



### 3.4 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL SUJETO PEDAGÓGICO (PANEL)

#### PARTICIPANTES

**DOCTORA GLORIA CALVO,**

*Sicóloga y filósofa de la Universidad Católica de Lovaina, coordinadora de la Especialización de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.*

**DOCTOR RAÚL BARRANTES,**

*Magister en Desarrollo Educativo y Social de CINDE, investigador de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE.*

**DOCTOR RAFAEL ÁVILA,**

*Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina, docente investigador CIUP.UPN. Profesor de la Maestría en "Teorías, Métodos de Investigación Social".*

**JORGE VARGAS. MODERADOR.**

*IDEP*

**GLORIA CALVO**

Deseo manifestar mis agradecimientos al IDEP por la invitación y a ustedes por disponerse a escuchar; creo que comparto plenamente la introducción que ha hecho Jorge Vargas, elaborando un contexto de los aspectos teóricos; comparto los planteamientos teóricos y parto de la base de que el docente tiene un saber y que ese saber es necesario problematizarlo, contextualizarlo; por ende, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje son como la materia primordial sobre la cual el docente hace su investigación. Son los problemas del aula los que de alguna manera necesitan ser reflexionados y puestos en cuestión por el docente para sacar esa enseñanza-aprendizaje de los problemas relacionados con una práctica instrumental.



En la medida en que el docente reflexione acerca de lo que encuentra cotidianamente en el aula; en la medida en que pueda escribir, traducir, reflexionar, contrastar esos problemas con la teoría en la cual fue formada y con las teorías que circulan en un momento preciso en el que está desempeñando su práctica docente, entonces será posible cualificar su enseñanza; por tal razón, tal como lo define Schön, yo pienso que el docente es un práctico reflexivo, y, como ustedes han tenido oportunidad de leerlo, a partir de los planteamientos de Kemis, y de Elliot el docente tiene esa posibilidad de hacer un tipo particular de investigación. Investigación que está quizás adoptando las categorías de los manuales de investigación, muy relacionada con lo que son los estudios de caso.

En mi experiencia como lectora de los trabajos financiados por el IDEP dentro de la convocatoria de "Investigación en el Aula" deseo señalar que me siento gratamente sorprendida por las investigaciones desarrolladas; ellas reflejan que los docentes, al menos los que participaron en esa convocatoria, poseen un gran conocimiento de la teoría educativa, no les es ajena la cita a textos, la discusión con todas las teorías novedosas en boga en las corrientes pedagógicas; Para citar un ejemplo, corrientes recientes como las teorías de las inteligencias múltiples, las referencias a Gardner empiezan a ser referenciadas en los trabajos que se presentaron a estas convocatorias. También es importante destacar todas las propuestas constructivistas que se encuentran reflejadas en los marcos teóricos e interpretativos de las distintas investigaciones que tuve oportunidad de ver, con respecto a esta convocatoria. Se ve con grata sorpresa que, derivadas de las corrientes de Schon, de Elliot, de Kemis, uno encuentra una reflexión sobre la práctica, reflexión que es sistemática contando con distintas formas metodológicas pero que de alguna manera muestran que la práctica es el objeto de investigación. A través de los diarios de campo, de los grupos focales, del registro en los videos, de talleres se recoge información que se analiza y que tuve la oportunidad de leer en las distintas investigaciones; también ve uno reflejada en esta problemática investigativa y los grandes problemas a los que se ve abocada la educación en el momento actual.

Encontré sistematización de experiencias que muestran una trayectoria acumulada de los distintos docentes, experiencias acumuladas que ponen de manifiesto la gran articulación y el deseo de tratar de romper lo que son las disciplinas y trabajar en un currículo integrado. Toda esta maravilla que encuentra en estas investigaciones Pero, ¿por qué uno no las encuentra reflejadas en las evaluaciones masivas? Si hay toda esta reflexión sobre los proyectos, sobre la integración curricular, si ve uno este docente altamente cualificado, con una teoría interesante, actual; entonces ¿por qué salimos con unos niveles tan deficientes en lenguaje, lectura, escritura? ¿Por qué la problemática de las matemáticas? ¿Por qué no se ha logrado formar



entonces un saber científico en los niños, que refleje las experiencias y conocimientos científicos de los docentes?

Lo anterior demuestra tensiones; por un lado la cualificación de los docentes, la constitución de una academia pedagógica, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje que llevaría a una constitución del saber pedagógico en tanto que el docente reflexiona sobre lo que hace: Por otro lado, parecieran experiencias aisladas que no están transformando el sistema educativo en su totalidad. La investigación en el aula ofrece la posibilidad de cualificar la práctica pedagógica y la enseñanza y el aprendizaje así como los problemas que se dan en el aula. Ciertamente hay avances pero esos avances todavía no los vemos en una transformación del sistema educativo en general.

### RAÚL BARRANTES

La pregunta que en este momento me parece importante - y a propósito de las noticias o los santos óleos que le están dando al IDEP por estos días - es si la investigación del aula o la innovación son una moda pasajera o qué aportes quedan, qué sedimentos quedan allí en una nueva configuración de las prácticas, en todo este movimiento que se inició, a mi modo de ver, con mayor auge a partir de la década del 90, pero que empezó en el 80 ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas han quedado después de este boom innovador e investigativo de los docentes? Todo ello hay que contrastarlo con la manera como históricamente se ha constituido la práctica del maestro. Esa constitución histórica tiene que ver con una práctica formateada desde diferentes ángulos de tal modo que se le da consistencia a unos procedimientos, a una manera de entenderla y de realizarla.

