

375.006
A59f
Ep1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico – IDEP



000406

**EL FORTALECIMIENTO A LA ARTICULACION CURRICULAR Y EL
PROCESO DE EVALUACION DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
MARIA MONTESSORI**

INFORME FINAL

ASESORA

GLORIA A. ALVARADO FORERO

Equipo

Dora Nelly Fajardo Camacho
Luz Helena Pastrana Armirola
Beatriz Rodríguez Vega
Nelcy Berdugo Montilla
Esperanza Garzón González
Oscar Pinzón Mateus

BOGOTA D.C.
2005

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI –
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
– IDEP**

Inventario IDEP
353

8007-10-92

761000

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN ANTECEDENTES

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

- 1.1. La Articulación como Unidad de Acción
- 1.2. La Articulación como Integración del Conocimiento
 - 1.2.1. Conocer, pensar y aprender
 - 1.2.2. Problematización del concepto de enseñanza
- 1.3. La Articulación como Integralidad del Acto Pedagógico
 - 1.3.1. El problema de la investigación "formativa"
 - 1.3.2. Ejes fundamentales de la formación pedagógica en la Escuela Normal
- 1.4. La Articulación como Organicidad de los Flujos Materiales y de la Fuerza de Juego

2. LA EXPERIENCIA

- 2.1. Análisis de los Documentos y sus implicaciones para la Fundamentación y Transformación de las prácticas Pedagógicas en la Escuela
- 2.2. Animación de Procesos Reflexivos
- 2.3. Concreción de Propuestas para la Discusión y el Diseño de un Currículo Articulado
 - 2.3.1. Propuesta para la concepción del proceso formativo en la Escuela Normal
 - 2.3.2. Elaboración inicial del concepto "Competencia" que permita direccional el trabajo académico de la Escuela Normal
 - 2.3.3. Transformación de procesos, basada en la apropiación de la normatividad dispuesta para la Educación Superior
 - 2.3.4. Configuración de proyectos académicos de área, como fundamento del diseño de los planes de estudio
 - 2.3.5. Concreción de propuestas de solución a la problemática enfrentada en desarrolló del proyecto

3. RESULTADOS Y EVIDENCIAS DE LA PRODUCCIÓN

4. PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA: PENSAR LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL DE OTRA MANERA

- 4.1. *Cómo buscar la salida por una puerta que no existe?*
- 4.2. Espacios y Tiempos Pedagógicos
- 4.3. Red conceptual pertinente
- 4.4. Nuevo rol de los maestros y maestras

INTRODUCCIÓN.

El propósito de la experiencia con criterio investigativo, ha sido proponer algunos conceptos que fortalezcan la articulación curricular, recogiendo lo que circula en el desarrollo de las acciones escolares, identificando las diversas miradas de los grupos de discusión y experiencias cualitativas que se realizan en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en el marco del proyecto común¹. Esta experiencia recoge la intencionalidad del Plan de Mejoramiento² cuyo objeto es la reformulación del PEI, la definición de la propuesta pedagógica coherente con la naturaleza de la Normal, la reelaboración del plan de estudios, la presentación de propuestas de investigación y la clarificación de criterios para establecer convenio con las universidades y otras instituciones afines al fortalecimiento de la Escuela Normal como formadora de maestros.

La presentación de este trabajo se divide en cuatro partes. La primera, sitúa la fundamentación teórica y metodológica de la experiencia. La segunda parte, se ocupa de la descripción de la experiencia y el análisis de sus implicaciones para la fundamentación y transformación de algunas prácticas pedagógicas en el aula. La tercera señala algunos resultados que hasta la fecha se pueden evidenciar. Finalmente, en la cuarta parte se presenta la proyección de la experiencia a la que hemos llamado "Pensar la ENSDMM de otra manera: la importancia de buscar la salida por una puerta que no existe"³. Esta metáfora desafía las maneras de actuar y pensar de los sujetos montessorianos, por tanto el rol del maestro y maestra de la Escuela⁴: el de diseñador de experiencias, animador cultural, mediador del conocimiento, escritor y constructor de intersubjetividades pero, fundamentalmente, el de alguien que

¹ PROYECTO COMUN: Se ha llamado así el proyecto de fortalecimiento a la articulación curricular desde el preescolar a ciclo complementario, porque es esta experiencia la que orienta el trabajo pedagógico y administrativo en la institución, es el eje central de la discusión académica.

² PLAN DE MEJORAMIENTO Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 2003.

³ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Enseñanza de la Filosofía, 2005, Curso Convenio UNAL – SED.

⁴ Concepto construido a partir de la investigación "Imaginarios de ciudad y constitución de sujetos" Escuela Normal Superior Distrital –IDEP 2004.

asume una actitud de dar la vuelta y buscar caminos aún no transitados para abordar los problemas.

Por lo anterior, el documento de la experiencia no se agota en el análisis de aquello que hasta la fecha se ha realizado como lo sugiere el vocablo “informe”, sino que, busca proyectar algunas reflexiones críticas desde la experiencia y la acción educativa, para hacer una consideración más amplia de la praxis, el sentido de la pregunta e inquietudes que circulan hoy en la escuela.

ANTECEDENTES

La autoevaluación practicada por la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori como parte del proceso de acreditación de calidad y desarrollo, arrojó resultados importantes para impulsar su transformación. Entre ellos, puso en evidencia que, a pesar de sus constantes esfuerzos por producir innovaciones documentadas, las mismas no logran afectar las prácticas institucionales toda vez que se desarrollan como acciones aisladas; una de las manifestaciones de este fenómeno se registra en la débil apropiación de los textos por parte de los maestros, de manera que los docentes no se ven representados en ellos; adicionalmente, el vínculo que los procesos escolares mantienen con respecto al mundo de la vida es lejano y el proyecto institucional no logra articular a la comunidad educativa en torno a propósitos compartidos que integren las iniciativas de sus agentes. ¿Cómo lograr que la Escuela Normal cumpla un papel importante para la educación, si sus producciones resultan extrañas para los productores mismos? ¿Cómo se constituyen los sujetos –alumnos y docentes- en la Escuela Normal?, ¿Qué idea de pedagogía está agenciando los discursos y las prácticas cotidianas?, ¿En qué consiste ese obstáculo que impide la articulación y la interacción?, ¿Qué hace que en la Escuela Normal sea tan difícil agenciar procesos de articulación?

En un primer intento de asunción de las anteriores preguntas, la Escuela Normal ha vuelto su mirada hacia los principales articuladores, a saber, el

P.E.I. y el currículo. Este examen revela: a) Una proyección de la Normal que no tiene poder para imprimir una dirección definida a las acciones, pues su enfoque no sólo es desconocido y de muy difícil comprensión por parte de los actuales docentes, sino muy difícil de compartir por ellos en ausencia de un esfuerzo sistemático de resignificación; b) Una organización por áreas del conocimiento que pliega la vida diaria a la lógica de ciertos dispositivos de control masivo, dispuestos centralmente para fines que son muy distantes de los que requiere la vida diaria en una escuela que experimenta; c) Un diseño de los planes de estudio que contradice toda posibilidad de integración del conocimiento; d) Una disposición del tiempo y el espacio completamente alejada de las necesidades señaladas por las pedagogías del siglo XX y que, por lo demás, obstaculiza el encuentro necesario para la creación colectiva y el aprovechamiento de las fortalezas que el ciclo complementario aportaría.

Estas condiciones contradicen fundamentalmente el desarrollo de una importante y sistemática actividad investigativa de la cual se deriven las propuestas que se esperan de la Escuela Normal, pues no están dadas las condiciones mínimas requeridas para asegurarlo: el trabajo en equipo mediado por espacios y tiempos para la discusión, una producción textual constante de los maestros y como una flexibilidad organizativa que haga posible la experimentación. En este contexto, la intención de producir una *articulación curricular* de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, es prioritaria, pues sin ella resulta imposible el logro de la misión que le corresponde en tanto institución formadora de maestros, institución de educación superior y centro de innovación e investigación pedagógica.

Lo que en el marco del proyecto se ha denominado *articulación curricular*, es una intervención pedagógica y terapéutica⁵ en el orden institucional, enfocada a lograr una comprensión integral de los procesos en juego en todo acto educativo, que devuelva a educadores y educandos y, en particular, a los futuros maestros, la posibilidad de darle sentido a su quehacer cotidiano.

1. FUNDAMENTACION TEÓRICA Y METODOLÓGICA

1.1 La *Articulación Como Unidad de Acción*

El viraje que se ha dado a la configuración de las Escuelas Normales como *Normales Superiores*, señala el nuevo rol que las mismas han de cumplir y las exigencias que se les plantean. La importancia que se concede en ellas a la investigación, señala que su misión de preparar maestros de la educación básica no consiste en una transmisión de los secretos del oficio, sino en una creación constante de conocimiento pedagógico. En este contexto se hace necesario responder a la pregunta por su especificidad frente a la labor encomendada a las facultades de educación. La respuesta debe incluir, forzosamente, la consideración de lo singular de su configuración: una articulación institucional de un ciclo de educación superior con los ciclos de educación media, básica secundaria, básica primaria y preescolar. Esta configuración que, de manera demasiado rápida, ha sido interpretada como la existencia de un colegio al cual se le adiciona un ciclo “complementario” de formación de maestros, bien podría ser interpretada en un movimiento contrario, como la existencia de un ciclo de formación superior de maestros en una institución que extiende sus servicios hacia todos los ciclos de la educación básica y que dispone así de los medios necesarios para la producción de innovaciones y el agenciamiento de propuestas pedagógicas, cuya base experimental ofrezca garantías de viabilidad en el marco de las condiciones existentes en las demás instituciones educativas.

Esta perspectiva de su misión, permite ver a las escuelas normales superiores como un componente institucional de los esfuerzos que se realizan en los órdenes local y nacional para estudiar, diseñar y someter a experimentación, soluciones a muchos de los problemas fundamentales de la educación de hoy. Es así como la confluencia de regulaciones procedentes tanto de la educación superior como de la educación básica, proporciona el marco normativo

⁵ En el sentido propuesto por Wittgenstein como característico de la filosofía, es decir, como una acción

adecuado para sustentar ciertas transformaciones de las prácticas que, de otra manera, serían imposibles.

Es evidente que la existencia de un ciclo denominado "complementario", homólogo al de formación profesional ofrecida por las facultades de educación, pone en cuestión la disposición del proceso educativo de la Escuela Normal cuya progresión ya no puede ser pensada solamente con ayuda de las diferencias establecidas por los grados escolares. Pensar en un *ciclo*, obliga a considerar la totalidad del proceso encomendado a la institución como la disposición de un conjunto de ciclos, cada uno de los cuales debe estar jalonado por sus propias metas, sus propios ritmos de trabajo y sus propios modos de proceder.

La caracterización de la Escuela Normal posibilitada por las distintas evaluaciones y cuyos rasgos más notables se han expresado bajo el título "Antecedentes", debe ser leída desde su ángulo político: una escuela configurada por segmentos que no logran constituirse en vectores con la dirección y fuerza necesarias para dinamizar y vitalizar el campo. En este contexto, ¿Cómo abordar esta nueva configuración del proceso educativo sin hacer de cada ciclo un segmento que se yuxtapone, y de la Escuela Normal una unidad burocrática⁶ que reúne bajo el mismo techo de manera artificiosa cierto número de "componentes" y resuelve la acción colectiva apelando a una organización jerárquica? Este interrogante constituye el marco institucional del proyecto que la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori ha emprendido con el apoyo del IDEP.

1.2 LA ARTICULACIÓN COMO INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO

consecuente con la inquietud generada por la pregunta.

Si en el orden institucional, la idea de una "articulación" tiene el sentido de una *unidad de acción*⁷, en el orden pedagógico tiene el sentido de una *integración* del conocimiento, de una *integralidad* del acto pedagógico y de una *organicidad* de los flujos materiales y de las fuerzas en juego.

1.2.1 Conocer, pensar y aprender

La consideración de los modos de producción del conocimiento⁸ y del papel que éste cumple en relación con la vida⁹ en el mundo contemporáneo, constituyen el marco de referencia pedagógico del proyecto. Sabemos suficientemente que la producción y renovación del conocimiento ha alcanzado ritmos vertiginosos, que esa aceleración supone una frecuencia de renovación de la ciencia que, en poco tiempo será del 100% cada año, que se han afianzado nuevos medios para validar y juzgar la rigurosidad y alcance de sus verdades y que la circulación de las mismas ocurre hoy, mucho más a través de revistas indexadas y bases de datos especializadas, que a través de los

⁶ Ver: LOBROT, Michel. *Pedagogía Institucional*, Losada: Buenos Aires, 1966

⁷ Unidad que en el mundo contemporáneo sólo será legítima si se da en el marco de la diversidad y no de la homogeneidad o la uniformidad

⁸ Hace referencia, especialmente, al hecho de que en el mundo contemporáneo, el conocimiento no se produce en el contexto de grandes obras unitarias que desarrollan por sí solas un sistema teórico cerrado, sino que el conocimiento procede de la acumulación de producciones fragmentarias, locales, de alcance puntual, que por sí mismas no forman un *sistema de pensamiento*.

⁹ En las llamadas "sociedades del conocimiento", éste se constituye en uno de los grandes medios de producción, semejante al capital o a la tierra. Por lo tanto, su "posesión" entra a jugar un papel esencial en las formas de distribución social de la riqueza y en las formas de producción, reproducción, preservación y expansión de la vida. Sin embargo, aquí el vocablo "conocimiento", exige una distinción esencial que en el pasado no se requería, con respecto al vocablo "información", determinando la necesidad de diferenciar lo que usualmente se denomina "sociedad del conocimiento", de aquello otro que se denomina "sociedad de la información", pues esta última más bien estaría señalando la amplísima disponibilidad de acumulad⁹
Ver: LOBROT, Michel. *Pedagogía Institucional*, Losada: Buenos Aires, 1966

⁹ Entre otros elementos, bastaría con recordar que la constitución del 91 proclama a la República de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, reconociendo así, 180 años después de la independencia y más de 500 años después del inicio de la conquista americana, la condición más sobresaliente e inobjetable de nuestra formación como pueblo.

⁹ Hace referencia, especialmente, al hecho de que en el mundo contemporáneo, el conocimiento no se produce en el contexto de grandes obras unitarias que desarrollan por sí solas un sistema teórico cerrado, sino que el conocimiento procede de la acumulación de producciones fragmentarias, locales, de alcance puntual, que por sí mismas no forman un *sistema de pensamiento*.

⁹ En las llamadas "sociedades del conocimiento", éste se constituye en uno de los grandes medios de producción, semejante al capital o a la tierra. Por lo tanto, su "posesión" entra a jugar un papel esencial en las formas de distribución social de la riqueza y en las formas de producción, reproducción, preservación y expansión de la vida. Sin embargo, aquí el vocablo "conocimiento", exige una distinción esencial que en el pasado no se requería, con respecto al vocablo "información", determinando la necesidad de diferenciar lo que usualmente se denomina "sociedad del conocimiento", de aquello otro que se denomina os de conocimiento ya producido gracias a las tecnologías de la comunicación y la información, mientras que la sociedad del conocimiento está señalando aquellos procesos de producción y creación de nuevas realidades en los cuales el pensamiento opera como el motor y la información adquiere el estatus de insumo.

libros; también sabemos que los “trabajos” escolares y universitarios no están siendo mediados por la consulta bibliográfica convencional sino por el acceso a la Internet. Sin embargo, aún estamos lejos de inferir de estas constataciones las consecuencias pedagógicas necesarias; las primeras, relativas al sentido mismo de la educación escolar, al papel de la escuela en relación con el conocimiento.

Al respecto, la tesis de la cual parte el proyecto es esta: en un mundo en el cual el conocimiento se renueva a tal velocidad, su uso es esencial para la vida, se valida por tales medios y circula por tales canales, la escuela está obligada a encaminar sus esfuerzos hacia la adquisición por parte de la nueva generación, de los recursos que le permitan participar exitosamente en su producción. Esos recursos son: el pensamiento abstracto, la discursividad, el acceso a las mejores fuentes de información, el uso de la misma, una conexión intensa y permanente con el mundo de la vida y buenos hábitos de trabajo intelectual.

Bajo la tesis señalada, todo ordenamiento pedagógico depende de la elaboración de tres de los conceptos con los cuales opera: el *pensar*, el *aprender* y el *conocer*.

Entenderemos por *conocer*, un proceso de construcción social de lo real que apela a medios imaginarios y simbólicos. En tanto proceso, lo que llamamos *conocimiento* es la acción misma a través de la cual se producen ideas y explicaciones acerca del mundo, y no lo producido y acumulado por tal acción a lo cual denominamos *información*. En esta perspectiva, la pedagogía está convocada a establecer la diferencia entre las acciones de *conocimiento* – que implican en distinta proporción un uso de *información*- y las de transmisión intergeneracional de *información*. La gran ruptura epistemológica introducida en el siglo XX por las llamadas pedagogías activas, está referida a una toma de distancia respecto de la educación como efecto de la transmisión de información y la afirmación de una postura en la cual la educación sería, fundamentalmente, efecto de la acción de conocer.

Esa preocupación por la acción que, de alguna manera se evidencia en las pedagogías del siglo XX, lleva implícita una preocupación por el pensamiento – como socialización del espíritu... activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias¹⁰ - y, por ello mismo, la realización de la autonomía.

Pensar es actuar, en una realización que tiene por materia al lenguaje y por horizonte al sentido proporcionado por los fines de la acción. En este sentido, pensamiento y acción son términos inseparables que no remiten necesariamente a la interioridad psicológica de un sujeto, sino al sentido que es, al mismo tiempo, un hecho individual, social y cultural, pues toda acción remite al problema del establecimiento de los propósitos que proporcionan el marco de sentido a la selección de alternativas posibles.

En la comprensión de los fines a la cual han aportado el pragmatismo, el existencialismo, la filosofía analítica y el marxismo, los fines no constituyen una teleología general, es decir, no son anteriores ni externos a la acción misma, sino el resultado previsto de la dirección de la actividad. Tener un fin es actuar con sentido, tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de tal intención¹¹. Un proyecto educativo dispuesto de manera consistente con un interés democrático, está convocado a crear espacios que favorezcan en la comunidad –considerada como un todo- y en los individuos, la definición de sus propios fines teniendo como marco de referencia tres ámbitos: del *sí mismo*¹², de la *eficacia social*¹³, y de la *cultura*¹⁴. Esta creación no será posible si el compromiso se establece con la información –y por lo tanto con su transmisión a través de la “enseñanza”-, pues ésta colma todos los espacios posibles, tensionada como está por sus propios fines. En lugar de

¹⁰ DEWEY, John. Democracia y Educación. Madrid: ediciones Morata, cuarta edición, 2001.

¹¹ ibidem. p.p. 92-100

¹² Contemporáneamente Michel Foucault se refirió así, en las *Tecnologías del Yo*, a una esfera donde la acción se vincula con el cuidado de sí. A comienzos del siglo XX, Dewey se referiría a una *finalidad de desarrollo de acuerdo con la naturaleza, representada por actividades espontáneas que se cumplen mediante usos cultivados*.

¹³ entendida como atributo de la acción que forma parte de sus criterios de validez

¹⁴ que podemos entender como un espacio de circulación de significados

ello, proponemos que la pedagogía se comprometa con el “pensar” que potencia la posibilidad de juzgar, elegir, configurar un horizonte de sentido, decidir y realizar autónomamente un curso de acción, o con la “experiencia” que conjuga la energía del cuerpo y la acción del espíritu en actuaciones caracterizadas por el vínculo entre lo que se hace –polo activo de la intervención en el mundo-, y lo que se padece –polo pasivo de las consecuencias de la acción realizada -.

El *aprender* constituye el tercer concepto operativo de la pedagogía que es necesario precisar como referido al conjunto de transformaciones conductuales que aseguran en los sujetos individuales la adquisición de ciertos hábitos y ritmos de trabajo, ciertas disposiciones a tratar la información en la perspectiva de su uso, ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones respecto de las acciones a realizar o a omitir, cierta disposición metódica hacia el tratamiento de las materias con las cuales se opera y cierto dominio de los aspectos procedimentales.

Si la escuela ha de mantener una relación con el aprender, ha de hacerlo en el sentido de afianzar ciertos *habitus*¹⁵ que favorecen el trabajo intelectual, en la medida en que centran la acción del pensamiento en sus fines, permiten allegar los medios necesarios, darles el mejor tratamiento posible y sostener el proceso del conocimiento.

Se entiende entonces, que el proyecto compromete a la Escuela Normal en una discusión interna con las nociones que sitúan en el centro de la reflexión pedagógica el “aprendizaje”, el “aprendizaje significativo” y los “procesos de enseñanza-aprendizaje”, así como con aquellas derivadas de la psicología que intentar ver el pensamiento como un fenómeno de la interioridad de los sujetos.

