Democracia Educacional”

Kohlberg, afirma que con la enseñanza de la justicia las escuelas pueden transmitir legítimamente los valores consensuales de la sociedad. Porque la justicia, vista desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral no es un valor dado, que puede transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que es el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona.

Federichi, afirma que sólo en una relación fundamentada en el amor puede surgir la idea de justicia como bien universal. Al hablar de ágape estamos hablando del amor, la ética y la justicia como conceptos estrechamente ligados. Para Kohlberg, educar moralmente no es adoctrinar, pues los niños y jóvenes sienten esto como reglas impuestas, lo que no les permite el verdadero desarrollo moral. Respecto a la educación moral en la escuela Martha Cárdenas plantea: “la escuela debe contribuir a la formación de sujetos morales

autónomos, capaces de comprometer su voluntad política con el impulso a un proyecto de convivencia ciudadana.

## **2.1. PRINCIPIOS CONCEPTUALES**

- La formación es un proceso que debe darse no sólo desde lo académico sino también desde el desarrollo humano y crecimiento personal.
- La formación moral lleva a las personas a actuar más desde los principios morales que desde principios jurídicos.
- Abre las posibilidades de auto-regulación y concertación entre las diferencias de las personas.
- Los valores, derechos humanos y libertades, conceptos de la sociedad moderna deben construirse en apropiación para vivir la ética ciudadana.
- La formación de maestros incluye la formación de ciudadanos autónomos.
- La dimensión moral posibilita el desarrollo de las competencias pedagógica y comunicativa; la ejercitación de la participación y la toma de decisiones.
- La relación de trabajo con los futuros maestros debe tener una proyección de la reforma de Santafé de Bogotá.

## **2.2. LA CIUDAD UNA AULA URBANA PARA LOS MAESTROS DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ.**

### **2.2.1. FORTALEZAS**

- Colombia como uno de los países con las mejores condiciones de su ecosistema y punto estratégico del planeta.
- Un espacio multicultural.
- Un proceso de convivencia ciudadana por construirse.
- La ciudad recorrida permanentemente por jóvenes.
- Gran concentración poblacional de niños y jóvenes en edad escolar.

### **2.2.2. OPORTUNIDADES**

- Un pensamiento estructural que conduzca a la consolidación de la identidad cultural.
- La posibilidad de construir un sistema metodológico, pedagógico y didáctico sobre acciones y vivencias generadoras de paz y convivencia ciudadana.
- Una ciudad que vive escenarios multiculturales y multidisciplinarios.
- Propiciar una pedagogía que retome los medios y los espacios como instrumentos para construir la paz.

- Necesidad de apropiación de los escenarios urbanos para desarrollar y fortalecer los valores de solidaridad, respeto mutuo, cooperación, autocuidado y responsabilidad.

### **2.2.3. DEBILIDADES**

- Un ecosistema amenazado por la violencia, la agresión, el irrespeto.
- Un olvido colectivo de no apropiación de valores.
- Educación en crisis de sentido.
- Violación sistemática en Derechos Humanos.
- Una ciudad desconocida por muchos jóvenes y niños habitantes de la ciudad.
- Maestros que aún desconocen la realidad de los jóvenes de la ciudad o que no saben como dar respuesta a sus múltiples problemas.

## **3. OBJETIVOS**

- Sensibilizar al maestro en formación en actitudes positivas que permitan trabajar en la PAZ.
- Consolidar los valores contemplados en el PEI de la Normal Distrital María Montessori.
- Permitir espacios para expresar sentimientos, ideas, iniciativas y propuestas.
- Conectar la realidad con los procesos de reflexión para una construcción pedagógica con sentido, en aras a vivenciar la paz en los diferentes escenarios de la vida.
- Actualizar el discurso pedagógico incorporando los escenarios urbanos a la escuela.
- Crear las estrategias pedagógicas que permita ampliar en los jóvenes su proyecto de vida.
- Identificar y comprender las vivencias de los valores en la cultura de la ciudad para confrontarlos con los que vivencian en la escuela.
- Comprender las conductas de las gentes que hacen parte de los escenarios urbanos de la ciudad.
- Fortalecer desde el proyecto la función de contribuir en la apropiación, preparación y construcción de maestros generadores de procesos de Paz.
- Intercambio de experiencias de los jóvenes .

## **4. METODOLOGIA**

Recuperar la esperanza de transformar profundamente la educación puede ser un objetivo excesivamente idealista; concretarlo en un programa, y en un proyecto de trabajo es una

propuesta para la acción, puede tener resultados ilusionadores para los que todavía creemos en una nueva educación y en una nueva sociedad.”

Doménech, J. Viñas. Cuaderno de Pedagogía N° 199

#### **4.1. CRITERIOS DE LA ESCOGENCIA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

El criterio para la selección de la Institución esta basado en que la Normal María Montessori es la única Institución Estatal Distrital formadora de maestros y la cual en su P.E.I. se especifica que su Misión es formar maestros comprometidos con la infancia mas desfavorecida de la ciudad, quienes serán jóvenes y adultos libres y autónomos en sus decisiones y por supuesto intelectuales competentes, gestores de su propio desarrollo en el país que anhela construir la paz y un orden social mas justo y que contribuya desde donde este a crear las condiciones que se requieran para lograrlo.

Ante la necesidad de construir una cultura que nos acerque a vivenciar una cultura de paz, se trabajará en la Normal Distrital María Montessori, entidad formadora de maestros de la ciudad capital, con los alumnos de los cursos superiores, se iniciará el proceso en el presente año con los alumnos de los grados novenos y décimos, los cuales en el año 2001 conformarán el ciclo de educación inicial de formación docente. Estos a su vez, serán los organizadores y dinamizadores con otros jóvenes de la ciudad en proceso de formación.

#### **5. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN**

INNOVACIÓN

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FORMACIÓN EN VALORES.

#### **PROPÓSITOS A MANERA DE LINEAS DE ACCIÓN**

- Proponer una forma de educación donde la pedagogía sea parte del quehacer urbano.

- Desarrollar una epistemología en donde se construye una nueva visión del mundo y en particular de la ciudad.
- Identificar nuevos campos de formación humana.
- Propiciar una educación con compromisos sociales.
- Contribuir en la formación integral de la persona a partir del sentido de lo humano.

Secuencialmente se realizaría cada semana con un equipo representativo tanto de docentes como de estudiantes que se formarán como multiplicadores - líderes para que ellos a su vez se conviertan en grupo dinamizador en los demás grupos y en la institución en general.

Cada 20 días o mínimo mensualmente se realizará una jornada pedagógica en la que participen todos los estudiantes y docentes dirigidos por este grupo dinamizador. En dicha jornada se implementarán: conversatorios o videoforos, en cada curso con DILEMAS MORALES, y estudio de casos concretos vivenciados en la institución.

#### FASES:

1. **PROBLEMATIZACIÓN:** Con esta estrategia se ubican los referentes diagnósticos. Necesidades de formación moral los casos y los dilemas sobre los que se trabajaría. Organización de la información recaudada.

2. Formación del grupo representativo de líderes.

3. Proceso de sensibilización y formación con toda la población o subgrupos elegidos en el curso dinamizaron la vivencia cotidiana en valores.

4. Organización del registro y seguimiento con escritura.

5. Socialización con otras entidades y en la localidad.

6. Publicación del proceso y resultados de la innovación en un libro.  
El registro se hará con diario de campo

#### 5. *METODOLOGÍA:*

- Criterios de selección de las Instituciones donde se va a desarrollar el proyecto.

- Descripción del modelo que recoge los escenarios, los tiempos, forma en que se va a sistematizar, la experiencia, los modelos de intervención, los espacios y los participantes.
- Donde se desarrolla la innovación.

## **Anexo 3**

### **Listado de conferencias y talleres realizados**

## Encuentro de saberes Escenarios, sujetos y saberes

Actividad	Dia	Lugar	Hora	Tema	Responsable-invitado
	Oct.1	Centro Camiliano de Pastoral de Salud Cra 8ª N°7-54 sur.	10:00 a.m	El porvenir de una ilusión ética I	Guillermo Bustamante Zamudio
	Oct.1	Centro Camiliano	3:30 p.m	Panorama ético contemporáneo	Fernando Marín
	Nov.10	Centro Camiliano	8:00 a.m	El porvenir de una ilusión ética II	Guillermo Bustamante Zamudio
	Dic. 10	Socolpe	2 p.m.	NO SE PUDO REALIZAR POR AUSENCIA DE LA GRAN MAYORÍA DE DOCENTES	Esteban Barrantes
	Ene. 27	Centro Camiliano	10 a.m.	Reconstrucción de la razón práctica	Angela Calvo
	Mar. 10	Centro Camiliano	8:30 a.m.	Ética y escenarios educativos	Carlos E. Noguera
	Mar. 10	Centro Camiliano	9:00 a.m.	Ética y sujetos educativos	Marlene Sánchez
	Mar. 10	Centro Camiliano	9:30 a.m.	Ética y saberes educativos	Raúl Barrantes

### Conferencias



<b>Talleres</b>	Mayo 31	Socolpe	2:00 p.m.	Entre las cívicas y los textos de educación para la democracia	Jorge Orlando Castro
	Mayo 31	Socolpe	2:00 p.m.	Pedagogía, género y escuela	María solita Quijano
	Mayo 31	Socolpe	2:00 p.m.	La diferencia en el aula	Lilian Caicedo
	Oct.20	Socolpe	2:00 p.m.	Presentación y discusión de c/u de los proyectos elaborados por los docentes	Investigadores Socolpe y docentes participantes
	Nov.29	Socolpe	2:00 p.m.	La integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular	Lilian Caicedo

## **Anexo 4**

**Listado de asistencia de los docentes a la actividades programadas**





























Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Abril 5 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
Victor Manuel Romero	CEP PARALVO	<i>[Firma]</i>
CAMILO O. GONZALEZ C.		Camilo O. Gonzalez C.
Aleyda Brito G		<i>[Firma]</i>
Jua Lucia de Yorotte		Jua Lucia de Yorotte
Martha Velásquez P		Martha Velásquez P



Sociedad Colombiana de Pedagogía

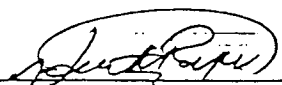
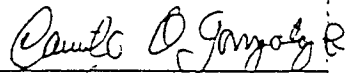
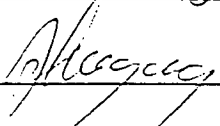
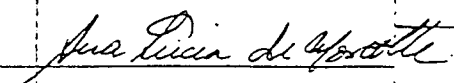
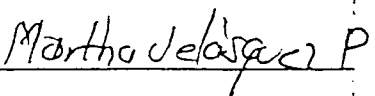
Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha:   Abril  12  2000  

Nombre del docente	Institución	Firma
Héctor Manuel Romero		
CARILLO O. GONZÁLEZ C.		
Alejandro Gutiérrez G		
Juan Lucía de Aponte		
Martha Velásquez P		

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Abril 29 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
<i>Alida Manuel Romero</i>		<i>M/CR</i>
CAMILLO O. GONZALEZ C		<i>Camilo O. Gonzalez C</i>
<i>Alayda Gaitán G</i>		<i>Alayda Gaitán G</i>
<i>Jua Lucia Gajón de Forcette</i>		<i>Jua Lucia Gajón de Forcette</i>
Martha Velásquez P		Martha Velásquez P.