Es claro que venimos de una prescripción de contenidos y de currículos; de planes en donde el Estado tenía la única facultad de prescribir la práctica, en donde la enseñanza era sinónimo de método y pedagogía, de método o de didáctica; entendida la didáctica desde el punto de vista de procedimientos de realización o de socialización de unos contenidos. Venimos de una formación docente también prescrita, que tenía que ver con los pasos que debían seguirse para la enseñanza. A quienes nos formamos en escuelas normales, lo que nos socializaron para titularnos como maestros tenía que ver con la capacidad de entender y mecanizar unos pasos que nos resolvían lo que íbamos a hacer en el aula; el aprendizaje desde esos pasos rígidos nos constituyó en maestros. Actualmente el auge se centra en la investigación. En todas las facultades de educación se enseñan unos pasos, pero, el aprendizaje de esas etapas de la investigación no garantizan necesariamente que nos convirtamos en investigadores.



Tenemos en el centro la metodología, el método, los procedimientos; un polo frente a otro en donde la práctica es discutida, confrontada; en donde se asumen posiciones, en donde se explicita lo que se hace en el aula. La idea de prescribir las prácticas tiene que ver con una pretensión de darles una validez universal que pretende una escuela igual, un maestro igual y una población que se forma de manera homogénea. Esto tiene que ver también con la desconfianza en el sujeto que enseña, desconfianza que se refiere a no creer en aquello que el sujeto puede hacer por su propia biografía, por sus creencias, por sus interacciones; frente a esta situación se vende más la promesa del futuro, de unos métodos, de unas áreas que se prescriben.

En la investigación ello ha significado tomar distancia de lo real, de lo que es; en Ciencias Sociales se dice con mucha insistencia que la validez de un conocimiento que se construye tiene que ver con tomar distancia; es decir, que el conocimiento no reside en uno sino en alguien externo; en un lugar de autoridad ajeno al sujeto que lleva a cabo la enseñanza, que lo válido está fuera de él, que él no es portador de saber. Que aquello que está contaminado de subjetividad es sospechoso y, en ese sentido, explica el hecho de que la ley, la norma, las reglamentaciones, se hayan constituido históricamente como los lugares de autoridad. Cuando aparece un decreto, inmediatamente nos plegamos hacia él, pedimos capacitación, se nos olvida aquello que sabemos y cómo hemos llevado a cabo la práctica; lo vemos como una mole que nos aplasta y que nos va a reconfigurar.

De esta manera se llega a la una no credibilidad entre colegas y a apelar siempre a los saberes externos; pero esto también tiene que ver con que las decisiones se toman fuera del aula, de la escuela y del maestro. Frente a esa configuración histórica prescrita, en la cual el saber reside externo a la escuela y al maestro, aparece un movimiento que comparado con los países de la región en Colombia es fuerte, y que, en contra de lo que he señalado, va cambiando la cultura del ejercicio de la docencia. En un estado del arte de las innovaciones de la región realizado en 18 países, Colombia ocupa el primer lugar en proyectos de aula, en proyectos de maestros; hemos cambiado el esquema del cambio de la educación de arriba hacia abajo.

La explicación respecto al lugar ocupado en el estudio se explica en varias dimensiones. Una fundamental fue el movimiento pedagógico fuerte frente a la reforma del 90 que se centró en devolverle a la escuela y al maestro la responsabilidad de conducir su práctica. En donde aún existen prácticas no explícitas, coexisten dos maneras de entender la práctica, yo asumo la posición que no existe una práctica mecánica, robotizada, asumo que hay algo que la orienta, hay un saber imbricado; una cosa distinta es tener la capacidad de explicitar ese saber que orienta la práctica; hay una diferencia entre esa práctica y otras que



son explícitas, que se autocalifican o que se intercalifican. La práctica no explícita es calificada externamente. Existen otras posibilidades, la Expedición Pedagógica representa un sinónimo de prácticas que se autocalifican, que establecen un puente entre nuestra constitución histórica y la apropiación discursiva de la práctica; la innovación la ubico en el lugar en donde se validan las prácticas, en la manera como opera una comunidad académica; allí la validez reside en unos pares que señalan algo como importante o no. Allí no vale todo.

En la revisión que he hecho de los proyectos de innovación e investigación del aula renovada, sobre todo en los últimos 5 años y en lo que tiene que ver mucho el IDEP, elaboré una caracterización puesto que separar algo innovador de lo que no lo es, es un asunto muy problemático y fijar esos límites, es bastante complicado. Esto no lo digo yo, lo dicen todos los que han investigado sobre innovación. Por ello lo que hice fue dar unas características de proyectos que recientemente se han llevado a cabo en donde me pareció importante señalar aquello que inspira la política en el PEI y en la última reforma, en tanto que busca establecer un énfasis en la escuela, énfasis que es claro en la educación privada pero no en la educación pública; ahí reside la capacidad del innovador, en ser capaz de especificar énfasis, tener movilidad en esas especificaciones.