¹⁵ En el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, es decir, como el producto de una gigantesca e incesante empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, el cual hace parte de todas las instituciones y campos sociales. Ver: TÉLLEZ Gustavo, PIERRE BORDIEU, conceptos básicos y construcción socio – educativa.

1.2.2 Problematización del concepto de enseñanza

En el siglo XVII, Juan Amos Comenio¹⁶ produjo la primera obra consagrada a la enseñanza dirigida a grupos humanos reunidos para tal fin en una institución especializada. A partir de allí y a pesar de los desarrollos del discurso y las innovaciones en la práctica pedagógica realizados en el siglo XX, el concepto de "enseñanza" ha definido el sentido de los mismos, al punto de hacerse invisible a los ojos de quienes se han ocupado de formalizar sus críticas frente a una supuesta "pedagogía tradicional" sin reconocer que el objeto de las mismas y por lo tanto, aquello hacia lo cual se levanta su crítica no es algo distinto de la enseñanza.

Es posible sostener que el afianzamiento de la idea de enseñanza es correlativo del trayecto recorrido por el discurso pedagógico en su subordinación al de la psicología, en particular de la psicología cognitiva. Esta subordinación supuso una relación indisoluble de la enseñanza –como práctica del docente - y el aprendizaje -como práctica del educando-, en una relación que puede ser descrita como un dispositivo: el dispositivo de la enseñanza.

Siguiendo a Michel Foucault, diremos que un dispositivo es una máquina que articula y distribuye las líneas de lo que "aparece" cuando se traza el mapa de una forma de pensar y vivir en el mundo en un momento dado. Dicha máquina tiene en común con cualquier otra, el estar configurada como un corte que modifica el sentido de algún flujo. Por ello mismo es posible apelar a un mapa y las líneas que aparecen trazadas se bifurcan, se quiebran o se pliegan, en una configuración que es particular y distintiva de lo que se está cartografiando.

El dispositivo que Foucault propone y estudia, está conformado por líneas diversas, algunas de las cuales corresponden - de la misma manera que ocurre en la pintura -, a una curva característica de la "luz" que, al caer de determinada manera sobre las cosas, determina lo que es posible ver; lo mismo ocurre con

¹⁶ COMENIO, Juan Amos. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa

lo que es posible decir, lo que es posible formular. Así, el saber posible se configura como una relación entre lo decible y lo visible, según las curvas de visibilidad y de enunciación. Hasta aquí, el dispositivo resulta ser asimilable a una máquina para hacer ver y para hacer hablar, bajo el arbitrio de los regímenes de luz que la hacen caer de una determinada manera, y de los regímenes de enunciación que distribuyen y modulan de una cierta manera lo enunciable.

Sin embargo, entre las dos líneas (de visibilidad y de enunciación) que componen el saber, es posible encontrar infinitos puntos de relación que se conectan mediante otro tipo de líneas que las envuelven, las corrigen, las modifican, las acompañan o conectan, pasando por todos los puntos del dispositivo. Son líneas de fuerza que corresponden a la dimensión del poder. De esta manera, saber y poder se imbrican y conjugan haciéndose difícilmente separables: Veo el mundo de una manera, lo enuncio y la enunciación misma es la concreción del poder que ejerzo y que se realiza en mí.

Foucault concibe una tercera curva constitutiva del dispositivo: la de la subjetivación, que ocurre como un plegamiento, cuando la fuerza, en lugar de entrar en relación con otra línea, se pliega y se afecta a sí misma, produciendo el particular efecto de un *si – mismo* que se ve y se enuncia. Toda vez que la línea replegada no se detiene sino que sigue su curso, puede escaparse del dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro dispositivo; también puede provocar fracturas en el propio dispositivo o escaparse de las líneas de saber y de poder para convertirse en una línea de fuga, de creación de algo nuevo.

Un dispositivo es una multiplicidad particular, en el sentido de que los tres tipos de líneas operan de manera móvil y diferente de como lo hacen en otro dispositivo. En un dispositivo no hay nada constante, pues todas las líneas son de variación, de modo que la posibilidad de creatividad, de que se constituya una novedad en los regímenes de enunciación o de visibilidad, así como la

capacidad del dispositivo de fugarse en provecho de otro dispositivo de futuro, constituyen la única posibilidad de valorarlo, pues un dispositivo no es bueno ni malo, ni positivo ni negativo: "Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución (...) lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos. A veces se ha creído que Foucault trazaba el cuadro de las sociedades modernas como otros tantos dispositivos disciplinarios, por oposición a los viejos dispositivos de soberanía. Pero no hay nada de eso: las disciplinas descritas por Foucault son la historia de lo que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado"¹⁷.

Como se ha afirmado, es posible apelar al concepto *dispositivo* para describir la enseñanza que reúne lo ya conocido como línea de visibilidad, la verdad como línea de enunciación, al tiempo que distribuye el poder del enseñante vinculado con la institucionalidad y del enseñado con la resistencia. Los discursos y exhortaciones en contra de la llamada "pedagogía tradicional" bien podrían ser interpretados entonces, como indicativos de un cambio hacia otros dispositivos que reúnen las nuevas formas de producción del conocimiento, de validación del mismo, de enunciación y circulación de la verdad, conectadas por líneas de fuerza en las cuales el poder es poder de crear nuevas maneras de ver y de decir.

En este contexto, la transformación que busca el proyecto, puede ser concebida como un tránsito hacia un dispositivo pedagógico que se aparta de la enseñanza y se aproxima a la problematización, más afín con los procesos del pensar y el conocer, cuyas líneas de fuerza están vinculadas con la

¹⁷ Deleuze, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, Filósofo. Balbier, Deleuze y otros,

creación y no ya con la repetición y cuya línea de subjetivación pueda disponer lugares para el investigador, el diseñador, el experimentador, el escritor. Puede considerarse como uno de los elementos distintivos del dispositivo que se anuncia, el recurso al *problema* como un principio integrador de la acción.

1.3 La *Articulación Como Integralidad del Acto Pedagógico*

Difícilmente podría encontrarse en educación, un valor más profusamente enunciado y paradójico que la integralidad. Considerada como un atributo indispensable de toda acción pedagógica “de calidad”, la integralidad proclamada consiste en una especie de recomposición de una totalidad a partir de elementos fragmentarios y dispersos. Totalidad del ser del alumno, perdida en un conjunto de “dimensiones”: afectiva, social, ética, cognitiva, etc. Totalidad de las finalidades educativas dispersas en áreas del conocimiento: ciencias sociales, naturales, matemáticas, lenguaje, etc. Totalidad del proceso educativo desagregado en niveles y modalidades: educación inicial, educación básica, educación técnica, educación formal, no formal, informal... Paradoja que consiste en reclamar una recomposición de aquello que ha sido disgregado por el mismo discurso que la reclama.

Pensar la articulación como *integralidad del acto pedagógico*, supone una elaboración de lo pedagógico que no procede según las reglas de alguna forma de segmentación, sino según reglas de consistencia entre lo que se hace y lo que se dice, entre un régimen de signos y un sistema pragmático y según reglas que abren el territorio donde ocurren los hechos, a otros territorios¹⁸. Bajo este criterio, el proyecto busca la integralidad sin proceder a sumar “dimensiones” de los alumnos, “áreas” del conocimiento o “aspectos” de la intervención educativa, sino asumiendo que todo lo que ocurre en la escuela

Gedisa, Barcelona, 1990, p.

¹⁸ Esta manera de concebir la pedagogía, se sirve del concepto “agenciamiento colectivo de enunciación”, formulado por DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1988). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, Valencia: editorial Pre-textos.

remite a sentidos y significados cuya lectura está a disposición de todos en todo momento y cuyo texto forma parte del discurso enunciado y en acto.

En este contexto, la disposición de los espacios académicos, su mutua relación o la relación que contraen con el mundo de la vida, la praxis a la cual den lugar, la producción escritural, los dispositivos pedagógicos puestos en obra, los sistemas y criterios de evaluación y calificación, los mecanismos de control, los flujos de información y los sistemas formales y no formales de comunicación, los medios de reconocimiento, la disposición del espacio y el tiempo, la visibilidad de los mecanismos sancionatorios y de promoción, son expresiones del acto pedagógico.

1.3.1 El problema de la investigación “formativa”

El país ha aceptado sin fórmula de juicio la distinción entre “investigación formativa” e “investigación propiamente dicha” o “investigación formal”, a pesar de las dificultades que plantea tal clasificación, basada como está en la idea de que la llamada investigación formativa no es una investigación verdadera sino un “jugar a investigar” que puede dar cuenta de problemas locales, a diferencia de la investigación formal o propiamente dicha que se interesa en problemas globales y universales¹⁹.

Puesto que la Escuela Normal no concibe la investigación como una sustancia extensa, dotada de atributos y por lo tanto divisible, que puede ser seccionada en sus partes constitutivas, se abstiene de asumir la existencia de investigaciones que difieran por su naturaleza. En su lugar, asume la investigación como una acción capaz de producir unos efectos que pueden ser tipificados de acuerdo con los distintos *ámbitos de resonancia de lo que el investigar produce*: a) ámbito local en el cual el producto o el resultado de una investigación es un acontecimiento con potencialidad para transformar las prácticas o el sentido de las mismas, ii) ámbito de la educación en el cual el

acontecimiento tiene potencia para transformar la producción discursiva relativa a la organización, regulación y control de procesos de la educación formal en cualquiera de sus niveles, iii) ámbito de la formación de maestros, donde lo producido tiene potencia para renovar los discursos y las prácticas correspondientes.

El tipo de acciones organizativas de esta postura, exige que la acción investigativa de la Escuela Normal sea considerada como una sola, de manera que las propuestas y las producciones de estudiantes y docentes sean sometidas a criterios y procedimientos que garanticen por igual el rigor de sus resultados y la difusión necesaria de los mismos. Esta organización afecta no solamente las prácticas organizativas sino también la disposición curricular, que debe hacerse consistente con la perspectiva trazada.

Más que una *investigación formativa*, el proyecto de la Escuela Normal busca poner en obra una formación en y por la investigación. Esta propuesta se deriva de un enfoque pedagógico que sitúa las dificultades y obstáculos actuales a la investigación, como expresión del débil vínculo de la educación con el mundo de la vida, única fuente inagotable de problemas capaces de convocar al acontecimiento; como efecto del débil proceso de construcciones conceptuales que se le proponen a los estudiantes; como efecto, igualmente, de un uso de la elaboración discursiva que no se vincula con ejercicios superiores de la palabra, en tanto no busca decir algo no dicho antes, ni se constituye en un medio para pensar. Igualmente, vincula la improductividad investigativa con la ausencia de problemas que caracteriza los afanes de la enseñanza y con el abandono de una preocupación por aprendizajes necesarios para realizar trabajos de largo aliento en los cuales es preciso recomenzar muchas veces y renunciar a lo ya elaborado, manteniéndose sobre el hilo de una producción compleja.

¹⁹ A propósito de la diferencia entre Investigación Formativa e Investigación Formal. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Revista NÓMADAS No. 12. Universidad Central: Bogotá, 2003

El proyecto vincula, igualmente, los obstáculos en materia investigativa con las prácticas escolares respecto de la lectura y la escritura, en la medida en que siguen siendo consideradas aprendizajes básicos –en el sentido de lo básico como lo que ocurre al comienzo del proceso -, si la informática sigue siendo tratada como un entrenamiento puntual separado de las ciencias, el arte y la filosofía, si éstas últimas continúan siendo consideradas como “áreas” burocráticamente administradas y si el tiempo y el espacio escolares se encuentran segmentados en pequeñas unidades. Tampoco será posible aprovechar las condiciones de las escuelas normales para la transformación educativa requerida, si la formación de los maestros que en ella se cumple, continúa siendo el resultado de un proceso cumplido en el ciclo “complementario” y en los dos años de educación media.

A manera de ejemplo, en un espacio de encuentro del colectivo de pedagogía para analizar un texto escrito por unos docentes de Sociales, se tomó como referencia el texto de Marcel Postic “la relación educativa” desde el cual se analizó el contenido de la carta, que entre otros elementos protestan por la organización del horario y se propuso como pretexto pedagógico para hacer el análisis utilizar las diversas formas de escritura que circulan en la Escuela Normal, entre ellas: los grafitis (que aparecen en los muros, baños), los derechos de petición, tutelas y demás escritos de la vida cotidiana escolar. Como resultado del análisis pedagógico e investigativo. Se construyó el siguiente acuerdo:

“Cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles si se devela el sentido y el significado implícitos en ellos, es probable que desde esta mirada se encuentren otras maneras de abordar el problema pedagógico de los jóvenes de hoy. ¿Cómo comprender y atender las demandas sociales de los estudiantes? Docentes de pedagogía. Marzo 2005.

Es decir, yo me comprendo a mí mismo sólo en la “esfera de grupo” en que comprendo al otro en sus objetivaciones ya que las manifestaciones vitales de ambos se articulan en un lenguaje ínter subjetivo que es el lenguaje ordinario.

En él es necesario afirmarse antes de poderse objetivar en palabras, actitudes o acciones. El lenguaje ordinario pasa a constituirse así en el medio fundamental de la comprensión de sentido. Por su estructura permite hacer comprensible lo individual en la relación dialógica mediante categorías generales y a diferencia del lenguaje formal, hace comunicable lo individual de otra forma inexpresable.

La perspectiva que aquí se enuncia trabaja en el plano de las valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, es decir, trabaja con las opiniones, percepciones, representaciones, imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, subjetividades, etc. Todos estos elementos se manifiestan por medio del habla, del lenguaje, del discurso (lo que se dice). Por lo tanto, lo que se investiga verdaderamente, a través de las técnicas cualitativas puede definirse como "procesos de comunicación social. Esto es, estudia el modo en que diferentes colectivos participan de los discursos y conversaciones sociales. Estudia los procesos subjetivos colectivos (la opinión pública, las actitudes colectivas, los estereotipos las demandas sociales etc., entendidos como discursos)" (Canales, M, 1994:14).

La investigación pedagógica debe proveer al maestro de los elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer hechos o sucesos dignos de consideración, teorizar al respecto, llevar registros adecuados de cada una de las etapas de la investigación, e iniciar al maestro en el uso de técnicas e instrumentos de investigación que lleven a una cualificación de su oficio.

Sin embargo, es claro que la formación en investigación no puede ofrecerse al margen de una consolidación del saber pedagógico del maestro, ni al margen de lo que el dispositivo pedagógico ha delineado para la reestructuración de la normal; pues estos elementos servirán como referente de las acciones investigadoras de los maestros, de modo tal que sea posible la contextualización y reconceptualización de los hallazgos de investigación en la práctica y el campo aplicado. Por ello, es necesario fortalecer la formación

pedagógica de los maestros y a la luz de esta, iniciar su proceso de formación en investigación, teniendo claro que esta debe darse en forma paralela con investigaciones concretas, producto de la acción del equipo docente.

Así, la investigación en la Escuela Normal Superior, además de partir del equipo docente de Ciclo y de los núcleos, de dirigirse al aula y transformar las prácticas pedagógicas, ha de centrarse en el marco amplio de la vida institucional; de donde se desprende que la naturaleza o características de la investigación no se deriva de las formas o procedimientos empleados, sino de la amplitud de su campo de acción que permite la construcción de respuestas significativas en el entorno inmediato. Para el caso de la Escuela Normal Superior, la investigación debe permitir la mejora de la enseñanza y la reforma escolar; además de propiciar la escritura de los maestros, la construcción de narraciones; pues la narración permite un acceso diferente a la realidad, a los mundos que se construyen mediante el lenguaje, que son, en última instancia, los mundos que se conocen. La narración abre paso al diario pedagógico, que desde la tradición pedagógica, el dispositivo formativo comprensivo y el campo aplicado busca responder a preguntas relacionadas con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación.

También la investigación, al interior de la institución normalista, apunta a la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que haga realidad las innovaciones en el aula de clase y a la multiplicación de los espacios de formación, es decir, a la producción de campos aplicados que posibiliten el despliegue del dispositivo pedagógico y en esa medida contribuya a la transformación no solo del tiempo y el espacio sino de las prácticas pedagógicas. La investigación tiene como reto, además de los ya mencionados anteriormente, orientar la construcción de una nueva espacialidad y temporalidad. Es decir, que el tiempo y el espacio de la Escuela Normal Superior, deben ser instancias que trascienden lo burocrático y rescaten lo pedagógico. En primer lugar se deben provocar experiencias que modifiquen el acontecer en el aula de clase, que provoque variaciones en el método de

enseñanza. En segundo lugar, se busca borrar las fronteras entre lo interior y lo exterior, de modo que la multiplicación de los campos aplicados sea una esfera de acción en la que el maestro se libera de las ataduras convencionales de trabajo, y accede a formas alternas que se caracterizan por el trabajo cooperativo. El maestro se asume en el equipo docente, y desde este rescata el tiempo de la enseñanza, que es el tiempo de la pregunta, el tiempo de la inquietud, el tiempo de la investigación. Pero este sólo se genera a partir del tiempo escolar (el tiempo del enseñar) en el que el maestro se vive como investigador. La conjunción de estos dos tiempos, además de permitir la investigación, posibilita la experiencia de sí, de maestro, su experiencia de saber y de sujeto de saber.

La enseñanza en la Escuela Normal Superior a la vez que se inicia allí posibilita el equipo docente, los núcleos, la investigación en el aula y la innovación pedagógica. En resumen, la investigación es uno de los mecanismos a través de los cuales la Normal se vuelve sobre sí misma y se despliega sobre el exterior para hacer de la formación un principio de acción.

Desde este dispositivo pedagógico, la investigación es además una forma de superar el asignaturismo, de volverse sobre el tiempo pedagógico y hacer de este una realidad formativa, de conjugar las diversas realidades de la institución y anudarlas a una propuesta pedagógica que no dispersa los esfuerzos de la institución.

El fundamento de la investigación en la normal, es su capacidad de vincular toda la institución de manera ordenada, a través de un tejido que se verifica desde el equipo docente hacia el campo aplicado. Se trata de un flujo de relaciones multidireccionales que acogen en su proceso todos los espacios, referentes, proyectos, realidades, prácticas y sentidos de la escuela normal superior.

De este modo, la investigación puede ser el lugar desde el cual habla y actúa la institución. Se superan con esto los modelos fragmentarios y artificiales que piensan la investigación como un implante en la vida institucional, que se verifica en ciertas superficies sin que la cotidianidad se afecte o se involucre; y se accede a su formulación desde la misma naturaleza formativa de la normal, desde la conformación del equipo docente, como eje articulador de la normal, como lugar de construcción y confrontación colectiva.

1.3.2 La formación pedagógica como eje necesario de los procesos característicos de la Escuela Normal

Si la escuela normal superior ha de serlo en la forma esperada, es preciso que la formación en pedagogía se instale como uno de los ejes formativos que la harían distinta y singular respecto de las demás escuelas, que la formación en y para la investigación -que se le exige en tanto institución de educación superior - se cumpla en todos sus niveles y espacios, comprometiendo a todos sus actores. En lo que se refiere a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, a las condiciones anteriores que serían extensivas a todas las escuelas normales, sería necesario añadir la exigencia de ser consecuente con el énfasis en educación artística que eligió y con la aguda problemática de su desenvolvimiento cotidiano que hacen de ella un escenario de expresión de todas las formas de conflicto social, económico y cultural urbano contemporáneo.

En el contexto trazado, el proyecto que se propone desarrollar la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, asume como estrategia de desarrollo un esfuerzo de articulación curricular que integre su institucionalidad y su vida comunitaria en torno a los cuatro ejes que definen la formación de maestros: pedagogía, investigación, estética y ética, entendiendo que el maestro requerido en las condiciones actuales y futuras, más que un enseñante es un agente educativo que debe conjugar fortalezas como gestor cultural, diseñador de experiencias, mediador de procesos de construcción del

conocimiento y constructor de intersubjetividades y que su formación debe darse desde el ciclo de educación básica primaria.

1.4 La *Articulación Como Organicidad de los Flujos Materiales y de las Fuerzas en Juego*

Si entendemos la pedagogía como el conjunto de prácticas educativas y los discursos que en forma implícita o explícita las validan, podemos afirmar que lo curricular, lejos de ser ajeno o incluso, complementaria de la pedagogía, es más bien el mecanismo que ésta requiere para su legitimación y ajuste. En este sentido la consideración curricular forma parte de la intervención pedagógica.

Por otra parte, lo curricular está precedido de una idea acerca de la *misión* del Programa Académico, en tanto ésta expresa el sentido que el programa formativo puede tener para la sociedad a la cual sirve. Puesto que la educación no trabaja para el presente tal y como se revela, sino para un *presente posible*, este sentido se mueve en la dirección señalada por un sueño que prefigura las condiciones humanas deseables. Visto así, el sentido del Programa siempre estará en trance de realización, movilizado por la búsqueda de un real posible, es decir, movilizado por una *visión*.