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Mayo 3 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
<i>Héctor Manuel Romero</i>		<i>HUR</i>
CAMILLO O. GONZÁLEZ C		<i>Camilo O. González C</i>
<i>Aleyda Cortés G</i>		<i>Aleyda Cortés G</i>
<i>Ana Lucía Fajón de Aponte</i>		<i>Ana Lucía Fajón de Aponte</i>
<i>Martha Velásquez P</i>		<i>Martha Velásquez P</i>

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Mayo 10 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
Doctor H. Romero H.		H/R
CANILO O. GONZALEZ C		Canilo O. Gonzales P.
Alexandra Cortés G		Alexandra
Ana Lucía de Aprette		Ana Lucía de Aprette
Martha Velásquez P		Martha Velásquez P

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Mayo 17 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
Héctor M. Romero M.		HAR.
CAMILLO O. GONZÁLEZ C		Camillo O. González C
Aleyda Gaitán E		Aleyda Gaitán E
Ana Lucía de Aporote		Ana Lucía de Aporote
Martha Velásquez P		Martha Velásquez P

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Mayo 24 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
Héctor A. Romero M.		Hector
CAMILO O. GONZÁLEZ C.		Camilo O. González P.
Aleyda Gaitón G		Aleyda
Ana Lucía Fajó de Aponte		Ana Lucía de Aponte
Martha Velásquez P		Martha Velásquez P















Sociedad Colombiana de Pedagogía

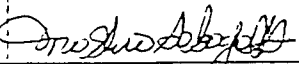

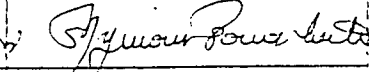
Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha:     Abril    12    2000    

Nombre del docente	Institución	Firma
Dora Elvia Sabogal Herrera	Normal Superior <sup>HA</sup> Montessori	
D. CIENOFFE GARZÓN	NORMAL "HA MONTESORI"	
Myriam Poma Castro	Normal Superior Mo. Montessori	













Sociedad Colombiana de Pedagogía

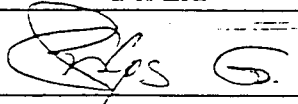

Encuentro de Saberes

Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

Ficha de asistencia a sesiones de acompañamiento

Acompañante: \_\_\_\_\_

Fecha: Febrero 16 2000

Nombre del docente	Institución	Firma
GLADYS GOMEZ	LOURDEANO GOMEZ	
Dora Piragauta R.	Unidad Básica Américas	







## **Anexo 5**

### **Listado de los docentes participantes**

DOCENTES PARTICIPANTES	INSTITUCIÓN	OBSERVACIONES
Lavinia Cuervo Avendaño Gladys Arciniegas Riveros Rosa Helena Bustos Ligia Gilma Rivera	C.E.D. Alberto Lleras Camargo	En mayo pasado se retiraron del proyecto
Luz Marina Rincón Gladys González Martha Bogotá Jorge Novoa Matilde Bejarano	Colegio Distrital Atanasio Girardot, Núcleo A - Jornada Tarde	A partir de abril se retiraron del proyecto
Janneth Castañeda Matilde Bejarano Guillermo Fonseca Jenny Barrera Mary Sol Aponte Juan Carlos Vásquez	Gimnasio Nueva Colombia de Suba	Asistieron regularmente hasta marzo
Mª del Pilar Ramírez Nancy Valderrama	C.E.D. Antonio Nariño	Concluyeron el proyecto
Dora Piragauta Gladys Gómez	U.B. Las Américas e I.T. Laureano Gómez	Concluyeron el proyecto
Gissela Uribe Mª del Pilar Ramírez Nancy Valderrama.	Colegio Distrital Antonio Nariño	Se vincularon a partir de marzo
Camilo Orlando González Castaño Marta Isabel Velásquez Pachón Ana Lucía Garzón de Moscote Aleyda Gaitán Gaitán Héctor Manuel Romero Medina	C.E.D. Paraiso	Se vincularon a partir de marzo
Myriam Parra Castro María Clehoffe Garzón Benavides Dora Elvira Sabogal Herrera	Escuela Normal María Montessori	Se vincularon a partir de marzo

**Anexo No. 6**  
**Artículos de investigación publicados**



# Investigación y formación de docentes


Esteban Barrantes\*



La presencia de un componente de investigación al interior de los planes de estudio para todos los niveles del sistema educativo es un punto que no admite discusión.<sup>1</sup> En los programas profesionales ofrecidos por instituciones universitarias, dicho factor no constituye una novedad, pues, asignaturas como las llamadas metodología de la investigación o seminario de monografía, es un lugar común en los planes de estudio de casi todos las carreras.

\* Sociedad Colombiana de Pedagogía

<sup>1</sup> En educación básica y media se pide a los estudiantes que "investiguen", cuando lo que se está significando es que acopien información; el llamado "método científico", también es reconocido como un insuño para aprender a investigar en la escuela.

 uiero exponer algunas reflexiones que se desprenden de la tendencia e insistencia de articular, a como de lugar, la actividad escolar con la investigación o, de considerar que es más válido un quehacer orientado por la investigación (la cual, se supone, permite actualizar e innovar, como si esta consecuencia fuera una acción mecánica), por lo que las entidades formadoras de maestros -normales superiores y facultades de educación- se ven obligadas a enfatizar, o por lo menos a manifestar, un perfil investigativo en los egresados. La misma consecuencia se asume para las entidades que ofrecen cursos o programas de formación a los maestros en ejercicio, para ascender en el escalafón docente.<sup>2</sup>

So pretexto de interpelar esta inclinación, en el sentido de señalar la ambigüedad que puede generar el uso de la noción de investigación en los espacios de la educación formal -bien sea para sostener acciones o para explicitar intenciones de responder a las normas que así lo exigen- el interés del presente artículo es más bien didáctico, o si se quiere, aclaratorio, en la medida que tiene como propósito incitar a la reflexión en torno a la problemática que conlleva la idea de formar investigadores, así como sobre la contigüidad entre los conceptos de investigación y formación.

## Investigación y educación

Desde las múltiples lecturas que pretenden dar cuenta del papel otorgado al conocimiento en la cultura contemporánea, es común el reconocimiento de la complejidad y dinámica que encarnan las

transformaciones que sufren diversos ámbitos de la sociedad y la cultura a escala global. La institución educativa (en todos sus niveles, desde el preescolar hasta los cursos de posgrado y el Phd.) No se exime de ser afectada por esas transformaciones y se le exige, en consecuencia, que adecue su desarrollo a la par con dichos cambios. Se le pide que no sólo distribuya saber, sino que genere conocimiento, es decir, que investigue.

El desarrollo alcanzado por las potencias mundiales (naciones más industrializadas), en materia de conocimientos aplicados, mejor conocidos como *tecnologías*, derivadas éstas de la decantación de teorías al interior de las ciencias, ponen de presente la importancia del concepto de investigación en la sociedad contemporánea. Un producto de tales faenas, lo constituyen los reordenamientos y/o explicaciones de la "realidad" que, desde el interior de las disciplinas, hacen verosímiles unas miradas particulares. Veamos dos ejemplos que, aunque corresponden a dos ámbitos en particular (economía y ciencias de la comunicación), ofrecen, cada una, argumentos en favor de una idea de realidad

<sup>2</sup> "En el marco de la autonomía y de la interdisciplinariedad, y con la finalidad explícita de conformar y fortalecer comunidades académicas, las facultades de educación o las unidades académicas dedicadas a la educación podrán asociarse con unidades académicas o facultades dedicadas al desarrollo de otros saberes, en la misma o en otra institución universitaria o universidad, para ofrecer conjuntamente programas de formación de educadores, desarrollar líneas de investigación educativa o promover programas de servicio educativo a la sociedad. Cualquier otra unidad académica de las universidades o instituciones universitarias que ofrezca programas en educación con énfasis en áreas o disciplinas del conocimiento, deberá contemplar en su organización el propósito explícito de formar educadores, contar con las condiciones académicas y materiales requeridas y establecer asociación con una facultad de educación o una unidad académica dedicada a la educación". (Decreto 272 de febrero de 1995, Artículo 6, Párrafo único). Subrayado mío.

ajustada a los hallazgos derivados de la investigación a su interior.

La economía<sup>3</sup> —o mejor los economistas— destacan y demuestran, en estudios recientes, cómo la educación y la capacitación determinan la producción económica y los ingresos obtenidos por los individuos. El término de “*capital humano*”<sup>4</sup>, dio origen a la llamada “*nueva teoría del desarrollo*”, en contraposición al capital físico que tanta fascinación ejerció sobre las generaciones anteriores de economistas. Estimar el conocimiento como un factor determinante del crecimiento económico y otorgarle una importancia igual o superior a la de los factores productivos más tradicionales, como el capital, el trabajo, la tierra o los recursos naturales, se puede considerar como un indicador del valor y la legitimidad alcanzada por estos discursos al interior de las ciencias.

---

*La economía —o mejor los economistas— destacan y demuestran, en estudios recientes, cómo la educación y la capacitación determinan la producción económica y los ingresos obtenidos por los individuos*

---

Desde otra perspectiva —incurción de los medios masivos de comunicación—, Martín Barbero<sup>5</sup>, señala que “hoy” los *mass media*, gracias al papel cumplido en la transformación de la cultura (reconfiguración de dimensiones cognitivas, estéticas, axiológicas y nuevas formas de sensibilización), son productores de presente. Esto tiene que ver con un viraje acaecido en la manera de percibir socialmente la dimensión es-

pacio-temporal, cambiando el sentido de proximidad y/o lejanía; se transforma la sensibilidad, la percepción, se desdibujan los contextos, a la vez que la sobreabundancia de información invade el horizonte cultural de los sujetos. La idea de actualidad que en tiempos anteriores podía tener como referente

acontecimientos o situaciones inscritas, por ejemplo en un año, hoy, abarca lo registrado en un día, o menos —hasta puede cambiar en el transcurso de horas—.