Señalo pues que en las convocatorias del IDEP encuentra uno los mismos colegios en diferentes convocatorias apostando a diferentes énfasis. Eso quiere decir que existe una práctica que es móvil, una práctica capaz de moverse por la estructura del aparato escolar porque hay apropiación de ella; la innovación no consistiría en el objeto que se señala como innovador, en una metodología, en un tema, en un tópico, en un proyecto, esa no sería la innovación. La innovación se centraría en convertir la práctica en un principio organizador de tal modo que es capaz de darle movilidad. Encontré una tendencia en los proyectos de prácticas diferentes a aquellas que nos han constituido históricamente en las que el maestro habla en presente continuo y en ese sentido, se aparta de la lógica como se hace la política educativa la cual se hace siempre con la lógica del deber ser, siempre a futuro, nunca reconociendo lo que es. El maestro innovador se instala en el presente y su compromiso hacia el futuro es relativo, se compromete a aquellas cosas que puede, no vende una idea de cambio de escuela, ni anda apelando al pasado o haciendo un listado de cosas que lo inmoviliza; encontramos otra práctica plegada a la política educativa, con la tendencia de hablar siempre del deber ser y a la hora de dar cuenta de lo que se hace, representan un inventario de obstáculos.

Lo innovador no reside en convertir lo que se coloca como objeto de innovación a manera de principio organizador que le da movilidad dentro de la estructura



educativa, sino en el alcance de ese objeto innovador. De todos los proyectos que revisé, ninguno dice, por ejemplo: “mi innovación consiste en esto y da cuenta sólo de eso”. Esos testimonios van acompañados inmediatamente de diversos aspectos y más adelante otros; es decir, existe un efecto dominó en esa práctica, si se toca un aspecto de la escuela se empiezan a tocar los demás. Es decir, si la innovación es acerca de evaluación y se es consecuente y hay claridad en torno al asunto, termina transformándose toda la escuela. Eso lo denominé “efecto dominó”; otra característica muy importante es que se contextualiza, no es un estereotipo, esta contextualización lleva a la idea de que no es posible transferir la experiencia, no es posible generalizarla, y, fíjense que la política siempre está pensando en una sola escuela, en la validez universal. Allí habría heterogeneidad de sujetos, de prácticas y obviamente se hablaría de cada escuela como una singularidad.

#### RAFAEL AVILA

En este mismo escenario, hace dos días, un colega nuestro, el profesor Fabio Jurado, reivindicaba con una cierta vehemencia la importancia de que las personas que hemos trabajado como asesores de proyectos de investigación dejáramos un texto en el que constara la reflexión que hacemos acerca de la contribución de los asesores al desarrollo de la investigación. Desde este punto de vista voy a hacer mi intervención, en mi calidad de asesor del proyecto “Aluna” la cual trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la contribución que hace un asesor, director o tutor de un proyecto de investigación a la constitución de los sujetos pedagógicos? Dicho de otra manera, a la formación de los maestros como maestros y como maestros investigadores?

Esta es una pregunta importante puesto que nos aclara que dentro de todos estos procesos ocurre un proceso más importante que es el de institucionalización de la práctica de la investigación como una práctica social que se vuelve rutinaria e institucionalizada, no solamente en las universidades, sino también en los colegios. Orientado por esta pregunta, destaco a continuación mi contribución al desarrollo del proyecto “Aluna”, en mi calidad de asesor, tutor, director o como quiera llamarse, prefiero el título de tutor, como ustedes saben, para los agrónomos, quienes trabajan en viveros y en el campo, tutor es simplemente un palito que sostiene temporalmente una planta; tutor, en el campo jurídico, es aquel a quien se confía, de una manera interina, la tutela de una persona o de sus bienes.

Inicio por examinar la forma de mi relación con el grupo, cómo se construyó esa relación y cuáles fueron los roles que jugué como investigador, como asesor en el proyecto. Inicialmente abrigué la idea peregrina de manejar las cosas desde el margen, intentando una relación de tipo tangencial. La realidad fue muy diferente; a medida que fuimos



avanzando, la dinámica misma del proyecto me fue succionando hacia adentro. Me fui entusiasmando de tal manera que, cuando menos pensé, ya era uno más del grupo. En todo caso siempre tuve claro que mi relación con el grupo estaba orientada por la ambición de promover su capacidad de auto - organizarse y de auto - determinarse.

Y, para ser consecuente con este principio de autorregulación, era necesario: i) Confiar en el grupo y en sus potencialidades; ii) Promover la confianza del grupo en sí mismo; iii) No hacer por el grupo lo que este podía hacer por sí mismo; iv) No hacerle el juego a los intentos, no siempre conscientes, de establecer o restablecer relaciones de dependencia; intentos que aparecen sobretodo en ciertos momentos del proceso marcados por incertidumbres, desconciertos o situaciones conflictivas; me refiero a esos momentos en que todo el grupo voltea su mirada hacia el Tutor, para decirle gestualmente o con palabras: todos pueden callar menos usted, “estamos esperando la respuesta correcta”; v) Devolver las preguntas “angustiadas” al grupo, en forma de preguntas tipo socrático; vi) Renunciar a la idea de ser la figura central, y ubicarse entre las bambalinas del teatro, como una especie de consueta.

Creo haber jugado varios roles, los voy a enunciar y después los especifico:

- El primero como facilitador de información.
- El segundo como facilitador de condiciones.
- El tercero como mediador de situaciones de conflicto.
- El cuarto como observador e intérprete de la dinámica grupal.
- El quinto como facilitador de la reconstrucción lingüística y categorial entre el sujeto pedagógico y su práctica.

