



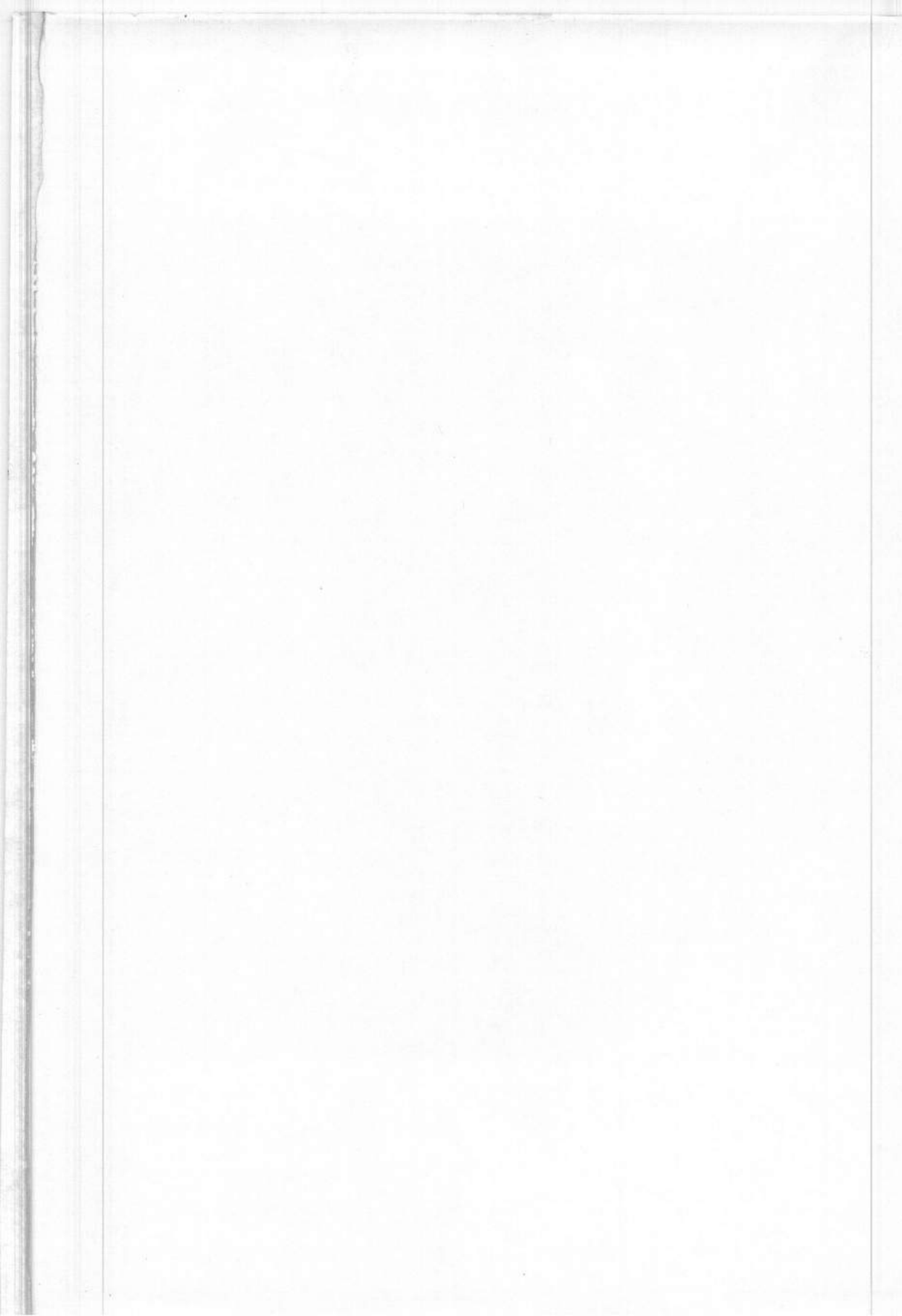
Instituto  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

# EXPERIENCIAS DOCENTES, CALIDAD Y CAMBIO ESCOLAR



## Investigación e Innovación en el Aula









# **EXPERIENCIAS DOCENTES, CALIDAD Y CAMBIO ESCOLAR**



## **Investigación e Innovación en el Aula**



Instituto  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

**V CONGRESO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E  
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA IDEP: ESTRATEGIAS PARA EL  
MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION**

**Bogotá, Julio 9 a 11 de 2002**

## EXPERIENCIAS DOCENTES, CALIDAD Y CAMBIO ESCOLAR

Investigación e Innovación en el Aula: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación

© 2003 Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP .  
Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.

*Dirección General (E):*

Juana Inés Díaz Tafur

*Subdirección Académica:*

María Cristina Dussán

*Edición:*

Area de Comunicación Educativa

María Eugenia Romero, Harold Sarmiento

Area de Investigación, Innovación y Desarrollo Pedagógico

Amanda Cortés, Jorge Vargas, Edgar Torres, Aurelio Uson

*Corrección de estilo:*

Marta Osorno

*Diseño de carátula, páginas interiores e impresión:*

Fotolito América Ltda.

*Recuadro de carátula:*

Grupo Editorial Gaia

Primera Edición: Quinientos cincuenta ejemplares  
Junio de 2003 ISBN 958-8066-29-8

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP**

Avenida El Dorado No. 66 – 63 Edificio de la Empresa de Energía Eléctrica de Bogotá.

Tercer piso. Teléfonos 324 1263 y 3241264. PBX 3241000 Extensiones 9000 – 9003 - 9007

Fax 3241265. Extensión 9004. Bogotá, D.C. Colombia

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



## CONTENIDO

### **Presentación**

*Jorge Vargas.* IDEP

### **Preámbulo**

*María Cristina Dussan.* IDEP

### **Investigación en Educación y Pedagogía**

*María Mercedes Callejas.* Colciencias

## **CAPITULO I Marco de referencia**

1.1 Impacto de la investigación educativa en la practica docente

*Antonio Fernández Cano.* Universidad de Granada, España.

1.2 Aportes de la investigación educativa y la innovación pedagógica al mejoramiento de la calidad de la educación

*Juan Carlos Orozco Cruz.* Universidad Pedagógica.

1.3 La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros

*Luis Bernardo Peña Borrero.* CERLALC.

## **CAPITULO II Gestión de proyectos de investigación e innovación educativa en la escuela**

Introducción

*Ruth Amanda Cortés.* IDEP.

2.1 Experiencias docentes, calidad y cambio escolar

*Marina Camargo.* IDEP

2.2 Coloquio: La Gestión de los proyectos de investigación e innovación educativa en la escuela

## **CAPITULO III La investigación educativa en la formación del maestro**

Introducción

*Jorge Vargas.* IDEP

3.1 El papel del tutor en la constitución del sujeto pedagógico

*Rafael Ávila Penagos.* CIUP. Universidad Pedagógica.

3.2 El Docente: Responsable de la investigación pedagógica

*Gloria Calvo*. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional

3.3 Trasescena de la innovación escolar

*Raúl Barrantes*. SOCOLPE

3.4 Panel: La Investigación Educativa y la Innovación pedagógica, elementos constitutivos del sujeto pedagógico

## **CAPITULO IV Uso pedagógico de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela y formación de redes de docentes innovadores**

Introducción

*Aurelio Uson y Harold Sarmiento*. IDEP

4.1 Reseñas de proyectos

4.2 Uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones y formación de redes de docentes

*Sonia Prieto Zartha y Henry de la Ossa*. Secretaría de Educación Distrital SED

4.3 Escribir para ser leídos por el Otro. Una educación democrática mediada tecnológicamente

*Uriel Espitia*. Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.

4.4 Nuevas tecnologías y medios masivos de comunicación en el proceso pedagógico

*Carlos Eduardo Valderrama*. Universidad Central

4.5 Aprender TV: una propuesta de televisión e Internet para apoyar el aprendizaje

*Sonia Cristina Prieto*. Secretaría de Educación Distrital SED.

## **CAPITULO V Estrategias y proyectos en comunicación educativa**

Introducción

*María Eugenia Romero y Harold Sarmiento*. IDEP

5.1 Sendas, itinerarios y un portal

*María Eugenia Romero*

5.2 Proyecto Uso de la televisión en el aula

5.2.1 Estrategias para el uso de la televisión y los videos en el aula

*Daniel Valencia*. Universidad Externado de Colombia

5.2.2 Estrategias para el uso de la televisión y los videos en el aula

*Marisol Moreno*. Pontificia Universidad Javeriana.

5.3 Una mirada retrospectiva a los productos mediáticos del IDEP

*José Gregorio Rodríguez.* Programa RED. Universidad Nacional de Colombia

5.4 Encuentros y desencuentros. Los docentes y la televisión

*Raúl Piamonte .* INEM. Kennedy.

## **CAPITULO VI La investigación en el aula: reseñas de proyectos**

Introducción

*Ruth Amanda Cortés.* IDEP

6.1 La axiología de una nueva escuela

6.2 Currículo e interdisciplinariedad

6.3 El lenguaje en la formación del sujeto pedagógico

## **ANEXOS**

I. Programación del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica 2002

II. Títulos de los proyectos, colegios y grupos de trabajo de innovadores e investigadores participantes en el V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica.







## PRESENTACION

La memoria editorial del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica promovido por el IDEP representa una interesante síntesis del proceso de investigación y pedagógico construido entre investigadores, tanto académicos como docentes en diversas áreas del conocimiento. La misión del Instituto es la de apoyar la creación y la consolidación de la comunidad académica, entendida como la formación de equipos de investigación e innovación que lideran y secundan los procesos pedagógicos encaminados a cualificar la escuela y dar cuenta del desarrollo del conocimiento pedagógico.

La política académica del IDEP que atiende al compromiso de mejorar la calidad de la educación, se forja en el apoyo y fomento a las investigaciones educativas, innovaciones pedagógicas y a las acciones de comunicación educativa. Con la realización de la quinta edición del Congreso y la edición del presente libro el IDEP continúa proyectando su misión para apoyar la conformación de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, la consolidación de una comunidad académica y científica de la educación, la cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales y la articulación de las instituciones escolares con otros escenarios educativos de la ciudad. La propuesta del Instituto es producir conocimientos educativos y pedagógicos mediante la construcción de teorías pedagógicas y modelos pedagógicos alternativos que permitan leer en forma diferente la problemática educativa y a producir materiales comunicativos que promueven las prácticas pedagógicas no convencionales <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Términos de Referencia. Contratación para la prestación de servicios de carácter académico - científico de un equipo de profesionales para evaluar la consolidación y sostenibilidad de logros de los proyectos de investigación educativa e innovación pedagógica, apoyados y financiados por el IDEP (1998-2001), IDEP, Bogotá, D.C. marzo de 2003.



Una de las expectativas del IDEP en la realización de este Congreso fue la de dar a conocer el escenario de la investigación educativa y la innovación en la ciudad de Bogotá, mediante la presentación de los núcleos de investigación de la escuela existentes, a manera de haces de luz en el entorno claroscuro de la reflexión y la práctica educativa; su presencia titilante se refleja en la mente de maestros y estudiantes cuyo interés intelectual es atraído por el foco de la producción del conocimiento. El símbolo del Congreso incluye a los investigadores e innovadores provenientes de distintas localidades de la ciudad con la articulación a la construcción de ciudad y de ciudadanía. Con los resultados de sus trabajos, los investigadores e innovadores componen “rompecabezas” del conocimiento pedagógico de la ciudad. Por ello el realce dado por el escenario del Congreso a los maestros mediante la presentación de su aporte al desarrollo del conocimiento investigativo e innovativo El IDEP contribuye con sus esfuerzos académicos y financieros a que estos procesos de conocimiento sean una realidad en el distrito capital.

Con la continuidad dada a través de los años a convocatorias como la de este Congreso se acumula una experiencia en la que entremezclan las escrituras y los textos de los maestros con el saber sistemático de los académicos y las instituciones que hacen investigación en la ciudad. La comunidad de las voces académicas emergió en este encuentro a manera de concierto musical en cuyo despliegue, crece el movimiento del conocimiento, se entremezclan en melodía polifónica las voces de los matemáticos, científicos, investigadores de lo social y del lenguaje, de las ciencias naturales, de la informática y de los medios.

El movimiento de la orquesta que en pleno logró dar cuenta de la temática compleja desarrollada en cada sala o grupo, dio paso a las exposiciones de cada autor, las voces y escritos de los investigadores con trayectoria presentan su conocimiento académico en la perspectiva de pares académicos de los maestros. En las innovaciones e investigaciones de aula se integraron el conocimiento escolar de la escuela con el saber académico de las universidades y representa el encuentro de saberes desde estos ámbitos como reconocimiento de diferencias y complementariedad en la producción de conocimiento. De esta construcción colectiva del conocimiento surgieron estas memorias como testimonio de este movimiento del conocimiento que se vierte hacia las fisuras intelectuales de la escuela. Estas memorias presentan el contenido y los resultados de sus deliberaciones.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> El IDEP expresa sus sinceros agradecimientos a las siguientes instituciones por el apoyo manifiesto a la convocatoria a este Congreso: Secretaría del Convenio Andrés Bello SECAB, Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, Universidad INCCA- programa de pasantías.