La contemporaneidad propugna por nuevos paradigmas: ante el paradigma *del progreso*, que pretendía acercar y conquistar el futuro, se impone el paradigma de *la comunicación*, que puede seducir y hacer placentero el presente; ante el paradigma del *mecanismo*, que partía del diseño para garantizar resultados, se sustituye por el *dispositivo*, que genera estrategias para conquistar públicos —léase mercados—. Se evidencia que el presente devalúa el pasado y el futuro.

Según lo anterior, estamos ciertos de la relevancia y legitimidad que tiene la

<sup>3</sup> Nos apoyamos en los planteamientos que presenta José Luis Coraggio, acerca de la preeminencia del modelo económico neoclásico en los análisis sobre educación, en el documento “*Los planteamientos del Banco Mundial Para la Educación, ¿Sentido Oculto o Problemas de concepción?*”. Ponencia presentada en el seminario “*O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil*”, 1995.

<sup>4</sup> Este concepto se desprende del valor otorgado al “conocimiento” (el cual se considera determinante) en el crecimiento económico. De ahí, que se relacionen los problemas de pobreza y de distribución del ingreso con los de cobertura y calidad de la educación. Lo cual quiere decir que invertir en educación y capacitación se convierte para los países en una necesidad. CEPAL-UNESCO. “*Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*”. Santiago de Chile, 1982.

<sup>5</sup> Corresponde a una lectura personal de las ideas expuestas por el profesor Barbero en la mesa de trabajo sobre Formación en medios audiovisuales y comunicación, en el marco del *I Seminario Nacional de Formación Artística y Cultural*, organizado por el Ministerio de Cultura en julio de 1998.

investigación en los procesos de actualización y modernización social y cultural, y más aún, en el desarrollo de ciertas prácticas sociales, como el caso de las actividades de tipo académico e intelectual que acontecen en espacios universitarios.<sup>6</sup> Actividades que abrevan de los hallazgos surgidos en tareas ejecutadas a nombre de dicho vocablo.

### ¿Formación en Investigación?

Si reconocemos que pensar, hacer y sentir, son dimensiones desde donde se apoyan las acciones humanas<sup>7</sup>, podemos decir que un proceso de formación necesariamente prefiguran los momentos y las maneras como se articularían tales dimensiones, dado que las acciones que se desarrollan en el ámbito educativo no obedecen a situaciones incidentales, sino que por el contrario las prácticas son organizadas sistemáticamente; lo que implica que sus acciones y saberes sean intencionados.

De hecho, una propuesta de formación, parte de la certidumbre de que es posible transformar los sujetos, pues de lo contrario no tendría sentido presentar unos saberes, unos tiempos y unas formas de entablar diálogo con ellos, bien sea para que sean aceptados o rebatidos. En cualquier caso, los efectos en los sujetos inscritos en dicho proceso, aunque distintos para cada cual, son inevitables, en razón de su contacto con otros puntos de vista, argumentos, posturas, en fin, de otros universos culturales y mentales, que obliguen a una toma de posición distinta y/o al fortalecimiento de sus convicciones, afectando en ambos casos su estructura cognitiva.

Sin embargo, en el momento que se propone la Formación en relación con la investigación, se hace imperativo destacar unos elementos y/o competencias que se han de alcanzar o poner en juego en el transcurso del proceso, que doten a los participantes de las condiciones mínimas para hacer investigación (sin reparar demasiado en la dimensión sensible del sujeto). La formación en investigación tiende a privilegiar contenidos, que garanticen mover a los sujetos desde acciones racionales conducentes a propiciar avance o crítica de los discursos en campos de saber y disciplinas<sup>8</sup> determinadas, con pretensión de generalización, es decir, de producción de conocimiento universalizable, o mejor, de teoría.

<sup>6</sup> Actividades que deberían orientar las prácticas institucionales en la educación superior -como instancia superior de producción de saber y orientadora del sistema educativo en general-, lideradas desde propuestas investigativas (tanto en el ámbito académico como administrativo), inscritas en un modelo de *Universidad investigativa*, como lo sugiere Jorge O. Castro en el artículo "Autonomía Institucional y Profesionalización. Apuntes sobre la formación docente en un contexto neoliberal", en: *Revista Pretextos Pedagógicos* Nº 3, pág. 16, julio de 1996.

<sup>7</sup> Guillermo Bustamante, afirma que "El sujeto no puede ser autónomo, pues se estructura con los demás, no puede eludir la relación con otros seres humanos, y sus ámbitos de desarrollo, conocimiento y vida son ofrecidos por la cultura. Somos intermórficos, no heterónomos ni autónomos, y estamos múltiplemente determinados. Así, es posible pensar que el sujeto es, en gran medida, sus pensamientos y sus acciones". Cuestiona la atracción de voluntad al sujeto ya que, según lo dicho anteriormente, es improbable que él pueda ser totalmente consciente de las fuerzas que lo determinan "el sujeto está constituido tanto por la posibilidad de explicitar y de hacerse propósitos, como por aquello que en él —como proceso social— se resiste [a ser explicitado]". ORTIZ P., Carlos, y DÍAZ, Olga Cecilia. Informe de investigación: subproyecto "Docentes y Cultura Escolar". Proyecto Educativo localidad La Candelaria. Instituto Luis Carlos Galán. 1996.

<sup>8</sup> En tanto la investigación es quien permite y delimita la constitución de aparatos conceptuales al interior de las disciplinas. Disciplinas que se derivan de un conjunto de enunciados que tienen a la coherencia y a la demostratividad, que se institucionalizan y transmiten, para finalmente ser enseñados como Ciencia. FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores, 1982, pág. 299 subrayado mío.

Pero, la formación entendida como desarrollo de competencias y potenciación de las condiciones internas del sujeto, ¿puede abarcar todas las dimensiones arriba señaladas? La investigación surge como pregunta, como cuestionamiento permanente a problemas que, de antemano, nos formulamos. De acuerdo con esto, ¿Es posible formar la capacidad de interrogarse? ¿Qué tiene que ver la concepción de investigación en el proceso?

Preguntas como las anteriores pueden servirnos para esclarecer el sentido que tendría la investigación como objeto de conocimiento, susceptible de ser aprehendido.

Con respecto al desarrollo de competencias, éstas se derivan de la concepción que se tenga de investigación, lo cual produce implicaciones al proceso y, en consecuencia, a los sujetos participantes del mismo.

En el marco de la formación de docentes, ¿A qué le estamos llamando investigación?

Unas posibles respuestas, con sus correspondientes implicaciones en el perfil del programa, acaso harían referencia:

- ¿A los métodos de las ciencias, que nos dotan de la capacidad para generar cambios? (Lo cual implicaría un énfasis

puesto en las metodologías de la investigación);

- ¿Al proceso mediante el cual esclarecemos verdades, que nos permitan separarnos de las falsas creencias que parten de la intuición? (Lo cual implicaría desarrollar acciones que tiendan a la *corroboración de conjeturas -hipótesis-*, que develen saberes elaborados en oposición al sentido común);

- ¿A la reconstrucción de discursos, a partir de la argumentación, la demostración, la comparación, las analogías, etc., que permitan des-estructurar el pensamiento, abriéndolo a nuevos horizontes de saber? (Lo cual implicaría desarrollar acciones que garanticen la *adquisición de una jerga técnico-científica*, dominar el lenguaje de expertos);

- ¿A las distintas formas con que cuenta la ciencia para "*desterrar la ignorancia*"? (Lo cual implicaría desarrollar y *perfeccionar procedimientos técnicos*: encuestas, observaciones, etnografías, que puedan ser objeto de análisis a través de tabulación y estadísticas, que son presentadas como evidencia de lo "real");

- ¿A la capacidad alcanzada para hacer múltiples lecturas que busquen relativizar discursos sobre la realidad (que existe por previas elaboraciones teóricas)? (Lo cual implicaría *generar las condiciones de posibilidad para que se dé una interlocución, contrastación, crítica, discu-*

---

*La investigación surge como pregunta, como cuestionamiento permanente a problemas que, de antemano, nos formulamos. De acuerdo con esto, ¿es posible formar la capacidad de interrogarse? ¿qué tiene que ver la concepción de investigación en el proceso?*

---

sión, diálogo con distintos saberes y miradas, independiente de que sean presentadas en lenguajes trascendentales o cotidianos).

Si bien estas posibles respuestas a la pregunta formulada, pueden servir como premisa para adelantar un ejercicio investigativo —.

Estarían, de todas maneras, se estarían legitimando unas acciones orientadas por un "buen" propósito, sin que esto signifique tener claridad sobre la dimensión del concepto investigación, ni sobre la relación que lo emparenta con la formación, ya que las pesquisas hechas con el propósito de verosimilizar un punto de vista —del investigador o la comunidad a la que éste pertenece—, no se engendran necesariamente en la fundamentación teórica del sujeto, sino que también entra en juego su actitud de búsqueda y su capacidad de cuestionamiento:



Finalmente podemos decir que *investigación* es un concepto versátil, de ahí que deba ser considerado como una noción-evento<sup>9</sup> en virtud de las múltiples significaciones que puede adquirir según la concepción y el empleo que los sujetos le den en un determinado contexto. Así, hablar de investigación en el ámbito educativo puede hacer referencia a la aplicación fría de procedimientos tendientes a

demostrar la veracidad de premisas elaboradas teóricamente (hipótesis, problemas); o nos puede expresar una actitud, una disposición del sujeto a poner en cuestión permanentemente el sentido de las acciones y/o saberes en el proceso educativo. Ambas posiciones son igualmente válidas y no se contraponen necesariamente. ←

<sup>9</sup> Hablar de investigación contempla, tácitamente, un proceso de verosimilización de un saber soportado en nombre de esta noción, en tanto que, la pretensión de verdad que se compromete en la acción de investigar implica un ejercicio de selección, de crítica y de interpretación. En suma, investigar es un acontecimiento que se genera a partir de una posición activa del sujeto que la realiza.