El sexto como mediador entre el conocimiento que circula en el mundo universitario y el que circula en el medio escolar.

Comienzo por el rol como facilitador de información. Para orientar el aprendizaje de la práctica investigativa y abrir horizontes sobre el conocimiento del objeto de estudio elegido, sentí la necesidad acuciante de estar “alimentando” al grupo con bibliografía pertinente, seleccionando en mi biblioteca personal, o en la de mi universidad, los materiales que me parecían más apropiados para ese propósito. La selección y la entrega de estos materiales al grupo desencadenaba, a su vez, dos procesos complementarios: su lectura y su discusión. La lectura ocurría en la soledad de cada uno en relación con el texto entregado, y la discusión ocurría en los escenarios de interlocución crítica. Los maestros investigadores estuvieron leyendo a lo largo de todo el proceso investigativo, y estuvieron compartiendo intensamente el resultado de sus lecturas. De este modo se iba afirmando la idea de que el estudio individual era un requisito indispensable para potenciar el trabajo de grupo.



El segundo rol, como facilitador de condiciones. La facilitación de condiciones y recursos tiene que ver con un componente de gestión. El tutor no puede esperar pasivamente que se reúnan las condiciones necesarias y suficientes para la implementación del proyecto. Debe buscarlas activamente y ayudar a que se produzcan. Garantizada la financiación, cuando se aprobó el proyecto por parte del IDEP, recurso sine qua non, centré mi atención en garantizar los espacios y los tiempos, mediante acuerdos explícitos con los directivos. Aunque parece ser evidente que un proyecto de investigación necesita sus espacios y sus tiempos, la realidad es que algunos directivos, no todos afortunadamente, y más con sus actitudes que con sus palabras, lanzan el siguiente mensaje: “hagan todo lo que quieran por fuera del horario laboral, pero no me toquen los horarios”. Esto significa, palabras más palabras menos, “Ustedes verán cómo se las arreglan para salir adelante con el proyecto. Porque el funcionamiento normal del colegio no puede verse alterado.” De este modo se sacrifica el proyecto ante el altar de las prácticas rutinarias de la institución (léase: status quo), sometiendo el proyecto al funcionamiento, cuando la lógica indica que es el funcionamiento el que debe someterse al proyecto. Con este tipo de inflexibilidad, las iniciativas de investigación tienen dos alternativas: o terminan asfixiadas por el despotismo de las rutinas y se ven abocadas a desistir, o tienen que nadar contra la corriente pagando un alto costo psicológico por la sobrecarga laboral que se echan encima. Lo extraño es que los directivos no caen en cuenta de que esto no le conviene ni a los maestros, ni a la institución, ni a las familias de los maestros...

El tercer rol como mediador de situaciones de conflicto. Este tipo de situaciones, todos los sabemos, emergen en el camino y en nuestro proyecto las hubo en abundancia. Resultan de la contraposición de posiciones, motivaciones, intereses, roles, enfoques, marcos teóricos o referenciales, etc. E inevitablemente calientan los ánimos, y elevan la temperatura ambiental. Las elevaciones del tono, el enrojecimiento de los rostros, e incluso las lágrimas, son sus indicadores más frecuentes. En nuestra investigación sobre los PEI, realizada conjuntamente con la investigadora Marina Camargo, hemos sugerido una hipótesis interpretativa: el grado de “temperatura” es directamente proporcional al grado de rigidez de nuestros modelos mentales. Sin embargo, segunda hipótesis interpretativa, la “ebullición de las rigideces” es condición sine qua non “para transitar de las invarianzas cognitivas a la mutación de concepciones y de prácticas.” Dicho de otra manera: nuestros “modelos mentales”, en gran medida inconscientes, necesitan someterse a la provocación, al acoso, y al calentamiento propio de la confrontación y de la crítica, para pasar de la inconciencia a la conciencia y de la rigidez a la flexibilidad.

En este sentido mi papel como mediador no fue tanto el de reconciliar a los actores, sino más bien saber intervenir para explicitar y poner en evidencia las oposiciones y





los contrastes entre posiciones diversas, a veces no muy concientes, con el propósito de que los maestros puedan derrumbar sus ilusiones de homogeneidad y verse obligados a asumir conscientemente que son diferentes, que pueden tener posiciones diferentes y que las diferencias son una riqueza y un insumo para la producción cooperativa de conocimiento. La dinámica del grupo estuvo atravesada por una lucha permanente entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que está por morir y lo que está por nacer. Y mi papel, repito, no fue el de conciliar lo nuevo con lo viejo sino, más bien, el de promover la conciencia de los contrastes, y provocar la ebullición de las rigideces, para que estas se fueran descongelando, poco a poco, bajo el efecto del “calor cultural” (Morin).