Se considera la organización como el movimiento que ocurre cuando se divide el trabajo y se establece la coordinación de acciones. La división del trabajo y su coordinación, determina los cuerpos y los afecta distribuyéndolos en el espacio físico y simbólico, así como en el tiempo. Esta división no implica necesariamente que los cuerpos sean fijados en un lugar o circunscritos a unos ritmos exclusivos; puede significar más bien el establecimiento de unos desplazamientos que siguen ciertas trayectorias que pueden ser fijas, variables, o indeterminadas. Una institución puede determinar sus cuerpos: los de investigador, docente, asesor, tutor, coordinador, practicante, monitor, representante, vocero, etc.; puede contar con cuerpos colectivos diversos: colectivos de trabajo alrededor del estudio de un campo- problema, equipos de

proyecto, grupos especializados de área, etc. Estos cuerpos pueden ser fijados en un lugar mediante asignaciones burocráticas como la que se obtiene a través del nombramiento o la elección, o pueden concebirse como desplazamientos de trayectoria variable como la que se obtiene cuando alguien gestiona, coordina o ejecuta un proyecto. Las líneas de investigación ilustrarían, por otra parte, una trayectoria relativamente indeterminada que obedece finalmente a los movimientos de la investigación misma y que sólo sigue de lejos y en lo formal las previsiones administrativas; en este sentido, las líneas de investigación constituyen un ejemplo de un plan que puede posibilitar una organización flexible e incluso llevar a líneas de variabilidad; se le puede llamar *plan de organización*.

Puesto que este nivel está conformado por el movimiento (de distribución del trabajo y de su coordinación), el elemento central a considerar es la posición relativa que pueden ocupar los agentes y sus nexos con los discursos: i) la organización de los profesores; ii) la organización de los estudiantes; iii) la correspondencia entre la organización de profesores y estudiantes y los medios físicos y financieros dispuestos para el trabajo de unos y otros.

La articulación curricular pretende dar curso al examen de la organización interna de la ENSDMM, en particular a la organización de los profesores y de los estudiantes y a la disposición de los medios físicos y económicos, como elemento fundamental

2. LA EXPERIENCIA

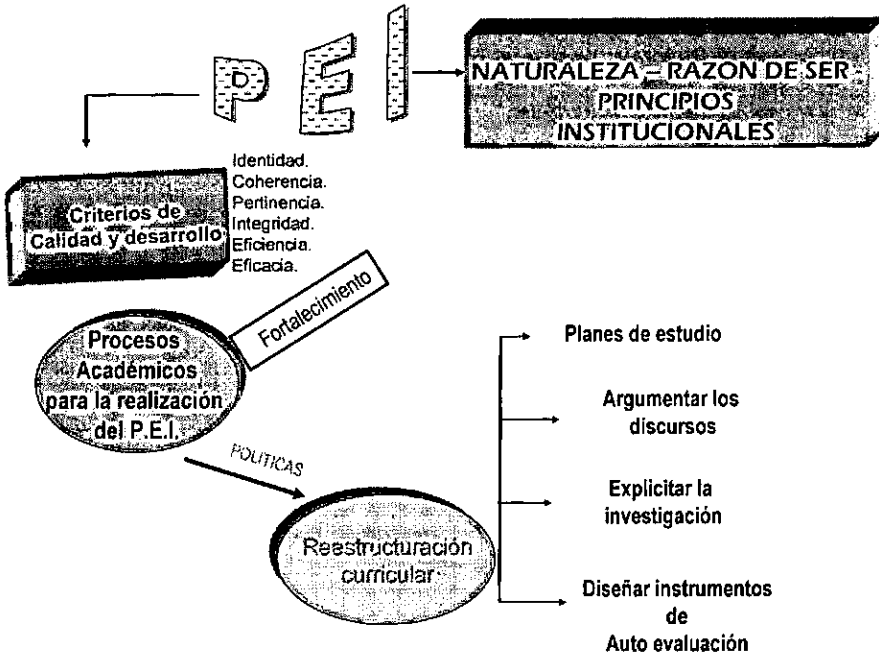
2.1 Análisis de los Documentos y sus Implicaciones para la Fundamentación y Transformación de las Prácticas Pedagógicas en la ENSDMM.

La experiencia con carácter investigativo retoma el trabajo cumplido durante los últimos cinco años, en particular el informe de autoevaluación para la acreditación de calidad y desarrollo de la Escuela Normal, los cuales se constituyen en objeto de reflexión del equipo investigador.

Los documentos presentan argumentos que cumplen una doble función: la de conocer - reconocer – comprender los procesos educativos y la de repensar - recrear - transformar algunas prácticas escolares cotidianas. Los registros dejan ver las intencionalidades de las áreas: los contenidos, los diagramas de las propuestas para una transmisión de conocimientos, las maneras de abordar las prácticas y formular los proyectos en los últimos años. Los textos se caracterizan por la insuficiencia de los conceptos-eje para la articulación curricular, el uso indiscriminado y acrítico de conceptos para referirse a las acciones, el uso de los vocablos “proyecto”, “actividad” y “propuesta” como sinónimos. En ellos se habla de *competencia, dimensión, distractor, desempeño, indicador*, sin precisar sus condiciones de formulación y uso, e incluso, se evidencian paradojas como la existencia de dos planes de estudio del área de arte: uno profesional y otro de educación artística.

El documento de autoevaluación²⁰ recoge de una manera sistemática y argumentada las propuestas curriculares y propone el plan de mejoramiento que da proyección al trabajo educativo en la escuela; este plan establece las líneas de trabajo, políticas, estrategias y acciones. La primera línea se centra en **los procesos académicos para la realización del P.E.I.**, la política es la reestructuración curricular atendiendo a los cuatro elementos previstos en el

diagrama (ver diagrama No.1) la estrategia general planteada es la del fortalecimiento de los grupos, procesos administrativos y pedagógicos. La segunda línea se centra en los procesos administrativos.



El Diagrama No.1

muestra los elementos a tener en cuenta en la Articulación Curricular.

La pregunta por la reestructuración curricular en el marco de acciones como la explicitación de la base argumentativa de los discursos, la proyección de la investigación, y la práctica regularizada de la autoevaluación y las preocupaciones de la rectoría, la coordinación y el Consejo académico por hacer visible la intencionalidad de textos en vida escolar motiva a este equipo al planteamiento de preguntas que probablemente serían objeto de indagación, ¿Por qué los argumentos e imaginarios no se hacen evidentes en las aulas de clase y en los espacios escolares? ¿Cuáles fueron las señales que se evaluaron para la acreditación de alta calidad? ¿Por qué en la ENSDMM existen grandes posibilidades académicas individuales pero que no se traducen

²⁰ BARACALDO QUINTERO MARTHA Y OTROS. Autoevaluación 2003. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

en trabajo colectivo que favorezca el desarrollo de la naturaleza de la Normal?
 ¿Qué ha pasado con el proceso de formación de los estudiantes?, ¿En qué momento de la historia de la Normal los padres de familia comienzan a cogobernar?, ¿Por qué los estudiantes actúan de manera indiferente frente al conocimiento en general y frente al saber fundante de la pedagogía, sus acciones están desprovistas de criterio y vacíos éticos como futuros maestros y maestras? ¿Por qué las expectativas e imaginarios externos frente a la escuela entran en choque cuando se reconoce el intramuro? Estos cuestionamiento ponen en crisis la responsabilidad del colectivo frente a los conceptos emanados en el proceso de Acreditación y en razón de ese Plan de Mejoramiento que de allí se desprende se toma la decisión de participar en la convocatoria del IDEP y buscar desde este estudio develar, explicar, comprender y transformar el sentido de las acciones educativas en la ENSDMM.

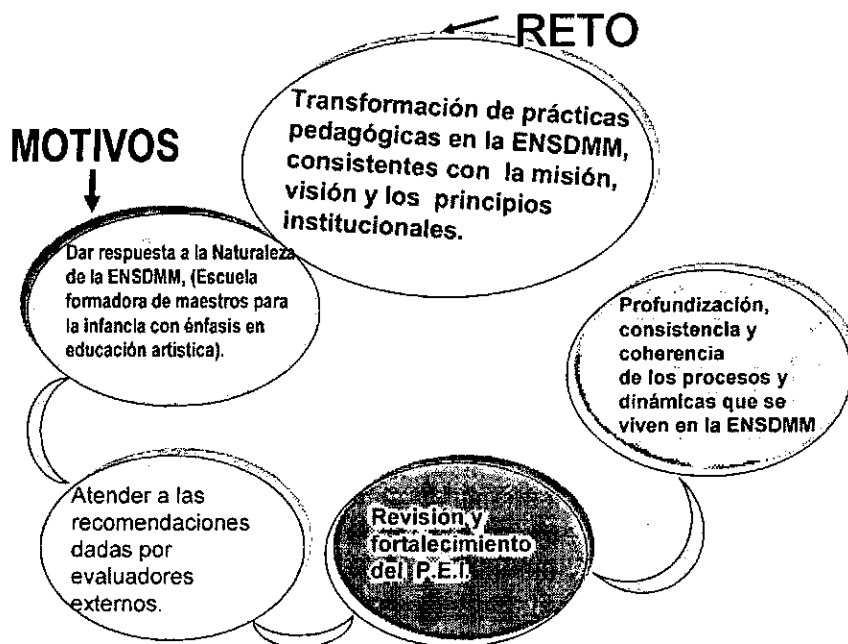


Diagrama No. 2

El diagrama No. 2 sintetiza los motivos y el reto de la experiencia.

2.2 Animación de Procesos Reflexivos

En la búsqueda de respuestas a las inquietudes, se consideró fundamental conformar y fortalecer algunos grupos de docentes interesados en la cualificación del discurso pedagógico como oportunidad para la transformación de las prácticas en el aula; esta iniciativa se pone en marcha en el mes de enero del año 2005, a partir de encuentros semanales programados. En él se expone la experiencia llamada "Proyecto común: Fortalecimiento de la Articulación Curricular y el Sistema de Evaluación desde el preescolar a ciclo complementario"²¹



Diagrama No. 3
Grupos que facilitan la discusión – reflexión – argumentación en la ENSDMM.

Se integra el grupo de investigación (RIP) en el que participan los docentes que dinamizan el seminario de investigación (maestras de primaria, secundaria y ciclo complementario) en media y ciclo complementario, con la misión de diseñar, animar, provocar la reflexión crítica, argumentar e innovar procesos y prácticas pedagógicas. El grupo ha permitido estudiar e interpretar los

²¹ CONTRATO No. 43 SUCRITO ENTRE EL IDEP Y LA ENSDMM.. octubre de 2004.

discursos (significados culturales ínter subjetivos y simbólicamente representados a través del lenguaje) y acontecimientos que articulan el mundo de la realidad social de los estudiantes.

Los momentos de socialización de esta experiencia, la confrontación con los textos escritos y las vivencias en las aulas provocaron más incertidumbre, dudas, y nuevas preguntas ¿Cuál es la naturaleza de la Escuela Normal? ¿Qué se está entendiendo en ella por *praxis* escolar?, ¿Por qué no se evidencia en el plan de estudios la naturaleza de la Escuela Normal? ¿Cuáles son los conceptos y la red conceptual que se requieren para la formación del normalista superior con énfasis en educación artística? ¿Qué se está entendiendo por pedagogía, educación, y educación artística? ¿Qué significa en la práctica la pedagogía como saber fundante? ¿Desde qué perspectiva, enfoque o corriente se está trabajando el plan de estudios en cada disciplina? ¿Se puede hablar de currículo de cada disciplina? ¿Cuáles conceptos son claves? y ¿Qué se entiende por el sentido de lo humano?. ¿Cuáles son los conceptos que se requieren para la formación del normalista superior con énfasis en educación artística?

En estas discusiones se han perfilado algunos de los conceptos que se considera necesario precisar para determinar el enfoque y el punto de partida en el fortalecimiento del discurso que sustenta la formación del normalista y que puede conformar el plano de consistencia de las prácticas educativas: pedagogía –comprendido lo curricular-, didáctica, formación en la investigación, educación artística, procesos organizativos, administrativos y de gestión educativa.

2.3 Concreción de Propuestas para la Discusión y el Diseño de un Currículo Articulado

El proceso adelantado en el curso del año, permitió concretar un conjunto de propuestas que disponen de documentación con distinto nivel de desarrollo y distintos niveles de socialización y discusión:

2.3.1 Propuesta para la concepción del proceso formativo en la ENSDMM a través de cuatro ciclos:

Ciclo inicial (preescolar a 2º)

Metas:

- Apropiación de los instrumentos básicos dispuestos por la cultura para la acción comunicativa y la creación;
- Ampliación del reconocimiento y uso del cuerpo, de sus posibilidades expresivas, y de su conexión con la expresión de otros.
- Afinamiento de su sentido estético y de su criterio ético en las relaciones y acciones cotidianas;
- Elaboración de nociones que permitan al niño comprender el mundo en que vive como un tiempo y un espacio singulares, diferentes del tiempo y el espacio de quienes, siendo contemporáneos, están sometidos a otras determinaciones, así como del tiempo y espacio de quienes lo antecedieron y de quienes lo sucederán;
- Afianzamiento de procesos de inferencia y atribución de causalidad, concomitancia, determinación, indeterminación, variabilidad y permanencia;
- Establecimiento de métodos, formas, ritmos y hábitos de trabajo que le permitan beneficiarse de la vida escolar.

Ciclo Básico (3º a 6º)

Metas:

- Uso diferenciado de la lectura de acuerdo con distintos tipos de texto y finalidades;

- Uso de la escritura como herramienta de creación;
- Experimentación con los usos de distintos elementos de significación y sentido en la vida social;
- Experimentación con el uso de conceptos en procesos de conocimiento;
- Experimentación con el uso de conceptos en la reflexión cotidiana;
- Creación artística en todas las ramas del arte y de los campos posibles derivados de su conjugación;
- Refinamiento del juicio moral sobre hechos de la vida cotidiana;
- Uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación para fines específicos;
- Disposición de una idea elaborada de sí mismo y de sus circunstancias.

Ciclo Intermedio (7° a 9°)

Metas:

- Uso diferenciado de la lectura de acuerdo con distintos tipos de texto y distintas finalidades;
- Uso de la escritura como herramienta para pensar;
- Elaboración discursiva de tipo argumentativo, dispuesta para el trabajo en todos los campos del conocimiento y la vida social;
- Uso abstracto de los conceptos de las ciencias y la técnica, en el marco de procesos encaminados al conocimiento;
- Uso eficaz de los conceptos y el lenguaje matemático para procesos de conocimiento y en la reflexión cotidiana;
- Creación artística en todas las ramas especializadas del arte y de los campos posibles derivados de su conjugación;
- Reflexión ética y estética sistemáticas en torno a los diversos hechos de la vida cotidiana, así como de la vida local, nacional e internacional contemporáneas;

- Uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación para todos los fines del conocimiento y la comunicación;
- Disposición de una idea elaborada de su propia vida actual, así como de sus deseos y posibilidades futuras.

Ciclo Profesional (10° a 4 semestre)

Metas:

- Uso discursivo de la enunciación que evidencie la apropiación de reglas del contrato comunicativo;
- Postura razonada frente a problemas de la educación y al devenir del discurso pedagógico;
- Posibilidad efectiva de participar en forma crítica y propositiva en la discusión pedagógica;
- Posibilidad de apoyarse sistemáticamente en trabajos filosóficos fundamentales, para la reflexión sobre problemas inherentes a la libertad, la justicia, el pensamiento y la subjetividad;
- Uso riguroso de conceptos de la ciencia y la filosofía para dar cuenta de sus teorías explicativas;
- Capacidad y disposición a establecer conexiones entre conceptos y teorías de los distintos campos del conocimiento;
- Uso de la pregunta como punto de partida de toda iniciativa intelectual y como demarcador de sus derroteros de trabajo;
- Afianzamiento de hábitos de trabajo que permiten emprender procesos complejos y de largo aliento;
- Uso de la escritura como herramienta del pensar y de la lectura como herramienta de la formulación y tratamiento de problemas;
- Uso efectivo de diversas fuentes de información;
- Capacidad de evaluación sistemática de la información como condición para su uso;
- Uso cotidiano y autónomo de las tecnologías de la información y la comunicación para fines del conocimiento y la comunicación.

2.3.2 Elaboración inicial del concepto “Competencia” que permita direccionar el trabajo académico de la Escuela Normal.

Por tratarse de un concepto concebido y agenciado por las ciencias del lenguaje y, por lo tanto, cercano a los desarrollos del área de Humanidades, ésta asumió la responsabilidad de estudiar, discutir y concretar una propuesta destinada a la adopción y uso del concepto “Competencia” por parte de la Escuela Normal. El resultado de esta labor se encuentra contenido en el documento titulado “COMPETENCIA Y DISCURSIVIDAD. (Documento en proceso)”, el cual aún no ha sido socializado y discutido por el colectivo de la Escuela Normal. Esta discusión debe formar parte de las primeras labores del proyecto en el año 2006. (Ver Anexo1)

2.3.3 Transformación de procesos, basada en la apropiación de la normatividad dispuesta para la educación superior.

La ejecución del proyecto ha encontrado enormes dificultades de tipo operativo, en especial vinculadas con la imposibilidad de reunir a los grupos en torno a las discusiones fundamentales y vislumbra los mismos obstáculos para la materialización de las transformaciones requeridas. La concepción del uso del tiempo que ha sido puesta en juego a través de las disposiciones vigentes para la educación básica, contradice toda posibilidad de trabajo investigativo y un reordenamiento de la actividad pedagógica tendiente a superar el dispositivo de la enseñanza y a asumir el dispositivo de la problematización. Sin embargo, la normatividad vigente en materia de educación superior que también rige a la Escuela Normal, abre otras posibilidades: en particular, el decreto 0808 de 2002 por el cual se dispone la adopción del sistema de créditos académicos, formula una consideración sobre las formas de trabajo de los estudiantes, que puede ser adoptada por la ENSDMM. La propuesta consiste en considerar tres formas del mismo: i) el trabajo presencial –de encuentro del docente con el

colectivo de estudiantes para la discusión de problemas, la reconstrucción de conceptos, la crítica al uso de los mismos. Este espacio estaría centrado en el examen de las producciones de los estudiantes; ii) el trabajo independiente intramural que los estudiantes deben realizar, siguiendo un derrotero grupal o individual, apelando a los recursos institucionales (Biblioteca, Sala de Cómputo, Laboratorios, Salón de recursos audiovisuales) y dentro del tiempo diario de permanencia en ella; iii) el trabajo independiente extramural que los estudiantes deben realizar, siguiendo un derrotero grupal o individual y apelando a los recursos de la ciudad (museos, bibliotecas públicas, parques, zonas de reserva ambiental, galerías de arte, talleres artesanales y artísticos, universidades, etc.)

El reconocimiento de los tiempos, espacios y medios requeridos para estas tres formas de trabajo y su visibilidad como parte de las acciones pedagógicas legítimas y necesarias para una transformación experimental de las prácticas pedagógicas de la ENSDMM, constituye uno de los aportes del proyecto que, forzosamente tendrá que ponerse a prueba en el año 2006, dada la coyuntura de planta física que se enfrentará.

2.3.4 Configuración de proyectos académicos de área, como fundamento del diseño de los planes de estudio.

Si bien el proyecto tiende hacia la desaparición de las áreas del conocimiento como ordenadoras de la organización del colectivo bajo la consideración de la dureza e improductividad de la segmentación propiciada por esta forma organizativa, en la actualidad las áreas son la única forma de organización disponible. Esto obliga a iniciar el trabajo con ellas, así el mismo conduzca a superarlas. Es así como los núcleos de área han adelantado un trabajo inicial en torno a la pregunta ¿Cómo estaría configurado un proyecto formativo del área en la ENSDMM? Dicho trabajo que, en realidad absorbió la mayor parte de los esfuerzos del año, arroja a la fecha desarrollos muy desiguales a los cuales se hará referencia en el capítulo 3.

2.3.5 Concreción de propuestas de solución a la problemática enfrentada en desarrollo del proyecto.

La ejecución del proyecto ha enfrentado múltiples dificultades en el plano organizativo, normativo y discursivo, cuya solución debe darse en el marco de lo que intenta construir. Nos limitaremos aquí a puntualizar las más relevantes para comprender el sentido en el cual avanza.

- Siendo la formación de educadores el elemento distintivo de la ENSDMMM, la pedagogía debe ser considerada como eje de la formación que la institución ofrece en todos y cada uno de los ciclos y niveles, adoptando finalidades distintivas en ellos y no en la forma prevista por la misma ley, como un área adicional para los grados 10 y 11. Uno de los retos del proyecto consiste, precisamente, en concebir dichas finalidades en el marco de propósitos válidos para todos los ciclos y grados.
- El discurso pedagógico una expresión de los modos de pensar al hombre, la cultura, la sociedad y las formas de intervenir sus procesos constitutivos; por lo tanto, es un error histórico el que la consideración y el tratamiento del pensamiento pedagógico se haya escindido de las ciencias sociales y la filosofía; de hecho, la manera como procede el pensamiento pedagógico es similar a la forma como procede la filosofía: proponiendo uso conceptos y procediendo a usarlos, a propósito del tratamiento de unos problemas. El proyecto debe facilitar el retorno del pensamiento pedagógico a ese contexto y servirse de la consideración de su desarrollo y su devenir, como determinante del ordenamiento del plan de estudios en lo que se refiere a los modos de pensar al hombre, la sociedad y la cultura, así como las maneras de intervenir la historia.
- En lo que se refiere a las ciencias sociales, el proyecto académico de la ENSDMMM debe ser pensado en dos sentidos: la primera, como proyecto de socialización de los niños y jóvenes, en la medida en que las ciencias sociales deben contribuir a que éstos construyan –en la forma

considerada por Heidegger²² - *un lugar para habitar el mundo*; en segundo lugar, como proyecto de conocimiento que se propone la formación y uso de ciertos conceptos y la apropiación de ciertos universos teóricos con miras a un trabajo especializado.