## BIBLIOGRAFÍA

BARBERO, Jesús Martín. *Conferencia pronunciada en el I Seminario Nacional Sobre Formación Artística y Cultural*, julio de 1998

CASTRO V., Jorge Orlando. "Autonomía Institucional y Profesionalización, Apuntes sobre la formación docente en un contexto neoliberal", en, *Revista Pretextos Pedagógicos*. N° 3, Pág.16. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá, julio de 1996.

CEPAL - UNESCO. "*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*". Santiago de Chile, 1982.

CORAGGIO, José Luis. documento "Los planteamientos del Banco Mundial Para la Educación, ¿Sentido Oculto o Problemas de concepción?". Ponencia presentada en el seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil", 1995. Material fotocopiado.

FOUCAULT, Michel, "*La Arqueología del Saber*", México, Siglo XXI Editores, 1982

ORDOÑEZ P., Carlos y DÍAZ, Olga Cecilia, "La construcción de una nueva mirada del docente como sujeto del discurso educativo: narrativa de una experiencia". Informe de investigación, subproyecto "docentes y cultura escolar". Instituto Luis Carlos Galán, 1996. (publicado bajo el título de "Lazos y Huellas", 1987)

# La integración en un marco cultural\*

Lilian Lucía Caicedo Obando\*\*



La pregunta por la integración en el contexto de la institución escolar no se resuelve simplemente con la implementación de estrategias de intervención clínicas o psicológicas. Remitiendo tal discusión al terreno pedagógico, la autora, en un texto polémico, inscribe dicha pregunta en el ámbito de la cultura y la producción de sentidos, valga decir, en las condiciones en que lo normal y lo anormal nos constituye como sujetos.

\* Este documento forma parte de la investigación titulada: La integración del niño con retardo mental y con "problemas de aprendizaje" al aula regular análisis de estrategias docentes para su implementación; financiada por el IDER bajo la modalidad de apoyo a la investigación en noviembre de 1998. Esta investigación fue desarrollada en cinco instituciones de la localidad 10 de Santa Fe de Bogotá que actualmente llevan a cabo procesos de "integración" de niños considerados con necesidades educativas especiales.  
\*\* Investigadora de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Catedrática Universidad Pedagógica Nacional.





El presente artículo forma parte del análisis de las discusiones sobre el tema de la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular, derivados de una investigación, cuyo propósito esencial fue el de identificar las estrategias de aula que desarrollan los docentes (aproximaciones a lo que cada uno considera se requiere) en los procesos de integración de niños a un sistema de educación regular. Dicha investigación centró su atención en siete categorías que surgieron del análisis preliminar de algunos énfasis en los enunciados de los docentes. Estas categorías intentaban ubicar las visiones de: integración, diferencia, dificultad, normalidad, anormalidad, segregación y retardo mental. Este escrito se refiere básicamente a las dos primeras categorías, tratando de reconocer las posiciones que se han adoptado frente a la situación y los efectos que al parecer se derivan de las relaciones establecidas frente a la visión de conocimiento. La pretensión central de este abordaje es tratar de complejizar la idea de la integración desde una perspectiva que considera los múltiples intereses en juego, las tensiones por las cuales circula dicho proceso dentro de un marco cultural heterogéneo, histórico y en continuo movimiento.

Comencemos por decir que si la integración fuera evidente, no sería necesario discutir sobre ella, simplemente pasaría desapercibida como tantos otros sucesos que, mientras no se hagan visibles de alguna manera para una cultura, permanecen sin necesidad de atención especial.

Ese es el caso de las poblaciones a quienes se han considerado "atípicas".

Ninguna cultura ignora la atipicidad, esto se expresa a través de diversas maneras: el endiosamiento, el ocultamiento, la eliminación física, es decir, son innumerables las evidencias de reconocimiento de la diferencia que conviven en las distintas culturas y que hacen pensar como más cercano a lo humano la necesidad de producirla que de diluirla. Es más, la búsqueda de la igualdad se ve constantemente enfrentada a la necesidad del sujeto del reconocimiento de la diferencia, de la particularidad que lo hace especial dentro de la pretendida igualdad de ser humano como tal.

Así, se puede decir que las tensiones que se producen dentro de una cultura no se libran exclusivamente por la búsqueda de la igualdad (determinada por la mirada del sujeto que se considera como normal sobre el que considera anormal<sup>2</sup>), sino que convive con la búsqueda de la diferencia (en este caso como decisión personal) y dependen exclusivamente de los intereses que se persigan. Sin embargo, en el último caso, los movimientos generados por algunos grupos que buscan ser tratados como "diferentes" dentro de un corrillo de personas iguales que se consideran disímiles": el grupo de los amantes de las sectas satánicas, el grupo de los amantes

<sup>1</sup> Atipicidad es un término que actualmente se usa para referirse a poblaciones que se salen de los parámetros de "normalidad" que las culturas han establecido. Jerez Jiménez se refiere a dicha condición como: «aquellos que, por sus características somatopsíquicas pueden encontrarse en desventaja para su propia sobrevivencia en el medio cultural que le corresponde». JEREZ, Cuauhtémoc. "Actualización Crítica del discurso sociológico vigente en educación especial", en, *Revista Pedagogía y saberes*, pág. 46. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1997.

<sup>2</sup> A esto Jerez Jiménez le asigna el nombre de «alteridad diferenciada»... «son los "normales" los que marcan la diferencia y, a partir de ella entabla la relación». Idem.

de la música metálica, que si bien buscan diferenciarse de los grupos de los amantes de un dios bondadoso y/o castigador, o del grupo de los amantes de los boleros o de la buena salsa, inician una nueva asociación de personas con similares características con las cuales pretenden ser "diferentes".

La búsqueda de igualdad resulta una pretensión de poblaciones que de alguna manera consideran se encuentran en situación de desventaja sobre las condiciones en las que viven otras poblaciones y que de alguna manera son deseadas por los grupos que se sienten discriminados y quizá segregados.

Aquí se produce una paradoja interesante y es que en todos los grupos humanos, incluidos aquellos que en una cultura se consideran discriminados, aparece el deseo de ser tratados como iguales o diferentes dependiendo de los intereses en juego. Es decir, la integración o no, o lo que suceda en ella, está determinado por un ideal de los sujetos con respecto a unos dispositivos creados en la cultura como referentes deseables.

Aquí se hace indispensable, entonces, reconocer que la diferencia como tal no posee en sí misma un sino de fatalidad, de hecho toda cultura se forma sobre ella, se beneficia de ella, es posible construir su estructura por su existencia y al tiempo sirve para responder a diversos intereses, entre ellos, el más notorio, servir de eje de comparación a partir del cual se asumen diversas posiciones que oscilan constantemente

entre su aceptación o no. En este punto podríamos reconocer que hemos sido copartícipes de la construcción de una cultura que aunque explícitamente no ha establecido las condiciones bajo las cuales los sujetos son aceptados en diversos grupos, éstas se hacen visibles para cualquier sujeto al momento de buscar su ingreso dentro de una comunidad.

En el aula se evidencian algunos tipos de atipicidad de carácter físico—ceguera, sordera—o de carácter mental, quizá con algunas características físicas—síndrome de Down— que de antemano los sujetos no podemos negar; pero también se ha dicho, existen otro tipo de atipicidades no físicas, no mentales, que en nuestras culturas hemos llamado "problemas de aprendizaje" y que van más allá de la situación misma del sujeto, es más, tanto las primeras como las segundas tienen un componente básico, y es que el trabajo

desarrollado con ellas depende de la actitud de las personas que se relacionan con dichas poblaciones. Es decir, la ceguera, sordera, retardo mental, problema de aprendizaje o excepcionalidad, no tienen en sí mismo un sino de fatalidad o de éxito, éstos son creados por los sujetos que como seres culturales asumen

infinidad de posiciones frente a dichos aspectos. Por eso no es extraño encontrar que mientras para un sujeto—la mayoría de docentes en nuestra cultura— resulta un asunto conflictivo asumir la integración de éstos niños al aula regular, para otros es un asunto como cualquier otro dentro de las posibilidades de diferencia en su aula.

---

*Todos los grupos humanos, incluidos aquellos que en una cultura se consideran discriminados, manejan el deseo de ser tratados como iguales o diferentes dependiendo de los intereses en juego*

---

Eso significa que «la integración» de algún niño con necesidades educativas especiales al aula regular no tiene un significado común a todos los sujetos que lo asumen, es decir, diversos factores socioculturales no tienen el mismo peso en ellos. Así, no basta con emanar una ley a favor de la integración, pues dicha legislación no lleva en sí misma una transformación en la actitud de los sujetos; se podría decir es una imposición que no llevaría exclusivamente a efectos positivos, pero que para quienes trabajan en pro de dicha causa puede considerarse como un buen punto de partida y, para quienes han asumido este trabajo sin necesidad de una ley puede pasar desapercibida.

Los significados que los procesos de integración adquieren en la población, vienen dados por múltiples intereses y necesidades a los que se enfrenta el sujeto, eso significa, a su vez, que cada grupo que por diversas razones se siente segregado, reconoce la diferencia en otros y asume diferentes posiciones frente a ello.

Así, cada población que dentro de una cultura se considera atípica, desde unos parámetros, considera a su vez, que son otras las personas “diferentes” y la actitud que asumen tiende con fuerza a la segregación de dichas poblaciones. Es común entonces escuchar “¡ah! Pero es que es retardado mental, eso es diferente” o, “es que esa persona es ciega, eso es otro cuento”.



La “anormalidad” y la “normalidad”, desde parámetros culturales, conviven estrechamente en un mismo sujeto y sólo otro sujeto que, con sustentos similares, justifica su mayor derecho a la permanencia en el mundo, bajo sus propios intereses se encargará de hacerla notoria. La escuela en nuestro caso se convierte en un escenario resaltador de la “dificultad” por excelencia.

La cultura que nos constituye y que construimos tiene, por diversas razones, una tendencia más fuerte a identificar al otro como un sujeto con carencias, anomalías, defectos, que hacen que todos y cada uno de los sujetos en algún momento de su historia se vea segregado de una población que se considera “normal” o que al menos se reconoce como mejor a las demás poblaciones.