Un tercer rol fue el de observador e intérprete de la dinámica grupal. La presencia de un tutor en relación con un grupo, maneja una especie de dialéctica entre la presencia y la ausencia, tiene que estar lo suficientemente presente, pero también tiene que guardar una cierta distancia. En ese sentido, el tutor es como una especie de árbitro, que está atento ante los modos de juego entre los miembros del grupo y que debe observar, tanto lo implícito como lo explícito y seleccionar dentro de la masa de datos que se presentan en el taller de reflexión lo que aparece más significativo en relación con la tarea y con las metas; debe señalar lo que está pasando y de cuando en cuando, sacar una tarjeta amarilla o una tarjeta roja. Interpretar y avanzar hipótesis explicativas que connotan valoraciones inevitables, todo con el fin de garantizar los modos correctos de interacción entre los miembros y, sobre todo, los modos correctos de relación con las tareas que ellos mismos se han propuesto. Una especie de dialéctica de la presencia y la distancia, en la que es preciso, saber distinguir el momento en que hay, por parte de los miembros del grupo, intervenciones que podrían llamarse compulsivas, cuando una persona resulta hablando de un tema que no estaba en el libreto, cuando habla de una manera compulsiva, mirando al vacío o en cierto sentido, utiliza al grupo para que escuche su monólogo, es decir, que mantiene una especie de relación, todavía instrumental con el grupo. O cuando un miembro tiene una participación de tipo participativa, es decir, cuando toma en consideración todo lo que se venía diciendo; hace referencia a lo que dijeron sus otros compañeros, hace sus aportes personales, y, finalmente da lugar a nuevas intervenciones. Es la persona que está dispuesta a escuchar, que está dispuesta a aprender a escuchar. Abre la comunicación en lugar de cerrarla.

### MODERADOR

Esta primera ronda nos ofreció un panorama muy interesante para relacionar la investigación y la innovación como elementos constitutivos del sujeto pedagógico. La doctora Gloria Calvo nos presentó la lectura que ha hecho de las investigaciones



del IDEP, en las que valora la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la apertura que tienen los maestros en el conocimiento de la teoría pedagógica y las nuevas perspectivas que se plantean frente a los proyectos interdisciplinarios; a la pedagogía por proyectos. El profesor Raúl Barrantes, desde su perspectiva innovadora, mostró una postura crítica cuando identificó el conjunto de prácticas prescritas que emergen desde el mismo currículo que se da en las normales para ir configurando una práctica pedagógica del docente fundamentada en la desconfianza, en el no reconocimiento de la posibilidad de la autonomía del maestro como profesional de la educación y como sujeto pedagógico.

Desde la perspectiva del doctor Rafael Ávila vimos la lógica interna de la dinámica de la investigación, aquella que muy pocas veces conocemos y por lo cual nos preguntamos: ¿cómo ha sido el proceso de interacción en una investigación cooperada entre el asesor y su equipo de investigación? ¿Qué tensiones han surgido?, ¿Qué bueno saber de ese proceso y poderlo conocer, para poder aprender a construir una investigación cooperada! Pasemos entonces a una segunda ronda de cinco minutos, más estrictos que los primeros, para reforzar las tesis de cada uno de ellos.

### GLORIA CALVO

Yo quiero reforzar la tesis de que el maestro tiene un saber y de que la reflexión sobre ese saber constituye el saber pedagógico y es una posibilidad de cualificación y de transformación de la práctica y por ende de los sistemas educativos. Voy a tratar de responder algunas de las preguntas que me han llegado y decir que a pesar de que planteo esa tesis y reconozco que hay un avance en lo que es la reflexión sobre la práctica de los docentes, que Raúl Barrantes la corrobora cuando destaca el lugar de Colombia frente al estado del arte sobre la innovación; uno puede pensar que hay tensiones y que todos los maestros, no son maestros innovadores, ni investigadores. Ustedes tienen la experiencia, aquellos que han participado en proyectos de investigación saben que a veces no es posible transformar todas las prácticas, ni comprometer con un proyecto innovador e investigador a todos los docentes de la institución o la institución misma. Esta situación genera tensiones entre lo que es la innovación, la investigación, las posibilidades de reflexión sobre la práctica y prácticas tradicionales, que pese a las reformas y pese a las políticas de cambio, también sigue manteniéndose en las instituciones educativas.

Me preguntan: ¿Qué propondría usted si señala como esas tensiones y esas dificultades? A mí me llamó mucho la atención un estudio que hizo Rodrigo Parra sobre los maestros en el que señala cómo hay una incorporación incompleta a la academia; dice él, “nosotros formamos docentes, los formamos en investigación,



les damos posibilidades de hacer reflexión sobre la práctica, pero también, de pronto los dejamos solos”. En la evaluación que hacían Guillermo Torres y Leonor Isaza sobre las investigaciones y los PFPD, encontraba que en un momento, los maestros que trabajaron en esos proyectos tienen una gran semilla de cambio, hacen algunas transformaciones, pero que luego no sigue revirtiendo esa posibilidad de formación en un continuo para que sean de verdad unas comunidades académicas. Yo pienso que ahí cabría una cuestión de culpa de las academias en el sentido de que no terminamos ese proceso de incorporación de los maestros que formamos a las comunidades académicas.

Otra pregunta: ¿Qué hace la pedagógica con respecto a eso, pues al menos hay la idea de que al maestro se forma sobre una reflexión sobre su práctica, y más que cursos, dijéramos, completamente estereotipados de lo que es la formación en investigación, se trata, de alguna manera de recuperar esas prácticas y de hacer esa reflexión sobre el quehacer pedagógico?