- El trabajo en el área de Humanidades, debe plantearse centralmente el problema de la formación de competencias comunicativas y, en particular, escriturales que abarque desde la posibilidad de un uso creativo y recreativo del lenguaje basado en las imágenes, hasta la posibilidad discursiva –argumentativa, propositiva e interrogativa, pasando en un nivel intermedio por el énfasis en su posibilidad hermenéutica.
- La estética y la ética no pueden ser considerados campos formativos especializados. En este sentido, la responsabilidad formativa debe ser compartida por todas las instancias y concretarse en todas y cada una de las intervenciones formativas de la ENSDMM. Para ello, el proyecto de articulación curricular debe incorporar iniciativas particulares que lleve a los distintos núcleos de trabajo a concebir respuestas propias, en la perspectiva de dar solución a la crisis de confianza en la capacidad de asegurar regulaciones colectivas a partir de sistemas universales de valores. Estas soluciones se estructurarían atendiendo al propósito común de asegurar mínimos morales y máximos éticos.
- La formación en y por la investigación no puede ser considerada como responsabilidad de un campo especializado, pues es preciso superar la tendencia a su solución mediante el recurso a una perspectiva metodológica. La imposibilidad de investigar no procede de la ausencia de método, sino de la ausencia de preguntas; por lo tanto, de una separación del conocer y el pensar y de una resistencia consecuente, a las afectaciones que provoca el acontecimiento. Al constituirse en un reto de cada uno de los espacios académicos, el diseño de los mismos debe incluir precisiones acerca de: i) la manera como se mantendrá la conexión del conocimiento con la dinámica del mundo de la vida; ii) los universos

²² HEIDEGGER, Martin. *El construir y el habitar*. En: Conferencias.

teóricos de referencia y las redes conceptuales que, en consecuencia, es preciso trabajar; iii) manera como se conectará al estudiante con dichos conceptos; iv) la manera como se conducirá la acción del estudiante hacia la reconstrucción y uso de los mismos; v) las disposiciones que aseguren un uso hermenéutico y crítico de los textos por parte de los estudiantes; vi) los medios para garantizar una producción escritural rigurosa por parte de los estudiantes.

- Todo maestro de la ENSDMM debe realizar –como parte de su labor cotidiana-, una producción investigativa de calidad. El análisis de los obstáculos que lo impiden –en tanto impiden la participación en un colectivo y la producción escrita-, llevó a redefinir el perfil del educador como:
 - Diseñador de experiencias (educativas)
 - Constructor de intersubjetividades
 - Investigador y escritor de su propia práctica
 - Animador cultural
 - Mediador del conocimiento
 - La anterior redefinición debe tener consecuencias específicas en los términos de vinculación a la ENSDMM y de las responsabilidades que le corresponden por ello mismo. A título de ejemplo, la condición de diseñador de experiencias –que supone de suyo un compromiso del proyecto de la Escuela Normal con el concepto de “experiencia” y su distanciamiento del la “enseñanza”-, supone ciertas exigencias en cuanto a la manera de planear y anticipar sus actividades. La condición de constructor de intersubjetividades, supone una innovación organizativa, en el sentido de abandonar la figura de algunos “directores de curso” para pasar a la de todos los maestros en el rol de tutores o consejeros de determinado número de estudiantes a los cuales conocen, brindan apoyo y de cuyo seguimiento se hacen responsables. Su condición de
-

investigadores y escritores de su propia práctica, lleva a reconocer la exigencia de orientar la formación de maestros y maestras de manera rigurosa y la necesidad de participar en grupos de discusión como instancia de las producciones individuales y colectivas. (Ver Diagrama No. 3).

3. RESULTADOS Y EVIDENCIAS DE LA PRODUCCIÓN

En el marco de esta experiencia se han realizado las siguientes actividades específicas para el desarrollo del objeto:

- **Sensibilización:** Consistió en la presentación de la propuesta y de sus diferentes desarrollos para motivar la participación y mantener el interés de los profesores en el proyecto; esta socialización partió de una consideración de orden democrático y de organización colectiva, Esta actividad se realizó en diferentes momentos: En reunión general de profesores durante la primera semana de desarrollo institucional 2005 por parte de los docentes directivos. Posteriormente, la Coordinadora Académica presentó la propuesta al Consejo Académico, a los grupos por grados en primaria y a las áreas con el propósito de invitar a sus integrantes a participar, destacar la importancia de la propuesta de articulación y a vincularlos a su desarrollo. En un segundo momento, por parte de la asesora del proyecto Gloria Alvarado, quien centró su intervención en torno a la lectura crítica del PEI,

los documentos de autoevaluación y la reflexión frente a la naturaleza de la Escuela Normal María Montessori.

- **Trabajo de colectivos docentes:** La discusión disciplinar se adelantó en las áreas de artes, educación física, ciencias naturales, humanidades, pedagogía, ciencias sociales y matemáticas así como en primaria. Cada grupo se organizó y nombró a su representante para la construcción colectiva y la sistematización del trabajo. (Ver anexo 1). Fue necesario también facilitar los tiempos de encuentro realizando ajustes en el horario. En estos colectivos tuvieron lugar las siguientes discusiones y acuerdos:
 - a. Resignificación del PEI y con este el reconocimiento de los conceptos fundamentales a la luz de la MISION y la VISION de la Escuela Normal, para precisar elementos articuladores de la propuesta. Los conceptos sobre los cuales giró esta resignificación fue el sentido de lo humano, la naturaleza de la escuela, el horizonte de sentido, el énfasis de la Normal en educación artística, la investigación, la pedagogía, la infancia, la escuela, la experiencia pedagógica y la innovación, agudizando el sentido de la intervención pedagógica e los maestros en formación. (Ver anexo 2).
 - b. Discusión en torno a la naturaleza de la Escuela Normal: en este punto se empezó a cuestionar la naturaleza de la Escuela Normal como una institución escolar que tiene grupos de preescolar a media y la ampliación al ciclo complementario o pensarla como una institución de Educación Superior que forma maestros y maestras para la infancia del Distrito Capital y que extiende y atiende la educación desde el Preescolar y va hasta el Ciclo Complementario. Estas dos miradas opuestas ponen al colectivo en situación de tensión que hace necesario tomar una decisión acerca de la postura institucional frente a la naturaleza y a su quehacer, lo cual implica revisar su organización

curricular, los perfiles de los docentes, los roles y las funciones, las concepciones, así como los tiempos y espacios pedagógicos.

- c. Discusión y reconocimiento del lugar de la pedagogía en el currículo de la Escuela Normal: Siendo el saber fundante, debe estar presente a lo largo del proceso formativo; por tanto no puede considerarse un área o campo del saber que se lleve a cabo en Educación Media o en el Ciclo Complementario únicamente. Su presencia debe permitir la articulación desde el preescolar. Se trata que todas las acciones realizadas en los diferentes niveles y por los diferentes grupos sean intencionales las cuales consisten en afinar de manera gradual la reflexión sobre la pedagogía como saber específico.
- d. Reconocimiento de la Investigación como otro eje sobre el cual se deben articular los diferentes campos del saber en la Escuela Normal. Se entiende que la investigación permite reconocer, comprender y transformar las prácticas educativas. En este sentido se consolidó el trabajo de acompañamiento de los proyectos de investigación de los maestros en formación el cual precisa el sentido de la investigación formativa. Pero también se evidencian los diferentes conceptos, imaginarios y actitudes referentes a la investigación, las maneras de indagación y el desarrollo de la aptitud investigativa que circula en los docentes.

En relación con la investigación de la Normal se organizó el grupo de Investigación y Práctica Pedagógica (RIP) con el propósito de establecer las políticas y criterios de investigación y práctica en la Escuela Normal. Este grupo está integrado por las coordinadoras académica y de ciclo, los docentes de ciclo y los docentes de primaria y media que orientan los seminarios de investigación. El grupo se reunió en forma regular cada semana, de acuerdo con el cronograma de actividades trazado y definió

algunos productos que aportan criterios para la definición de las políticas investigativas.

Uno de los avances significativos del RIP fue articular la orientación de los seminarios de investigación en media y ciclo.

Otra actividad realizada fue el análisis documental que permitió la descripción y explicación del estado de la investigación en la Escuela con el propósito de servir de base para elaborar la propuesta sobre las políticas y criterios de la investigación que hagan de la Escuela Normal, a mediano y largo plazo, un centro de experimentación para el Distrito Capital. Este análisis se realizó a partir de los datos e información recogida mediante un trabajo articulado en cuatro niveles: descripción, clasificación, explicación, comprensión-acción de la situación estudiada y de los factores que han contribuido a producirla y cuáles han sido las tendencias dominantes en este aspectos. Para reconstruir esta experiencia y recolectar, ordenar y clasificar toda aquella información se construyeron algunas herramientas de registro que facilitarían una descripción coherente y organizada de la práctica y experiencia de investigar. Estas herramientas son: un formato general de inventario (Ver Anexo 4), Ficha Documental (Ver Anexo 5) de los documentos previamente inventariados la cual no sólo se detiene en las características propias del documento sino que además permitió describir algunas interrogaciones, comentarios y estado actual del evento y luego la Ficha Descriptiva (Ver Anexo 6) en la cual se clasificaron las dimensiones de qué se entiende por investigar, qué se ha investigado, cómo se ha realizado esa investigación y quiénes han sido los sujetos de dichos procesos.

Este trabajo debe consolidarse desde el análisis documental, en el cual se base la propuesta, aplicación y generalización.

- e. Ante la grave y acentuada crisis de la vivencia de los valores en la Escuela Normal se acoge la importancia y necesidad de establecer lo Ético como uno de los ejes transversales formativos. Esto significa superar la visión asignaturista que caracteriza el trabajo académico, resignificar el problema ético de manera que se establezca una postura elaborada y de mayor eficacia autorregulativa frente al problema de las formas de interrelación y construcción de subjetividades en la comunidad educativa.

 - f. Estos ejes se complementan con lo Estético, en la posibilidad de construir la dinámica imanente y trascendente que ofrece la percepción, la sensibilidad y la expresión. Esto comprende el trabajo en relación con diversos lenguajes que potencian procesos sensibles y cognitivos a través de los sentimientos, emociones, acciones y conceptos que se conjugan en las diferentes puestas en escena. También aquí, se percibe la necesidad de superar la visión asignaturista y abstracta de las artes, que impide su incorporación a la vida diariamente vivida en el aula.
1. En la misma dinámica los grupos abordaron con diferente intensidad y rigurosidad la construcción conceptual y teórica de sus objetos de estudio, la naturaleza, la finalidad, lo epistemológico, el referente metodológico, las competencias, el discurso pedagógico, la práctica pedagógica, la relación educativa y los sujetos dentro de los contextos específicos, la recuperación de la voz del maestro y algunos criterios de evaluación. Cada colectivo elaboró un documento escrito siguiendo las directrices dadas por el Consejo Académico el cual fue puesto en común durante la Jornada Pedagógica General del 24 de noviembre de 2005.

 2. La la jornada pedagógica del 24 de noviembre permitió evidenciar los avances, reflexiones y construcciones de proyectos de algunos grupos como el de "Imaginario de Infancia", "Imaginario de Ciudad y Ciudadanía",

“Expedición Pedagógica”, “Articulación Preescolar Primero” y la experiencia de aula “Aprendizajes del Japón en torno a la Matemática”.

3. Se formularon y presentaron al Comité de Formación Docente del Distrito Capital cuatro propuestas de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) los cuales ponen en acción los proyectos de investigación, la experiencia de formación de maestros, la profundización en la articulación curricular y el reconocimiento de la ciudad como espacio educador en consonancia con las actuales políticas educativas distritales. Para responder al carácter de institución de educación superior oferente de servicios de extensión para maestros en servicio y en formación. Hasta la fecha se aprobaron tres PFPD los cuales se desarrollarán desde la perspectiva de la articulación curricular a partir de marzo del 2006.

4. En algunas de las áreas se formularon proyectos pedagógicos y de investigación, los cuales fueron socializados en el Consejo Académico y recibieron su respectiva aprobación para llevarlos al Consejo Directivo y allí encontrar disponibilidad presupuestal para facilitar condiciones de un mejor desarrollo de los mismos. Sin embargo, se hace necesario que cada colectivo docente mediante procesos de autogestión amplíe esos recursos.

PROYECTOS PEDAGOGICOS APROBADOS POR EL CONSEJO DIRECTIVO PARA EL 2006

No.	NOMBRE DE PROYECTO	OBJETO
1. Institucionales	Revista pedagógica. Periódico escolar: “Expresiones Montessorianas” como proceso de formación y expresión ciudadana	Publicación producciones ensayos y avances – articulación curricular Valorar la expresión libre de los niños y las niñas, maestros y maestras en formación

	<p>Emisora Escolar y otros Medios</p> <p>Centro de documentación especializado y actualizado</p>	<p>y en ejercicio, motiva la recuperación de la producción escrita del periódico.</p> <p>Elementos faltantes</p> <p>Garantizar espacios y documentos que potencien el trabajo de lectura y escritura de maestros en ejercicio como maestros en formación</p>
2. Pedagogía	Intervención pedagógica investigativa	<p>¿Cuáles son las estrategias de intervención pedagógica que posibiliten la formación de un maestro con formación académica sólida, crítica y a las propositiva capaz de materializar acciones y transformaciones para la ciudad de Bogotá?</p> <p>Espacios para pensar : la infancia, construir la escritura, la investigación, concreción de propuestas, el cuerpo, la praxis, acción-reflexión – argumentación.</p>
3. Sociales	Articulación curricular área de sociales	<p>Construir conceptos nucleares que articulen y conecten los saberes del área.:</p> <p>Material didáctico, inscripciones revistas, transporte, encuentro de pares, salidas, expediciones y eventos)</p>

Fuente: Proyectos entregados al Consejo Directivo para su aval, 24 de octubre de 2005.

5. Semanalmente se mantuvo informada a la comunidad educativa Montessoriana sobre las tareas y avances del proyecto de articulación curricular a través de la emisión del Boletín Institucional "Unamos...ideas, pensamientos y acciones para lograr la misión".
6. Se realizó el taller de escritura argumentativa con cada uno de los colectivos con el propósito específico de cualificar la escritura del informe en la identificación de elementos válidos y sólidos que puedan ser definidos de manera racional y apropiada. Sin perder de vista el aporte colateral que representó para el aprendizaje de los maestros de la Normal para saber argumentar como uno de los prerrequisitos para la investigación y la interacción pedagógica.

4. PROYECCION DE LA EXPERIENCIA: PENSAR LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL DE OTRA MANERA.

Inicio en el 2006 a propósito de la reestructuración de la planta física Sede A.

"Si puedes soñarlo, puedes hacerlo"

John Holt

4.1 ¿CÓMO BUSCAR LA SALIDA POR UNA PUERTA QUE NO EXISTE?

Wittgenstein en una clase dice a sus estudiantes:

"Es como si un hombre estuviera parado en una habitación mirando hacia una pared en la que están pintadas unas puertas falsas. Queriendo salir, el hombre trata ansiosamente de abrirlas, prueba en vano con todas ellas, una tras otra, una y otra vez. Pero, por supuesto, esto es inútil. Y todo el tiempo, aunque él no se da cuenta, hay una puerta real en la pared detrás de él y lo que tiene que hacer es, simplemente, voltearse y abrirla. Para ayudarlo a salir de la habitación, todo lo que tenemos que hacer es llevarlo a que mire en otra dirección. Pero es difícil hacer esto, pues, queriendo salir él resiste nuestros intentos de apartarlo de donde él cree que está la salida".²³

²³ Gasking y Jackson, [1967]

La situación aquí descrita por Wittgenstein, es semejante a la situación actual de la Escuela Normal, si continuamos empeñarnos obstinadamente en recorrer un camino equivocado para tratar de dar solución a un problema dando explicaciones y a veces con argumentos teóricos continuaríamos enredados en círculos viciosos de los cuales tendríamos de arrepentirnos. Hay que buscar la salida, lo mejor es dar la vuelta y mirar en otra dirección, es decir, que cambiar la manera de ver la situación de la escuela, ya no como un auténtico problema que hay que resolver explicando y teorizando, sino como una confusión que hay que aclarar describiendo la gramática, **el uso de ciertas expresiones** que aparecen en la documentación.

Esto significa que la Escuela Normal hay que pensarla desde la perspectiva del carácter superior que tiene el servicio extendido hasta el preescolar es una oportunidad que redimensiona, flexibiliza los espacios y tiempos, desplaza concepciones de maestro – estudiante – escuela, el acto educativo cobra otro sentido para la formación de maestros y maestras, las funciones de los maestros y maestras se transforman. La **investigación, la pedagogía, la ética y la estética** serían los conceptos fundamentales y transversales, los cuales avivarían todos los rincones de la escuela; el plan de estudios, el sistema de evaluación cambiaría y la reformulación del P. E. I, se haría desde otras miradas, recogería muchas voces y probablemente se asumiría el proceso por maestras y maestros con sentido de responsabilidad, compromiso social y político de la escuela.

El nivel de afectación, el pensamiento reflexivo, los instrumentos de trabajo, el rigor académico, escritura de procesos, trabajo con argumentos cobran una importancia relevante para la **acción y experiencia** pedagógica. La configuración de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori como laboratorio de ideas y pensamiento, investigación e innovación pedagógica podría materializarse *“¿Cómo trabajar en una escuela sin techo? A propósito de la reestructuración de la planta física,” ¿Qué significa el intramuro y extramuro de la escuela?* Para dar respuesta a esta pregunta resulta

importante acudir al pensamiento de *Wittgenstein usa imágenes y metáforas, como las citadas, con intenciones persuasivas, para tratar de conducirnos a un cambio en nuestra perspectiva o manera de ver los presuntos problema, que él ve como extravíos de alguien que se encamina en una dirección errónea o incorrecta. La persuasión sería, pues, la manera de Wittgenstein de tratar de superar una dificultad de la voluntad, es decir, de resistir el encanto de inclinaciones, prejuicios, imágenes, maneras de ver y valorar las cosas, que están profundamente enraizadas en nosotros mismos²⁴ y en las mentes de los maestros y maestras.*

4.2 ESPACIOS Y TIEMPOS PEDAGÓGICOS

La Escuela Normal como Institución formadora de maestros para la infancia, en el marco de su fortalecimiento y establecimiento de un lugar consecuente con la misma, debe mantener convenios con las Universidades e Institutos de Investigación que se encuentren en la misma finalidad. El manejo del convenio debe trascender lo que la norma que regula las escuelas normales ha prescrito y debe ir a generar interlocución, investigación y experimentación con las mismas.

Por tanto un criterio que debe existir es el reconocimiento del trabajo académico de los maestros en ejercicio y maestros en formación , es fortalecer proyectos de investigación interinstitucionales, compartir experiencias de trabajo intramurales compartir y aportar en la experiencia de la constitución de consejeros escolares de tal manera que se pueda acompañar de manera más efectiva el crecimiento académico, la formulación del proyecto de vida vinculado a la elección de su ser docente, el fortalecimiento a la vocación y la posición del maestro como profesional.