En el V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica se presentaron los proyectos de cuatro convocatorias: *Innovación en valores, Innovación en competencias básicas, innovación en informática educativa e investigación en el aula*. En ellas se desarrollaron proyectos que conforman un cuerpo teórico - práctico significativo en el desarrollo de diversos campos temáticos que han influenciado los procesos de enseñanza y aprendizaje de por lo menos un centenar de instituciones del distrito capital, han aportado al desarrollo de las didácticas de varias disciplinas y saberes transversales en la escuela y desempeñan un importante papel en la incorporación de modificaciones curriculares en los centros educativos donde se han ejecutado.

Como parte de la convocatoria al marco del Congreso el IDEP dio a conocer una sistematización acerca de los procesos de generación, gestión y consolidación de los proyectos en el contexto de la producción de conocimiento de la comunidad de investigadores e innovadores. Antonio Fernández Cano el Congreso orientó sus reflexiones hacia la relación de la investigación y la innovación con los cambios en la práctica docente como uno de los ejes temáticos transversales.

La presentación de Luis Bernardo Peña le dio realce al trabajo de escritura y elaboración llevado a cabo por parte de los maestros que presentan su conocimiento acumulado de sus experiencias; todo ello es coincidente con el sentido editorial de las convocatorias y acciones del IDEP en las que investigadores e innovadores desarrollan un enorme esfuerzo para reflexionar acerca de sus experiencias mediante la escritura y la publicación de los resultados de los proyectos. La escritura del conocimiento representa así para los docentes una etapa de resignificación, sistematización, confrontación y decantación del saber producido en las investigaciones y las innovaciones.

El marco conceptual del Congreso dio lugar al desarrollo de los ejes temáticos. El desarrollo de los conocimientos específicos mostrados con creces en las diversas presentaciones destacó la madurez de los expositores en la presentación socializadora de su conocimiento y en la aplicación de las diversas tecnologías para expresar de forma didáctica y multimediática los nuevos conocimientos.

Las sesiones contribuyeron con una mirada totalizadora a los ejes temáticos aglutinados en factores significativos en la calidad de la educación: la configuración del desarrollo de rutas pedagógicas en la formación de competencias, el uso de tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela y formación de redes de docentes innovadores, la investigación y la innovación en la formación



del sujeto pedagógico y la gestión de los proyectos de investigación e innovación educativa en la escuela.

La disposición del debate general acerca de la investigación educativa y la calidad de la educación visto desde las perspectivas institucionales, académicas y de puntos de vista independientes permitieron configurar un panorama rico en experiencias, conocimientos, metodología y diversas tendencias de la investigación y la innovación orientadas hacia la conformación de concepciones de calidad de la educación en el contexto del distrito capital.

Las evidencias pedagógicas creadas y dejadas por los maestros como herencia y legado a la ciudad en el desarrollo de la investigación y de la innovación, muestran experiencias de construcción de una nueva ciudad que cuenta con la producción de conocimiento y la vivencia de la pedagogía, desde el imaginario que transita en la mente de niños, jóvenes, maestros, directivos y padres de familia y permea las experiencias sociales, culturales y políticas, penetrando la cotidianidad de la escuela y trasciendo hacia nuevos escenarios, donde se realiza su función educativa y el poder pedagógico de la palabra.

En este legado de experiencias se presentan avances en la formación de valores, en la comprensión de las situaciones de conflicto en la escuela, en la creación de experiencias novedosas en el campo de la informática educativa y la generación de reflexión y autocrítica sistemática en torno a la formación del sujeto pedagógico desde las interacciones del lenguaje y la palabra en el aula. Es importante señalar que además, el Congreso dio cuenta de experiencias relacionadas con la construcción de nuevos conocimientos y estrategias para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, la formulación de aportes teórico - prácticos a la resignificación de currículos integrados e interdisciplinarios, el diseño y prueba de estrategias metodológicas de investigación en el aula y la pedagogía por proyectos.

**JORGE VARGAS**

*Area de Investigación, Innovación y Desarrollo Pedagógico*



## PREAMBULO

Con la finalidad de dar respuesta a las invitaciones acumuladas realizadas por el IDEP durante seis años, más de dos mil docentes se comprometieron con la realización de exigentes procesos que conllevan el rescate de su memoria pedagógica, el reconocimiento de sus dificultades y oportunidades para emprender procesos innovadores en sus rutas pedagógicas, la valoración de sus resultados y el compromiso de someterse al escrutinio de los expertos y colegas docentes.

Cada uno de esos procesos ha significado relaciones complejas del maestro con la percepción que tiene de la calidad de su desempeño. Sus anhelos de superación pedagógica, su deseo de fundar la propia experiencia docente a partir de nuevos horizontes y su esfuerzo por razonar con rigor sobre los proyectos y sobre los indicadores que manifiestan la calidad de los mismos, juegan como provocación y, al mismo tiempo, como obstáculo. El docente necesita distanciarse de la cotidianidad, hacer juicio de la misma y proponerse como objeto de su propia transformación.

Los cuatro Congresos realizados por el IDEP hasta la fecha abordan la práctica de los docentes teniendo en cuenta las exigencias vigentes en los diferentes momentos históricos de la educación en la ciudad. Los tres primeros (1996, 1997, 1998 y 2000) se organizaron con la finalidad de invitar al maestro a pensar, a ver y a actuar la ciudad como un conjunto orgánico de escenarios educativos. Fueron significativos los discursos externos al aula: los estudiosos de la ciudad tuvieron la palabra, mientras que los docentes de básica, apelando a las preguntas, a los ejemplos y a los contra ejemplos, hacían descender esos discursos a la práctica cotidiana. Al cierre de esa primera etapa era claro que la política educativa, la formación de docentes y la práctica innovadora e investigativa de los maestros, iban - cada una - por su lado. El mejoramiento de la calidad de la educación exigía volver las miradas al aula.

Hubo un receso de dos años en la periodicidad de los eventos, a la espera de que se consolidaran las nuevas tendencias. En el cuarto Congreso, convocado en el año 2000 - los maestros investigadores e innovadores tuvieron la palabra. De acuerdo con su experticia, expusieron y discutieron los trabajos de los grupos de investigación consolidados, los de grupos de investigadores en formación, y los realizados en los encuentros de saberes entre investigadores y docentes. Así las cosas, los asistentes tuvieron oportunidad de exponer sus ideas en diversos niveles de la experticia de los equipos de investigación.





En la convocatoria para el V Congreso se optó por establecer un énfasis en el reconocimiento de la investigación educativa y la innovación pedagógica como algo más allá de prácticas que consolidan el prestigio de sus actores. La evaluación de las competencias básicas de los estudiantes, el conocimiento riguroso de lo que ocurre en las aulas y la transformación de las rutas pedagógicas, se pueden entender como las tres estrategias dinamizadoras de los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

Es evidente que la evaluación de las competencias, entendida como una investigación, orienta procesos de reflexión y ofrece tentativas de mejoramiento. La evaluación arroja resultados que no pueden tener en cuenta las condiciones particulares de cada proceso de aula y sus intentos de explicación se constituyen en hipótesis de trabajo. Son las investigaciones sobre el escenario escolar las que pueden revelar los factores del proceso educativo que afectan la calidad de la educación. Y, a su vez, son las prácticas innovadoras auto controladas y rigurosas las que pueden mostrar las vías que, en cada caso y en cada condición, son viables para lograr dos metas: primero, diseñar evaluaciones que tengan en cuenta las condiciones sociales de producción de saber disciplinar en los grupos particulares de estudiantes y, segundo, las rutas pedagógicas y los procesos institucionales que se requieren para el logro de calidad en la educación.

Desde esta perspectiva, el IDEP entiende la complejidad de la calidad de la educación. En ella - y de intrincada manera -, está implícito el dominio del saber disciplinar, los contextos socioculturales de los actores de la educación escolar, los proyectos de vida que se gestan en ella y por ella y la armonía y recreación que se logren entre el proyecto social y la cotidianidad escolar. Esa es la perspectiva que nos convoca: la relación entre la evaluación, la investigación y la innovación ya que son prácticas que deciden, en gran medida, la calidad de la educación.

Ahora bien; para que estas prácticas sean efectivas, en términos de calidad, deben romper los límites de la intimidad. La investigación circula mediante la interlocución, en el diálogo así como en la enseñanza con el despliegue de todos sus recursos, sus anécdotas, sus claudicaciones y sus logros. Poner en escena los proyectos, mediante la socialización, inicia diversos procesos de comprensión y mejoramiento de lo que ocurre de puertas para adentro en los salones de clases.

Cada uno de los investigadores e innovadores participantes en el V Congreso recorrió sus propios procesos de investigación e innovación. La característica del escenario les exigió una interpretación acerca de lo realizado de tal manera que les permitiera concurrir a un diálogo en donde ellos mismos y sus interlocutores



podrían percibir y aventurarse por nuevos conocimientos y transformaciones en los procesos pedagógicos. A su vez, los asistentes estudiaron las propuestas, los recursos y los logros presentados por los investigadores e innovadores, desde una perspectiva exterior a los proyectos. A posteriori sobrevino el interrogatorio, el compartir, el diálogo, la comparación de experiencias, la ampliación de conocimientos y, tengo la expectativa de que muchos de los asistentes hayan llegado a decisiones que consoliden explícitos o secretos deseos de saber, de cambiar y por supuesto, de mejorar.

El Quinto Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica representa un espacio oportuno para que otros docentes se conviertan en nuevos actores de procesos de investigación e innovación. En el IDEP somos plenamente conscientes que, si los nuevos actores cuentan con espacios para explorar otras circunstancias y otras rutas pedagógicas, estaremos cumpliendo con la estrategia que la historia de la educación de esta ciudad nos ha encomendado. Nos corresponde seducir desde la experiencia a los actores educativos a robustecer la difícil empresa de conocernos, valorarnos y cambiarnos con el único deseo de mejorar.

Este Congreso organizó la presentación de la experiencia innovadora e investigativa de los dos últimos años en seis ejes temáticos. En el primero de ellos, once instituciones muestran las *Rutas Pedagógicas Innovadoras* ideadas y puestas en acción para el *Desarrollo de Competencias Básicas*. Esas once experiencias fueron agrupadas según las prioridades de su estrategia. En primer lugar, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que desde un objeto de conocimiento, convoca la construcción de saber en cada disciplina. En segundo lugar, la formación de profesores para una nueva pedagogía trabajada desde estrategias que, en su mayoría, aún no hace presencia académica en la formación universitaria ni en los programas de formación permanente de docentes. En tercer lugar, el diseño de espacios especiales para la formación de los estudiantes, asumida como una actividad paralela a las actividades del currículo.

En el segundo eje temático diez instituciones expusieron sus proyectos de innovación que aportan a la *Construcción de nuevos ambientes de aprendizaje* a partir de la informática y otras tecnologías. Es significativa, en este eje, la iniciativa de los docentes para generar programas de computador, clubes y redes que –en distintos niveles– convocan a los estudiantes y a los maestros como usuarios competentes de las nuevas tecnologías.

En el tercer eje temático, diez centros escolares de la ciudad compartieron sus iniciativas e investigaciones, ordenadas en dos segmentos, y ligadas a los usos del lenguaje. El



primero de ellos recoge las experiencias que fortalecen la educación en cuanto asumen *el lenguaje como la experiencia fundamental en la formación del sujeto pedagógico*. El segundo puso en consideración los resultados de las *Propuestas en Comunicación Educativa del IDEP*. Aquí se comparten los procesos que median la irrupción de los nuevos recursos y sus correspondientes novedades en las formas de construcción de conocimiento.

Un cuarto eje temático trató acerca de la *formación de valores en la escuela*. En este eje, los maestros investigadores e innovadores ponen en consideración sus iniciativas de construcción para la *Axiología de una Nueva Escuela* alrededor de diez proyectos que presentan experiencias pedagógicas de inclusión, de ética pública, de pacto social, de autonomía, de justicia y de reencuentro con la vida.

En el quinto eje temático se estableció un diálogo acerca de las *interdisciplinariedad para los desarrollos curriculares* en el aula y para conocer las propuestas de Investigación Social realizadas por estudiantes. Y por último, en el sexto eje temático, diez colegios propusieron un espacio de diálogo sobre la *enseñanza de las ciencias* a partir de dos segmentos estratégicos: por una parte; el desarrollo del pensamiento y la actitud científica en la escuela y, por la otra; la concepción y la didáctica de las matemáticas en la escuela.

Se presentaron en total 56 experiencias de investigación educativa e innovación pedagógica que el IDEP propone para el diálogo formativo y para que los maestros de Bogotá encuentren más de dos mil nuevos recursos didácticos. La aspiración es que los docentes que aceptaron la convocatoria al V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica hayan encontrado elementos para fortalecer su convicción de que la calidad de la educación es asunto para vivir “todos del mismo lado”.