Pienso que hay un avance, Raúl Barrantes bien lo señalaba. Me pareció importante recordar que también vivimos las consecuencias de ese proceso de movimiento pedagógico; no es gratuito que se reconozca internacionalmente la producción pedagógica que se da en Colombia y que hay avances. Aquí se dio un proceso diferente al de otros países, por ejemplo a Chile y Argentina, con respecto a los proyectos educativos institucionales; en Colombia alrededor de esos proyectos, hubo la posibilidad de investigar y de innovar. Nuevamente refuerzo mi tesis en el sentido de decir que en esa misma práctica docente habría la posibilidad de cambio a través de procesos de investigación relacionados con la reflexión sobre la práctica y con la manera de asumir el rol de docente como un profesional reflexivo.

## RAÚL BARRANTES

Se me pregunta: ¿Cómo explica Ud. el hecho de que Colombia es pionero en investigación de aula o pedagógicas, pero ocupa los últimos lugares en las evaluaciones de competencias o calidad de la educación? Esa pregunta es bien interesante y en efecto es así; por el lado de la investigación de la OEI en investigaciones pedagógicas se dice que Colombia está adelante y por el lado de las evaluaciones aparece en el penúltimo lugar. Este resultado revela un problema fundamental que se refiere a la forma como se manipula el concepto de calidad de la educación y como se manipulan las evaluaciones de la calidad.

Cuando FECODE tuvo la iniciativa de hablar de la calidad de la educación; cuando el balón estaba del lado de FECODE como movimiento pedagógico, ninguna



reforma pasó, ninguna ley se pudo hacer. Entre otras cosas no sólo por la fuerza del movimiento sino por la argumentación; quien tiene la pelota de la calidad de la educación, quien está manejando el balón, lleva la iniciativa. En este momento la iniciativa la tiene el Estado, y el Estado está pasando todas sus políticas a nombre de la calidad, ha colocado en el centro estratégicamente la evaluación de la calidad, y, a partir de la evaluación ha manipulado el resto de cosas a nombre de la calidad de la educación, la evaluación de la calidad es restrictiva, es sumamente restrictiva. Y allí nos están promoviendo una idea de investigación, la estadística, la de las cifras, se hacen relaciones entre cifras, entonces los números son los que valen. Están justificando muchas medidas e incluso hay problemas éticos, elementales; comparar el Gimnasio Moderno con los Chircales es un problema, no sólo académico y técnico, eso no es ético.

La calidad de la educación, la evaluación de la calidad, de la manera cómo se formula, implica unas consecuencias. Es la pregunta por cuál es la mejor educación y eso significa jerarquizar más las regulares y buenas escuelas, y eso implica cómo mejorar la educación, es decir cómo intervenirla, por eso se hace el reduccionismo que se ha hecho y se ha utilizado a la Universidad Nacional – que es un lugar con autoridad - para tal fin; y allí, ha funcionado esa estrategia una estrategia reduccionista en el objeto de la evaluación. Yo he hecho ejercicios con los profesores y les he preguntado, ustedes ¿qué objetos incluyen en la evaluación? Siempre hacen una lista de más de diez o de por lo menos diez; en la evaluación que están haciendo, escogen un objeto que se llama “competencias”, pero hay muchos más.

Christian Hederich hizo una investigación en el IDEP en la que demostró los resultados de competencias, de logros académicos. A quienes les iba bien en una prueba, les iba bien en el resto de pruebas, a quienes les iba bien en lenguaje, les iba bien en las demás áreas. ¿Qué significa? Que lo que se está calificando es una competencia, en este caso, la manera como el estudiante se enfrenta a los exámenes; es una competencia porque tiene que ver con la lectura y con la interpretación y con la capacidad de contestar en contexto de prueba. ¿A quién se le dirige la evaluación? ¿Al alumno? Sí. Pero se le puede dirigir a muchas otras personas, se puede preguntarle a los vecinos, a la comunidad, al maestro, a los directivos; al Secretario de Educación.

Hay muchas instancias del sistema que tendrían que dar cuenta del estado de la educación; entonces es restrictivo también por el sujeto a quien se dirigen. Es restrictivo de la manera como lo hacen que es estadística y es un enfoque la estadística porque si cambian de enfoque los resultados cambian, pero eligen determinado enfoque, o no presentan una gama de enfoques y los resultados serían distintos y



restrictivo por las personas que lo hacen. Lo hace la Universidad Nacional, pero es distinto si le decimos a todas las facultades de educación, hagamos evaluación de la calidad. Tendríamos diferentes posiciones, si le dicen simultáneamente a la Pedagógica que haga la evaluación, a la Nacional y a otras universidades cada una tendría resultados distintos. ¿Qué significaría? Estoy seguro que nos revelaría que la calidad de la educación es relativa, sí, que es orientada de determinada manera; que hay diferentes puntos de vista, de alguna manera, FECODE en otro momento cuando hablaba de evaluación de la calidad, le estaba diciendo a todo el mundo, opinemos, hagamos de esto un debate público y llamaba al Ministerio de Educación; invitaba a los maestros a hacer proyectos, invitaba a los padres de familia, a las autoridades, al sector productivo; debatamos el asunto de la calidad.