Si la situación es así, ¿qué se puede entender entonces por “integración”? ¿y más específicamente por integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular? Si bien estoy de acuerdo con aquella postura que basa la integración desde un sentido de inserción<sup>3</sup>, también considero que se requiere ir más allá de la idea de una “auténtica

<sup>3</sup> Inserción se refiere al hecho de poner a los niños “especiales” en comunidad con los demás. “Integración” implica no sólo presencia en el grupo, sino adquisición de los instrumentos necesarios de comunicación. Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá. D.C. Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito Capital 1997. pág. 19.

igualdad de oportunidades" —como se menciona en diferentes documentos oficiales— y pensar con más cuidado la idea de "llegar a un ideal de una comunidad".<sup>4</sup> De antemano, si somos diferentes y con múltiples intereses, no es posible un único modelo de comunidad ideal y buscarlo como tal sería un obstáculo para mirar la multiplicidad de tensiones que se suscitan alrededor del ser humano.

De hecho lo que logra percibirse en las aulas regulares en las que se desarrollan procesos de integración es diferente en cada caso; depende de factores como la posición asumida por el docente, los estudiantes y la comunidad educativa en general; del tipo de atipicidad que se enfrenta; de los intereses en juego dentro del proceso; de la flexibilidad posible dentro de un dispositivo creado en función de la homogeneidad. Lo anterior me lleva a reconocer la integración como un proceso cultural en el que confluyen múltiples intereses que permanecen en constante tensión y que implica principalmente la "aceptación" de una población considerada atípica, dentro de una población considerada como normal en una cultura, la misma que ha creado dispositivos de homogeneización de la población bajo los cuales ha establecido sistemas educativos que de antemano son excluyentes y con los cuales los docentes y la población en general

tienen que trabajar favoreciendo dicho proceso integrador.

Así, lo que sucede especialmente en el aula es que la diferencia notoria o más evidenciable (porque las diferencias existen entre todos los sujetos), mueve el piso de quienes a ella se enfrentan, en este caso a los docentes. De ahí que logren reconocerse algunas tendencias en su quehacer, dentro de las cuales, a su vez, se desarrollan diversas maneras de asumir los procesos de integración; veamos:

- Se logra percibir que cuando el aprendizaje se concibe como un asunto problemático<sup>5</sup> en sí, la integración se convierte en una situación a la que todos los sujetos se enfrentan. De esta manera, los docentes reconocen a los niños (todos y cada uno, incluso aquel que en otros casos se miraría como "atípico") como sujetos que interactúan con el medio y que frente al conocimiento se

---

*La diferencia notoria o más evidenciable, mueve el piso de quienes a ella se enfrentan, en este caso a los docentes*

---

representan de manera particular; aquí la diferencia es una característica de los sujetos y de hecho lo que ocurre en el aula es la construcción de conocimiento en la que cada uno interpreta un papel particular: para todos hay espacio. El docente en este caso asume la educación como un reto diario en que se pone en cuestión a sí mismo y donde la diferencia más notoria, por sus características físicas o conductuales, no es más que un pretexto para asumir un reto.

- En otros casos la diferencia se concibe como un problema del sujeto atípico, de ahí que el aprendizaje sea un asunto que éste debe resolver, por tanto la inte-

<sup>4</sup> *Ibid.*, pág. 49.

<sup>5</sup> Aquí lo problemático tiene su mejor acepción, es decir, se puede reconocer que es por la solución de una situación problemática que se aprende, que es en ella donde confluyen múltiples elementos que los sujetos en general asumen de manera particular.



gración es asumida desde dos posiciones básicamente: la primera es que se opta por *insertar* al niño al aula dejándolo hacer lo que pueda sin ninguna presión o, simplemente considerando que el mayor beneficio que se puede obtener es en las relaciones que entable con otros niños en la institución (lo que se suele llamar integración social); y, la segunda es la exigencia que se ejerce sobre el niño o niña para que responda ante los estándares preestablecidos de aquello que debe hacer y saber un niño o joven en esa etapa. Así, se opta por la aproximación a la "normalidad", se busca reducir la diferencia al máximo inscribiendo al niño en tareas extras, tratamientos especiales pedagógicos y terapéuticos que lo lleven en algún momento a nivelarse con los demás niños en pos de lograr su mayor rendimiento.

Si bien un punto de encuentro entre los docentes que han aceptado en sus au-

las a niños con algún tipo de necesidad educativa especial, es precisamente el no negarse a brindar de entrada un espacio para el menor, la forma como cada uno de ellos se representa ante las situaciones que surjan en su aula es muy particular. Entonces, no se puede hablar de un visión única de integración, mucho menos de un ideal de integración, eso significa desconocer la diferencia no sólo en los niños que ingresan al aula regular sino en los docentes; "las perspectivas son múltiples y desde ellas se observa también efectos diferenciales.

Quizá la pregunta frente a la integración no sería *CÓMO* llevar a cabo dicho proceso, pues esa es la salida más simplista frente a la situación. La pregunta central que sugiere este trabajo es por el sentido de la integración para los sujetos implicados en el proceso, sin desconocer que tal pregunta está circunscrita al sentido de la escuela en sí misma. ←

# Género, pedagogía y escuela

Marlene Sánchez Moncada\*

María Solita Quijano Samper\*\*

Los estudios de género y educación constituyen hoy un campo de investigación con amplias perspectivas de desarrollo. No existe un modelo único ni un enfoque privilegiado, menos aún alguien que pueda arrogarse el derecho de una representatividad. Ello no obsta para poder identificar énfasis que invitan a una reflexión y trabajos específicos como el que proponen las autoras, centrado en la relación género, pedagogía y escuela.



\* Investigadora de la Sociedad Colombiana de Pedagogía

\*\* Investigadora de la Sociedad Colombiana de Pedagogía

**H**ablar hoy de género es, por una parte, aludir a un amplio campo de problemas, y por otro, a una variedad de posturas, tendencias y enfoques teóricos, objetos de estudio y en definitiva a un escenario de polémicas epistemológicas, históricas, políticas y teóricas. Con el título, pues, señalamos un campo de estudios en educación que apenas se está constituyendo en Colombia y que consideramos, está realizando un aporte importante dentro de la investigación pedagógica y educativa en el país. En este marco presentamos algunos interrogantes a partir de nuestro trabajo de investigación y algunos planteamientos que a propósito de ello venimos desarrollando.

Como grupo de investigación hemos trabajado el problema de la educación de la mujer durante el Siglo XIX y el de la feminización del magisterio en Colombia —segunda mitad del Siglo XIX y principios del

Siglo XX—; tales estudios mostraron el papel preponderante de la escuela en la conformación de la subjetividad femenina durante el período estudiado y de la conformación de la maestra como sujeto del saber pedagógico. Aquí distinguimos entre mujer y femenino, donde lo femenino es una construcción histórica que ha tenido diferencias en distintos períodos.

La subjetividad femenina que hoy reconocemos como tal —la madre y sus atributos como proveedora de afecto, el dominio de saberes propios del hogar, de la crianza y de la educación—, fue conformada durante la segunda mitad del siglo

XIX en Colombia, principalmente a través de la educación escolarizada, pues durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX la educación era únicamente escolar y familiar. Hoy existen una diversidad de escenarios, de sujetos y saberes que son pedagogizados y pretenden ser educativos —medios de comunicación masivos, nuevas tecnologías de la comunicación y la información, la ciudad y sus escenarios urbanos, entre otros—; en este amplio contexto que rodea la escuela y le impone una relación con su entorno en sentido amplio, es importante volver a mirar cómo incide hoy la escuela y qué papel cumple la pedagogía en los procesos de conformación de subjetividades,

cómo actúa sobre hombres y mujeres, qué concepciones de ello pasan a través de la pedagogía como saber que se produce y circula en la escuela.

*Indagar por las condiciones que hicieron posible el intercambio que históricamente situó a la mujer en el centro de la educación como maestra, ha sido una estrategia para mirar la feminización del magisterio y su sentido en la actualidad*

Indagar por las condiciones que hicieron posible el intercambio que históricamente situó a la mujer en el centro de la educación como maestra, ha sido una estrategia para mirar la feminización del magisterio y su sentido en la actualidad. Este problema ha sido abordado fundamentalmente desde la dimensión sociológica, es decir, que ha sido explicado desde la consideración de que la educación inicial y primaria tiene un carácter de semi-profesión determinada por la condición laboral y social de las mujeres; esta condición trasladaría entonces el valor secundario que se le atribuye socialmente a las mujeres y hace a su vez secundario el valor social de la educación inicial y primaria.

tuó a la mujer en el centro de la educación como maestra, ha sido una estrategia para mirar la feminización del magisterio y su sentido en la actualidad. Este problema ha sido abordado fundamentalmente desde la dimensión sociológica, es decir, que ha sido explicado desde la consideración de que la educación inicial y primaria tiene un carácter de semi-profesión determinada por la condición laboral y social de las mujeres; esta condición trasladaría entonces el valor secundario que se le atribuye socialmente a las mujeres y hace a su vez secundario el valor social de la educación inicial y primaria.

El enfoque con el cual adelantamos la indagación no parte de ese presupuesto sociológico; más bien, la operación que hemos realizado es la de poner en cuestión dicho presupuesto, convirtiéndolo en pregunta, lo cual nos ha permitido hacer visibles algunas de las condiciones de saber y poder que instituyeron lo que hoy aparece como necesario: la feminización del magisterio, la educación primaria como asunto de mujeres. La cuestión es entonces *¿qué hizo que se produjera este paisaje? ¿qué condiciones hicieron que la educación primaria fuera una semi-profesión y qué relación tiene con la feminización, con lo femenino? ¿qué era, pues, lo femenino en otras épocas? ¿significa lo mismo que hoy?*

Aunque estas condiciones son diacrónicas en cuanto cada una tiene su propia periodización, a la vez que este proceso desborda la periodización oficial y general de la historia de la educación en Colombia, en su conjunto constituyen algunos de los elementos fundamentales para la explicación de la feminización del magisterio y de la educación, a saber: la intención de moralizar y familiarizar a través de la escuela como parte de la función estratégica de la modernidad en Colombia y a través de la maestra como sujeto regulador entre los poderes en conflicto; la política de escolarizar masivamente niñas y jóvenes en colegios privados o casas de educación, colegios de religiosas y escuelas oficiales de niñas; la adaptación de un régimen especial para la formación de maestras y el fomento de enseñanzas en

una profesión para las mujeres, dentro de la educación escolarizada.