²⁴Raúl Meléndez – Universidad Nacional de Colombia: Wittgenstein y la enseñanza de la filosofía, Ciclo de conferencias. Septiembre a diciembre, 2005

Realizar convenios con las universidades para que los estudiantes puedan acceder a otros espacios en donde puedan reconocer el trabajo académico, desde la mirada investigativa. Un espacio para potenciar es el trabajo extramuro considerado como una posibilidad pedagógica en donde la escuela aborda la ciudad como aula urbana, ciudad educadora, etc. Este se desarrolla mediante el acompañamiento de un consejero escolar (entendido como sujeto intérprete, quien aclara el significado de la producción simbólica de sus estudiantes, participa en el proceso de entendimiento del objeto de conocimiento, comprende que la comunicación y el entendimiento con otros sujetos son capacidades valiosas que le permiten relacionar el mundo de la vida con la suya, reconstruirla, resignificarla y a su vez criticarla para transformarla, en fin, es un animador social con capacidad prepositiva y crítica que incorpora contenidos significativos para los estudiantes, establece nuevas relaciones del conocimiento con la realidad y además construye e incluye nuevos discursos pedagógicos en el proceso educativo, en síntesis es un investigador e innovador de sus prácticas.²⁵

Organizativamente, cada maestro adopta un grupo de 30 estudiantes, que pueden ser de distintos grados y su rol está mediado por un proyecto investigativo y de acompañamiento. Esta propuesta será construida por los grupos de docentes por grados o ciclos, orientados por algunas preguntas tales como ¿Para qué son los encuentros con los niños y niñas?., ¿Qué es la sociedad de la información, cómo está disponible, y cómo accedo, cómo la uso? ¿Qué conceptos se van a trabajar? Este proceso de construcción y reconstrucción de la cotidianidad del aula, (extramuro) a través del reconocimiento y valoración de los saberes de los maestros, desde una perspectiva interactiva y articulada, es un espacio que se construye día a día en las interacciones y las conjugaciones (explícitos o no) que posee el maestro; es un camino o forma de abordar la práctica para transformar la enseñanza, para modificar el espacio de la normal,

²⁵ Concepto construido a partir de la investigación "La ciudad imaginada, y la constitución de subjetividad". Escuela Normal -IDEP

para dinamizar la vida e incluir en ella el saber que proviene de la ciudad, es una posibilidad que se ofrece el maestro de ser investigador, convirtiendo su acción en un doble tejido que cubre el proceso de formación de maestros.

Cada día recoge nuevas formas de conducir y orientar que introducen reorientaciones y nuevos sentidos en la en esta; además, los resultados que produce, y que son sistematizados en el diario pedagógico, pueden considerarse como la construcción de argumentos, ideas, hipótesis, experiencias que van a alimentar el campo pedagógico.

En este contexto, el concepto de escuela para poner en escena es el surgido a partir de las reflexiones hechas. Como tal la escuela está concebida - como organismo vivo- autónoma, abierta, curiosa, osada, descifradora de espacios y de sujetos. Busca dialogar con otras culturas, devela imaginarios, concepciones de mundo, se abre a los demás enfoques y perspectivas. En otros términos, la escuela es un taller, un laboratorio, un semillero, un vivero en el que se planta el árbol de la vida junto al árbol del conocimiento. Entiende la especificidad como modo de manifestación simbólica de la cultura. Posibilita viajes y encuentros con otros sujetos educativos, otras escuelas, otros espacios públicos, otros proyectos, con la ciudad y la sociedad²⁶.

El tiempo de trabajo que requiere el estudiante para lograr el propósito que cada uno de los espacios curriculares ha definido, es lo que se debe contemplar, en correspondencia con ello EL MAESTRO SE PROYECTA COMO DISEÑADOR DE EXPERIENCIAS, ANIMADOR CULTURAL, ES UN MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO, Y ES UN CONSTRUCTOR DE INTERSUBJETIVIDADES: es el que reconoce el mundo afectivo y los sentimientos de los niños y niñas, interactúa con ellos construye la red conceptual y conecta las posibilidades de esos, y esto tiene que afectar la resignificación sobre el uso del tiempo.

²⁶ Concepto construido a partir de la investigación “La ciudad imaginada y la constitución de subjetividad”. Escuela Normal -IDEP

Asimismo, el tiempo del maestro en ejercicio en la Escuela Normal debe estar proyectado de acuerdo a su papel formador de maestro: tiempo de docencia, tiempo de investigación y tiempo de servicio o extensión. En los tiempos de extensión se contempla el trabajo de consejería, la asesoría de proyectos a los maestros en formación, trabajos de monitoreo y servicios de extensión a la comunidad académica y comunidad educativa de influencia de la Escuela Normal.

En este mismo sentido, concretar el papel de animador cultural demanda de maestros que trabajen con el contexto, se proyecten a la ciudad y traigan la ciudad a la escuela.

Combinando de manera permanente la labor de investigación, de animación cultural, de reflexión, el maestro de la Escuela Normal toma razón de ser constructor se intersubjetividades: desarrollando en cada acción las competencias argumentativas, interrogativas, propositivas, donde busca ante todo que se vincule la pedagogía a la vida, valorando el vivir y respetando cada una de las formas de vida, a las cuales aporta al otro. Construir reglas, decodificar, diferenciar contextos, herramientas que desde la vida conecta con la diversidad de subjetividades y construyen intersubjetividades.

4.3 RED CONCEPTUAL PERTINENTE

Habría que precisar los conceptos fundamentales para trabajar en cada grado desde el espacio intramuro, establecer toda la red conceptual, desde el preescolar hasta ciclo complementario. La clase está para trabajar deducir los conceptos no para informar, establecer ¿qué tipo de información y cuales son accesos de los niños a la información?

Por otro lado, se hace necesario establecer toda la red conceptual, desde el preescolar hasta ciclo complementario, para de esta manera poder ir

constituyendo equipos disciplinares institucionales que vayan que cobijen todos los niveles y equipos interdisciplinares que fortalezcan el trabajo por proyectos sobre conceptos fundamentales para responder a la misión y visión de la escuela normal.

4.4 NUEVO ROL DE MAESTROS Y MAESTRAS

El maestro tiene que ser diseñador de experiencias, animador cultural, mediador del conocimiento, investigador y escritor y constructor de intersubjetividades: es el que reconoce el mundo afectivo y los sentimientos de los niños y niñas, interactúa con ellos construye la red conceptual y conecta las posibilidades de esos, y esto tiene que afectar la resignificación sobre el uso del tiempo unos tiempos de consejería, otros donde hacen la escritura, la capacitación. Tiempo para la orientación de las experiencias, para unas escrituras para el diseño y una evaluación del diseño. Si decimos que es un animador cultural es la postura frente al contexto, proyectos de ciudad con los que se tiene que conectar,

El docente como mediador de conocimiento, es el que muestra caminos, hay que diferenciar informar, conocer, aprender y pensar. Cuando situamos al maestro en pedagogía convencional, el maestro trasmite, es anterior al siglo 20 cuando aparecen las pedagogías activas, y cognitivas, el conocimiento no se puede transmitir sino construir, la noción de enseñanza, viene de Comenio del siglo XVII, lo formalizó la idea de enseñanza, pero las teorías han venido ocurriendo, mediador significa ser cómplice de de las posibilidades de uso que tiene el sujeto que aprende, ese conocimiento solo lo puede hacer el sujeto en relaciones intersubjetivas.

Constructor de intersubjetividades: se afirma que es constructor de unos modos de construcción, competencias argumentativas, interrogativas, propositivas, vivir y dejar vivir sin interferir al otro. Construir reglas, decodificar, diferenciar

contextos, son herramientas para poder vivir, se conecta con la intersubjetividades.

Proyectamos un maestro que considera la PEDAGOGÍA, la INVESTIGACIÓN, la ETICA y la ESTETICA presentes en todos los espacios de la Escuela Normal, y pone en juego:

1. Una red conceptual, unos conceptos que construye en el espacio, y los usos y abstracción de los mismos.
2. El plan de estudios que dice de los conceptos que los estudiantes construyen, que hace visible las redes conceptuales, que muestra los diversos usos de los conceptos y el universo que abarcan.
3. La organización de los campos temáticos por niveles, cuya ordenación son los conceptos.
4. Serie de las Acciones: las acciones que realiza el maestro para conectar los conceptos. Las acciones que necesitan como dispositivos pedagógicos; el campo de la didáctica que trasciende la metodología; las competencias que se construyen; el trabajo presencial con acompañamiento del maestro; el trabajo intramural y extramural; el estudio independiente y autónomo.
5. Serie de los Cuerpos: En las que se establecen la corporeidad, las materialidades y objetos que están relacionadas con sus usos: elementos, textos, materiales didácticos, computadores, pelotas, lazos, instrumentos musicales, trajes, juguetes, maquinitas y calculadoras entre otros. Además la relación intergeneracional comunica los saberes culturales de una generación a otra creando nuevas dinámicas que actualizan ese saber y redimensionándolo a través del concepto.

6. Serie del Espacio y del Tiempo: desarrollar una nueva configuración del sentido de organización espacial y temporal en la Escuela Normal que considere y defina espacios y tiempos que posibiliten el desarrollo de las series planteadas. Teniendo en cuenta las acciones intra y extramurales, los niveles y los ciclos, la diversidad de acciones educativas y los tiempos académicos de clase.
7. Serie de Evaluación: conectar ejes, conceptos y acciones con las competencias, los criterios

ANEXO 1.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
RED DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE FORMADORES**

**PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIA MONTESSORI
Resumen ejecutivo**

1. Presentación

La Escuela Normal Superior María Montessori es una institución oficial cuya naturaleza es formar los maestros para la infancia del distrito capital. El Proyecto Educativo enfatiza en la formación de un maestro en educación artística para la infancia.

Se proyecta como una Institución de formación, investigación e innovación pedagógica de maestros para la infancia en educación artística que le posibilita al niño el ejercicio de sus valores y derechos para la auto constitución plena de

su ser. Busca, entre otros horizontes, desarrollar la sensibilidad y la expresión crítica a partir de proyectos y experiencias, que interactúan con la ciudad como ciudadanos. En cumplimiento de la normatividad vigente la Escuela Normal ofrece los diversos niveles de educación formal (preescolar, básica y media) y ciclo complementario, los cuales busca articular; ésta se desarrollará a través de discursos, prácticas, procesos pedagógicos, administrativos e investigativos e manera vertical y horizontal. Por otra parte, la Escuela Normal continúa el desarrollo de proyectos de investigación institucional como Imaginarios de ciudad y ciudadanía, Imaginarios de infancia, articulación curricular y educación artística, entre otros.

La Universidad Pedagógica Nacional compromete su experiencia en un proceso de acompañamiento pedagógico que permita:

1. Potenciar los procesos de investigación y formación al interior de la Normal.
2. Construcción de un escenario de interlocución interinstitucional
3. Constituir la Escuela Normal en centro de referencia de otras instituciones educativas del Distrito en lo relacionado con la investigación pedagógica y la formación de docentes de preescolar y primaria.

2. Lineamientos para la propuesta de acompañamiento pedagógico.

2.1 Para la "articulación" curricular

2.1.1 Fortalecimiento y conformación de equipos interdisciplinarios: Aspectos metodológicos, conceptuales y pragmáticos.

Para el fortalecimiento y conformación de equipos interdisciplinarios es necesario un proceso de reflexión sobre principios y prácticas que subyacen a las lógicas binarias y excluyentes, que han sido hegemónicas en la construcción de la cultura occidental, y reorientar la apropiación de principios alternativos viables para la instalación de una cultura institucional que reconozca el dialogo de la diversidad y de la diferencia de nueva conciudadana. Este proceso se aborda desde la perspectiva de la complejidad.

2.2 Para el fortalecimiento de la investigación

2.2.1 La investigación institucional como plataforma para la transformación y la cualificación interna

La institución educativa pensada como lugar de cambio debe favorecer la producción de conocimientos, de saberes y de principios de actuación institucional tanto de lo local como de lo universal. Así, se hace necesario construir y movilizar las estrategias pedagógicas adecuadas para que los diferentes actores de la Escuela Normal puedan reconocer, como experiencias significativas para su propio desarrollo, los proyectos de investigación que adelantan sus colegas.

Las estrategias que se proponen son:

1. Talleres de sensibilización
2. Seminario de profesores y estudiantes investigadores
3. Publicaciones del seminario
4. Concursos institucionales sobre aplicación de resultados de investigación por terceros.
5. Propuesta de políticas para favorecer tiempos y recursos para el desarrollo; o réplica en otras instituciones, de un mayor número de proyectos de investigación

2.2.2 La Escuela Normal como centro de referencia de otras instituciones educativas del Distrito Capital, para la investigación pedagógica y la formación de docentes de preescolar y primaria.

La Escuela Normal Superior María Montessori se reconoce, más allá de la ley, como la institución del distrito capital con responsabilidades políticas y sociales en relación con la investigación pedagógica y la formación de maestros de preescolar y primaria.

El desarrollo de esta responsabilidad debe ir acompañada de políticas claras por parte de la Secretaría de Educación y de las Universidades acompañantes que favorezcan la interlocución académica entre la Normal y otras instituciones educativas sobre las que pueda ejercer una influencia.

Una ciudad educadora se construye también a partir de las redes interinstitucionales y de maestros que se tejen en la práctica concreta. Un paso significativo en estos propósitos puede ser visibilizar la práctica investigativa de la Normal acompañándola en el ejercicio de un liderazgo académico que promueva el diseño y la ejecución de proyectos de investigación pertinentes al desarrollo educativo del distrito. Así, es deseable que, en un primer momento, los proyectos de investigación que adelanta la Escuela Normal se apropien y se proyecten a su interior y se repliquen en otras instituciones educativas del distrito

3. Alcances y procedimientos.

3.1 Convenios y contratos

Se hace necesario firmar un convenio marco de cooperación académica entre la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y la Universidad Pedagógica Nacional en el que se delimiten las líneas generales de acción, a largo y mediano plazo ente las dos instituciones, con el aval de la Secretaría de Educación.

Igualmente se requiere la firma de contratos específicos entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación u otras instituciones oficiales como el IDEP, en cuya responsabilidad delegue dicha Secretaría acciones conducentes a los objetivos propuestos.

Se hace necesario firmar convenios de cooperación interinstitucional con las instituciones educativas del distrito con las que se llevarían a cabo los proyectos de investigación específicos.

3.2 Primer convenio interadministrativo.

3.2.1 Alcance

- Fortalecimiento y conformación de equipos interdisciplinarios

*Talleres de sensibilización para el trabajo trans e interdisciplinario.

*Talleres para el reconocimiento y análisis crítico de principios y prácticas que subyacen a las lógicas binarias y excluyentes que han sido hegemónicas en la construcción de la cultura occidental.

*Talleres para reorientar la apropiación de principios alternativos viables para la instalación de una cultura institucional que encuentra en el reconocimiento y el dialogo de la diversidad y de la diferencia un estatuto fundante de la comunidad académica institucional.

- La Normal como centro de referencia de las instituciones educativas del Distrito, para la investigación pedagógica y la formación de docentes de preescolar y primaria.

* Identificación conjunta de proyectos de investigación a replicar

* Identificación, selección y conversaciones para establecer compromisos con las instituciones educativas del distrito con las que se replicarán las investigaciones de la Normal.

Puesta en marcha de los proyectos de investigación.

ANEXO 2.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI REVISIÓN DEL PEI

- Informe Preliminar-

Asesoría para la Integración Curricular
Octubre 4 de 2005

El documento PEI (1999), señala lo siguiente:

MISIÓN: "Formar el sentido de lo humano en niños y jóvenes cuyo proyecto de vida personal y social, se realice a través de la profesión de maestro para la infancia con énfasis en educación artística..."

¿Cómo puede entenderse la expresión "sentido de lo humano"?

El que no se le consagre un espacio dentro del documento para elaborar el concepto, sugiere que se trata de un enunciado cuyo sentido y alcance son universalmente reconocidos y compartidos. Este tipo de presuposición es característica de la enunciación de los valores morales, lo cual plantea dificultades, pues si bien a toda propuesta de acción subyace una axiología, la misma no puede erigirse como finalidad de la acción, sino como criterio de elección para las decisiones sobre la acción. Ahora bien, dado que un proyecto es una opción de acción, formular la misión en tales términos constituye un contrasentido, pues equivale a afirmar que la Normal ha elegido tener un criterio para actuar, pero que no ha elegido aún, hacer algo.

En la página 9 se dice: "una visión de hombre debe responder a las preguntas fundamentales de la vida humana, su ser, su quehacer, sentido de la vida, proyectos y destino con ello no solo se da significado a la vida humana sino que a la vez se desarrolla la identidad cultural y la estructura social de los pueblos".

Se observará que aquí, la preocupación por el sentido no se refiere a "lo humano", sino a "la vida humana" de alguien que se formula preguntas acerca de ella, es decir, alguien que "está condenado a ser libre" en la forma que lo concebiría Sastre y que por lo tanto, requiere de proyectos que le permitan realizar esa libertad. Sin embargo, esta perspectiva es contradictoria con la idea de un destino. Si el hombre tiene un destino, éste sólo puede haber sido trazado por un dios y el hombre no dispone de ninguna libertad frente a él, lo cual sólo tiene sentido en el marco de una postura fuertemente religiosa.

En la página 12 dice, a propósito de la educación artística y el desarrollo de la sensibilidad, que una y otro "se consideran como el cimiento para la construcción de lo humano y el reconocimiento de la individualidad, como una manera de interpretar al niño y al joven de una manera más personal, desde

sus diferencias individuales... tal vez como una posibilidad para entender la esencia misma del ser humano a partir de sus posibilidades expresivas y de sus maneras diversas de ponerse en interacción con lo otro y con los otros desde la espontaneidad de su infancia". Aquí, hay una mirada contradictoria de lo humano: a) como algo que se debe construir; b) como una esencia que se expresa a través del arte.

Se observará que aquí, lo humano "se construye"; es decir, no se piensa en términos de una *naturaleza humana*, sino tal vez en el sentido de una *condición humana*. Sin embargo, pocas líneas después se enuncia como una "esencia" (que puede ser entendida a través del arte). La idea de que lo humano puede ser expresado, afirma su posición de interioridad no visible, idea religiosa que corresponde a la noción de "alma" en la forma elaborada por el cristianismo, respecto de la cual el arte sería un vehículo que se mueve en una sola vía: desde un adentro, donde se encuentra la esencia humana, hacia un afuera donde esa esencia inmaterial e intangible toma cuerpo para hacerse visible.

En los objetivos del proyecto, el enunciado vuelve a girar en un sentido distinto: el ser humano puede ser "formado", es decir, aquí ya no hay esencia, ni libertad, sino la legitimación de un supuesto poder omnímodo de unos humanos -los formadores-, sobre otros que resultan -formados-.

En el capítulo 3, la idea de lo humano es susceptible de una gradación /más humano/ - /menos humano/. Este tipo de gradación sólo es posible si "humano" es empleado para significar un valor moral que tiene grados de perfectibilidad. Esto plantearía otras dificultades: ¿puede un valor moral erigirse en objetivo de acción para un colectivo, sin que ello suponga una opción totalitaria.

Las finalidades del proyecto

El análisis del contexto se preocupa por la vida urbana, respecto de la cual se vislumbra la posibilidad de considerarla como una forma de ocupar y transformar el espacio para vivir la vida; esto justifica que se contemple el proceso cultural de la ciudad como parte del entramado educativo. En este marco, se denuncia la mirada economicista de los niños como consumidores, la negativa implícita en la perspectiva arquitectónica adoptada para la configuración de la ciudad, a agenciar la vida y el papel educativo ambivalente de los medios de comunicación.

En la perspectiva de determinación del proyecto, estas denuncias pueden considerarse como elementos conducentes a precisar el real existente, con miras a trazar el real posible. Sin embargo, el real posible queda apenas sugerido de manera muy general y sin referencia alguna a los trazos que delinearon el real existente. Si los medios de comunicación tienen un poder tan fuerte en la socialización de los niños y sus efectos son tan nocivos, el proyecto tendría que proponerse realizar algo muy importante y consistente al

respecto, lo cual no aparece por ninguna parte. Igualmente, si el hecho de que la arquitectura de la ciudad sea hostil o mezquina en términos de espacios y posibilidades para los niños merece incluirse como parte de la configuración del real existente, el proyecto está en la obligación de trazarse retos, metas y propósitos que estén vinculados con una transformación de todo ello.

En la página 19 se formulan los siguientes OBJETIVOS:

- "Formar un ser humano en las siguientes dimensiones: creativo - expresiva, comunicativa, moral - ética, cognitiva, lúdica - motriz y humano - trascendente, para que actúe en tres campos de acción: el de su propia subjetividad, el social cultural y el ambiental ecológico"
- "La formación de un maestro (a) conocedor de los problemas de su país, región y localidad, con los instrumentos necesarios para comprender el niño, la escuela y su entorno, con las competencias pedagógicas y saberes necesarios para construir proyectos educativos y currículos pertinentes a las necesidades y problemas de su población, privilegiando para ello el camino de la educación artística"

La Justificación (capítulo 3), afirma: "debemos formar niños, niñas y jóvenes felices, que amen lo que hacen, con capacidad de crear, de buscar y usar positivamente la información y de trabajar en equipo para enfrentar juntos la transformación del mundo en uno más justo, equitativo y, sobre todo, más humano".

Los dos enunciados hacen evidente una visión omnipotente de la educación y contradicen las prioridades señaladas en el apartado sobre contexto de la página 8, donde se señala que estamos frente a la necesidad de dar respuestas alternativas para poner la iniciativa en manos del individuo; esta iniciativa es considerada la médula de la democracia, pues promueve la justicia y la paz.

¿Es posible "formar" un ser humano? Pienso que la idea de "formación" en la educación se refiere no a seres, sino a capacidades. Es posible incrementar la capacidad de alguien (su poder ser) o su libertad (su poder hacer), e incluso es posible hacer lo necesario para que la capacidad y la libertad se orienten hacia la conjunción del sujeto con ciertos valores. Sin embargo, la forma del ser como tal, se escapa a todo poder transitivo. En este sentido, los objetivos no dicen nada que pueda orientar la acción educativa.