La educación en tanto que es objeto cultural construido socialmente, es polémico y se presta a diversidad, a múltiples interpretaciones. ¿Qué es lo que nos están vendiendo? Pues un punto de vista, entre otros, y a nombre de ese punto de vista, se toman decisiones. Además, se hace una lista de factores asociados para relacionar los resultados con esos factores, para relacionar cifras. Curiosamente la interpretación que ha hecho Planeación Nacional, que es la caja donde se distribuyen recursos para la educación; dice que se encontró una nueva dimensión en los estudios de gestión educativa. De manera que esa postura es bastante reduccionista y estamos hablando de un objeto cultural, en el que todos tenemos algo que decir y eso contrasta con la cantidad de proyectos de aula, la cantidad de innovaciones y como lo dice el estudio latinoamericano, está Colombia a la vanguardia de proyectos.

Por ello hay que defender unas posiciones y no quedarse con unas cifras que llegan a las escuelas de los estudiantes; hay que buscar sentido a lo que estamos haciendo. Obviamente hay un abismo, estamos hablando de relaciones de fuerza, de relaciones de poder y mientras el movimiento de maestros esté débil, desarticulado, pasarán todas las políticas a nombre de la evaluación de la calidad de la educación.

#### RAFAEL AVILA

Deseo señalar en una primera instancia un rol que me quedo por nombrar de los que creo haber jugado en mi relación con el grupo y, en segunda instancia voy a para reafirmar la tesis que quiero proponer como política para el IDEP. El rol que se me quedó en el tintero es el de facilitador, en cierta manera, el de inductor de la reconstrucción de todo el conjunto de mediaciones lingüísticas entre el sujeto pedagógico y su práctica. Si hay un resultado muy notorio del proyecto de investigación en el que yo estuve trabajando es que los maestros reconstruyeron



su manera de nombrarse a sí mismos, de nombrar sus prácticas, de nombrar sus relaciones con los estudiantes; de nombrar las estrategias; esto me parece que es un resultado significativo, porque si nosotros creemos en la fuerza y el poder que tienen los modelos mentales sobre las conductas, los comportamientos y los modos de interacción, las transformaciones lingüísticas están indicando transformaciones de las rigideces de nuestros procesos mentales y de nuestras maneras de hablar y de ver el mundo y, concretamente, de nombrar y de actuar en nuestra práctica pedagógica.

En segunda instancia decía, quiero dejar clara mi tesis. Dentro del marco de un amplio proceso de institucionalización de la práctica de la investigación como una práctica social incorporada a la rutina de las instituciones que trabajan con el conocimiento, me parece importante - anoto que ésta era una de las recomendaciones que hacíamos con mi colega Marina Camargo al terminar el proyecto de investigación sobre los PEI - construir de una manera intencional y sistemática puentes que faciliten una relación en dos direcciones entre las universidades y las instituciones escolares y más concretamente entre las facultades de educación y la instituciones escolares.

Esto es muy importante por dos razones; la primera porque nuestras facultades de educación, con el respeto de nuestras facultades de educación, diseñan currículos de formación de maestros de espaldas a la experiencia concreta de los maestros en sus escuelas. La segunda porque los maestros también necesitan el oxígeno que viene del conocimiento que circula en el mundo universitario, precisamente para poder reorientar el fundamento teórica de sus prácticas pedagógicas. Propongo que adoptemos como política de institucionalización de la ciencia la construcción consciente, organizada y sistemática de puentes entre las universidades y las instituciones escolares, entre las facultades de educación y las instituciones escolares para que allí se desarrolle una circulación de saberes; de los que salen de la escuela a la universidad y de los que salen de la universidad hacia la escuela. De esta forma tanto va a ganar la universidad como la escuela; la universidad porque va a preparar currículos de formación más acorde a la realidad y porque le va a dedicar mayor atención a la experiencia concreta de los maestros. Los maestros van a tener la ventaja de estar en un contacto permanente con los marcos teóricos producidos en el mundo teórico para reorientar la el fundamento teórico y metodológico de sus prácticas.

Propongo esta recomendación también a manera de desafío para el IDEP para que adopte esa recomendación como una política de institucionalización de la investigación. Lo que hemos hecho los asesores de los proyectos - lo he visto esta mañana en la presentación que hizo un profesor de la Universidad Externado de Colombia y una profesora de la Universidad Javeriana - es construir esos puentes.



En respuesta a una inquietud de la sala, se me pregunta: ¿Cómo se modifican el criterio: “Hagan lo que quieran, pero con tal que no me toquen los horarios.”? El problema es el siguiente; nuestras instituciones están reproduciéndose, si nosotros dejamos que se reproduzcan, pues siguen reproduciéndose. La inteligencia de los maestros está precisamente para interrumpir los procesos de reproducción rutinaria de la institución escolar en todas sus modalidades.

Ese es el proceso de reproducción; se sigue reproduciendo ahí infinito pues mientras no haya un loco que diga; yo quiero hacer con el huevo es, por ejemplo, “ponérselo a mi colega en la cabeza”, o lo que quiero hacer con el huevo “es un omelette”. Ahí, se interrumpe el proceso de reproducción: Pero para eso se necesita una persona con inteligencia, imaginación, creatividad de tal forma que pueda interrumpir esos procesos de reproducción rutinaria que finalmente obedecen a la rigidez de los modelos mentales de nuestros directivos y de nuestros maestros e incluso de nosotros mismos y que no nos atrevemos a romper. Es evidente que si deseamos hacer de la investigación una práctica institucionalizada en la escuela, tenemos que romper con la tradición de una institución que ha sido hecha para la docencia y no para la investigación, que ha sido hecha para gestionar la docencia y no para gestionar la investigación, que ha sido hecha para hacerle seguimiento contable a la docencia pero no para hacerle seguimiento contable a la investigación. Este ejercicio implica, estar dispuestos a introducir innovaciones organizacionales y gerenciales en nuestras instituciones educativas.