Los docentes investigadores e innovadores se han cualificado en el discurso, en el manejo bibliográfico, en el apoyo teórico, en el manejo de las tecnologías y en el rigor que exige la presentación de proyectos de investigación e innovación. Mediante esta convocatoria de socialización el Instituto divulga ampliamente su quehacer y da cuenta a la ciudadanía de su gestión institucional; las presentaciones se hicieron desde una postura honesta intelectual y técnica; el IDEP demuestra en esta forma e. Interés y la capacidad de mostrar con tranquilidad los logros, las dificultades, los fracasos, las crisis y los avances, además de la capacidad de asimilar con responsabilidad y respeto las críticas y los cuestionamientos.

Señalo a continuación algunos de los hallazgos y conclusiones de cada uno de los ejes temáticos:



Durante las presentaciones de los proyectos en el eje **-aportes a la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje desde la informática y otras tecnologías-** fue evidente que:

- Los docentes de las instituciones escolares han luchado contra las “tecnofobias” que predominan en las escuelas, logrando dar “vida pedagógica” y “creativa” a los recursos de hardware y software existentes en la escuela.

En el eje - **Lenguaje en la formación del sujeto pedagógico-** se puede concluir que:

- La tendencia generalizada de las experiencias presentadas en este eje trasciende lo gramático, en otras palabras, se identifican tendencias orientadas a profundizar en análisis más pragmáticos en los que emerge lo simbólico de los mundos posibles de docentes y estudiantes, contruidos desde la argumentación, los sentidos y los significados de sus contextos reales.

En el eje temático - **La axiología de la nueva escuela-** se concluye que:

- Es una temática frente a la que hay más inquietudes que respuestas.
- Casi todas las experiencias continúan su desarrollo, después de haber terminado el compromiso con el IDEP, arraigándose en la práctica institucional.
- Los manuales de convivencia son producciones colectivas en las que se refleja la apropiación constructiva de la norma y resignifica la comunicación para llegar a consensos y a sentidos de vida y donde la diferencia se reconoce y se incluye.
- Son significativas las experiencias que han encontrado rutas pedagógicas alternativas para la formación de sujetos morales y éticos.

De las presentaciones y discusiones dentro del eje temático - **Currículo e interdisciplinariedad e investigación social en la escuela-** se puede concluir que:

- Los maestros han logrado dar respuesta al contexto escolar ajustando los currículos a partir de los lineamientos nacionales y que los currículos son construcciones sociales y culturales que se han desarrollado, revisado y reconstruido, desde la practica investigativa.



- Se ha logrado integrar currículos. El compromiso es profesional y disciplinar. El énfasis ha sido llegar al conocimiento interdisciplinar apoyados en cada una de las disciplinas.
- En cuanto la investigación social en la escuela, la preocupación se centra en lograr que los alumnos desarrollen un pensamiento social, diferenciándolo del pensamiento lógico matemático, que les permita comprensión de lo social y un mejor desempeño ciudadano.

En el eje temático - **Desarrollo de pensamiento y la actitud científica en la escuela** - :

- Hubo un gran trabajo crítico de los docentes innovadores en comentar y cualificar el trabajo de sus compañeros. Los resultados serán presentados en el primer semestre del 2003, para quienes quieran saber más de estos proyectos.

En cuanto a las discusiones alrededor del tema de - **Comunicación Educativa** - se puede afirmar lo siguiente:

- Se ha avanzado en la investigación acerca de la producción, circulación, recepción y usos de los productos comunicativos en educación.
- Los docentes han sido y deben continuar siendo artífices de la producción de medios y productos para y de la escuela.
- La educación debe ser líder en la tecnología de información y comunicación para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- No pueden generarse propuestas de comunicación educativa sin el componente investigativo.

En cuanto a las estrategias metodológicas de los proyectos se señala que:

- Es claro que se ha dado el salto de la explicación a la interpretación del hecho, siendo el maestro, tanto sujeto investigador, como sujeto investigado.
- Las investigaciones de aula son cualitativas, pero incursionan en lo cuantitativo con la finalidad de lograr explicaciones e interpretaciones más rigurosas.





- La etnografía y la investigación acción se han convertido en las herramientas metodológicas de la investigación en el aula, para los docentes es claro que estas estrategias exigen rigor en la observación y en el registro, así como en el análisis e interpretación de los resultados.
- Existe un reconocimiento de los estudiantes como participantes activos de los procesos de investigación; la comunicación dentro de los proyectos ha conformado grupos dinámicos de investigación entre alumnos, colegas maestros y expertos.

No me es posible terminar el preámbulo a esta publicación sin dejar de examinar la inminente fusión del IDEP con la Secretaría de Educación SED. Esta fusión no obedece a la ausencia de gestión del Instituto. El IDEP ha cumplido adecuada y ejemplarmente su misión. La fusión se genera dentro del marco general de reorganización administrativa del estado y del Distrito. La propuesta es asignarle una estructura más pertinente, más moderna, que permita prestar un mejor servicio al ciudadano. Lo que no podemos descuidar es la misión de dar apoyo a los procesos de cualificación de la actividad pedagógica de los docentes en la investigación, la innovación y el desarrollo de los medios de comunicación. No importa desde donde se haga ó cómo se llame, dirección, división, Secretaría de Educación o cualquier otra entidad o dependencia. Lo importante es no descuidar lo esencial, esto es, el apoyo y promoción a las iniciativas de investigación e innovación en educación y pedagogía desarrollada por los docentes del Distrito y la socialización de sus procesos y resultados.

**MARÍA CRISTINA DUSSÁN**

*Subdirectora General Área Académica*

*IDEP*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> La Dra. María Cristina Dussán desempeñó el cargo de Directora encargada del IDEP entre el 12 de diciembre de 2001 y el 29 de Julio de 2002.





## INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

COLCIENCIAS, desde el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación,<sup>4</sup> ha abierto un espacio institucional a la investigación en Educación y Pedagogía y ha sido testigo privilegiado de esta actividad, la cual ha fomentado y apoyado a través de la divulgación de sus resultados.

De igual manera, ha trabajado para constituirse en un punto de encuentro entre las comunidades nacionales de la educación y la pedagogía con las comunidades pares internacionales, que busca la confrontación, la contribución y el enriquecimiento mutuo de los desarrollos del conocimiento alcanzados y la articulación de las comunidades regionales y locales del país. La educación es un objeto complejo de estudio, sobre el cual debe estimularse la producción de conocimiento por parte de docentes, pensadores e investigadores. Como objeto de estudio, análisis e investigación científica, la educación se encuentra en un proceso claro de construcción, revalorización y legitimidad en el contexto colombiano. Su apropiación científica tiene origen en diferentes disciplinas y saberes; que desde sus propias áreas temáticas, teorías, modelos e intereses; generan conocimientos que soportan los desarrollos producidos por la comunidad científica de la educación en el país.

Al respecto, la Dra. Margarita Garrido expresa en el Prólogo del libro *Educación Superior, Sociedad e investigación*: “La educación es parte de la cultura, y su papel es contribuir a llevar al individuo a situarse en la cultura y la sociedad, de modo que pueda ser individualidad consciente de su lugar en ellas, y capaz de adoptar y de reconocer la perspectiva o punto de vista que la caracteriza... Como miembro de una cultura cada uno se ve obligado a construir significados compatibles con su desempeño como individuo adaptado a su medio, y respetar los construidos por otros.” (2002)

El espacio de la investigación en educación que actualmente posee Colombia es el resultado de la fertilidad académica de una comunidad que ha trabajado para legitimar y conseguir visibilidad en un ámbito institucional que le ha concedido una escasa valoración a este campo de conocimiento. Por ello la tradición construida en la investigación en educación es incipiente, pero potenciadora de nuevos desarrollos y posibilidades de consolidación de alto nivel.

<sup>4</sup> HENAOC, Myriam. Plan Estratégico programa de Estudios Científicos en Educación 2002-2008



El Programa considera la investigación en educación y pedagogía un aporte significativo a la orientación de procesos de cambio y de mejoramiento de la calidad de la educación, en la medida que promueve nuevos valores y actitudes y propicia otros estilos y espacios en la construcción de relaciones entre el conocimiento, la sociedad y su entorno. Por esta razón, el Programa se ha propuesto contribuir con los procesos de apropiación social del conocimiento y de aprendizaje social, emprendidos por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y con los que COLCIENCIAS busca insertarse en el urgente cambio que nuestra sociedad debe asumir y, de esta manera ofrecer los elementos de reflexión necesarios para volver a pensar y revitalizar las instituciones sociales básicas del país.

La investigación en educación y pedagogía tiene dos impactos centrales: i. De una parte, permite **producir conocimiento sobre la educación**, al estudiar problemas, tales como los relacionados con la educabilidad del ser humano o los relacionados con la enseñabilidad de cada una de las ciencias y las disciplinas. II. En segundo lugar, propicia las condiciones necesarias para **la formación de los propios docentes como investigadores** y ello indudablemente es una condición básica para formar a los estudiantes en el ambiente de la investigación y el desarrollo científico. No puede la investigación tener impacto en la escuela básica, si el maestro no está en capacidad de comprender su lenguaje o el que utiliza la misma ciencia para comunicarse y posibilitar la apropiación y transmisión de los resultados de la investigación científica y tecnológica. Debe ser una investigación que apoye la formación de los docentes, que permita al profesor producir conocimiento sobre su práctica y con base en ese conocimiento, transformarla. El más valioso impacto que puede arrojar la investigación en educación es el de educar a sus propios actores y el de contribuir, en consecuencia, a la transformación permanente de sus formas de pensar, sentir y actuar.

En un contexto de competitividad, entendida por la Misión de los sabios como “la capacidad que desarrolla un país para seguir participando en el cambiante juego global teniendo en cuenta las competencias de los actores y sus habilidades para la cooperación en escenarios cada vez más exigentes”, el conocimiento y por tanto el desarrollo científico y tecnológico se convierten en el factor de crecimiento más importante, y la educación en el proceso crítico para asegurar el desarrollo de una sociedad dinámica, con capacidad de responder a los retos no solamente de corto plazo, sino de la construcción de futuro del país.

La construcción de sociedades apoyadas en el conocimiento requiere del desarrollo de una capacidad de pensamiento local, estratégico y en prospecto con el fin de crear capacidades de investigación y procesos de generación de conocimiento en áreas y temas de importancia para el desarrollo cultural, social y educativo del país



y de cada una de sus regiones. Así mismo, la posibilidad de que este desarrollo redunde en beneficio de la población y contribuya a la productividad y el desarrollo tecnológico depende de manera trascendental de **la calidad del sistema educativo** y de las oportunidades de aprendizaje social a que tenga acceso la población.

El ingreso a este nuevo siglo, con su carga de desafíos a todos los países del mundo, plantea retos que superan los contextos elementales en que se desenvolvía el sistema educativo colombiano. Se trata ahora de consolidar un sistema con capacidad de formar ciudadanos conscientes de su identidad cultural y de sus relaciones con el mundo, competentes, creativos, eficaces y participativos. Para ello es imperativo tomar decisiones de política pública orientadas y soportadas en rigurosos procesos de investigación sobre la educación nacional en todas sus modalidades y niveles, para lograr la formación idónea de nuestra población, tanto de la que se dedica a reproducir y enriquecer la academia y el sistema educativo y cultural como la que se dedica al progreso económico de los sectores de servicio, industrial, agrícola, ambiental y de salud.

La **calidad de la educación** es un instrumento de la competitividad nacional para mantener y enriquecer esta calidad es necesario incrementar el apoyo a la actividad de investigación en educación y pedagogía. Se requieren esfuerzos permanentes, sistemáticos e institucionalizados de investigación sobre educación, con el fin además de consolidar una comunidad y un pensamiento estratégico en el tema, lograr una socialización amplia en la sociedad colombiana de la apropiación del conocimiento que se genera y su traducción hacia el campo de la adopción por parte, tanto de las políticas públicas, como de las políticas institucionales de las entidades que conforman el sistema de educación.

Habida cuenta de lo anterior, un Congreso como el convocado por el IDEP en el cual se presentan los avances de los discursos y las prácticas que circulan en las instituciones educativas de Bogotá, en campos temáticos de gran pertinencia para la educación como la formación en competencias, el uso de las tecnologías, la formación en valores y del pensamiento científico, logrados a través de la investigación y la innovación de los profesores en sus instituciones y aulas, muestra la contribución de estos procesos a la transformación de las prácticas educativas y al mejoramiento de la calidad de la educación.

**MARÍA MERCEDES CALLEJAS R.**

*Jefe Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación  
COLCIENCIAS*

# Capítulo I

## Marco de Referencia









## 1.1 IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

**DOCTOR ANTONIO FERNÁNDEZ CANO**

*Profesor e investigador*

*Universidad de Granada, España*

*Correo electrónico: [afcano@ugr.es](mailto:afcano@ugr.es)*

Aunque reconozco una falta de conocimiento del contexto específico de Colombia, todo lo que yo manifiesto se interpretará de acuerdo con la realidad que se vive aquí. No quisiera que me vieran como el experto, el prepotente o el foráneo que viene a alumbrar el nuevo camino de verdad pedagógica, yo no tengo receta magistral, solamente reflexiones, lecturas, comentarios. Sobre todo, quisiera que ustedes me consideraran como un colega, como un docente, como una persona con una fuerte preocupación por la práctica tanto en la enseñanza primaria, como en la secundaria y en la universitaria. Como se dice en España, yo he sido cocinero antes que fraile.