La institución escolar que nos produjo a nosotros tiene fecha de nacimiento – siglo XVII – y en sus 300 años de existencia en Occidente, la escuela moderna se tensa cuando intenta equilibrar dos funciones estratégicas dentro de las cuales fue inventada por la modernidad<sup>1</sup>:

Una función *globalizante* que busca ejercer una gestión sobre la población según los fines sociales que se pongan en juego en cada momento o período: moralizar, higienizar, disciplinar, examinar, rehabilitar, formar comportamientos civiles, capacitar para el mercado laboral; y una función *particularizante*, que busca producir el gobierno de sí en función de los tipos de sujeto o de individualidad que se busque formar: virtuoso, moral, dócil, silencioso, activo, piadoso, emulador, racional, alegre, cooperador, autónomo, crítico, etc.

La articulación entre la función globalizante y la función particularizante para el caso de las niñas y jóvenes fue posible a través del régimen disciplinario de la escuela del período que venimos estudiando, que también sirvió para encauzar la “naturaleza humana” de las niñas y con ello dar cumplimiento a los fines sociales, morales, políticos y económicos, en este caso, en relación con la formación, o tal vez debieramos decir, fabricación de niñas probas, señoritas virtuosas e ilustradas, mujeres competentes amas de casa y madres de familia, verdaderos “pilares morales” de la sociedad, como se quería en aquella época en Colombia.

<sup>1</sup> SÁENZ, Javier; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1900-1946*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, Colciencias, 1997.



En las investigaciones desarrolladas se han recuperado prácticas de formación de las maestras en las Escuelas Normales de fines del siglo XIX; en ellas se aprecian algunas continuidades hasta hoy. Entre ellas encontramos que esta formación ha estado centrada en el control de los niveles iniciales de la educación, donde el maestro, o más bien la maestra, ha tenido una relación menos directa con un campo disciplinario, con saberes específicos, pues la preocupación central se ha referido al dominio de un método general, esto es, "el que sirve para enseñar todas las materias".<sup>2</sup>

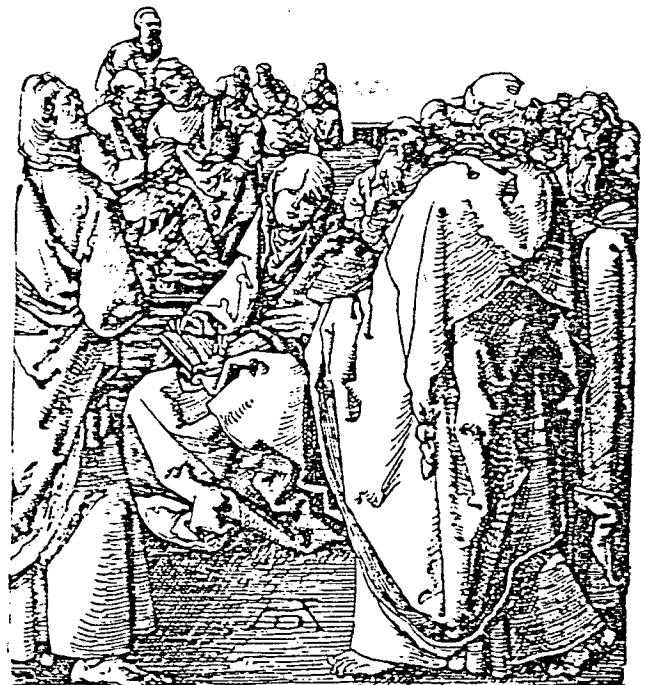
Otra continuidad que hemos identificado desde 1870 hasta hoy, se refiere al hecho de que ha existido igual oferta de cupos para hombres y mujeres para acceder a la formación normalista y que el número de egresados ha sido más o menos similar; no obstante, hemos encontrado que el ejercicio del magisterio ha sido desempeñado por más de un siglo fundamentalmente por mujeres maestras, unido a una formación diferenciadora para la profesión docente entre mujeres y hombres.

Recordemos que antes de 1870 no había maestras graduadas, es decir, que fueran instruidas y formadas en el manejo del método general para la enseñanza primaria —elemental y superior—; después de 1890 encontramos que en colegios privados y en colegios de religiosas se forman señoritas para ejercer el profesorado. Desde principios del siglo XIX señoras virtuosas e instruidas educaban niñas y señoritas en Colegios privados o Casas de educación.

En efecto, al observar la presencia de maestras y maestros en las escuelas pri-

marias, se encuentra desde finales del siglo XIX mayoría de mujeres, es decir, que para la década de 1920 el magisterio es ya abrumadoramente femenino.

Hoy, el magisterio primario continúa conformado por mujeres en un 70% en Colombia. Entonces, las preguntas más generales que surgen para inquirir sobre aspectos vigentes en la actualidad son, por ejemplo, ¿por qué el campo educativo captura a las mujeres? ¿por qué la educación encuentra concordancia con lo femenino? ¿será que el supuesto que



subyace es el de considerar que las mujeres "por su naturaleza" son más aptas para la enseñanza primaria que los hombres? Si es así, ¿de qué "naturaleza" se trataría hoy?

Forman parte de esta problemática las relaciones que se establecen entre género y pedagogía. Uno de los aspectos que con mayor frecuencia se enfatiza en esta rela-

<sup>2</sup> "La Escuela Primaria", en Revista de Instrucción Pública del Departamento de Santander, 1889

ción es la enseñanza. Por ello una reflexión en este contexto permite develar entre otros aspectos relevantes ¿Cómo se concibe el conocimiento, las formas de conocer las formas de aprender?, ¿Cómo se caracteriza el conocimiento a enseñar? ¿Se establecen diferencias en la enseñanza para niños y para niñas en cuanto a: los procedimientos para enseñar, las condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber en específico, el método o métodos de enseñanza? ¿Cuáles se consideran los problemas actuales de la enseñanza?

También surgen otra serie de interrogantes relacionados con algunos supuestos en relación con la educación básica; es decir, ¿aún se considera como una continuidad en el proceso de crianza entendida como conjunto de prácticas de cuidado, dirección y encauzamiento?. Este supuesto enrarece la relación del docente, principalmente mujer, por un lado con el conocimiento, específico y pedagógico, y por otro, con su posicionamiento en el campo profesional de la educación. Nos referimos al conocimiento en sentido amplio; es decir, como actitud, como deseo de conocer, de saber, de pensar, de problematizar, de crear.

---

*El tema del género, asumido como variable, como categoría de análisis, como perspectiva, como teoría o enfoque, entra a ser parte de la red que constituye hoy la investigación educativa y pedagógica*

---

En este sentido, el tema del género, asumido como variable, como categoría de análisis, como perspectiva, como teoría o enfoque, entra a ser parte de la red que constituye hoy la investigación educativa y pedagógica. Superando el ser y el deber ser, recientemente se vienen produciendo reflexiones teóricas en torno a la pedagogía y los feminismos mostrando así un nuevo elemento que compone el saber pedagógico contemporáneo.<sup>3</sup>

Género y educación<sup>4</sup> se reconoce hoy como un campo de investigación en tanto que en él se inscribe una diversidad de problemas, enfoques conceptuales, tendencias y temáticas que pretenden

describir, sistematizar, analizar, comprender, explicar, interpretar, evaluar la diferencia entre los sexos en los ámbitos educativos; unas veces con énfasis en los sujetos, otras en las relaciones y otras en los saberes. Dada la amplitud que implica el campo, delimitamos la educación para nuestro caso, a la ins-

titución escolar.

Entendemos la pedagogía como saber que produce un régimen de verdad en el cual se identifican dos dimensiones: un determinado cuerpo de conocimientos, y un saber que asume formas más bien implícitas, anónimas y poliformas, entre otras.<sup>5</sup>

Una reflexión que articula las categorías enseñanza, pedagogía y género nos plantean las preguntas de investigación antes mencionadas y nos incitó a continuar el intento de despojarnos de algo que nos incomoda. ←

<sup>3</sup> GORE, J.M. *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Ediciones Morata, S.L., 1996

<sup>4</sup> ACXER, Sandra. *Género y educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea ediciones, 1994.

HIERRO, Graciela. "Género y educación", en, *Revista La Ventana*. Universidad de Guadalajara, N° 3, 1997.

<sup>5</sup> GORE, J.M. Op. Cit., pág. 21

**Anexo No. 7**  
**Comentarios de los docentes**

## ENCUENTRO DE SABERES.

Glady's Gómez H.

INSTITUTO LAUREANO GÓMEZ J.T

Dora Piragauta R.

UNIDAD BÁSICA LAS AMÉRICAS J.

1. Como resultado final del PFPD del año "Escenarios, Sujetos y Saberes" presentamos el proyecto "La Educación Religiosa en los Establecimientos Oficiales"; el cual fue puesto a consideración en una convocatoria del IDEP en el mismo año.

Desearias por seguir en la misma línea de trabajo y al encontrar una acogida efectiva por el grupo de investigadores de Socolpe, decidimos participar en el encuentro de saberes para así de esta manera continuar con el proceso de conocimiento en el campo de la Elaboración de Proyectos de Investigación desde nuestro quehacer diario como maestras de aula.

En Socolpe encontramos muchas respuestas a nuestras inquietudes pero a pesar de haber tocado varias puertas (IDEP, COLCIENCIAS, UNIVERSIDAD, ONG, SED) no habíamos logrado concretar un apoyo de acompañamiento permanente.

El proceso de acompañamiento en los talleres de este encuentro de Saberes ha sido de una alta calidad, pues no solo hemos recibido el saber de una manera incondicional por tiempo ilimitado, sino que también nos sentimos tratadas con un gran sentido humano.

Los temas de conferencias, talleres y conversatorios, igualmente han sido de un alto contenido científico, variados y con un alto índice de motivación.

Es importante anotar que este Encuentro de Saberes sale de los lineamientos tradicionales de cualquier curso de capacitación pues el maestro es sujeto activo en el desarrollo del mismo.

2. Las dificultades más relevantes dentro de este proceso, ha sido la falta de tiempo brindado por cada una de las Instituciones a las cuales pertenecemos.

3. Planteamos como sugerencia ampliar este encuentro de saberes con la mira a crear una red de maestros inquietos por la investigación en el aula.

4. El IDEP debía dar un apoyo efectivo a los maestros de aula. Las convocatorias deberían clasificarse teniendo en cuenta el nivel de conocimiento en la investigación, ya que no es lo mismo participar y competir con un mismo grupo de maestros que con ~~un~~ entidades dedicadas y con gran trayectoria en la investigación.