Evidentemente, no es posible pretender "formar" a otro y, al mismo tiempo, suponer que mediante ese acto o serie de actos, se le está poniendo la iniciativa en las manos. Por otra parte, atribuirle a la educación el poder de hacer feliz a otro y de hacerle amar algo, resulta desorbitado; lo máximo que la escuela se puede proponer, es abrirle el espacio a alguien para que pueda buscar su felicidad y conectarse con cosas que puede llegar a amar, o mantenerse conectado con lo que ama. Por lo demás, la felicidad y el amor, por una parte y por otra, la capacidad de usar positivamente la información y

trabajar en equipo, son enunciados heterogéneos que no cabría formular como parte de lo mismo.

La idea de la espontaneidad del niño y de la posibilidad de “ser el mismo”, así como de la individualidad se encuentran presentes en diversos apartados. Se trata de enunciados pertenecientes a microuniversos ideológicos del sentido, que requieren una elaboración explícita, así como la idea (capítulo 3), de que la felicidad, el amor, el uso de la información y el trabajo en equipo permiten transformar el mundo en “uno más justo, equitativo y, sobre todo, más humano”.

Respecto del segundo objetivo, las “dimensiones” aludidas, parecen ser predicaciones acerca del ser humano. Las “categorías” así constituidas, son totalmente inoperantes en el plano de la intervención pedagógica, pues el ser humano del cual se predica así, no podría ser creativo en lo cognitivo, ni usar la motricidad con fines comunicativos, ni trascender en la expresión, ni realizar juicios morales en la actividad lúdica, ni ser ético en su acción con el conocimiento.

Por otra parte, la consideración del ser en términos de “dimensiones”, procede de una lógica cartesiana que animó el pensamiento de la modernidad y que hoy, es innecesaria. Cabe señalar que las exhortaciones a la “educación integral”, está intentando resolver –por la vía de una noción aditiva-, un problema que sólo existe en la manera segmentada de pensar al hombre que esa misma lógica induce.

En cuanto a los campos de acción que se proponen, es posible, en la medida en que lo social – cultural no está incluyendo elementos que le pertenecen: la técnica, la ciencia, el arte, la economía, la política y la religión. ¿Cómo pensar hoy el ambiente ecológico, más allá de los problemas planteados a propósito de todas esas dimensiones de la acción humana?

El señalamiento que se encuentra en la página 22 acerca de la “crisis” cultural y social, también plantea dificultades en el orden de la coherencia. Afirma que los niños y jóvenes se encuentran colocados en posición de “simples consumidores de mercancías y de información” y no son “sujetos” “autónomos”, críticos y solidarios. La crisis es caracterizada como “crisis de sentido” y formula la pregunta acerca de las condiciones de posibilidad que los niños tienen, de “ser”, de “...constituirse como sujetos... asumir sus múltiples determinaciones culturales y sociales” y proponerse un proyecto de vida mediante un proyecto educativo.

Al respecto, tendría que pensarse si el estar colocados en posición de consumidores de mercancías y de información no es, justamente, lo que los constituye como sujetos de la cultura y la sociedad contemporáneas y la manera como asumen sus múltiples determinaciones culturales y sociales, siendo esto, precisamente, lo que les impide realizar su libertad y, en consecuencia, proponerse un proyecto de vida, tanto como servirse de ciertos proyectos educativos.

En cuanto al sujeto, éste nunca será autónomo. En eso, precisamente, radica la condición de "sujetación". Pensar en su liberación -como alcanza a percibirse entre las líneas-, implica prescindir de esta manera de pensar la subjetividad y acceder a otra distinta. Esta sería una de las principales tareas que el documento del PEI tendría frente a sí.

Los medios para la realización del proyecto

El proyecto dispone una estructura de gestión basada en dos unidades separadas: la unidad académica y la unidad administrativa. Esto hace muy difícil si no imposible, el proyecto mismo, pues constituye la negación del mismo desde el punto de partida. Un proyecto es una unidad de gestión: supone unos fines, unas acciones y unos medios orgánicamente articulados, lo cual es ajeno a la estructura burocrática que separa la academia -es decir, los propósitos y las acciones- de la administración de los recursos y los medios.

La tarea de las áreas y de la cotidianeidad escolar para la realización del proyecto

En especial se ha considerado que el crecimiento de los niños y jóvenes "se ve afectado por problemas familiares, sociales, económicos y políticos que son parte de su entorno". Frente a esto, se enuncian nuevos valores morales:

- Respeto por si mismo
- Respeto por los derechos del otro
- Interacción basada en el amor, la paz y la libertad
- Autonomía
- Integralidad (?)
- Construcción conjunta y constante de vida digna
- Posibilidad de crecer y proyectarse dentro de un grupo social
- Capacidad de significar el mundo para recrear la cultura
- Capacidad de transformar con otros las condiciones en que les ha tocado vivir por otras de mejor calidad de vida para todos.

En la página 22 se anuncia que la Normal va a convertir la problemática de los niños y jóvenes en objeto de estudio y en ocasión de intervención. Los elementos que se realzan de esta problemática son: i) la diversidad de ideas, comportamientos, creencias y costumbres, producto de la socialización primaria e influenciada por los medios de comunicación.

Se trata de tareas que las áreas deben asumir? Al menos no se plantea de manera explícita.

Respecto de las competencias que debe adquirir el educando –las cuales tendrían poder de orientar en gran medida el trabajo de los maestros en sus áreas-, se observan nuevas dificultades, pues a pesar de que dice “sí” a este concepto, su tratamiento es profundamente confuso.

En un primer apartado consagrado a ellas, las define como “saber conocer”, “saber hacer” y “saber convivir”, ejercidas en tres campos:

- El de la propia subjetividad (conocerse, reconocer la historia personal, valorarse).
- El de lo social – cultural (un ciudadano, un hombre público que se sirve de su conocimiento científico y tecnológico y de los lenguajes artísticos)
- El ambiental – ecológico (un hombre que se relaciona con la naturaleza (un hombre que usa el conocimiento científico – tecnológico con criterio ético).

Sin embargo, en la página 25 se enuncian otras competencias, cuya categorización procede de otro universo discursivo: “moral-afectiva”, “creativa-expresiva”, “comunicativa”, “lúdica-motriz” y “humano-trascendente”. De esta manera, lo que anteriormente fue considerado como “dimensiones” del ser, ahora se transforma en “competencia”, sin ninguna justificación.

En la página 26 aparece otra nueva competencia: “La competencia “cognitiva y académica” está en íntima relación con la competencia comunicativa...” En el siguiente párrafo, aparece la “competencia tecnológica y productora”, de la cual se predica que se desarrolla y que en ella se articulan cuerpo, juego, artefactos, trabajo y obras de arte “es decir, aquello que implica el aprender a hacer”.

En la página 27 ya no son éstas, sino las competencias de las cuales habla J. Delors en su informe a la UNESCO: “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a conocer” y “aprender a convivir”.

En la página 47 aparece una nueva idea acerca de las competencias. Esta vez se afirma: “...el conocimiento escolar es una competencia que exige desarrollar en el proyecto de la Escuela Normal Superior los siguientes desempeños y cualidades profesionales a) proponer experiencias significativas... b) propiciar en los niños los desarrollos de los procesos comunicativos... c) contribuir a la formación de la identidad cultural... d) orientar la construcción de pactos de convivencia... e) reconstruir los problemas pedagógicos... f) el uso y la incorporación de tecnologías...”

Posteriormente se menciona una “competencia pedagógica” de la cual se dice: “Este saber hacer pedagógico es la enseñabilidad...remite a la constitución y formación de la personalidad de un sujeto cuya actuación particular suscita y promueve procesos educativos. Su perfeccionamiento (sic) contribuye al desarrollo (sic) de las dimensiones humanas que permitan abordar con responsabilidad profesional y realizar, con vistas a un juego de expectativas, la educación de la infancia.

Frente a este universo inagotable de competencias ¿cómo orientar el trabajo de los maestros?

La postura pedagógica

Los organismos del Estado han señalado la necesidad de que las instituciones de educación superior determinen un “modelo pedagógico” propio. Esta exigencia puede ser objeto de discusión, pues por una parte, un modelo pedagógico institucional, oficialmente adoptado, puede constituirse en un obstáculo a las búsquedas necesarias y por otra, impedir la pluralidad y la autonomía de pensamiento de quienes deben situarse como investigadores de la educación. Posiblemente, más que un “modelo pedagógico”, lo que es exigible a las instituciones es un “proyecto pedagógico” que conserva las bondades del modelo, a saber, la opción deliberada por una teoría acerca de los procesos educativos, y por un sistema axiológico explícito que encamina en una determinada dirección los actos de los educadores y elude sus dificultades: su rigidez, su fijeza y su univocidad.

El PEI de la Normal no formula ninguna opción explícita y deliberada en el orden de la pedagogía. En su lugar, realiza una revisión de muchos discursos pedagógicos desde Comenio hasta nuestros días y recupera la historia de la Normal, sin avanzar más allá de eso.

La Investigación.

Las dificultades para abrirse a la investigación y realizarla, es común a todas las instituciones educativas. En este sentido, la Normal no se aparta de las condiciones usuales. Buena parte de esas dificultades está asociada a la ausencia de una reflexión detenida acerca de lo que se entiende por INVESTIGAR y a la adopción, en su lugar, de un lugar común que ha prestado muy pocos servicios a esa empresa. Ese lugar común se refiere a la distinción aparente entre “Investigación Formativa” e “Investigación Formal” o “Investigación propiamente dicha”. ¿Qué entiende la institución por investigación? ¿Cuáles son los problemas con los cuales está inquieta? ¿Cuál es la organización prevista para realizarla, conciliando las exigencias de la docencia y las reglas administrativas vigentes? ¿Cómo prevé asimilar y transformar prácticas a partir de la investigación? Estas son las preguntas mínimas que el PEI tendría que resolver y con las cuales tendría que comprometer a la Normal. Ninguno de estos asuntos está abordado con seriedad en el documento.

La propuesta

Las falencias anotadas deben ser resueltas para asumir seriamente la dirección de los procesos en curso. No se trata de desconocer el PEI existente, sino más

bien de retomar los elementos que este contiene, problematizarlos y darles un desarrollo argumentativo que imprima alguna dirección. En este sentido, es preciso abordar cuatro problemas distintos:

1. El problema planteado por el insuficiente desarrollo del sentido y lugar privilegiado que se ha concedido a lo humano. Esta es una tarea que debe asumir el área de Ciencias Sociales.
2. El problema planteado por la confusión en torno a las competencias, problema que debe ser estudiado por el área de Humanidades, con la perspectiva de proponer una alternativa válida para toda la Normal.
3. El problema de la configuración de un punto de vista, una postura y un proyecto pedagógico, lo cual compete al área de pedagogía.
4. El problema de la construcción de un punto de vista acerca de la investigación que responda, como mínimo a los interrogantes planteados. Esta tarea tendría que ser asumida por el RIP.

ANEXO No. 4
FICHA GENERAL DE INVENTARIO DE DOCUMENTOS:

1. FICHA GENERAL DE INVENTARIO DE DOCUMENTOS:

No. DOCUMENTO	TITULO	AUTOR(A)	FECHA Y UBICACIÓN
01 FOLIOS	PEI	ENSD MARIA MONTESSORI	Bogotá, 1999.
02 FOLIOS	INFORME DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL PARA ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO INSTITUCIONAL	ENSD MARIA MONTESSORI	Bogotá, 2003.
03 11 FOLIOS	INFORME FINAL VALORACION EXTERNA AL PROCESO DE ACREDITACION DE LA ENSDMM	SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGIA (SOCOLPE)	Bogotá, Octubre de 2003.
04 6 FOLIOS	REFLEXIONES SOBRE EL SEMINARIO DE INVESTIGACION	DIANA DUARTE y MERCEDES CANO	Bogotá, marzo de 2005.
05 4 FOLIOS	RETOS INSTITUCIONALES QUE DEMANDAN LA CONSTITUCION DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO (Material de Trabajo)	ANA ISABEL ROSAS y DORA NELLY FAJARDO	Bogotá, 2005.

06 7 FOLIOS	REVISION DEL PEI. INFORME PRELIMINAR	GLORIA ALVARADO	Bogotá, 4 de octubre de 2005.
07 FOLIOS	HOJAS PEDAGOGICAS		Bogotá, 2001-2002
08 FOLIOS	IMAGINARIOS DE CIUDAD Y CIUDANIA		Bogotá, 2004-2005
09 FOLIOS	IMAGINARIOS DE INFANCIA		Bogotá, 2004-2005
10 FOLIO	CONSIDERACIONES DE LA PRACTICA EN CICLO	PROFESORES CICLO COMPLEMENTARIO ENSDMM	

**ANEXO 5.
FICHA DOCUMENTAL**

FICHA DOCUMENTAL No.	
TITULO	AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL CAPITULO: LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL MARIA MONTESSORI
1. AUTOR(ES)	Documento preparado por. Martha Elena Baracaldo Quintero, Beatriz Rodriguez Vega, Amanda Moreno de Díaz Y Marleny Solano Puentes
2. DATOS DE EDICION	Junio 10 de 2003
3. TIPO DE DOCUMENTO	Institucional - Autoevaluacion
4. UBICACIÓN	Bogota, Rectoría
5. DIMENSIÓN DEL ESTUDIO	Institucional
6. CONTENIDOS (CAPITULO)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La investigación en la escuela normal superior <ol style="list-style-type: none"> i. Referente: conexión entre los espacios académicos ii. Concordancia de los niveles de exigencia con la misión y visión de la normal
7. INTERROGACION	El capitulo aunque hace una mirada precisa a la investigación de la escuela normal, se ve importante mirar todo el documento para establecer la concordancia del mismo
8. OBSERVACIONES (RESULTADOS)	Es un capitulo que es parte del proceso de auto evaluación realizado por la escuela normal para fines de acreditación de calidad y desarrollo, es necesario precisar que el documento surge una vez realizadas las entrevistas y talleres, leídos los documentos de auto evaluación escritos por cada grupo y los documentos producidos en el marco del desarrollo del PEI., aplicadas las encuestas y recopiladas las historias o casos particulares; se hace necesario sintetizar la información y

encontrar respuestas a las preguntas formuladas. Es el momento en el que se establecen una serie de conexiones que señalan la apropiación del discurso pedagógico y su vinculación con la práctica pedagógica; además, se indican los itinerarios que ha seguido la investigación educativa en el escenario institucional; y por último, se muestra el vínculo entre lo administrativo y lo pedagógico.

El capítulo de investigación corresponde al análisis del habitus y la actitud investigativa que se despliega en la escuela normal, ésta abordada desde el referente de práctica pedagógica – didáctica.

ANEXO 6

MATRIZ DESCRIPTIVA

Mercedes Cano y Diana Duarte

Número	¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN?	¿QUÉ SE INVESTIGA?	¿CÓMO SE INVESTIGA?	¿QUIÉNES INVESTIGAN?
4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un eje transversal de formación. ✓ Acción para configurar un estatuto epistemológico ✓ Abordaje reflexivo del hacer pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Práctica pedagógica ✓ Discurso pedagógico ✓ Relación educativa ✓ A los sujetos dentro de los contextos específicos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer, escribir documentarse ✓ Crear proyectos de intervención pedagógicos concretos ✓ Investigación formativa ✓ Búsqueda de sentido y apasionamiento por indagar.. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maestros en ejercicio ✓ Maestros en formación
6	Existen distintos posicionamientos frente a la investigación, pero no hay claridad en su direccionamiento.	El sentido de lo humano como esencia, como construcción, como destino, como naturaleza. Valor moral gradación para ser formada noción del supuesto Vs. Autonomía Competencias, dimensión, desempeño. No plantea decisión pedagógica deliberada.	Lectura del PEI Plantea una distancia en dos sentidos: Investigación Formativa Investigación formal No hay claridad frente a lo que se entiende por investigación	Todos los docentes

ANEXO 7

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

- PROYECTO DE ARTICULACIÓN CURRICULAR- - Segunda Jornada Pedagógica -

Abril 8 de 2006

1. INFORME DE ACTIVIDADES ENERO – MARZO 2006

El proyecto de articulación curricular de la ENSDMM, no supone la suspensión de su actividad formativa, ni la postergación de los beneficios de sus logros para los actuales estudiantes. Por ello, su ejecución se adelanta actualmente en tres niveles que deben ser claramente diferenciados, a fin de evitar confusiones:

1. El nivel de la integración de los avances en el quehacer pedagógico diario actual
2. El nivel de la construcción curricular general y particular
3. El nivel de la actualización del Proyecto Educativo Institucional

En el primer nivel, los grupos de trabajo de las distintas áreas se han reunido para pensar y definir proyectos de trabajo pedagógico que se desarrollan en forma inmediata; puede decirse que, en términos generales, sus preguntas giran en torno al quehacer en cada grado. En algunos casos, se observan dificultades derivadas de la manera como emplean el concepto de proyecto, el cual parece vinculado con un deseo de propiciar ciertas experiencias, sin un suficiente trabajo de elaboración del problema que constituye la piedra angular del proyecto.

La asesoría se ha concentrado en el segundo nivel de trabajo con los docentes de las áreas de Pedagogía y Ciencias Sociales y, en medida muy poco significativa con el área de Humanidades. La estrategia de trabajo adoptada puede entenderse configurada por fases sucesivas.

En la fase actual (primera fase), se busca: a) construir objetos de estudio integrados de cada área; b) establecer una secuencia razonable en la disposición de los mismos; c) definir las competencias que cada área considera deseable alcanzar en los distintos ciclos; d) lograr una descripción hipotética de la manera como su complejidad creciente se debe expresar a través de los grados que los integran.

Dado que todo lo anterior se debe realizar en condiciones que aproximen oportunamente los desarrollos de cada área, allanando así el camino para la articulación de las tres áreas y, previendo la posterior articulación de éstas con las ciencias naturales, la matemática y el arte, se ha prestado especial atención a conectar las discusiones de los grupos, de manera que cada uno de ellos dinamice su discusión con las producciones de los otros. Los logros que se han obtenido al respecto pueden sintetizarse así:

- El grupo de Pedagogía ha definido cuatro ejes formativos: a) la infancia; b) el saber pedagógico y su contexto; c) la práctica pedagógica; d) la investigación pedagógica. El desarrollo de dos de los ejes - de la infancia y del saber pedagógico y su contexto-, ha permitido un despliegue que, sin tener aún un carácter problémico, muestra el vínculo existente entre el discurso pedagógico y otros procesos discursivos de la cultura de los cuales se ocupan las ciencias sociales y la filosofía, así como la posibilidad realizable de su tratamiento deliberado como parte de la problemática de la subjetivación y de los dispositivos de intervención social.

El Área trabajó en el despliegue de los objetos de estudio generados por los cuatro ejes, para determinar el enfoque del trabajo que se realizaría en el presente año, en los grados 10 y 11 y en los semestres 1 a 4 del Ciclo Complementario. El resultado de ese esfuerzo puede consultarse en el documento del Área que se anexa. El mismo ha aportado

precisiones importantes para concretar en la estructura del plan de estudios, la disposición transversal que se acordó dar a la formación pedagógica.

- El grupo de Ciencias Sociales retomó los desarrollos del grupo de Pedagogía y ha emprendido la exploración de una perspectiva histórica como criterio para el despliegue de sus objetos de estudio. En una primera aproximación, el grupo definió una secuencia formativa así:
 - Ciclo Básico: Mundo Antiguo y Medioevo
 - Ciclo Intermedio: Modernidad
 - Ciclo Avanzado: Contemporaneidad

Los períodos sirven de referente temporal para el tratamiento de los núcleos problema que serán acordados en el curso del mes de abril.

Cabe resaltar, por otra parte, la reflexión adelantada por el grupo, en torno al tratamiento que debe darse a la Ética, la Religión y la Filosofía. Al respecto, las conclusiones a resaltar son:

- La formación ética debe separarse de la formación religiosa, para facilitar un tratamiento de la primera que sea consecuente con su afirmación como campo de reflexión sobre la acción y su necesaria distinción de la moral como campo de reflexión sobre los hábitos y las costumbres. Este tratamiento separado de los dos campos, debe permitir, igualmente, una formación religiosa que lleve al estudiante a conocer los diferentes sistemas religiosos y su papel en la cultura de los pueblos que los han hecho suyos.
- La formación ética debe ser asumida en dos perspectivas: a) como intervención pedagógica encaminada a lograr que los estudiantes establezcan criterios efectivos de decisión cotidiana sobre sus acciones; b) como aproximación de los estudiantes a un meta-discurso ético. En la primera perspectiva, la intervención corresponde a todos los educadores y requiere de un trabajo entre pares que permita garantizar claridad y acuerdo al respecto. En la

segunda perspectiva, la ética es considerada como una de las ramas de la Filosofía y, por lo tanto, requiere de una intervención pedagógica especializada, en torno a cinco problemas considerados fundamentales: la **felicidad**, la **justicia**, la **libertad**, la **humanidad** y la **socialidad**.