Bien, tengo una primera pregunta ¿qué entendemos por eso de investigación educativa? Yo no me atrevería a darle una definición muy técnica, pero lo que está claro es que investigar es una tarea humana que con la ayuda de la herramienta del método trata de realizar una serie de funciones. Esas funciones son muy diversas, por decir en España, y como en botica, hay para todo. Dentro de las funciones que puede realizar una investigación están describir la realidad educativa, tratar de explicarla, tratar de predecir lo que puede acontecer; o tratar de controlar lo que no queremos que acontezca. Otra función puede ser interpretar y profundizar la realidad; esa realidad que no nos gusta y que consideramos que es susceptible de cambio, de mejoramiento.

Evidentemente, estas funciones obedecen a una idea muy académica de paradigma; teniendo presente que hay en la actualidad tres paradigmas vigentes. Recientemente se habla entre colegas de la existencia de un cuarto paradigma y yo les digo que creo en el cuarto paradigma como en el tercer secreto de la Virgen de Fátima, luego, probablemente debe existir.





¿Cuándo entonces, la investigación educativa tiene impacto? Decimos que la investigación educativa tiene impacto cuando cumple con las funciones que he señalado anteriormente. Cuando permite describir la realidad, explicarla, predecirla, controlarla; esto era la fascinación clásica, científica de las ciencias duras. Cuando trata de interpretar los significados profundos de las relaciones humanas que se benefician de esa relación educativa alumno-profesor, y, sobre todo, cuando trata de transformar la realidad.

Muy bien, efectivamente aquí está la idea del impacto cuando cumple esas funciones. Hay tipos de impacto muy diversos y muy amplios. Se dice sobre todo que la investigación educativa tiene un impacto a largo plazo, no a corto plazo; que los hallazgos tardan tiempo en consolidarse. Según se ve en esta diapositiva hay un impacto muy diverso, el principal, es el científico, el disciplinario, sobre la teoría y sobre los métodos.

Se dice que no hay nada mejor que una buena teoría, pues las teorías se definen, se reafirman, se pasan, se descartan con base en la investigación educativa y los que tenemos demasiadas teorías que han pasado por la vida docente hemos sido asociacionistas, conductistas, constructivistas; evidentemente demasiadas teorías. También la investigación educativa tiene un impacto extradisciplinar sobre otras disciplinas en las que la investigación no se mencionan. Por ejemplo, en la enseñanza asistida por el ordenador, evidentemente, los ordenadores, no son producto de la investigación educativa, vienen de otro ámbito; pero por supuesto han tenido y están teniendo un gran impacto sobre el mundo de la educación.

Un tercer tipo de impacto es el que yo he denominado político-normativo. La investigación educativa permite tomar la decisión ajustada sobre las reformas generales y también permite cuestionarse el estado actual de la investigación. El gran impacto de la investigación es sobre la práctica que es ese tipo de impacto que mi maestro Irrelatos llamaba heurístico, entendido como la capacidad de resolver problemas, sobre ese impacto, sobre el desempeño profesional fundamental, sobre la práctica cotidiana del docente. Una investigación educativa sin impacto heurístico, sin impacto sobre la práctica, es simplemente un ejercicio divertido, algo que pueden hacer los profesores universitarios, pero no llega más allá.

Otro tipo de impacto sería el económico, siempre se ha sumido que la educación es la mayor fuente de riquezas de las naciones; un impacto sorteado tratando de realizar cambios sociales y estructurales para conseguir una sociedad más justa, igualitaria y libre.

Aquí podríamos hacernos dos preguntas ¿Quiénes son los prácticos? ¿Quiénes son los investigadores? Normalmente se entiende por prácticos a los maestros, a



los directores escolares, a los administradores escolares, los investigadores suelen ser el profesor universitario, estudioso y, en algunos casos, esos profesores universitarios tienen cierta preocupación por resolver problemas. Bien, veremos que esos roles de por sí ya no están tan delimitados y que sería deseable cierta interacción entre ellos.

¿Cómo podemos determinar el impacto que tenga la investigación, no sólo la educativa, sino en general cualquier tipo de investigación? Básicamente hay dos tipos de métodos: los métodos cualitativos y los cuantitativos, esto es muy propio de la metodología. Dentro de los métodos cualitativos están los que se denominan estudio de seguimiento retrospectivo, quizá esto a ustedes no les interese, pero pienso que cierto barniz puede ser muy relevante. En el estudio de caso retrospectivo se estudia el caso histórico, lo que se trata de indagar es qué hallazgos fueron los que generaron el actual estado de desarrollo, por ejemplo, los ordenadores, me parece que ustedes les dicen computadoras, ¿no? En España se dice ordenador, quizá porque por cierta obsesión por el orden; bien, las computadoras, este producto que ha llegado un día a nosotros ¿qué ha habido anteriormente que haya facilitado su llegada? Pues hubo un señor que descubrió los chips, otro señor los diodos, otro señor los dibujos de programación y así sucesivamente.

Otro método es un método típicamente cualitativo en el que el ver es científico, donde se da la revisión por pares; pares o expertos, prevén, intuyen con base en ese conocimiento si esa investigación tendrá impacto o no. Por ejemplo, cualquier tipo de investigación que se haga, los expertos pueden decir, bueno y esto ¿qué impacto o efectos puede tener sobre algo?

La tercera modalidad, la polemicidad es un método muy curioso, muy antiguo, consiste en que los descubrimientos toman el nombre de la persona que los descubrió y toda una gente trabaja enseñándolos, utilizamos muchos esta modalidad e incluso apelamos a ella continuamente bajo la fórmula, y tú ¿por qué haces eso así? Es que me ha dicho fulano, es que he leído que... Bien, esto es una modalidad de polemicidad. Hay casos más concretos, por ejemplo, cuando hablamos de los aspectos de intereses de Decroly, estamos apelando, a un pedagogo belga, Ovidio Decroly, cuando se habla de epistemología genética de Piaget, nos estamos refiriendo a la figura de Jean Piaget, o cuando hablamos del constructivismo social de Vigotsky, nos estamos refiriendo al sicopedagogo ruso. Bien, estas son metodologías típicamente cualitativas que nos permiten orientar si una investigación puede tener mayor o menor impacto.

Hay otros métodos que son cuantitativos, de esto ya los profesores universitarios estamos muy pendientes, sobre todo del análisis gentimétrico, que utiliza datos de citación; se dice que una investigación produce impacto, si es altamente citada por



otras investigaciones, por otros investigadores. De hecho, en ciencias puras la mayor parte de los investigadores siempre están obsesionados por quién los ha citado, dónde los han citado, cuántas veces los han citado y hay una institución en los Estados Unidos, el Instituto de Investigación Científica de Filadelfia, que lleva un control muy exhaustivo al respecto. De todas formas, el impacto por citación es muy cuestionado porque incluso las citas pueden ser negativas, pero como se dice en España, que hablen de mí, aunque sea mal.

Hay otra modalidad: el análisis costo-beneficio; a ésta le tengo mucho miedo como la canción aquella, miedo, tengo miedo, porque es una modalidad que nos va a venir encima con base en propuestas de los economistas y nos va a jugar siempre con la relación costo-beneficio; pero la relación costo-beneficio en educación no es, es algo propio de la industria o del comercio. En educación trabajamos con seres humanos no con maquinillas.

El análisis de una curva senoide, en la cual, abajo en el eje de las abscisas, se ven los años a partir del año 1863, año en el que se conoce el primer caso específico de investigación educativa representado por los trabajos que realizaron en Europa sobre la fatiga de los niños, la fatiga de los escolares; luego se examina el año 2000. Según mi apreciación personal, estimo que básicamente ha habido cuatro momentos; hay un primer momento que va desde que se empieza a hacer investigación educativa que no debe tener más de 120 años, hay un momento de optimismo que coincide con la publicación de los trabajos de experimentación y los estudios de Binet y Simón en 1905.<sup>1</sup>

Cuando este hombre hizo su escala de inteligencia para niños trató de detectar a los niños que podían tener problemas para ayudarles con medidas de recuperación. Ese momento, ese periodo de optimismo, entra en crisis cuando entra la bandera europea de la guerra de 1914 y se da un momento de impacto negativo; es el periodo en el que la educación se carga de psicologismo, se hace demasiado psicológica; se instituye el test mental centrado en una preocupación de selección de personal.

Después del periodo de crisis, al terminar la segunda guerra europea, se dio otro movimiento lleno de optimismo. Ese movimiento viene a coincidir con lo que se denominó la política de escuelas efectivas y con un movimiento de dirigismo político muy fuerte. Se crean institutos de investigación; hay profundos cambios curriculares, por ejemplo en España y en Francia continúa un movimiento muy interesante al

---

<sup>1</sup> Fernández Cano, A. Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. Revista de Educación N° 1 324 (enero-abril) 160 - 170, 2001, Madrid, España.



servicio de la educación, del cual hemos estado viviendo. En el año 1974 entra otra vez la crisis en la ciencia normal, crisis del paradigma que empieza con lo que se denominó la guerra de confrontación de paradigmas, lo cualitativo contra lo cuantitativo; de este periodo que hemos vivido los investigadores se deriva la consciencia actual respecto a la necesidad de mirar a la realidad más tangible, a la práctica, al trabajo del aula y para el aula.

¿Qué visiones actuales podemos apreciar de un modo con más impacto de la investigación educativa sobre la práctica? Habría que decir, en primer lugar, que en pocos campos se ha cuestionado tanto el impacto de la investigación como en la educación. Las críticas sobre la investigación educativa han sido múltiples, sin duda la más contundente es la falta del impacto sobre la práctica. El mundo de los teóricos, de los profesores universitarios iba por un lado, el mundo de los prácticos por otro.

De todos modos, ha habido tres visiones: una visión optimista que esperaba ingenuamente que la investigación educativa resolviera los múltiples y complejos problemas de la educación, una visión moderada que reconoce que la investigación educativa tiene un inmenso potencial para resolver problemas pero que el impacto siempre es limitado y a largo plazo. Una tercera visión pesimista prevalece hoy en día ¿por qué esta visión pesimista? Porque la investigación educativa, tanto por los prácticos como por el público en general, se define como algo frío, distante, a problemático, incapaz de superar prácticas enraizadas en el hábito, en la tradición y en la rutina.

El paradigma a crítico, es el paradigma que trataba de transformar la realidad, pero mi impresión personal, es que incluso ese paradigma a crítico, dialéctico, transformador no ha sabido generar un corpus de sapiencia, de sabiduría pedagógica con el de resolver cuestiones íntimamente educativas, puede servir, lógico.

¿Por qué se habla de un nulo y bajo impacto de la investigación educativa sobre la práctica? Hay una serie de razones, algunas son legítimas, otras son contundentes, tienen peso, son verdaderas. Dentro de esas razones legítimas están: la dicotomía micro cultural, me explico, el mundo de los investigadores y el mundo de los prácticos son dos pequeñas micro culturas con intereses, con temas, motivaciones, trayectorias muy distintos. Y algunos que hemos vivido esas dos micro culturas vemos esa tensión como algo esquizofrénico, como algo que nos parte mentalmente; de hecho, esas dos micro culturas tienen dos fundamentos muy distintos; para los investigadores lo importante es todo lo descriptivo, lo que sucede; para los prácticos, lo importante es lo normativo, lo que se debe hacer.





Otra razón muy poderosa es la falta de un lenguaje común, de una cultura del diálogo entre investigador y práctico. No ha habido debate público, entre otras cosas porque nos ha faltado un lenguaje con el cual comunicarnos. Otra razón de ese nulo, o bajo impacto en la investigación educativa es la falta de un modelo teórico para innovar y cambiar. No tenemos claro cómo la investigación se traspasa a la práctica. Para las ciencias puras el modelo es muy lineal, en nuestro caso ese modelo lineal, como veremos después, ha fracasado. Necesitamos una visión a largo plazo, necesitamos estudios longitudinales, y no estudios transversales, momentáneos que se duplican en una revista científica y que con el tiempo pasan simplemente a ser olvidados.

Otra razón para esta dificultad es la complejidad del campo educativo; la educación, y más específicamente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son un campo muy complejo, sobre todo si se mira la educación no como una disciplina, sino como un campo en el que convergen múltiples disciplinas: la filosofía de la educación, su historia, la sociología de la educación, la psicología de la educación, la educación matemática, la educación científica, la educación medioambiental, etcétera. Cada una de estas disciplinas viene al campo de la educación con sus intereses, con sus grupos humanos, con sus trayectorias, con sus motivaciones propias. Este elemento adicional, lleva a que entre profesores universitarios haya un terrible conflicto interdisciplinar; en España decimos que cada disciplina trata de llevarse el gato al agua, trata de ir acaparando poder.