El IDEP debería hacer un estudio sobre las reales necesidades del docente en el campo de la investigación y así ofrecer las posibilidades de apoyo, que este necesita, más aún, cuando a través de los proyectos presentados en las convocatorias, se trasluce una necesidad evidente de profundizar en este campo.

Además, se deberían buscar mecanismos legales que ayuden a estimular no solamente a la Institución sino también al maestro proponente.

También debería cerrar esa brecha existente entre el investigador y el docente y crear puentes de comunicación efectivos que permitan la realización de un trabajo en equipo, unos con su saber y otros con sus experiencias.

# Sociedad Colombiana de Pedagogía

## Encuentro de Saberes

### Taller del investigador: escenarios, sujetos y saberes

#### Ficha de evaluación de los docentes participantes

1. Escriba sus comentarios acerca de la estrategia utilizada por SOCOLPE en el proyecto *Encuentro de Saberes* (Características de la convocatoria, proceso de acompañamiento, conferencias, talleres y conversatorios)

A partir del primer P.F.P.D. surge en Socolpe la posibilidad de vincular a los docentes que presentamos propuestas de investigación ante el IDEP (1998), para ampliar o replantear el tema de investigación, con el objetivo de volvernos a presentar al IDEP. Con esta medida la posibilidad de vincularnos a un equipo de investigadores y de estructurarnos, con sesiones más dinámicas de estudio y entonces se asignó un acompañante de Socolpe para hacer encuentros de análisis de lecturas propuestas en conversatorios, a partir de los cuales se sugerían nuevas lecturas se hace revisión metodológica y teórica de la investigación se permite a los participantes una divagación desde el tema de cfo, con lo cual se logra dar respuesta a los intereses personales respecto a la profesión y teniendo en cuenta el contexto de la escuela. Señale las principales dificultades encontradas para su participación dentro del proyecto \*continúa

Desde el punto de vista de Socolpe no encontramos situaciones de dificultad, por el contrario han facilitado la participación a través de: horarios flexibles, cumplimiento en las citas de acompañamiento, invitaciones oportunas a los encuentros y aporte bibliográfico permanente.

Desde el punto de vista de los docentes participantes, hemos encontrado dificultad para disponer del tiempo extra al de la jornada escolar, para registrar por escrito los diálogos que se construyen a través de las lecturas comentadas. De otra parte, la falta de reconocimiento económico a este trabajo, hace que se privilegien otras actividades remuneradas sobre otras de reflexión y prácticas.

3. Sugerencias al equipo de Socolpe para mejorar la metodología de trabajo. Ninguna.

Por el contrario nos anima, el estilo no directivo de su acompañamiento, que permite formar una actitud hacia la investigación, más que desarrollar una metodología académica que conduce casi siempre a resultados preestablecidos de poca profundidad y menor transformación.

4. Sugerencias al Idep para cualificar la estrategia de *encuentro de saberes*

- Valorar y reconocer económicamente el trabajo que implica el *encuentro de saberes*.
- Apoyar la publicación de experiencias y reflexiones pedagógicas de C/ de los docentes participantes.
- Reconocer este trabajo como una propuesta de investigación, alterna a la establecida mediante Convocatoria Oficial.

Equipo de trabajo: (nombres, institución y firmas)

Ha. del Pilar Ferrández CED Antonio Novión  
Mujeres Gisela Uñe CED Antonio Novión  
Hancey C. Valdecarlos CED Antonio Novión

**Anexo No. 8**  
**Artículo para “Aula Urbana”**



## Reflexiones acerca de un encuentro de saberes

*Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía<sup>1</sup>*

### 1. La propuesta y sus apuestas

El eje alrededor del cual giró la propuesta de *encuentro de saberes* de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, estuvo constituido por los proyectos de investigación que algunos grupos de docentes presentaron a la convocatoria citada por el IDEP para la presentación de propuestas en “investigación en el aula”, durante 1999. El propósito general era darle continuidad al trabajo de algunos grupos de docentes que a pesar de haber elaborado sus proyectos, no obtuvieron una calificación satisfactoria por parte de los evaluadores. Se trataba de potenciar el esfuerzo que algunos docentes habían hecho a propósito de la elaboración de proyectos, según los requisitos de calidad exigidos por el IDEP en los términos de referencia de la convocatoria mencionada, y ofrecerles una oportunidad para la cualificación de sus propuestas en la perspectiva de presentarlas nuevamente a la próxima convocatoria (año 2000), con mejores opciones de alcanzar los puntajes necesarios para su aprobación.

La propuesta partía de una concepción modular e hipertextual en la cual se pretendía involucrar a un grupo de docentes en la perspectiva de generar un intercambio con algunos investigadores de SOCOLPE. Alrededor de una pregunta o problema de investigación, los docentes seleccionados tendrían la oportunidad de participar en cuatro tipos de actividades diferentes: conversatorios, conferencias, talleres y acompañamientos. Algunas de estas actividades forman parte de la dinámica académica de Socolpe y otras se venían realizando en el marco de un PFPF que sobre tema de la formación ética y valores viene desarrollando la institución con un grupo de cerca de 100 docentes del distrito capital. En la perspectiva de integrar recursos y articular procesos, la selección de los maestros participantes en el *encuentro de saberes* tuvo como criterio central la aproximación de los proyectos presentados a la temática del PFPD. De esta manera, logramos iniciar el proceso con 23 maestros de 5 instituciones.

La estrategia diseñada implicaba, entonces, la posibilidad de realizar un intercambio, una interlocución a propósito de preguntas y problemas de investigación (tanto de los maestros como de los investigadores de SOCOLPE) y a la vez, la vinculación de los maestros a un proceso de formación en la perspectiva de expandir las competencias requeridas para la elaboración de propuestas de investigación y para el desarrollo de

---

<sup>1</sup> Este artículo corresponde a parte del informe final del proyecto Encuentro de saberes *Escenarios, sujetos y saberes: el taller del investigador*, desarrollado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía y financiado por el IDEP. Participaron: Carlos E. Noguera, María Solita Quijano, Marlene Sánchez, Raúl Barrantes y Jorge Orlando Castro.

actividades investigativas. Así, a través de su participación en conversatorios, conferencias, talleres y sesiones permanentes de interlocución (acompañamiento), los maestros tendrían la posibilidad de ir perfeccionando la pregunta o el problema a investigar y el documento escrito presentado a la convocatoria de 1999.

Como se puede apreciar, las apuestas de SOCOLPE se dirigían hacia la generación de un intercambio académico con grupos de docentes en el marco de un proceso formativo de carácter hipertextual en donde las rutas a seguir así como la dinámica (ritmo, intensidad) elegida, dependían del tipo de relación entre los participantes y de estos con las distintas actividades planteadas: antes que un proceso lineal, escalonado, secuencial y programado rigurosamente, se optó por diseñar un conjunto de posibilidades por donde fuera posible transitar en la perspectiva de apropiar diversas herramientas metodológicas y conceptuales a criterio del equipo y de cada docente participante. Si bien en un primer momento la estrategia colocaba la iniciativa en el equipo de investigadores de SOCOLPE, se esperaba que una vez iniciado el trabajo, se generara un proceso de negociación y transacción en el cual los propios maestros asumiesen un papel protagónico de acuerdo con sus intereses, expectativas y necesidades.

Con esta propuesta de trabajo, SOCOLPE buscaba poner a prueba su concepción de formación investigativa que ha venido desarrollando desde hace varios años dentro de varios PFPD'S con docentes del Distrito Capital. En el centro de ésta concepción se encuentra la idea de que la formación investigativa consiste en la elaboración de una pregunta o problema de investigación a partir de un proceso de cuestionamiento de las prácticas cotidianas escolares, intensificado por una permanente interlocución y acompañado de constantes ejercicios de lectura y escritura. En este sentido, la pregunta por la investigación es una pregunta por las prácticas en las que el sujeto está inmerso en la perspectiva de una transformación de la mirada, de un cambio en la manera de pensar, hablar y actuar frente a las prácticas pedagógicas. Antes que diseños de investigación, antes que ejercicios de recolección y análisis de información, antes que actividades de intervención en el aula o en la escuela, el resultado del proceso formativo debe expresarse en la complejización de la mirada sobre lo que acontece en la escuela, en la transformación de los referentes a partir de los cuales se orientan las prácticas pedagógicas. No es posible enseñar a investigar y no es posible aprender a investigar si no se tiene una pregunta, si no se tiene un problema efectivamente inquietante.

Con estos presupuestos, con la experiencia previa de interacción con grupos de maestros, nos dimos a la tarea de ensayar un encuentro de saberes para reactivar, avivar, reanimar, alentar los esfuerzos que algunos docentes habían hecho al formular un proyecto de investigación con la esperanza de su aprobación por parte del IDEP.

## **2. El proceso y sus vaivenes**

Siguiendo la propuesta pedagógica de pensar la educación y la pedagogía a partir de los escenarios, los sujetos y los saberes comprometidos en ellas, analizaremos el encuentro de saberes a partir de estos tres componentes.

### a. Los escenarios

A pesar de la diversidad de escenarios propuestos para el encuentro, el proceso fue mostrando que sólo los acompañamientos, valga decir, aquellos espacios de encuentro e interlocución entre grupos de docentes y un investigador, lograron concentrar el interés de los maestros. Si bien varios de ellos asistieron a varias de las conferencias programadas y a algunos de los conversatorios, su participación más permanente giró alrededor de los acompañamientos. Ya desde la elaboración del informe parcial de actividades de febrero pasado observábamos la necesidad de intensificar este componente con el propósito de constituir espacios más íntimos de discusión, intercambio y profundización alrededor de las temáticas de interés de los docentes y en la perspectiva de garantizar un compromiso más directo y un trabajo más permanente.

Las conferencias programadas giraron en torno al tema de la ética y la formación en valores, es decir, estaban en relación directa con las preocupaciones manifiestas por los maestros en sus proyectos de investigación; si bien los conversatorios abarcaban un conjunto más amplio de temas, en el centro de ellos se encontraba la reflexión sobre el proceso de investigación: las dificultades en la elaboración de un problema, la sustentación de una pregunta investigativa, la presentación de los avances de una investigación en curso, en fin, en la dinámica de SOCOLPE, cada conversatorio es una "exposición" alrededor de un trabajo de investigación.