- El grupo del Área de Humanidades presentó en diciembre de 2006, el documento titulado: "Competencia y Discursividad" que no ha sido aún discutido, en espera de un más claro y firme encaminamiento de los grupos de Pedagogía y Ciencias Sociales. En lo que va corrido del año, el área ha dedicado su actividad fundamental al primer nivel de trabajo señalado más arriba.

En el marco de la articulación curricular, la propuesta para el área consiste en definir su acción, considerando tres ejes de trabajo: a) Disfrute de la literatura y la experiencia de creación literaria; b) Conocimiento de la lengua castellana e inglesa; c) Apoyo sistemático para la apropiación y producción de textos científicos; d) Capacitación permanente de los docentes de la ENSDMM en el uso de la lectura y la escritura, fundamentada en procesos de investigación.

2. ENFOQUE GENERAL DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios es la concreción del programa de acción propuesto a los estudiantes. Dadas las anteriores consideraciones, **la forma general** de su articulación es producto de relacionar los objetos de saber y las competencias consideradas válidas y deseables en cada momento del proceso formativo. La tabla 1 ilustra esquemáticamente esta relación a la cual debe llegarse como resultado final del proyecto de articulación curricular.

Momentos del proceso		EJE DE LAS COMPETENCIAS	EJE DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO		
			LA VIDA	EL TRABAJO	EL LENGUAJE
Ciclo Inicial	Preescolar	Científicas: Comunicativas: De convivencia:	←—————→		
	Grado 1º.				
	Grado 2º.				
Ciclo Básico	Grado 3º.	Científicas: Comunicativas: De convivencia:			
	Grado 4º.				
	Grado 5º.				
Ciclo Intermedio	Grado 6º.	Científicas: Comunicativas: De convivencia:			
	Grado 7º.				
	Grado 8º.				
Ciclo Avanzado	Grado 9º.	Científicas: Comunicativas: De convivencia:			
	Grado 10.				
	Grado 11.				
Ciclo Profesional	1er. Sem.	Científicas: Comunicativas: De convivencia:			
	2º. Sem.				
	3er. Sem.				
	4º. Sem.				

Tabla 1

Dada la complejidad de esta articulación final, es necesario tener presente que a ella sólo se logrará llegar como resultado de un **proceso paulatino** de construcción de sus partes constitutivas. Por lo tanto, debe tomarse como horizonte último del proyecto de articulación curricular y no, como la meta inmediata a lograr.

2.1 Descripción del Proceso

- Fase 1:

	Finaliza
Acuerdo sobre los ejes articuladores generales	Abril 30
Validación y complementación de los campos – problema	Abril 30
Formulación de las competencias esperadas en cada ciclo	Mayo 15
Tratamiento preliminar de los campos problema elegidos por cada área para determinar los conceptos a construir.	Junio 30
Formulación de propuesta general de plan de estudios integrando las áreas: Pedagogía, Ciencias Sociales, Humanidades	Julio 15
Taller de confrontación de la propuesta de plan de estudios con los estándares del MEN y ajuste final.	Julio 22 – 23 -24.
Producción de documento final	Julio 30
Entrega de instrumentos para el diseño de cursos	Julio 30

- Fase 2:

Diseño de cursos: problemas, conceptos, finalidades, acciones, evaluación.	Noviembre 15
--	-----------------

- Fase 3

Articulación de las propuestas generales de plan de estudios formuladas por todas las áreas.	Octubre 30
Taller de discusión y ajuste final de la propuesta de plan de estudios	Noviembre 15
Preparación del documento final que sustenta y describe el plan de estudios de la Normal	Diciembre 10

- Fase 4

Actualización del P.E.I. de la ENSDMM	
---------------------------------------	--

Rediseño organizativo	
Construcción del sistema de evaluación de estudiantes	
Actualización del Sistema de Autoevaluación Institucional	

3. PROPUESTA PRELIMINAR PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO

Determinar los objetos de estudio es una de las tareas más complejas e interesantes del proceso. En particular, porque el más importante principio al cual se somete la articulación curricular, es el de encontrar caminos que permitan superar la exhaustiva fragmentación del pensamiento que a través de la tradición, hemos heredado del siglo pasado. No se trata solamente de la fragmentación en áreas, sino más aún de la fragmentación en disciplinas. ¿Por qué intentar superarla? En primer lugar, porque hace imposible la actividad del pensamiento y éste debe constituir la principal de nuestras preocupaciones; el pensamiento actúa cuando establece relaciones, registra afectaciones, formula preguntas, se sirve de conceptos para intentar resolverlas. Desde esta perspectiva, el pensamiento requiere condiciones que la enseñanza y el tratamiento fragmentario de la geometría, la política, la filosofía, la geografía, la biología, etc., no permiten. En última instancia, lo que estamos enseñando, no puede ser usado por los estudiantes, no porque ellos no quieran, porque no sea actual, o porque sea aburrido, sino porque ofrece verdades cerradas sobre sí mismas e inconexas entre sí, y porque esta manera de proceder no nace de la voluntad individual de los docentes o directivos, sino del dispositivo pedagógico. En este sentido, el reto que nos hemos trazado, tiene que ver con un cambio de dispositivo.

En la perspectiva de asumir la tarea central, se formula una propuesta no acabada, a partir de la cual sea posible construir el nuevo plan de estudios.

1. Usar tres ejes discursivos para articular todo el esfuerzo del pensamiento. Los ejes que se proponen son: Lenguaje, Trabajo y Vida.
2. Situar, alrededor cada uno de los ejes discursivos, el conjunto de los campos –problema necesarios para satisfacer el universo de objetos de estudio que nuestro proyecto valora y que los estándares del MEN exigen. El ejercicio de precisión de los campos – problema servirá, simultáneamente, para validar la suficiencia y alcance de los ejes.
3. Desde cada área, elaborar los campos–problema elegidos, estableciendo a) los acontecimientos más significativos y b) los conceptos que permitirían discursivizarlos. Esta labor constituye un pre-diseño de su desarrollo a través de un curso (aquí la noción de “curso”, no significa ni un grupo de estudiantes ni un grado, sino una unidad de trabajo académico que se desarrolla en un determinado tiempo).
4. Una vez se tenga certeza acerca de la importancia y viabilidad del desarrollo de un campo-problema, definir la secuencia de los cursos y su ubicación más adecuada en el proceso formativo. Es posible encontrar que un mismo campo problema puede o debe tener varios tratamientos con distinto grado de complejidad en distintos momentos del proceso formativo; en este caso, las variaciones en grado de complejidad tienen que ver con el nivel de abstracción de los conceptos que permite construir y la diversidad de relaciones que permite establecer.
5. Se debe tener presente que los campos problema dan lugar a los objetos de estudio solamente. Su localización en un ciclo determinado, dependerá ante todo, de los requerimientos de los estándares y las particularidades de su tratamiento, de las competencias que se proponen para el ciclo. En la primera fase del proceso, se definirán separadamente los objetos de estudio y las competencias. Sólo posteriormente se pondrán en relación.
6. La adopción de un campo problema no invalida o impide un ordenamiento basado en períodos históricos como el propuesto por el área de Ciencias Sociales, o como el concebido para el desarrollo del eje de contexto

pedagógico del área de Pedagogía. Los dos enfoques pueden ser complementarios.

A continuación, solamente en vía de sugerencia preliminar y si ninguna pretensión de exhaustividad, se precisan algunas relaciones constitutivas de los campos-problema. El trabajo del microlaboratorio debe avanzar en el examen de las mismas, bien para invalidarlas, bien para complementarlas.

Campos problema vinculados al eje Lenguaje

- Función comunicativa, trabajo y vida
- Lenguaje, sensibilidad y afectación
- Pensamiento y lenguaje
- Lenguaje, imaginación y acción
- Significación y sentido
- Juego y lenguaje
- Discurso y construcción social de la realidad
- Las pasiones como efectos de sentido
- Sujeto, subjetivación y lenguaje
- Lenguaje y ordenamiento de la vida
- Subjetividad y pedagogía
- Materia y energía
- Veridicción y juegos de lenguaje

Campos problema vinculados con el eje Trabajo

- Trabajo, labor, pensamiento y acción
- Trabajo, organización social, familia, género y clases de edad
- Producción y reproducción social
- Tierra, Territorialidades, desterritorializaciones, reterritorializaciones

y orden social

- Formaciones económicas y sistemas sociales
- Instituciones políticas y formas de orden social
- Lo público y lo privado
- Productividad y conocimiento
- Concepciones del Bienestar, enfoques y modelos de desarrollo
- El pensamiento sobre la justicia
- El pensamiento sobre la libertad
- Pensamiento pedagógico y fines de la educación
- Pedagogías centradas en el trabajo y el trabajador

Campos problema vinculados con el eje Vida

- Conducta - Instinto - adaptación
- Herencia y medio ambiente
- La tierra como ser vivo
- Vida, existencia y sentido
- Organizaciones y organismos
- Pedagogías de la vida

4. UN CONCEPTO DE “COMPETENCIA” CON EL CUAL OPERAR

Entendemos el saber como un hecho discursivo, es decir como un proceso de sentido que se mueve en el espacio de la cultura. Correlativamente entendemos el discurso como hacer cognitivo que ejerce un poder. En este contexto, estamos obligados a usar el concepto Competencia elaborado en el marco de la semiótica discursiva; ello implica adoptar un punto de vista que se distancia de la elaboración que se ha efectuado para el desarrollo del sistema nacional de evaluación de la calidad, el cual se aparta de una consideración sobre el sentido y sobre la condición humana, para inscribirse en el marco de una consideración de

las capacidades como facultades individuales, homologables a “habilidades” y “destrezas”.

En el contexto que proponemos, la competencia no se reduce a un **saber hacer en contexto**, sino que, además de abarcar un conjunto mucho más vasto de determinaciones del acto llamadas *competencias modales*, incluye determinaciones afines con el proyecto educativo particular de la ENSDMM.

Amparada en la tradición filosófica aristotélica, la semiótica discursiva define el acto como “un hacer ser”. Es así como el acto reúne el hacer y el ser. Pero se observará que el SER del cual se predica, no es una sustancia o una esencia –un algo dado en sí mismo y por sí mismo-, sino un ESTADO de cosas que es, o puede ser afectado por el HACER. El hacer transforma estados del ser, de manera que el ser es producto de esas transformaciones. Se observará aquí que el acto no es el ser ni es tampoco la transformación de éste, sino “aquello” que la produce, provocando un determinado estado de cosas. El acto es **aquello** que produce al ser. Una relación constante entre el ser y el hacer, en la cual éste tiene el poder de transformar al primero.

En el orden del discurso, podemos entender un **estado**, como la junción (conjunción o disjunción) de un sujeto con un objeto. El enunciado: “la tierra es redonda” es una veridicción establecida a partir de la junción del sujeto que la propone, con la creencia, o la certeza de que el planeta tiene esa forma; al mismo tiempo, el enunciado supone su disjunción con una idea de la tierra con forma cuadrada, plana, etc.

Por otra parte, podemos entender una **transformación** como una relación de hacer entre un sujeto y un objeto. En el enunciado: “si la tierra es redonda, puedo llegar a un punto X desplazándome en una dirección o en la contraria”, el objeto “tierra redonda” y el sujeto que propone el enunciado, han entablado una relación de transformación.

Precisando lo anterior, podemos decir que todo acto hace evidente la presencia de Sujetos y Objetos **de hacer** que entablan relaciones mutuas de transformación y de Sujetos y Objetos **de estado** que establecen relaciones mutuas de junción (ya sea ésta de conjunción o de disjunción). Por lo tanto el acto puede ser considerado una *función* por la cual el sujeto de un hacer se pone en relación con un objeto; al hacerlo, transforma la junción que tiene con el objeto y se transforma a sí mismo. Greimas y Courtes²⁷ precisan la representación canónica de la estructura del **acto** así:

A) $F [S_1 \longrightarrow O_1 (S_2 \cup O_2)]$ **o bien** **B)** $F [S_1 \longrightarrow O_1 (S_2 \cap O_2)]$

El acto consiste en que un Sujeto de hacer (S1) produce (al enunciarlo) un objeto de hacer (O1), configurando así un enunciado de estado (la tierra **es** redonda). Como consecuencia de ese acto, el sujeto se convierte en un sujeto de estado (S2); el estado consiste en estar conjunto con el objeto (cree que es redonda y actúa en consecuencia) o está disjunto de él (está en desacuerdo y elabora su propia teoría). La transformación del objeto proviene del hecho de su nuevo estado: estar conjunto o disjunto con el sujeto. De este modo, un acto supone una predicación en la cual, un enunciado de estado entra en relación con un enunciado de hacer.

¿Qué clase de relación se establece entre los dos enunciados (de hacer y de estado) que conforman el acto? La semiótica discursiva la define como una relación de MODALIZACIÓN, es decir, como una relación en la cual el enunciado de hacer determina al enunciado de estado. En el ejemplo anterior, se observará que entre el enunciado de estado “la tierra es redonda” producido por el sujeto de hacer (S1), y el enunciado de hacer (creer que es redonda), aparece una

determinación de ese enunciado: el *creer*. En este ejemplo y aproximándonos más a la teoría semiótica, diremos que el enunciado de estado “la tierra es redonda” está determinado por el *creer*, en el sentido de que *creer* que es redonda, determina que se formule ese enunciado de estado.

Ahora bien, si la modalización determina el acto, forzosamente debe antecederlo. Ello llevó a la semiótica discursiva a postular dos niveles de realización del acto: el de la realización misma de la actuación o desempeño- denominado **performancia**, y el de la **competencia**, entendida como **potencialidad de hacer**: aquello que permite a un sujeto ejecutar la acción. Greimas y Courtés (1979) lo expresan así: “Si el acto es un ‘hacer - ser’, la competencia es ‘lo que hace ser’, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción”²⁸.

Entendiendo que la determinación del hacer es una modalización, la teoría semiótica denomina ha precisado el siguiente inventario de las **competencias modales**:

- | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|
| • Hacer | } | Modalidades Realizantes |
| • Ser | | |
| • Poder | } | Modalidades Actualizantes |
| • Saber | | |
| • Querer | } | Modalidades Virtualizantes |
| • Deber | | |
| • Creer ²⁹ | → | Modalidad Potencializante |

²⁷ Greimas y Courtés. SEMIOTICA. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. De. Gredos, Madrid, 1990

²⁸ ibidem, p.53

²⁹ Jacques Fontanille introduce esta competencia modal, adicionándola al inventario original de Greimas y Courtés. Ver FONTANILLE, Jacques. (2001). Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica – Universidad de Lima.

Algo ES, cuando un Acto **realiza** ese SER. El acto de realizarlo estará determinado por el poder – hacer del sujeto (libertad), o por su saber – hacer (competencia cognitiva), o por su querer –hacer (voluntad), o por su deber – hacer (prescripción), o por su creer – deber – hacer (competencia ética), etc. La disposición ascendente desde lo virtualizante hasta lo realizante pasando por lo actualizante, debería permitir zanjar la discusión entre semióticos, relativa a si el creer, el deber y el querer deben ser considerados competencias modales o no, pues la discusión se refiere al estatuto de tales modalidades. La diferencia de su rango establece por sí sola que, si bien no basta con que un sujeto desee o deba hacer algo para que lo realice (pues el deber y el querer son modalidades virtualizantes), tendrá que hacer suyas las competencias actualizantes: saber hacerlo y poder hacerlo. Al mismo tiempo esta discriminación del alcance de las modalidades, resuelve la discusión acerca de lo improbable que resulta el que el saber y el poder por sí solos permitan al sujeto lograr algún propósito, pues el deseo es fundamento de la finalidad.

Dos reflexiones marginales, permiten valorar esta perspectiva de la competencia: Amartya Sen³⁰ propone considerar el desarrollo humano como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos, que sólo puede establecerse si se toma en cuenta en la sociedad considerada, el papel que juegan las normas, costumbres y valores culturales en: la equidad entre hombres y mujeres, el tipo de cuidados que se da a los niños, el tamaño de la familia, el tratamiento del ambiente, la confianza imperante en las relaciones sociales económicas y políticas, el grado de participación de los ciudadanos en la vida pública, las oportunidades de trabajo, la distribución de las rentas, los servicios económicos y la seguridad protectora imperante. En este marco, las ventajas individuales son juzgadas a la luz de las **capacidades** que tiene una persona. Sin embargo, tales **capacidades** no son concebidas como una dotación natural del

³⁰ Premio Nobel de Ciencias Económicas de 1998. Ver: SEN, Amartya. (1999). Desarrollo y Libertad. Planeta, Bogotá.

individuo. Más bien constituyen expresión de su **libertad** efectiva: de su posibilidad de actuar (poder – hacer) para llevar a cabo el tipo de vida que tiene razones para valorar. Desde este punto de vista, la dotación natural con la que nace el ser humano sólo constituye el punto de partida de su crecimiento como miembro de la especie pero, dado que las posibilidades que genera no se realizan por sí solas, esa dotación no constituye su capacidad³¹. Las capacidades no están dadas; son adquisiciones que se logran en la interacción con el mundo y que provocan la construcción de sí mismo.

En consonancia con lo anterior, cabe referenciar el siguiente fragmento *“El modelo (construido por la semiótica discursiva) no autoriza a considerar la competencia como una ‘capacidad individual’ sino como una posibilidad de realización que, en su momento inicial, involucra lo colectivo y que luego se materializa en las realizaciones o actuaciones del sujeto. El nivel de pura virtualidad en el cual se constituye un sujeto: sujeto del deseo, de la ley y las instituciones sociales – sólo puede serlo por referencia a la intersubjetividad-; el nivel de la actualización pone en juego sus posibilidades materiales y subjetivas (su libertad efectiva) y la disponibilidad de un saber que no se refiere exclusivamente al saber –hacer, sino también al saber sobre su hacer y al saber sobre el ser. Quiere esto decir que una evaluación de las competencias, tendría que incluir la evaluación –en el colectivo- de las fuentes y trámites del deseo, del marco de institucionalidad y la relación a la ley, del margen de libertad efectiva que modaliza la posibilidad de ser y hacer y, por supuesto, de lo que hace saber – hacer, saber sobre el saber hacer, saber ser y saber sobre el ser.”*³²

Competencia del Sujeto

³¹ A manera de ejemplo, se considerará que nacemos con las condiciones necesarias para asumir el lenguaje, pero este solo se adquiere en el contexto humano de las interacciones que le dan sentido a los sonidos, a las palabras, a los símbolos ya los enunciados. En otras palabras las capacidades no son un hecho intrínseco del ser, sino *la posibilidad de ser*, que está implícita en la posibilidad de hacer de los individuos en el mundo.

³² ALVARADO, Gloria. “Competencia, Acción y Pensamiento”. En: Nodos y Nudos. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2005

Al estar precisada a ocuparse de la ACCIÓN, la semiótica discursiva se enfrenta al hecho de que *la acción es un movimiento que tiende hacia un fin*. En este sentido, ha podido esclarecer que la **competencia del sujeto** tiene carácter dual: por una parte es **competencia modal** –en los términos ya señalados-, y por otra, es **competencia semántica**³³, en el sentido de que tiene como referente un programa de acción específico que el sujeto se propone cumplir (para mantener su estado o para transformarlo). En esta perspectiva la competencia modal, por sí sola, no es suficiente para dar cuenta de la competencia del sujeto, pues la misma adquiere sentido por su articulación a un encadenamiento programado de acciones que tienden hacia una meta. En el contexto de la educación ese encadenamiento programado proviene del proyecto educativo que se ha formulado y que se propone a los educandos a través del dispositivo pedagógico, del cual el plan de estudios es un componente.

Conclusión

1. La Competencia Modal no se limita al saber – hacer. Incluye, además, el querer hacer, el poder hacer, el deber (ser y hacer).
2. La sola Competencia Modal, aún si incluye además del saber todas las modalidades y su asunción en la forma del creer (creer deber hacer, creer deber ser, creer poder hacer, creer poder ser, etc.), no es suficiente para dar cuenta de las posibilidades de acción del sujeto, pues aún no está referida a un programa de acción definido, ni a los medios necesarios para garantizar la potencia de realizarla.
3. En educación, el programa de acción es definido por el proyecto educativo.
4. En relación con las competencias modales, el programa de acción determina cuáles son legítimas y deseables.

³³ Es importante tener en cuenta la precisión aportada por Greimas y Courtés (1979) en las páginas 53 y 54 de la obra aquí citada, al término “Competencia Semántica”: “... en sentido muy amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo, cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico – semántica, cuya forma más simple es el programa narrativo virtual...”