Se suma a las dificultades la poca facilidad para la difusión de los hallazgos de investigación, el nivel de lectura de las revistas científicas de educación es muy bajo, incluso entre investigadores. Para el investigador la preocupación no es leer, su preocupación es ver su trabajo publicado y obtener la certificación de que ese es un conocimiento avalado y respetado. Lo que al investigador le preocupa cuando publica es la propiedad intelectual dada por la escritura pública del artículo en esa revista.

También ha faltado formación investigadora tanto en prácticos como en investigadores, hay otra serie de razones que son inadmisibles, que no se pueden tolerar, por ejemplo, la guerra entre paradigmas se ha visto como algo negativo, nulo, como una incapacidad de la investigación educativa y no se ha visto como un elemento de riqueza, de complejidad; la lucha y camino entre investigadores cualitativos y cuantitativos, me recuerda a un conflicto torpe, porque de hecho la educación es como aquella diosa romana, la diosa Juno o el dios Juno, no se sabe quién era porque tenía dos caras. La investigación educativa igualmente tiene esas dos caras, la que se puede abordar de un modo cualitativo y la que se puede abordar de un modo cuantitativo.



Las interferencias políticas representan razones de gran peso. Para los políticos conservadores la investigación educativa es algo radical, subversiva. Los políticos de izquierda o progresistas consideran la investigación educativa como algo revisionista, evangelizante, impaciente, sobre todo si no apoyan las misiones particulares de ellos. Es bien curioso como los políticos, cuando leen un informe de una investigación, siempre saben seleccionar muy bien la evidencia que les favorece.

¿Y que no se puede decir de las limitaciones de presupuesto? Cuando le preguntaban a Napoleón sobre la forma de ganar las guerras, no dudaba en responder: con dinero, con dinero, con dinero. No se puede cifrar la investigación educativa, el cambio y la mejora en educación al puro voluntarismo; el voluntarismo termina siendo inoperante. Si se es riguroso y se va a evaluar a los profesores, se tiene que ser tan riguroso en la evaluación, como en la remuneración.

¿Qué modelos tenemos para optimizar el impacto? Podemos referirnos principalmente a dos modelos: un modelo clásico que nos viene de las ciencias duras, de la tecnología, del mundo de la empresa; es el modelo lineal de investigación más desarrollo, es el modelo que se hace en investigación básica, pero investigación básica se deriva de aplicada, esa investigación básica se hace en desarrollo, se elabora un producto, se aplica, se vende y se generaliza. Bueno, eso sí que ha dado el impacto. Pero en el campo de la educación los modelos de utilización del impacto son mucho más complejos, no son tan lineales; hay diversos modelos alternativos, y entre todos ellos el que parece que se está consolidando es el modelo de Resolución de Problemas en el cual los pasos son: comprendo la situación, instrumento el plan de resolución, ejecuto el plan, examino la solución instrumental y tomo una decisión al respecto. Hay también otro modelo que yo debería denominar iluminativo– interactivo, en el cual la utilización del impacto se produce por un diálogo continuo entre los diversos agentes.

Por último hay un modelo muy interesante que invita a considerar la investigación educativa como una empresa cultural, junto con otras disciplinas: el periodismo, la filosofía, de tal manera que no es solamente la educación lo que facilita el cambio, la innovación, la mejora socioeconómica, sino son una serie de empresas que tienen que estar muy bien entrelazadas. Lo que se deduce de todos estos modelos, es que el modelo clásico, ese modelo lineal de investigación más desarrollado ha sido un completo fracaso.

¿Qué podemos hacer para mejorar el impacto de la investigación educativa sobre la práctica? He propuesto una especie de decálogo cuyas reglas podríamos clasificarla en dos grupos: unas próximas, que serían responsabilidad directa de los prácticos y de los investigadores; y otras, más remotas que escapan de la competencia de los





docentes. Una de esas primeras pautas invita a enfatizar la formación del profesor, quizá, las clases de formación de profesores hasta ahora han sido deficientes.

El énfasis en la formación del profesor debe invitar a volverlo un práctico reflexivo que sea capaz de preguntarse qué es lo que hace, por qué lo hace, cómo lo hace. Yo reconozco, porque lo vivo y lo he vivido como profesor y es una experiencia muy común a todos ustedes, que el profesor y la profesora debe de tomar decisiones más rápido y muchas en un determinado momento: cállate, sube, lee, dime, ve para allá, haz lo otro. La gestión del aula es una cosa muy compleja, muy dura, ya que en un espacio de 50 metros cuadrados se trabaja con 30 niños y niñas, 50 aquí, una conquista para el futuro es bajar este índice. No me tomen por sindicalista, no lo soy. Esa sería una primera pauta, la idea de práctico reflexivo; de hacer las cosas basadas en la tradición.

Otra segunda pauta sería la aproximación intercultural entre esas dos micro culturas, entre el mundo de los investigadores y el de los prácticos. Muchas veces cuando los prácticos han tenido relación con investigadores han mantenido un idilio corto y mal avenida; los prácticos se han sentido abandonados, al final se han sentido agraviados, seducidos. En cambio, el profesor universitario, el investigador ha presentado su tesis, ha emitido un concepto en un congreso científico. En esa relación, lo que tiene que quedar muy claro, como en toda relación social, contractual es un marco contrato. La idea del contrato de investigación es una idea que he sacado del modelo francés; es la idea de que, mire usted vamos a hacer esto, pero sus responsabilidades son éstas y las más éstas otras. A la hora de rentabilizar el producto yo quiero ser tan autor como usted.

Una tercera pauta llevaría a una mayor participación personal del práctico como profesor investigador. Esto sería muy fecundo, y lo digo por experiencia propia; mi formación investigadora empezó en el año de 1970, cuando un colectivo de profesores de primaria, de secundaria y de universidad nos aglutinamos en Granada, formando lo que se llamó en aquella época un equipo pionero, que es el equipo Granada match, tratábamos de adecuar los cuestionarios dados por la ley de educación de 1970 a la realidad de la escuela. Los que tienen cierta edad quizás habrán enseñado aquello de la teoría de conjuntos, de las aplicaciones biyectivas, suprayectivas, de la gramática estructural, de los sintagmas, de los morfemas. Es la idea de equipo de investigación, la cual asume distintos roles, o puede estar profundamente implicado. Hay otra idea muy importante para mejorar el impacto y es la preocupación de los investigadores. La información que deben aportar, que debemos aportar los investigadores debe ser clara, pero rigurosa.



Hay una sexta pauta, creo que está más lejana, que escapa de nuestra competencia; que es el aumento del presupuesto para investigación educativa. Por otro lado, habría que mejorar la difusión de trabajos de investigación; creo que este congreso es un ejemplo de este tipo, espero que se lleven algo de lo que se diga aquí, crean en algo y por sobre todo, lo pongan en práctica.

Otra idea, más remota, es la elaboración de agendas de investigación consensual, hasta ahora, todas las propuestas, los planes de investigación, siempre deben venir de arriba hacia abajo, me parece que es una tradición muy centralizada, ejemplos de este modelo los vemos en España o Suecia, donde el Ministerio de Educación es la entidad que determina los objetos a investigar. Sería muy relevante que los prácticos tuvieran voz en la decisión de investigaciones, en las prácticas, y en los mecanismos que oportunamente se articulan.

Una novena pauta implica el fomento de la investigación cooperativa, habría que exigirle a políticos y a los administradores que firmen proyectos de investigación de corte cooperativo entre investigadores y prácticos.

Por último retomo un poco la figura de divulgador o consultor, en otros países les dicen consultor, definidas como aquellas personas expertas que actúan como puente entre los prácticos y los investigadores. Deben ser cualificados, con mayor dominio de la lectura de textos de investigación, con una mayor dedicación y entusiasmo para consultar un determinado problema.

¿Qué dice la investigación al respecto para resolverlo? Lo que sucede con los buenos diseminadores es que se les termina dando la patada para arriba y si tiene esa presión, terminan siendo investigadores, terminan pasándose a la universidad. ¿Qué bondades tendría esa relación entre la investigación y la práctica? ¿Cómo tratar de conseguirla? ¿Cómo se puede llegar a una investigación educativa con impacto? Creo que un mayor acercamiento entre investigadores y prácticos, tratando de conseguir una investigación educativa con más impacto, tendría ciertas bondades. Una sería, por ejemplo, tratar de conseguir una ciencia pedagógica rigurosa y útil. Otra podría ser conseguir un paradigma específico para investigar en educación temas relacionados con la enseñanza aprendizaje, no problemas psicológicos, ontológicos o de otras ciencias.

Otro reto que se nos plantea a los profesores tiene que ver la alfabetización. La antigua alfabetización relacionada con alfabetización lingüística y la matemática numérica científica indica que tenemos retos pendientes. Hay nuevas alfabetizaciones, la alfabetización tecnológica, la utilización de computadores, la alfabetización



ecológica, la alfabetización sobre la salud. Son nuevos y viejos problemas a los que tendremos que hacerle frente.

Lo que conseguiremos es una práctica, un fortalecimiento de los roles profesionales. Los profesionales, los profesores, los investigadores; pasaremos a tener otro tipo de consideración. Me gustaría que la gente que trabaja en la enseñanza, en la educación tenga un rol, no económico, pero por lo menos profesional similar al de los médicos; con los cuales tenemos mucho en común, una fuerte preocupación por la práctica y por la investigación.

Creo que tendríamos una práctica más fundamentada y más efectiva, no tan fundamentada en la expresión, esa tan española, de “cada maestrillo tiene su librillo”, basada en la experiencia personal, en la experiencia propia, en las experiencias consuetudinarias. Se requieren, además, políticas educativas más ajustadas. Ha habido demasiadas aventuras políticas en la ejecución de políticas de cambios curriculares que han afectado a generaciones de niños y a generaciones de profesores. Espero que aquí alimenten mejoras de carácter socioeconómico; pero sobre todo, lo que creo es que esa investigación educativa tendría, permitiría reafirmar un optimismo en el ser humano, en su posibilidad de desarrollo, en que en ese idilio no eterno, pero sí continuo entre investigación y educación, para hacer una sociedad más libre, más justa, más democrática. Para recuperar la utopía, porque sin utopía no hay futuro, para hablar de racionalidad, evidentemente hace falta racionalidad, pero también utopía, hay que soñar.



## 1.2 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**JUAN CARLOS OROZCO CRUZ**

*Profesor Asistente Departamento de Física*

*Universidad Pedagógica Nacional UPN, Bogotá D.C.*

*Correo electrónico: orozco@uni.pedagogica.edu.co*

Los lugares comunes respecto a la reflexión acerca de este tema son múltiples y circulan hoy en día en buena parte de los planteamientos que se hacen sobre la formación de docentes y su desempeño profesional. De suyo la investigación educativa aporta al mejoramiento de la calidad de la educación. La innovación pedagógica por su parte se reconoce hoy en día como una estrategia para el mejoramiento de la calidad. La calidad misma constituye un concepto ambiguo y resbaladizo que se significa desde contextos ideológicos y se llena de contenido desde el poder hegemónico. La calidad es así un atributo, no una cualidad; su significado se comparte socialmente y se discute en función de los intereses que entran en conflicto en un determinado momento histórico respecto al ideal de educación y de sociedad.

Es un lugar común en los discursos educativos contemporáneos sostener que tanto la investigación en educación como la innovación pedagógica contribuyen a una mayor comprensión de los procesos escolares, desencadenan prácticas educativas más compenetradas con los contextos socioculturales y propician un mayor reconocimiento de los docentes como profesionales prácticos depositarios de un saber y miembros de una comunidad académica con una relativa capacidad para incidir en la dinámica cultural de la sociedad a la que pertenecen.





Más allá de subrayar estos aportes, sobre los que se han realizado ya importantes y profundas elaboraciones quisiera resaltar dos aspectos que, a mi juicio, no se han relevado por razones apenas entendibles. Me refiero a la acción movilizadora que acompañan a la investigación y a la innovación en educación. Acción que se traduce en diversos movimientos: del pensamiento, de los saberes, de las instituciones, de las prácticas y de la sociedad.

Un maestro que investiga gana en comprensión de su labor, se percibe diferente, se relaciona de otras maneras, reconoce en los otros referentes para el mejoramiento de sus prácticas, al intercambiar con sus pares se da la oportunidad de exponer sus miedos, de rectificar sus concepciones, de afianzar sus certidumbres, de explayar sus miradas. Los saberes, a la luz de la investigación y la innovación, se dinamizan, desbordan los textos, ganan en flexibilidad, los currículos se relativizan, la escuela gana en secularismo y las disciplinas descienden de los altares del dogmatismo en los que suelen ser entronizadas en la escuela; más que cualquier catecismo constructivista, la investigación y la innovación procuran y agencian la construcción de conocimiento significativo en el aula.