¿Por qué motivos los maestros no se interesaron o no participaron de manera constante en estas actividades? En primer lugar, se percibió una dificultad por articular las diferentes actividades propuestas, por dotar de sentido la propuesta modular que ofreció SOCOLPE. Es comprensible ésta dificultad si se tiene en cuenta que la actividad docente se encuentra regulada por principios como la secuencialidad, jerarquización y linealidad. Aún en el desarrollo de PFPD'S cuya duración llega a un año, encontramos que muchos docentes no llegan a asumir miradas y prácticas hipertextuales, de tal suerte que la variable tiempo e intensidad del trabajo es algo a considerar en este caso. En segundo lugar, los propios maestros plantearon la dificultad disponer del tiempo necesario para asistir a las distintas actividades sugeridas, frente a lo cual optaron por concentrarse en los encuentros "directos" con su investigador acompañante.

### b. Los sujetos

A diferencia de otras actividades de trabajo con docentes como los PFPD'S, la participación en el encuentro de saberes suponía una muy especial motivación por parte de los maestros participantes. Aquí no había créditos y además, antes que intercambios esporádicos con investigadores, la propuesta implicaba un trabajo de lectura, escritura e interlocución más o menos permanente. Desde luego, la motivación más importante tenía que ver con la segunda oportunidad que tendrían los proyectos de ser aprobados en la nueva convocatoria, pues era de suponer que después de un trabajo de varios meses en torno a los distintos componentes de cada documento, habrían mayores posibilidades de

obtener puntajes más elevados y por tanto una aprobación. Sin embargo, esta idea no dejaba de ser una simple posibilidad, además de su carácter de actividad a mediano plazo y sus exigencias de lectura, escritura e interlocución. A pesar de ello, un número significativo de docentes se mantuvo en el proceso y llegó hasta el final cumpliendo con uno de los propósitos que era la reelaboración de un documento para su presentación a concurso en la convocatoria del IDEP que se cerró en mayo pasado.

Quizás sea éste uno de los obstáculos más grandes con que se pueda enfrentar una propuesta de encuentro de saberes como la que diseñamos, pues los propios docentes manifestaron su frustración ante los escasos estímulos que se ofrecen a aquellos que asumiendo actividades adicionales a la múltiples por las que tienen que responder diariamente, se lanzan a la tarea de construir propuestas de investigación intentando responder a *términos de referencia* diseñados a partir de criterios académicos alejados de las exigencias cotidianas de la labor docente<sup>2</sup>. En este punto vale la pena detenerse un poco: hay una evidente contradicción entre las habilidades y competencias que se requieren para responder a las demandas de escritura que la institución escolar le hace al maestro y aquellas necesarias para satisfacer los términos de referencia de una convocatoria pública para la aprobación de proyectos de investigación o innovación. Mientras en la institución educativa las prácticas de escritura están relacionadas con procedimientos administrativos como el diligenciamiento de formatos, el registro de información, la elaboración de informes de actividades, la planeación y evaluación de actividades, etc., los términos de referencia solicitan argumentación, articulación, coherencia, profundización, en fin, habilidades y competencias que si bien se suponen necesarias en la escuela, no se ponen a prueba en los maestros. La evidencia más precisa de esta contradicción se puede apreciar en los conceptos que han emitido los evaluadores externos a los proyectos que han presentado maestros desde la primera convocatoria pública abierta por el IDEP.

El tiempo se constituye en otro de los obstáculos que impidieron una mayor vinculación de los docentes al encuentro de saberes. Hay una evidente saturación de actividades en las instituciones educativas que exigen del maestro una considerable disponibilidad de tiempo: reuniones, visitas, talleres, conferencias, salidas, conmemoraciones, campañas de vacunación, actos culturales, jornadas de aseo, eventos deportivos, celebraciones religiosas, etc. Tan sólo en actividades de capacitación, algunas instituciones se encuentran vinculadas a varios programas cada uno de los cuales plantea distintas exigencias a maestros y directivos; la propia Secretaría de Educación del Distrito ha constatado este hecho a propósito del programa de Acciones Focalizadas y se ha propuesto evitar la sobre oferta de acciones de capacitación con el propósito de priorizar éste programa.

---

<sup>2</sup> Una de los principales factores de desmotivación expresado por los docentes hace referencia a la imposibilidad de recibir algún beneficio económico en caso de ser aprobado el proyecto. Tanto las exigencias para la elaboración del proyecto como para su ejecución plantean esfuerzos y actividades adicionales que deberían compensarse con alguna bonificación, pues en últimas, la aprobación de un proyecto a un grupo de docentes implica más trabajo y mayores dificultades de las que tendrían asumiendo sus tareas cotidianas.

Pero los maestros no son los únicos sujetos en este encuentro de saberes: del otro lado están los investigadores. Para nosotros el intercambio con los docentes ha sido la posibilidad de confrontar nuestras elaboraciones conceptuales sobre la escuela, la práctica pedagógica, el maestro, con las prácticas, percepciones, presupuestos y concepciones que los propios docentes han elaborado acerca de su trabajo y de la vida escolar. Tales confrontaciones nos han llevado, para algunos, del optimismo al pesimismo, para otros, del pesimismo a la posibilidad de transformación de las prácticas escolares. De cualquier forma, la interlocución con los maestros no nos ha dejado iguales: la distancia entre nuestras preguntas y problemas y las de los maestros, la imagen que nos hemos construido de la escuela y aquella que nos han mostrado los maestros, han cuestionado nuestros referentes y nos han llevado a pensar en la necesidad de un acercamiento entre nuestras preguntas de investigación y las preocupaciones y condiciones de los docentes e instituciones escolares en general.

Sin embargo, a partir de este encuentro de saberes y de los distintos PFPD'S que hemos venido realizando, hemos podido poner a disposición de maestros nuestras elaboraciones, preguntas, dudas, cuestionamientos, a la vez que nos hemos vuelto más sensibles a las problemáticas de la escuela según la interpretación que hacemos de lo que hacen y dicen los propios docentes.

### **c. Los saberes**

Siguiendo la línea de análisis esbozada en el apartado anterior, el proyecto fue un permanente encuentro y desencuentro de saberes. En particular las sesiones de acompañamiento mantuvieron una tensión entre referentes de docentes e investigadores, entre concepciones y prácticas de unos y otros. A nuestro modo de ver, los problemas planteados por algunos de los maestros eran problemas cotidianos que no podían llegar a ser problemas de investigación sino se elaboraban conceptualmente, sino se ponían en duda los supuestos que los sustentaban; para los maestros, los problemas eran concretos y apremiantes y había que buscarles soluciones inmediatas. Quizá como parte del choque inicial, del desencuentro inicial de saberes, algunos de ellos hayan abandonado el trabajo: ningún grupo de los que se retiró hizo evidente el desencuentro, pero ésta es una posibilidad que hemos contemplado.

Ahora bien, antes que un aspecto negativo, consideramos que tales desencuentros forman parte del proceso de interlocución y formación, por tanto, decidimos profundizar en ellos antes que evitarlos o matizarlos. Se trataba de ganar en la capacidad de argumentar, pero a la vez, en la capacidad de escuchar y comprender el punto de vista del otro.

Uno de los aspectos de mayor desencuentro fue la escritura. Parte de la nuestra propuesta implicaba un trabajo de escritura en la perspectiva de "mejorar" los documentos presentados de acuerdo con los estándares exigidos en los términos de referencia. Como planteábamos anteriormente, hay una gran dificultad en los maestros

para escribir según tales exigencias “académicas”. Aquí surge una situación paradójica que comprobamos al final del proceso cuando pensábamos en lo que se había avanzado en las sesiones de acompañamiento y lo comparábamos con los resultados de la escritura: es posible que los documentos no hayan “mejorado” sustancialmente, sin embargo, la manera de mirar, la reflexión acerca de un determinado problema tuvo, en general, cambios significativos. ¿Cómo traducir los resultados de las discusiones, reflexiones y lecturas en un documento escrito coherente, argumentado? No hubo el tiempo suficiente para un trabajo de escritura; entre las discusiones y reflexiones de las sesiones de acompañamiento, no fue posible realizar ejercicios permanentes de escritura.

Al igual que en el caso de los PFPD'S, el encuentro de saberes requiere de un trabajo constante de escritura y de lectura, de tal suerte, unos y otros deben pensarse como talleres de lectura y escritura. Repensar el saber-hacer del maestro a partir de ejercicios de escritura, podría contribuir a su transformación en un saber-qué.

### 3. Lo virtual de la propuesta

Siguiendo a Pierre Lévy, virtual hace referencia a aquello que existe en potencia y no en acto. En este sentido, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad son solamente dos maneras de ser diferentes. Ahora bien, es necesario, además, diferenciar lo posible de lo virtual. Contrariamente a lo posible, estático y ya constituido, lo virtual es como una compleja problemática, un nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña una situación, un evento, un objeto, sin importar su identidad, y que demanda un proceso de resolución: la actualización.<sup>3</sup> Desde esta perspectiva, podríamos señalar las virtualidades que posee nuestra propuesta de encuentro de saberes:

Conformación de equipos de docentes e investigadores para el desarrollo de proyectos de investigación o innovación. Se trataría de acercar las preocupaciones de los maestros con las de los investigadores y viceversa. Hasta ahora, por el tipo de convocatorias que ha realizado el IDEP, investigadores profesionales y maestros se han mantenido a cierta distancia. Una readecuación de la estrategia de encuentro de saberes podría impulsar la elaboración de proyectos conjuntos de docentes e investigadores, e incluso estudiantes de escuelas y colegios, en la perspectiva de una comprensión y transformación de ciertas prácticas institucionales. Sin abandonar los intereses de cada agente, el abordaje de problemáticas en diversos niveles y perspectivas, enriquecería la mirada sobre la escuela, el maestro y la vida escolar en general.

La estrategia de encuentro de saberes impedirá que los esfuerzos que ciertos docentes realizan para elaborar propuestas de investigación o innovación educativa, se pierdan o frustren por la desaprobación o descalificación. El encuentro de saberes permitirá acompañar a los docentes que presentaron proyectos y no fueron aprobados en la

---

<sup>3</sup> LÉVY, Pierre. *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, Editions la Découvert, 1995, p. 13-15

perspectiva de su participación en una segunda convocatoria restringida a aquellos que culminasen el proceso de encuentro de saberes.

Además del apoyo y fomento a la investigación, los encuentros de saberes poseen un valor agregado adicional: el proceso de formación que generan.

La participación de los maestros en procesos de formación hipertextual puede contribuir a la construcción de prácticas hipertextuales de formación en las instituciones educativas.