## MODERADOR

Tomaremos en cuenta las recomendaciones del profesor Rafael Ávila para el IDEP, precisamente en la posibilidad de establecer una relación muy horizontal, en términos de las nuevas condiciones institucionales que nos abocan. Hay un eje de preguntas muy interesante que pide que explicitemos el elemento del sujeto pedagógico; que podamos un poco hablarle más al auditorio sobre la forma cómo vemos esa caracterización del sujeto pedagógico desde la investigación.

## RAFAEL BARRANTES

La categoría del sujeto pedagógico encierra sus ventajas y sus desventajas, si nosotros pensamos que la educación ocurre en un marco de interacción entre dos sujetos. La relación pedagógica implica un proceso de interacción entre dos sujetos que son el maestro y el estudiante y en este sentido ambos son sujetos pedagógicos, son sujetos de un proceso de interacción, claro, disimétrico, porque el maestro tiene más experiencia, pero ambos son sujetos. Una de las diferencias, precisamente, entre



praxis y poyesis es que la poyesis es la acción sobre un objeto que yo transformo a voluntad, para convertirlo en el obrar técnico, en un artefacto, pero en el obrar propio de la praxis que tiene que ver con la interacción, los dos términos de la relación son sujetos. Es tan sujeto el maestro como el estudiante.

Evidentemente en el contexto de este Congreso, se ha querido significar la categoría de sujeto pedagógico para referirse al maestro y, sobre todo, para ver en qué sentido la investigación y las formas de innovación pedagógica ayudan a reconstruir tanto los discursos como las prácticas de los maestros. En ese sentido, me parece una postura válida. Aquí de lo que se trata es, lo que está en la mira es, especialmente, la cualificación del maestro como actor protagónico de esa relación pedagógica y en este sentido es evidente que la cualificación del maestro está ligada a procesos de investigación de las prácticas pedagógicas y a procesos de innovación pedagógica didáctica de los procesos de aula.

Veíamos ayer, en esta sala, una experiencia maravillosa de reconstrucción de la didáctica de enseñanza del lenguaje, precisamente porque allí entra un nuevo discurso sobre el lenguaje, y una de las cosas interesantes de este congreso, es que el lenguaje comienza a entenderse como un problema de vasto alcance, como un problema de Estado. El lenguaje es un problema de Estado, el lenguaje es un problema muy importante. Los que creemos que el lenguaje no solamente refleja al mundo, sino que lo constituye, el problema de la enseñanza de la lectura y de la escritura y, en general, de la lengua materna y también de otros lenguajes es un asunto absolutamente fundamental para introducir a nuestros estudiantes al manejo de los códigos fundamentales de la modernidad.

El esquema en que se ha actuado históricamente, tiene que ver con que unos dicen y otros hace. La pregunta, en quién radica el saber propio de la pedagogía, en los últimos tiempos tiene que ver es con el maestro y tiene que ver con una apropiación allí de ese saber. Eso lo han admitido aquellos que han intentado diferentes reformas educativas y han concluido que sin contar con los maestros, cualquier reforma tiende al fracaso. El maestro es una voz en un concierto de voces, también en donde se reconoce, por ejemplo, hoy, corresponsabilidad en asuntos educativos y se dice incluso que la sociedad educa y que es responsabilidad de todos, pero no hay nadie que se haya apropiado más del saber que implica la enseñanza que el propio maestro.

Es de señalar que recientemente se han ido diferenciando unas instancias y eso ha llevado, por ejemplo, a que el saber se empiece a concentrar en una multinacional, que se llama UNESCO; esa es una multinacional de la pedagogía. Y por otro lado





los que toman las decisiones de política educativa, son economicistas; esa tesis de los economicistas de que la educación está vinculada a la socialización de códigos orientada al desarrollo económico de una sociedad, es una tesis que se convirtió en axioma. Entonces la educación se volvió tan importante hoy, que ya no quieren dejarla en manos de los maestros. Sugiero reforzar la idea de que si a pesar de que en un proceso pedagógico intervienen tanto los alumnos como los maestros y juega un papel muy importante la institución educativa, de todas maneras, la referencia del saber pedagógico y del sujeto pedagógico es más desde la óptica el maestro. A manera de cierre de esta Panel acerca de la investigación de aula y la innovación pedagógica como elementos constitutivos del sujeto pedagógico señalo que esa relación la hemos considerado más a partir de la investigación y de los procesos transformadores en las instituciones educativas allí donde es posible una manera distinta de enseñar, una manera distinta de aprender.

Es importante señalar el papel potencial de los maestros en las políticas educativas si se tiene en cuenta la manera muy peculiar de hacer política Colombia. Esa política y las discusiones se dan de espaldas al maestro y se da de espaldas al saber pedagógico; para ello no se convoca a las personas que tendrían la competencia para examinar lo que sucede con la evaluación, para conocer los avances de una posible reforma curricular. Se concluye que esos procesos de innovación, de transformación, de cambio en las instituciones educativas quedan totalmente de lato y no acceden o permean al sistema educativo en general.