Las instituciones habitadas por docentes que investigan su hacer y permanecen vigilantes de caer en la rutina desbordan la institucionalidad. Se erigen como espacios en donde no sólo se reproduce la sociedad sino que ésta se piensa en perspectiva, se recrea, se avizora con mirada crítica; se sitúa en sus límites.

El segundo aspecto que me gustaría enunciar tiene que ver con la función emancipadora y de afianzamiento de una democracia radical que las prácticas investigativas y de innovación pueden llegar a cumplir en la escuela y en el sistema educativo.

La investigación y la innovación implican la construcción de comunidad académica. La comunidad académica presupone la construcción de nuevos criterios, de otros tribunales para sancionar la buena educación, de otros protocolos para propiciar una mejor calidad. La comunidad académica, en su ejercicio de la vigilia intelectual entra a disputar el control ideológico de la educación y el control político del magisterio a las instancias y sectores de la sociedad que, tradicionalmente, lo han sustentado. Este puede ser, a mi juicio, el aporte más trascendental que tanto la investigación como la innovación le hacen a la educación.

Los juicios a tener en cuenta respecto a las políticas educativas no pueden ser ya sólo los de los tecnócratas, el saber pedagógico validado no es en exclusiva el



que proclaman los expertos, las reivindicaciones profesionales y laborales no son sólo competencia de la dirigencia sindical. La comunidad académica expone al escrutinio público todas las esferas de realización de la práctica educativa. La investigación, en la medida en que documenta las prácticas, analiza sus implicaciones y resignifica sus construcciones culturales sitúa a la educación en el centro del ágora. La comunidad educativa que reconoce las posibilidades de la investigación y los alcances de la innovación puede responder, con mayores posibilidades de éxito, a los inevitables embates de la entropía cultural. Ésta última, que se expresa en el uniformismo, la homogeneidad, la dictadura del pensamiento único, la estandarización de la vida y el orden indiferenciado, no puede ser, a todas luces, la referencia para la calidad.

Las demandas de equidad, de igualdad de oportunidades, de acceso a los beneficios de la cultura, de incidencia en la definición de los sentidos históricos y de reconocimiento como parte activa de una sociedad globalizada que se construye y se enriquece en lo local y se nutre de la diversidad constituyen insumos inocultables en esta perspectiva. De allí la importancia que adquiere el fortalecimiento a instituciones como el IDEP, la valoración de su autonomía y la socialización de sus actividades y productos. Preocupa por ello la incidencia que las políticas de racionalización, de ajuste fiscal y de realinderamiento del Estado puedan tener en los actuales momentos.





### 1.3 LA ESCRITURA COMO UNA FORMA DE REIVINDICAR EL SABER DE LOS MAESTROS

LUIS BERNARDO PEÑA BORRERO

CERLALC

Correo electrónico: [lectura@cerlalc.org](mailto:lectura@cerlalc.org)

En mi vida de educador he tenido siempre una estrecha relación con la escritura de los maestros; como profesor universitario, como editor de revistas pedagógicas y materiales educativos y como director de talleres de escritura con diferentes grupos de maestros. Aunque en todas estas experiencias he aprendido siempre algo nuevo sobre el potencial que tiene la lengua escrita en la formación de los educadores, las reflexiones que quiero compartir en este artículo son el resultado de la sistematización de un ciclo de talleres de producción escrita realizado con maestros de diferentes regiones del país y que finalmente tomó forma en un escrito que nunca llegó a publicarse.<sup>2</sup>

Debo reconocer que estos aprendizajes surgieron, no de un ejercicio solitario, sino de la confrontación permanente entre la teoría y la práctica y del ejercicio reflexivo que hicimos con los maestros en los talleres. Mi voz lleva el eco de otras muchas voces. Pienso que es este hecho, no que yo las haga más, el principal valor que pueden tener.

---

<sup>2</sup> Estos talleres los realice con Mariana Schmidt, como una de las actividades de la *Red de Maestros Escritores*, que surgió del trabajo iniciado por la revista *Alegría de Enseñar* para asesorar a los maestros que querían publicar sus escritos. El proyecto empezó en 1995, como una iniciativa de la Fundación Antonio Restrepo Barco, a la que luego se unieron el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, FES, la Fundación Corona, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, el CEID del Magdalena, la Asociación de Maestros de Córdoba, la Asociación Tierra de Esperanza, la Universidades Pedagógica Nacional, la Universidad Popular del Cesar, la Universidad del Atlántico y la Universidad de San Gil.



La idea de compartir estas reflexiones obedece al propósito de plantear algunos tópicos para la discusión, abrir un diálogo con otras experiencias similares y develar algunas pistas para aquellos que apenas están iniciando el camino y quisieran tener noticias de los que ya lo han recorrido.

Empezaré por afirmar algo aparentemente obvio en teoría, no tanto en la práctica, y que constituye la condición esencial de la escritura de los maestros: me refiero al valor que tiene el saber propio de los maestros en la constitución de las ciencias pedagógicas y, en consecuencia, la importancia de que éste pase por la mediación de la escritura, como una forma privilegiada de constituirlo y de comunicarlo.

La escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber.

Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento

Por mucho tiempo, ha prevalecido la idea de que los maestros son simples consumidores de las teorías y modelos que se producen en las universidades o de las soluciones prefabricadas que aparecen en los libros de texto y los materiales educativos. Su función queda limitada a traducir a la práctica los resultados de estas investigaciones o a administrar los programas de intervención que otros diseñan para ellos. La metáfora dominante en esta concepción proviene de la agricultura: el conocimiento pedagógico, como si fuera una planta, nace en los centros de investigación y, luego, la planta es transplantada a las aulas, mediante proyectos de capacitación y con la ayuda de materiales educativos. El maestro es el jardinero encargado de cuidar y regar la planta para que florezca en la nueva tierra, sin deteriorarse.<sup>3</sup>

Por fortuna, esta situación ha venido cambiando. Hoy día se insiste en la necesidad de que los maestros sean profesionales cada vez más reflexivos sobre su trabajo y

<sup>3</sup> En sus libros, Apple ha hecho una fuerte crítica de esta división del trabajo entre los investigadores y los maestros, que conduce a lo que él mismo ha llamado a la "des-cualificación" del maestro. Refiero al lector a tres de sus trabajos publicados en español: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986; *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987, y *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.



asuman un papel de liderazgo en la transformación de las escuelas; de que actúen no sólo como mediadores entre la teoría y la práctica, sino como verdaderos constructores del conocimiento pedagógico.

Un número cada vez mayor de investigadores ha empezado a reconocerle a la experiencia de los maestros el valor que tiene en la constitución del cuerpo de conocimientos que entendemos como la ciencia pedagógica. En la vida cotidiana de la escuela, del aula de clase, de las conversaciones entre colegas, de las reuniones y de los espacios en los que se construye día a día la cultura escolar, subyace una trama sutil, aunque invisible, de saberes de las vidas, muy profundos, surgidos del pensamiento y de la acción de los maestros.<sup>4</sup>

El saber propio de los maestros debe ser considerado como parte constitutiva del conocimiento pedagógico. La idea central que subyace a esta concepción es que los maestros también tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza.<sup>5</sup> “Desde mi punto de vista — escribe Zeichner— la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan *teoría* como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades.” Esto no significa ignorar los aportes de algunas de estas investigaciones, y que no sea necesario que los maestros las conozcan y evalúen críticamente su potencial para la transformación de las escuelas; significa que la investigación que se hace en las universidades es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la escuela.

Pero los maestros no sólo tienen teorías propias, sino que estas teorías son elaboradas y codificadas mediante modelos diferentes de comprensión que no siguen las mismas lógicas de la academia. D. A. Schön ha propuesto llamar al conocimiento implícito en las prácticas de los maestros *conocimiento en la acción*.<sup>6</sup> Según este autor, hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea; no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella, ni de haber aprendido cómo hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. Esta forma tácita de conocimiento, si bien es de una naturaleza diferente y se expresa de una manera muy distinta a la que producen típicamente los investigadores, debe ser reconocido como una forma válida de comprensión y codificación del saber pedagógico.

<sup>4</sup> Peña, Luis Bernardo, “¿Por qué es importante que los maestros escriban?” Editorial del número 31 de la revista *Alegría de Enseñar*, abril – junio, 1997.

<sup>5</sup> Zeichner, K.M. “El maestro como profesional reflexivo.” En *Cuadernos de Pedagogía*, no. 220, p. 44-49.

<sup>6</sup> Schon, D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.



En esta misma línea de pensamiento, F. M. Connelly y D. J. Clandinin<sup>7</sup> han propuesto un enfoque de investigación cuyo objeto es el estudio del *conocimiento en la práctica*, es decir, tal como éste se expresa en los actos de enseñanza y aprendizaje. Estos investigadores sostienen que, mientras otros modos de conocimiento resultan fácilmente discernibles, el conocimiento práctico parte de la experiencia, es personificado, no tiene un status conceptual identificable y sólo puede reconstruirse en las narrativas que hacen quienes lo utilizan. Para un investigador, la única forma de estudiarlo es observando los actos de enseñanza como un evento integral, en el que no existe separación entre la teoría y la práctica.

En Colombia existen grupos de maestros que han acumulado un valioso saber pedagógico construido a lo largo de toda una vida de trabajo en el aula de clases. Si bien este saber tiene un gran valor potencial para otros maestros, incluso para los investigadores y para quienes diseñan políticas educativas, ha permanecido por mucho tiempo inédito y, cuando se lo conoce, es apenas de manera anecdótica.

Lo poco que sabemos acerca del conocimiento propio de los maestros nos llega a través de libros y artículos escritos por investigadores educativos, especialmente por aquellos que trabajan en el marco de la tradición etnográfica. Los diarios de campo y las narraciones de estos investigadores nos han ayudado a penetrar en la mentalidad de los maestros y en la vida que transcurre en las aulas de clase.

Hasta hace muy poco tiempo, en la bibliografía educativa eran escasas las voces de los maestros, los problemas que ellos se plantean y los modos de definir y comprender su vida y su trabajo. Quienes escribimos sobre educación hemos sido, por lo general, los investigadores, los analistas de la problemática educativa o los autores de los documentos de política sectorial. Estos escritos constituyen, sin duda alguna, un aporte necesario para entender y mejorar los procesos educativos, pero pensamos que si se complementaran con textos impregnados con la voz y la perspectiva de los maestros tendremos una imagen mucho más completa y rica de la escuela y de las maneras de empezar a transformarla.

Por todas estas razones, pensamos que para los mismos maestros, para los investigadores, para los diseñadores de políticas, es muy importante fomentar y cualificar la producción escrita de los educadores, mediante textos que tengan una voz y un estilo propios, de tal forma que permitan codificar adecuadamente el

<sup>7</sup> Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. "Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning." En Elliot Eisner (Ed.) *Learning and teaching the ways of knowing*, 84th. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, The University of Chicago Press, 1985, p. 174-197.





conocimiento implícito en la acción y que reflejen su pensamiento, sus experiencias y sus búsquedas.

Los maestros sólo se motivan por escribir cuando descubren que la escritura está profundamente conectada con su vida, surge de ella y a ella regresa

Nuestra experiencia nos ha demostrado que los maestros tienen un gran interés por escribir y una preocupación sincera por mejorar su escritura. Los maestros con los que hemos trabajado han “sobrevivido” a procesos muy intensos de escritura. Estoy hablando de cuatro talleres de tres días de duración, en medio de los cuales cada maestro escribió varios borradores de su texto que fueron leídos, comentados y sometidos a la crítica por sus pares y por los facilitadores de los talleres y luego reescritos, hasta llegar a una versión que se consideraba aceptable para su publicación. Algunos han ido más allá de los talleres para iniciar algún proyecto de escritura más personal.

Pero para que los maestros se interesen por escribir, es necesario proponerles un camino diferente, en el que la escritura no sea un ejercicio al margen de su vida y de su universo de sentidos.

Como todo acto de lenguaje, la escritura es un acto de creación de sentido. Si hay un axioma fundamental de la escritura es que es algo que sale de dentro del escritor: de un impulso interno, de una emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado. Pío Baroja decía que sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa.

La escritura comienza mucho antes de empezar a poner las palabras sobre el papel. Sus raíces se hunden en la vida y en las memorias del escritor. Allí, concientes o inconscientes, quedaron imágenes y vivencias difíciles de borrar y que emergen, persistentes, a la superficie; es de esta fuente de donde sale la escritura más rica. Sería un atropello apurar a alguien para que escribiera, sin permitirle detenerse primero a explorar su mundo significativo y sin mostrarle cómo la escritura puede ayudarlo a iluminar esta búsqueda.

Ningún acontecimiento externo, por importante que parezca, puede movernos a escribir, si no logra dejarnos una marca o una huella profunda, es decir, si no consigue tocarnos por dentro: nada puede emocionar, ni interesar, ni interpelar, ni constituirse en una experiencia significativa, si no nos conmueve en lo más profundo. Un simple hecho externo no puede hacer que se ponga en movimiento la escritura, si no hay alguien que esté atento a registrarlo y a convertirlo en un acontecimiento. Más que seres dotados con el arte de la palabra, los escritores son, ante todo, hombres y





mujeres con un alma sensible, antenas capaces de registrar esas vibraciones que otros no alcanzan a percibir.