5. Como quiera que el saber – poder constituye el núcleo de sentido de la educación, el programa de acción incluye precisiones acerca del saber con que el sujeto debe contar. Esto incluye, además de un saber – hacer procedimental (al que se refiere explícitamente la competencia modal cognitiva), su saber proposicional (saber sobre los seres y sus estados y sobre las acciones pasadas presentes y futuras, tanto propias como ajenas).
6. Puesto que el poder – hacer (la libertad) forma parte de las competencias modales y, por ello mismo, de la competencia del sujeto y, como quiera que la adquisición de la competencia sólo se logra a través de una acción que las pone en juego, el proyecto debe incluir las previsiones que garanticen los medios y condiciones para realizar el programa de acción previsto.

ANEXO 8

POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA TRANSFORMACION PEDAGOGICA DE LA ESCUELA Y LA CIUDAD³⁴

"Nuestra existencia finita, a partir de la cual somos, pensamos y sabemos está, con frecuencia, ante nosotros, existencia a la vez real e imposible, pensamiento que no podemos pensar, objeto de nuestro saber pero que se le escapa siempre".

"¿Acaso no es el deseo lo que permanece siempre impensado en el corazón del pensamiento?"

*Michel Foucault*³⁵

ANTECEDENTES

La intencionalidad del Plan de Mejoramiento³⁶ cuyo objeto es la reformulación del PEI, la definición de la propuesta pedagógica coherente con la naturaleza de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la reelaboración del plan de estudios, la presentación de propuestas de investigación y la clarificación de criterios para establecer convenio con las universidades y otras instituciones afines al fortalecimiento de la Escuela Normal como formadora de maestros encuentra resonancia en el proyecto pedagógico Fortalecimiento a la Articulación Curricular y la Evaluación el cual propone cuatro ejes transversales que fortalezcan dicha articulación, recogiendo lo que circula en el desarrollo de las acciones escolares, identificando las diversas miradas de los grupos de discusión

³⁴ Dora Nelly Fajardo C. y Luz Helena Pastrana A. Material de trabajo para el Alambique Pedagógico Montessori. ENSDMM, 2006

³⁵ FOUCAULT, Michel. Las Ciencias Humanas, En: Las palabras y las cosas, cap. X. México : Siglo XXI, 1982.

³⁶ PLAN DE MEJORAMIENTO Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 2003. Un invaluable instrumento técnico-político para generar y afianzar tanto la "gobemabilidad interna" (genera, mantiene, ampliar consenso y construye mínimos para la acción colectiva) como la "gobemabilidad externa" (significa ampliar la capacidad de negociación con otras instituciones). Este instrumento proporciona una estructura que permite implementar, gerenciarlo, administrarlo, controlarlo y evaluarlo. Este plan es algo así como la bitácora o cuaderno de mando del rectora (a) que permite medir el grado de concreción del Programa de la Escuela Normal, ayuda a superar estas limitaciones y a realizar una gestión transparente, eficaz, eficiente, efectiva y nos proporciona elementos para nueva evaluación de calidad.

y experiencias cualitativas que se realizan en la Escuela Normal en el marco del proyecto común³⁷: lo pedagógico, lo investigativo, lo estético y lo ético.

En este sentido se hace necesario conocer, comprender e interpretar algunos imaginarios que circulan de investigación en la Escuela Normal para que ***dinamice la creación constante de conocimiento pedagógico, donde fluyan las ideas, se estimule la innovación, se cualifiquen los discursos y se transformen las prácticas pedagógicas, es decir, que la institución se constituya en un laboratorio de ideas pedagógicas para el Distrito Capital.*** La investigación como eje transversal, permite posicionar a la Escuela Normal Superior como una institución que comprende, resignifica, estudia, diseña y experimenta soluciones a problemas fundamentales de la educación de hoy.

Desde el Proyecto Educativo Institucional, la investigación acompaña el desarrollo curricular y se desprende como un lineamiento que entiende la investigación (eje?) como acción de los maestros como posibilidad de transformar sus prácticas y se postula como una relación entre la teoría y la práctica. Se entiende que la investigación es una experiencia que permite la transformación de los modos de saber y hacer en función a las acciones que van formalizando la producción innovadora del conocimiento; de este modo Un científico social vale por lo que dice (semánticamente) y por lo que hace (pragmáticamente).

El campo de la educación y la pedagogía es una acción que permite pensar la práctica docente, las relaciones entre saberes, haceres y poderes, plantear los problemas y buscar soluciones a los problemas del contexto local, regional y global.

Desde la práctica la investigación en la Escuela Normal desarrolla una diversidad de proyectos de los docentes, que buscan implementar estrategias pedagógicas efectivas, relacionadas con las dinámicas de aula, que les permiten adelantar proyectos de investigación. La investigación tiene un carácter formativo, es transversal y hace parte del saber pedagógico.

La trayectoria de investigación e innovación educativa de la Escuela Normal, se encuentra respaldada por los proyectos institucionales, la presentación de iniciativas de formación de los PFPD, la organización de Foros, la vinculación con la Expedición Pedagógica Nacional, las iniciativas de las cátedras de Contexto (Cine-Foros, Rutas y Recorridos Urbanos), la experiencia didáctica del periódico "El Despertar Montesoriano" y actualmente El Periódico "Expresiones

³⁷ **PROYECTO COMUN:** Se ha llamado así el proyecto de Fortalecimiento a la Articulación Curricular y Evaluación desde el preescolar a ciclo complementario, porque es esta experiencia la que orienta el trabajo pedagógico y administrativo en la Institución, es el eje central de la discusión académica.

Montessorianas”; la participación en la Cátedra de Pedagógica: Bogotá una Gran Escuela y la participación en eventos académicos, culturales y artísticos. El Seminario de Investigación e innovación educativa en el Ciclo Complementario es un espacio para la discusión académica, donde los estudiantes identifican una pregunta y formulan un proyecto de investigación e intervención educativa.

Para la Escuela Normal la investigación es una acción con capacidad para producir saberes y conocimientos con un impacto en distintos contextos: a) Local en el cual el proceso de producción de la investigación es un acontecimiento con potencialidad para transformar el sentido y las prácticas educativas b) contexto educativo en el cual el acontecimiento tiene potencia para *transformar la producción discursiva* relativa a la organización, regulación y control de procesos de la educación formal en cualquiera de sus ciclos, c) contexto de *la formación de maestros, para renovar los discursos y las prácticas correspondientes*.³⁸

Esta concepción de la investigación crea condiciones de posibilidad para la reflexión y argumentación de las producciones de estudiantes y docentes bajo criterios y procedimientos que garanticen la calidad y *la difusión*. La investigación afecta las prácticas organizativas, la disposición curricular, los tiempos (docencia, investigación asesoría y extensión), los espacios (escuela-ciudad).

Una formación en y por la investigación implica un *enfoque pedagógico* que sitúe las dificultades y obstáculos epistemológicos de la investigación. La complementariedad entre el “Mundo de la vida”³⁹ y la Acción comunicativa permite la reconstrucción histórica de las interpretaciones culturales y de los significados de las instituciones v los procesos de formación de identidad. La interacción entre el mundo de la vida y la acción comunicativa es la posibilidad de comprensión y de entendimiento, donde la racionalidad y la fuerza del discurso argumentativo que genera consensos capaces de producir acontecimientos, construcciones conceptuales y elaboraciones discursivas para el desarrollo del pensamiento. Se trata de vincular la investigación con los problemas de la enseñanza y aprendizajes para la vida y la convivencia escolar y urbana.

El proyecto vincula los obstáculos en materia investigativa con las prácticas escolares respecto de la lectura y la escritura, en la medida en que siguen siendo

³⁸ ENSDMM, Proyecto Pedagógico, Fortalecimiento a la Articulación Curricular y Evaluación. Bogotá, 2005. Experiencia con criterio investigativo, financiada por el IDEP. 2004. Precisa la intencionalidad institucional, reconstruye el camino para la cualificación permanente del proceso.

³⁹ Jungen Habermas propone un paradigma centrado en el conocimiento y la actividad y la conciencia de sujeto. Un modelo basado en el lenguaje que permite re construir los procesos científicos y culturales, los procesos práctico sociales, los procesos de expresividad y construcción de la identidad. La acción comunicativa implica un cambio de actitud en el observador-participante en el ejercicio comunicativo y comprensivo del sentido de la ciencia, la sociedad y la personalidad

consideradas aprendizajes básicos o fundamentales, además, se trabaja en el plano de las valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, es decir, trabaja con las opiniones, percepciones, representaciones, imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, subjetividades, etc. Todos estos elementos se manifiestan por medio del habla, del lenguaje, del discurso (lo que se dice). Por lo tanto, lo que se investiga verdaderamente, a través de las técnicas cualitativas puede definirse como "procesos de comunicación social". Esto es, estudia el modo en que diferentes colectivos participan de los discursos y conversaciones sociales. Estudia los procesos subjetivos colectivos (la opinión pública, las actitudes colectivas, los estereotipos, las demandas sociales, etc., entendidos como discursos)". (Canales, M., 1994).

La investigación pedagógica debe proveer al maestro los elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer hechos o sucesos dignos de consideración, teorizar al respecto, llevar registros adecuados de cada una de las etapas de la investigación, e iniciar al maestro en el uso de técnicas e instrumentos de investigación que lleven a una cualificación de su oficio, reconstrucción y cualificación del discurso pedagógico.

Sin embargo, es claro que la formación en investigación debe estar articulada a la consolidación del saber pedagógico del maestro, y de lo que el dispositivo pedagógico ha delineado para la reestructuración de la Escuela Normal; pues estos elementos servirán como referente de las acciones investigadoras de los maestros, de modo tal que sea posible la contextualización y reconceptualización de los hallazgos de investigación en la práctica y el campo aplicado. Por ello, es necesario fortalecer la formación pedagógica de los maestros y a la luz de esta, iniciar su proceso de formación en investigación, teniendo claro que esta debe darse en forma articulada con investigaciones concretas, producto de la acción del equipo docente.

La investigación en la Escuela Normal Superior, debe realizarse en los diferentes grupos de docentes desde el Ciclo Complementario o el nivel profesional hasta el Preescolar, dirigirse al aula y transformar las prácticas pedagógicas, ha de centrarse en el marco amplio de la vida institucional; de donde se desprende que la naturaleza o características de la investigación no se deriva de las formas o procedimientos empleados, sino de la amplitud de su campo de acción que permite la construcción de respuestas significativas en el entorno inmediato.

Para el caso de la Escuela Normal Superior, la investigación debe permitir el proceso de aprender, pensar y conocer, cualificar los procesos de enseñanza y facilitar la reforma escolar; además de propiciar la escritura de los maestros, la construcción de narraciones; pues la narración permite un acceso diferente a la realidad, a los mundos que se construyen mediante el lenguaje, que son, en última instancia, los mundos que se conocen. La narración abre paso al diario

pedagógico, que desde la tradición pedagógica, el dispositivo formativo comprensivo y el campo aplicado busca responder a preguntas relacionadas con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación. En dónde podemos plantear, entre otros problemas: ¿cómo constituir la actitud investigativa en los sujetos montessorianos? . De otra parte, pero en el mismo nivel de importancia está la responsabilidad social que tiene la Escuela Normal como formadora de formadores para la infancia la cual debe orientarse en y por la investigación.

NATURALEZA

El Centro de Investigación Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en el marco de su naturaleza como institución formadora de maestros y maestras para la Infancia se constituye en un Laboratorio de Ideas Pedagógicas, cuya razón de ser es estudiar y producir saberes y conocimientos que posibiliten transformar la práctica educativa en la escuela y la Ciudad. Promueve y difunde la actividad investigativa de la Normal a las instituciones educativas del Distrito Capital.

POLITICAS PARA LA FORMACION

- La política de formación de maestros y maestras es un problema nacional y de la administración pública. Esto significa comprender la importancia de contar con una política nacional de formación claramente definida y que responda a las necesidades educativas, pedagógicas y didácticas.
- Esta política se ajusta y responde a las prioridades nacionales y locales de formación de las instituciones educativas para produzcan los cambios y transformaciones y formular objetivos precisos y metas de corto, mediano y largo plazo que permitan su ajuste a las condiciones reales. Con esto se busca superar la ruptura del vínculo entre la administración y las sociales y orientar el rendimiento institucional hacia los problemas nacionales y no hacia la búsqueda de una mayor racionalidad burocrática. Este ajuste requiere de una seria transformación de los esquemas de planeación, los cuales deben orientarse hacia nuevos marcos teóricos, una mayor relación con la coyuntura y el incremento de la participación ciudadana.
- La política nacional de formación se basa en una concepción holística o totalizadora del sistema educativo que tenga en cuenta su carácter histórico, su complejidad sectorial, organizacional y funcional, sus nexos con la economía, la política y la cultura; la interacción o realimentación continua entre sus

componentes, los conflictos y choques de interés y, desde luego, también sus ventajas y fortalezas.

- La política tiene una fuerte orientación a la innovación que remueva el inmovilismo, los recursos tanto humanos como materiales de las instituciones.
- La política propicia la autonomía institucional y del proyecto educativo institucional y local, así como también debe fomentar la producción de políticas regionales y locales, coherentes con la política nacional pero suficientemente capaces de dar cuenta de los problemas específicos de las instituciones. El estudio sistemático de las organizaciones escolares reales distan mucho de los esquemas y principios implementados por enfoques administrativos y paradigmas formalistas.

PRINCIPIOS

El Centro de Investigación Pedagógica en la Escuela Normal, como espacio de procesos de formación y autoformación de maestros y maestras con énfasis investigativo para la transformación de las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, en el marco de una política flexible, adecuada al contexto y a las características nacionales y regionales, que contrasten con la adopción de modelos y de paquetes tecnológicos o de modas administrativas que son difícilmente aplicables en nuestro medio. Esto implica el desarrollo de una capacidad investigativa organizacional que permita el conocimiento adecuado de las características de lo público y de sus organizaciones. Se propone desde los siguientes principios:

- La investigación es uno de los mecanismos a través de los cuales la Normal se vuelve sobre sí misma y se despliega sobre el exterior para hacer de la formación un principio de acción.
- La investigación tiene como reto, orientar la construcción de una nueva espacialidad y temporalidad, es decir, que el tiempo y el espacio de la Escuela Normal Superior, son instancias que trascienden lo burocrático y rescatan lo pedagógico.
- Propicia y favorece una serie de actitudes y aptitudes que faciliten el posicionamiento de los grupos y los sujetos a estar abiertos al asombro, a la duda, a la crítica, a la búsqueda, al encuentro, al desencuentro, al tiempo

- que constantes y entusiastas en sus preguntas, en sus reflexiones, en sus convicciones.
- Provoca experiencias que modifican el acontecer en el aula de clase por ciclos, y variaciones en las formas de aprender, pensar y conocer.
 - Busca borrar las fronteras entre lo interior y lo exterior, de modo que la multiplicación de los campos aplicados sea una esfera de acción en la que el maestro(a) se libera de las ataduras convencionales de trabajo, y accede a formas alternas que se caracterizan por el trabajo cooperativo y supera obstáculos conceptuales.
 - La investigación, al interior de la Escuela Normal superior, apunta a la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que haga realidad las innovaciones en el aula de clase y a la multiplicación de los espacios de formación, es decir, a la producción de campos aplicados que posibiliten el despliegue del dispositivo pedagógico y en esa medida contribuya a la transformación no solo del tiempo y el espacio sino de las prácticas pedagógicas.
 - El maestro(a) se asume en el equipo docente, y desde este rescata el tiempo del aprendizaje, el pensar, el conocer y la enseñanza, que es el tiempo de la pregunta, el tiempo de la inquietud, el tiempo de la investigación. Pero este sólo se genera a partir del tiempo escolar en el que el maestro(a) se vive como investigador(a). La conjunción de estos dos tiempos, además de permitir la investigación, posibilita la experiencia de sí, de maestro, su experiencia de saber y de sujeto de saber pero fundamentalmente sujeto de aprender a transformar sus prácticas educativas cotidianas.
 - La investigación, como dispositivo pedagógico, es una forma de superar la fragmentación del conocimiento, de volverse sobre el tiempo pedagógico y hacer de este una realidad académica, de conjugar las diversas realidades de la institución y anudarlas a una propuesta pedagógica que no dispersa los esfuerzos de la institución, es decir, la investigación como conexión de los espacios académicos.
 - La investigación puede ser el lugar desde el cual habla y actúa la institución, ser consecuente con el énfasis en educación artística que eligió para el Normalista Superior y con la aguda problemática de su desenvolvimiento cotidiano que hacen de ella un escenario de expresión de todas las formas de conflicto social, económico y cultural urbano contemporáneo.
 - La formación en pedagogía como uno de los ejes misionales que la harían distinta y singular respecto de las demás escuelas, donde la formación en y

para la investigación se cumpla en todos sus niveles y espacios, comprometiendo a todos sus actores.

- La investigación en la Escuela Normal no estará circunscrita de manera exclusiva a un enfoque investigativo. Optará por la diversidad de enfoques en donde la preocupación central será que el enfoque investigativo adoptado así como los métodos e instrumentos seleccionados correspondan a la naturaleza del problema planteado garantizando la validez y confiabilidad del proceso investigativo realizado.
- Se entiende que una Línea de Investigación es un campo específico de oportunidad para construir conocimiento.
- Las líneas de investigación institucionales que se definen, de acuerdo con la trayectoria investigativa de la Escuela Normal y de la cual se da cuenta⁴⁰ y estas son:
 1. Infancia.
 2. Ciudad, Ciudadanía (Subjetividad)
 3. Procesos Lectores y Escritores.
 4. Procesos Artísticos.
 5. Estrategias de Articulación Curricular.
 6. Subjetividad.
- Cada una de las líneas de investigación con núcleos de problemas, temas o áreas definirá los propósitos, los núcleos, las preguntas, los proyectos y las acciones que puedan evidenciar la educación como factor esencial para la innovación pedagógica y la transformación social.

PROPOSITOS

El Centro de Investigación Pedagógica en la Escuela Normal se propone:

- Diseñar, desarrollar y socializar procesos de investigación a partir de las líneas de investigación de la Escuela Normal, que posibiliten la interpretación de contextos educativos así como la comprensión y transformación de las problemáticas de las realidades educativas y pedagógicas institucional, local y distrital.

⁴⁰ ANA ISABEL ROSAS. Compilación de los trabajos monográficos realizados por los maestros y maestras egresadas hasta el 2004.

- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de investigación que dinamice la producción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico como parte de la naturaleza y del quehacer de la Escuela Normal.
- Articular los procesos de investigación con los procesos académicos, formativos, organizativos y de gestión de la Escuela Normal.
- Difundir los desarrollos de las Líneas de Investigación a través de diferentes estrategias de socialización del conocimiento.
- Propiciar la consolidación de la comunidad académica Montessoriana a través de la cultura del aprender, pensar y conocer en las Líneas de Investigación a nivel institucional, local y distrital.
- La investigación en la Escuela Normal privilegiará la conformación de equipos docentes como investigadores mediante su cualificación, asignación de tiempo, vinculación a redes, participación en eventos y estimulación de la producción intelectual.
- Constituir grupos de investigación articulados a las Líneas de Investigación con participación de docentes y estudiantes.
- Cualificar la formación investigativa de los estudiantes en el contexto de los programas del Centro Investigación Pedagógica en la Escuela Normal.
- Propiciar que los proyectos de grado sean parte del proceso de articulación y formación de los estudiantes.
- Propiciar el acceso de los estudiantes a las diferentes fuentes de información y comunicación así como su interacción con grupos y proyectos de investigación de pares externos.

NECESIDADES DE FORMACION PARA LA ESCUELA NORMAL

En conclusión para poder operar en el marco anterior todos los maestros y maestras en ejercicio y maestros y maestras en formación, deben profundizar y problematizar en las siguientes temáticas:

1. Continuar el trabajo sobre los objetos de estudio en el contexto de la complejidad de fragmentación del conocimiento, en el marco de la articulación curricular.
2. Formación en los cuatro ejes **investigación, pedagogía, ética y estética**: contextualización, conceptualización y problematización.

3. Manejo de en una segunda lengua y desarrollo de la competencias lectoras y escritoras en los maestros y maestras⁴¹ problematización de la lectura y la escritura.

⁴¹ Informe "Avances jornada pedagógica abril 8 de 2006. Al estar precisada a ocuparse de la ACCIÓN, la semiótica discursiva se enfrenta al hecho de que *la acción es un movimiento que tiende hacia un fin*. En este sentido, ha podido esclarecer que la **competencia del sujeto** tiene carácter dual: por una parte es **competencia modal** –en los términos ya señalados-, y por otra, es **competencia semántica**. La sola Competencia Modal, aún si incluye además del saber todas las modalidades y su asunción en la forma del creer (creer deber hacer, creer deber ser, creer poder hacer, creer poder ser, etc.), no es suficiente para dar cuenta de las posibilidades de acción del sujeto, pues aún no está referida a un programa de acción definido, ni a los medios necesarios para garantizar la potencia de realizarla. La Competencia Modal no se limita al saber – hacer. Incluye, además, el querer hacer, el poder hacer, el deber (ser y hacer). En relación con las competencias modales, el programa de acción determina cuáles son legítimas y deseables.