La escritura no es un artefacto que tiene existencia por fuera del escritor, ni algo ajeno de lo que tuviéramos que apropiarnos. Tampoco es un conjunto de normas formales y reglas gramaticales que, una vez dominadas, nos abrirían mágicamente las puertas a los secretos de la expresión escrita.

La escritura brota de una situación o de un acontecimiento cargados de sentido. Puede ser algo nuevo que se ha descubierto o aprendido, una vivencia, un interrogante, una experiencia en la que se ha participado, una toma de conciencia sobre un problema. Para el maestro, poner por escrito su experiencia educativa supone, ante todo, haberla vivido plenamente, creer en ella, haber participado en su gestación o en el proceso mismo en el que día a día se construye. Significa no solamente describirla –fotografiarla en palabras– sino pensarla, reconstruirla, comprenderla. Al igual que otras experiencias, una experiencia pedagógica es también algo que ha tenido que pasar por dentro de quien la escribe.

Como le ocurre a todo escritor, los maestros tienen que encontrarle a la escritura una relación con su propia vida. La escritura debe ser una invitación a expresar aquello que les resulta más significativo, porque lo tienen muy cerca del corazón o de la piel, o porque ha representado una conquista, un fracaso, una búsqueda, una pregunta sin resolver todavía. Es muy difícil motivar a alguien a escribir si no se le permite que su escritura aflore de esta veta profunda donde reside el sentido. La escritura que no sale de allí es una escritura hueca, un engaño que los lectores no tardan mucho tiempo en descubrir.

Cuando hablamos de “la vida de los maestros” no estamos significando solamente su vida íntima, que pocas veces se revela a otros y que exige formas de escribir muy diferentes. Estamos hablando de la reconstrucción de la experiencia pedagógica, como una de las formas en que los maestros viven su vida. ¿Acaso no viven ellos intensamente la cotidianidad de sus escuelas y su relación con sus alumnos? El trabajo de un maestro está lleno de experiencias vitales: afectos y odios, triunfos y derrotas, gratitudes y olvidos, esperanzas y miedos... No todo lo más intenso de su vida hay que ir a buscarlo en su diario personal. Además de aprender de la escuela de la vida, los maestros aprenden en la vida de la escuela.

En síntesis: la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro que escribe, como algo que sucede a espaldas o al margen del acontecer de la escuela. No puede haber una separación entre el maestro, por un lado, y el escritor por el otro; entre la reflexión pedagógica y su expresión escrita. Hay que



invitar a los maestros a que escriban sobre aquello de lo que tienen conocimiento o experiencia propios; entre estos podemos mencionar: proyectos educativos, experiencias de aula, innovaciones, redes pedagógicas, memorias, intentos fallidos, descubrimientos, miedos, sueños irrealizados, reflexiones e interrogantes son, por eso, temas constantes que afloran espontáneamente en los textos que los maestros escriben.

Pero aquí hay que evitar dos peligros con los que nos hemos encontrado en los talleres: uno, que las versiones escritas de estas experiencias se queden en un plano meramente descriptivo, como simples noticias de lo que aconteció, o en la pura expresión de la intensidad de la vivencia, sin que vayan acompañadas de una reflexión en la que el maestro toma distancia de su propio hacer, para mirarlo críticamente, como si no fuera propio. El otro peligro es presentarles a los lectores una versión falseada de la experiencia, en la que, en su afán por quedar bien, el maestro, exagere sus logros o les oculte las peripecias del viaje. Esto nos lleva a hablar de la función que puede tener la escritura como herramienta intelectual que le permite poner la experiencia delante de sí para reconstruirla, reconocerla como propia, examinarla y valorarla. En otras palabras, para convertir la pura experiencia en conocimiento que pueda tener sentido también para otros.

Además de servir como memoria y como instrumento de comunicación, la escritura debe ayudar a potenciar el pensamiento reflexivo de los maestros.

La razón que se aduce con mayor frecuencia para justificar la escritura de los maestros es la necesidad de dejar una memoria más permanente de su saber y de su experiencia pedagógica que pueda ser comunicada a otros. La estabilidad que ofrece el código escrito para fijar el lenguaje nos permite rescatar del olvido experiencias memorables, convirtiéndolas en textos que otros educadores pueden conocer, estudiar y fecundar con ellas su propio trabajo. La escritura cumple, en este caso, con una doble función: ayuda de memoria e instrumento de comunicación.

Pero el excesivo énfasis que se le ha dado a la escritura como medio de comunicación ha terminado por ocultar su otra cara, su cara interna. Creer que la función de la escritura consiste simplemente en capturar en palabras aquello que ya tenía sentido en la mente antes de escribirse y con el único propósito de transmitirlo a otros es una idea ingenua, que ignora el poder que tiene la escritura para explorar ideas y para construir mundos posibles. “La escritura tiene que ser un acto de descubrimiento... Yo escribo para encontrar lo que estoy pensando” decía Edward Albee. Y Marguerite Duras: “La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir (...) Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena.”



La escritura no es una impresora en la que el maestro vacía las ideas que estaban claras en su mente antes de escribir, y a las que tan sólo les hacía falta exteriorizarse. Por el contrario, es escribiendo como el maestro escritor encuentra lo que quería decir; no pensando primero, y luego buscando en el repertorio de la lengua las palabras exactas para decirlo. Lo que la escritura comunica finalmente no es otra cosa que el resultado de esta búsqueda. En la misma dinámica comunicativa que la impulsa hacia afuera, la escritura pasa por un filtro interior en el que se depura y aquilata. La riqueza de la comunicación guarda una proporción directa con la riqueza de la reflexión.

El lenguaje, además de servir como un instrumento de comunicación, es algo que tiene que ver con la construcción de nosotros mismos como sujetos. Mientras más capaces seamos de nombrar con el lenguaje las experiencias que vivimos, tanto más capaces seremos para vivirlas y para transformarlas.<sup>8</sup> El lenguaje escrito, por la capacidad reflexiva y la actitud crítica que moviliza, es una poderosa herramienta psicológica y de investigación, que puede contribuir a la construcción del maestro como sujeto, así como a la sistematización y circulación de su saber y de sus experiencias.

¿Pero en qué radica este poder de la escritura sobre el pensamiento? ¿Por qué la escritura puede ayudarnos a ser maestros más reflexivos? El secreto está en un hecho aparentemente trivial, pero que tiene consecuencias muy profundas en las funciones intelectuales. Mediante la palabra escrita, el lenguaje, que en la comunicación oral se desvanece en el momento mismo en que es pronunciado, se convierte en un objeto que puede ser examinado, editado y modelado, hasta darle la forma que mejor consiga expresarlo. La tecnología de la escritura consigue hacer tangible el pensamiento, fijarlo en el espacio y en el tiempo, para examinarlo con una mirada más crítica. Esta posibilidad que la escritura tiene de “congelar” el lenguaje es una de las razones que explica por qué el acto de escribir nos torna por necesidad más reflexivos, nos obliga a pensar con más rigor en las ideas y en su organización, a sopesarlas, a analizar las relaciones que existen entre ellas, a pensar cada palabra, cada estructura sintáctica. Al crear una forma de lenguaje más explícita y con una lógica mucho más rigurosa que la de la lengua oral, la escritura se convierte en un modelo que sirve para analizar la estructura del lenguaje y del pensamiento.

Por lo general, los maestros llegan a los talleres con una idea muy formal de la escritura, como un conjunto de normas externas que hay que aprender para llegar a “escribir bien”, y como una pura técnica que sirve para sacar afuera las ideas y vestir las y adornarlas para que queden bien expresadas. Por eso esperan que los talleres estén dedicados a resolver problemas de redacción, corrección gramatical u ortográfica.

<sup>8</sup> Esta es la tesis central de Michèle Petit, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.



Piensan que la escritura es algo que viene después del pensamiento, y no que es en sí misma pensamiento.

Los trabajos de Vygotsky, Olson, Bruner, Goodman y Goody nos han ayudado a entender que los diferentes sistemas simbólicos no son simplemente modos alternativos de representar la realidad, sino mediadores que estructuran el pensamiento y que modifican la manera como percibimos y construimos la realidad. Estos autores han mostrado cómo la forma de representación característica de los textos escritos, además de ser una forma muy eficiente de codificar y conservar el conocimiento, constituye un modo particular de ver y de comprender la realidad. El sistema simbólico propio de la escritura, así como su cristalización en usos y prácticas sociales significativas, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.<sup>9</sup>

Cuando el maestro pone su pensamiento por escrito, sus lectores pueden examinarlo con mucho mayor rigor y someterlo a un análisis crítico muy difícil de lograr por medio de la comunicación oral. A su vez, esta conciencia que tiene el escritor del distanciamiento que puede ejercer el lector frente al texto, influye también en todo su trabajo de composición.

Esta función que tiene la palabra escrita como mediadora del pensamiento tiene implicaciones importantes en los talleres de escritura. Una de ellas es la recuperación del valor que tienen los borradores como escrituras provisionales, en las que el maestro va dejando registrado su proceso de reflexión, sin preocuparse todavía por la forma definitiva de su escrito. La relectura cuidadosa de estos borradores le va mostrando la evolución de su pensamiento, a la vez que le sirve como campo de ensayo para la escritura de su texto final. El hecho de tomar en serio estos borradores es una constatación para el maestro de que, en efecto, toda escritura es provisional, y que puede ser mejorada a partir de una lectura crítica que la asuma como tal, no como un producto terminado.

Otra implicación tiene que ver con la actitud con la que debemos leer estos borradores. Si queremos ser consecuentes con el carácter exploratorio que les atribuimos a estos primeros textos, su lectura, tanto la de los pares como la nuestra,

<sup>9</sup> Esta idea del potencial que tiene la escritura para cualificar el saber y la práctica pedagógica de los maestros se inscribe en una discusión mucho más amplia sobre los efectos cognitivos y sociales de la escritura que está respaldada por una larga tradición académica e investigativa. Algunos autores como Goody, Ong, Lord, Watt, Havelock, McLuhan, Akinasso, han analizado extensamente en sus trabajos cómo la introducción de la escritura produce una alteración en la naturaleza del conocimiento, en los procesos cognitivos de las personas que se apropian del lenguaje escrito, incluso en las formas de organización social. Para estos autores, el sistema simbólico propio de la escritura instauró una tendencia al pensamiento analítico y reflexivo y una nueva manera de ver la realidad.





debe estar enfocada hacia lo que lo que su autor intenta decir, más que a la forma como lo dice. En las primeras lecturas, el centro de atención debe estar puesto en las ideas, no en la gramática o en el estilo. Lo que interesa es el pensamiento que empieza a manifestarse a través de esta prosa, seguramente pobre todavía desde el punto de vista formal, pero muy rica como medio para que el maestro reconstruya mentalmente su experiencia, se reconozca en ella, la examine y la valore en su justa medida, al tiempo que la hace pública, quizás por primera vez, ante otros.

Gracias a la función cognitiva de la escritura, los maestros toman un mayor grado de conciencia sobre el sentido de su profesión y sobre las razones profundas que subyacen en sus prácticas pedagógicas. Así mismo, escribir les ayuda a iluminar algunas zonas desconocidas u olvidadas de su experiencia y a plantearse nuevas preguntas.

La escritura le permite al maestro sacar a la luz lo que estaba implícito en su mente, convertir el pensamiento en algo tangible que se puede detener, examinar, organizar, interrogar, reescribir, editar. La escritura lo lleva a descubrir facetas inéditas de su trabajo que nunca había visto antes con tanta claridad. Lo hace más sensible para detectar la falta de conexión entre hechos o ideas cuya relación le había parecido obvia en principio. Lo obliga a profundizar mucho más en su reflexión y a ser mucho más cuidadoso con lo que dice.

Ayda Luz Yepes, una maestra de Santa Marta que participó en nuestros talleres expresa así esta experiencia:

“Este proceso me ha llevado a la plena convicción de que la escritura no es el arte mecánico de consignar palabras o frases. Es una actividad profunda que implica ejercitar el pensamiento para convertirlo en lenguaje escrito. Como es claro que el lenguaje es una construcción social que está mediada por los intereses, intenciones, actitudes y aptitudes, al escribir nos desnudamos ante los otros, dejamos al descubierto no sólo nuestros sentimientos, sino también nuestra postura ideológica frente a los problemas que nos atañen.”<sup>10</sup>

Por ello es muy importante que sean los mismos maestros quienes escriban el relato de sus experiencias, como un excelente medio para reconstruirlas, mirarlas críticamente y transformarlas. Sé muy bien que esto va en contravía de la opinión de muchos que ponen en duda la posibilidad de que los maestros puedan escribir con seriedad y profundidad sobre su trabajo. Con mucha frecuencia se oye decir

<sup>10</sup> Yepes, Ayda Luz, “Construyendo desde el conflicto”, en *Escuelas y maestros en transformación*, Bogotá, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, Fundación Antonio Restrepo, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 127-139.





que siempre que los maestros escriben se quedan en el plano descriptivo o anecdótico, que privilegian la pura acción sobre la reflexión, y que, por esa razón, el valor de sus textos como documento pedagógico es muy relativo. Tal vez de lo que se duda, en el fondo, es del valor que tiene este conocimiento y de la capacidad de los maestros para elaborar conceptos y asumir una distancia crítica frente a su trabajo.

Pero el hecho de que sea el mismo protagonista de la experiencia quien haga su relato tiene muchas ventajas, como es el de darle a la escritura una voz mucho más personal y hacerla mucho más verosímil para otros maestros, algo muy difícil de lograr cuando la experiencia es relatada por un observador. Por otra parte, el hecho mismo de pedirles a los maestros que tomen como objeto de su escritura sus propias prácticas significa una valoración implícita de su trabajo.

Pero lo más importante quizás es que escribir el relato de una experiencia es una forma de hacerla presente de nuevo, examinarla y revalorarla. Cuando es un tercero el que lo hace, el maestro no tiene la oportunidad de apoyarse en la función constructiva que tiene la escritura como instrumento para pensar críticamente su experiencia.

En conclusión, una razón de fondo para fomentar la escritura entre los maestros es poner en sus manos el potencial reflexivo que tiene la escritura para acabar de darle forma a su experiencia y profundizar en su comprensión. En este sentido, se puede decir que la escritura acaba de construir y de darle sentido a la experiencia. Armado con estos poderes, el maestro empezará a descubrir las facetas inéditas de su trabajo, a valorar sus verdaderos alcances, pero también a hacer visibles sus fisuras. La escritura le servirá para confrontarse consigo mismo, le ayudará a tomarse cuentas, antes de confrontarse con sus lectores. Así, más allá del simple registro histórico, la escritura se convierte en una forma de acabar de encontrarle sentido a su vida y a su profesión y para compartir con otros esta búsqueda. Es el resultado de esta búsqueda lo más valioso que un maestro puede comunicarnos a través de la escritura.

Los textos que escriben los maestros deberían reflejar los verdaderos alcances de la experiencia, así como los problemas que surgieron en su desarrollo, mediante una escritura clara, que deje oír la voz de los maestros.

Para finalizar, quisiera hacer algunas consideraciones sobre las dificultades y peligros que encuentran los maestros cuando escriben sus experiencias.

El trabajo de escritura para los maestros representa grandes recompensas, pero también enormes dificultades. Están, por supuesto, los problemas técnicos de la escritura, que son importantes, aunque relativamente fáciles de resolver, en comparación de



otros mucho más profundos, que son los que tienen que ver con los prejuicios, expectativas sociales y concepciones equivocadas sobre la escritura.

La escritura es la revelación de una experiencia que estaba inédita. Antes de quedar escrita, sólo el mismo autor o unos pocos colegas cercanos tenían noticia de ella. Ponerla por escrito significa hacerla pública, abrir las puertas del aula para dejar entrar a otros en la intimidad propia del acto pedagógico y, sobre todo, poner de manifiesto los valores, razones y sentires que subyacen a lo que el maestro hace.

Por eso mismo, escribir significa exponerse, exhibirse ante otros, a quienes apenas se acaba de conocer en un taller, y ante todos aquellos lectores potenciales que imagina. El maestro que escribe se expone en un doble sentido, como un profesional de la educación, artífice y protagonista de una experiencia cuyo valor está todavía por demostrar, pero también como escritor que exhibe, muchas veces por primera vez, su competencia escritora ante sus pares. Y, como suele suceder muchas veces, puede haber una enorme distancia entre el texto escrito y la riqueza de la experiencia.

Una escritura deficiente expone al escritor a que sus lectores se queden con una imagen pobre, no sólo del texto que escribió, sino de él mismo, como maestro. Por eso en un comienzo es muy importante diferenciar las dos cosas. Un texto imperfecto es una versión, un relato comprensiblemente incompleto y desarticulado de una experiencia muy valiosa, pero que todavía no alcanza a revelarse en la escritura. Precisamente, de lo que se trata es de reducir cada vez más esa distancia, mediante la elaboración de varias versiones del texto. La escritura puede ayudarle al maestro a llenar los vacíos que han quedado en su relato, encontrar las piezas que le faltan o el hilo escondido que las une.

Este miedo a quedar mal tiene varios peligros. El primero es convertirse en una presión para que el maestro nos muestre únicamente el lado exitoso de la experiencia y oculte con palabras bonitas las dificultades y las incertidumbres del viaje, mediante relatos de proyectos perfectos, en los que ya nadie cree. En medio de la profusión de casos y proyectos “exitosos”, es muy fácil sucumbir a la tentación de presentarles a los lectores una imagen maquillada de la experiencia, que disimule sus lunares y sus arrugas. En estos casos, en lugar de servirle como herramienta cognitiva para examinar críticamente la experiencia pedagógica, la escritura se convierte en un engaño que el maestro se hace a sí mismo y a sus lectores.

Otro peligro que tiene este miedo a quedar mal es confundir la buena escritura con “escribir bonito”, en un lenguaje adornado, muy cargado emotivamente, y plagado de palabras rebuscadas, frases retorcidas y expresiones grandilocuentes, detrás de las



cuales se ocultan experiencias muy pobres o que no corresponden a la realidad. Incluso aquellos maestros que ven con sospecha esta forma de escribir encuentran muchas dificultades para liberarse de ella. Otro de los peligros es pretender escribir como lo hacen otros, en un estilo muy parecido al de los autores que han leído, de los conferencistas que han oído en seminarios y congresos pedagógicos, o de los ensayos que escribían en la universidad.

No estamos negando la influencia positiva que otros textos y otras voces puedan tener sobre la escritura del maestro; el problema es cuando el maestro enajena en ellos su propia voz, hasta el punto de que ésta se vuelve casi inaudible, ahogada como está por el bullicio de tantas voces extrañas. Es como si el maestro se convirtiera en un ventrílocuo, a través del cual hablaran muchos autores, menos él. Por eso, poco a poco, en el proceso de escribir y de reescribir varios borradores de su texto, de leer y comentar los de sus compañeros, el maestro tiene que ir encontrándose con su propia voz, oculta debajo de esas otras voces a través de las cuales se empeña en hablar.

Hay que ayudarles a los maestros a entender que la verdadera fuerza de la escritura no está en las palabras rebuscadas, en la exhibición de recursos estilísticos, o el despliegue de malabarismos retóricos que han invadido la literatura pedagógica y la han vuelto esotérica e incomprensible. Por mucho tiempo, el lenguaje de la pedagogía siempre fue tenido como un modelo de lo que debe ser una buena comunicación. ¿Acaso ese arte de hacer comprensibles las ideas complicadas no es la esencia misma del oficio de maestro? Hoy día sucede exactamente lo contrario: el lenguaje pedagógico, que debería ser el mejor ejemplo de exactitud y claridad, se ha contagiado de una prosa pseudo científica e ininteligible, que resuena en congresos, revistas y tratados supuestamente pedagógicos.

Los proyectos de escritura con maestros deben contribuir a encontrar formas de escribir que dejen ver el carácter problemático de las experiencias pedagógicas, entender el contexto y las circunstancias en las que surgen, describir las escuelas reales en las que se desarrollan, ver y oír a los niños, niñas y a los demás actores que intervienen, capturar la dinámica del trabajo en el aula, no disimular las dificultades que el maestro tuvo que enfrentar para sacarlas adelante. Para conseguir este propósito, es necesario explorar formas textuales más abiertas, que no obliguen al maestro a hablar en una lengua que no es la suya y en las que pueda atreverse a expresar sin miedo sus ideas propias, a las que ha llegado en su ejercicio reflexivo, y que registren todas sus incertidumbre y sus luchas, en una prosa clara y auténtica. Modos creativos de escribir en los que los maestros puedan revelar, sin miedos ni ataduras formales, todo ese mundo del que no hablan los textos académicos, pero que es, también, una parte constitutiva del conocimiento pedagógico.

# Capítulo II

## Gestión de proyectos de investigación e Innovación educativa en la escuela









## INTRODUCCION

**AMANDA CORTÉS**

*Área de Investigación, Innovación y Desarrollo Pedagógico, IDEP*

*Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co*

El tema de la gestión en las instituciones educativas resulta bastante polémico quizá porque el concepto mismo -surgido de las teorías organizacionales y administrativas- pareciera no tener lugar en el escenario pedagógico. Esto es así, si se piensa la gestión desde una racionalidad instrumental que deviene en técnicas de gerencia propuestas como neutrales y generalizables y que se supone, consiguen resultados efectivos y eficientes independientemente de los contextos en los que se apliquen.

Señalamos que con la conferencia de Marina Camargo sobre “Experiencias docentes, cambio escolar y calidad educativa”, el IDEP divulgó los derroteros vividos por los maestros en la construcción de sus procesos innovativos e investigativos, reflejando el sentir, el conocimiento y la valoración que el docente investigador da a la cualificación de su conocimiento, al desarrollo y apropiación de un discurso pedagógico y a la transformación de su práctica pedagógica.

Las experiencias descritas a continuación permiten entender que el concepto de gestión puede alejarse de esa visión burocrática y administrativa y adquirir un significado diferente en la escuela. Es cierto que en ella se sigue haciendo énfasis en la administración (de los recursos, del talento humano, de los procesos, de los procedimientos y los resultados, entre otros); pero también es cierto que emergen otros elementos desde las prácticas docentes y directivas que permiten hablar de una gestión particular para las instituciones educativas: La gestión escolar.

En el marco del desarrollo de proyectos de investigación en el aula financiados y apoyados por el IDEP se ha identificado como área problema no solo el conocimiento de los procesos pedagógicos y académicos que acaecen en la escuela sino que, paralelamente y por la dinámica propia de este tipo de investigación, se ha visto interrogada también la institución misma como organización.

Las experiencias de los Centros Educativos Jorge Soto del Corral, de la localidad de Santa Fe y OEA, localizado en Kennedy, ambos de la ciudad de Bogotá señalan en



el desarrollo de sus proyectos aspectos como la participación en procesos de planeación institucional, la importancia de consolidación de equipos docentes, la construcción de canales de comunicación efectiva en la escuela, tanto dentro de la institución como por fuera de ella y la armonización entre la planeación y programación administrativa con la planeación académica y pedagógica.

Entendemos, entonces, que la gestión escolar constituye un conjunto de acciones articuladas entre sí, que hacen posible la consecución de la intencionalidad de la institución, donde los procesos de enseñanza aprendizaje, como practicas significativas, no son ajenos ni están desarticulados de los demás procesos que en ella se viven sino, por el contrario son el epicentro de los mismos. La gestión escolar es entonces, la condición para que los objetivos, metas y sueños, que se propuso la institución y concreto en el PEI, se realicen.

Otro aspecto que resaltó este coloquio es que la conexión entre la gestión escolar y la práctica docente puede estar en la forma como se facilita o inhibe la reflexión de los profesores sobre su propia práctica, lo que necesariamente debe estar garantizado no solo por una estrategia de fortalecimiento interno sino por condiciones externas que la hagan posible.

Sin duda ello remite al acompañamiento y apoyo que pueden dar organizaciones privadas y estatales a la gestión escolar. Corpoeducación aporta en su exposición elementos valiosos del significado del trabajo en ese sentido mediante la construcción y la validación de un modelo de mejoramiento institucional que parte del principio de auto evaluación llevado a término por la institución educativa acerca de sus propios procesos, abarcando áreas como la dirección, la pedagogía, el clima escolar y la administración.

La misma Secretaría de Educación de Bogotá reconoce que la institución educativa debe estar organizada y articulada desde tres niveles de gestión: La administrativa, la directiva y la pedagógica dando un lugar muy importante a estos aspectos como apoyo a la investigación gestada a partir de la escuela. Se insinúa en su planteamiento que la gestión es una herramienta crucial para el afianzamiento de proyectos que realmente incidan en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Finalmente lo que se recoge de este encuentro es el llamado a que se mire a la escuela no como empresa sino como una comunidad de aprendizaje en las que perviven niños, niñas, docentes, directivos, padres, madres y académicos en interacción permanente consigo y con su medio, abierta y dispuesta a aprender. Una comunidad para la que la gestión en palabras del profesor Miñana no es más que un proceso mediador en función de la calidad educativa y de vida, a partir de los principios de libertad, equidad, participación y democracia.



## 2.1 EXPERIENCIAS DOCENTES, CALIDAD Y CAMBIO ESCOLAR

MARINA CAMARGO ABELLO

Asesora IDEP

Correo electrónico: [mcamargo-a@colomsat.net.co](mailto:mcamargo-a@colomsat.net.co)

Me propongo presentar a continuación una mirada reflexiva sobre las experiencias docentes apoyadas por el IDEP en los últimos tres años. El término *experiencias* está referido por una parte, a la investigación en aula, y por otra, a la innovación educativa y pedagógica en diferentes campos de la vida escolar<sup>1</sup>: uso de los resultados de las pruebas de competencias básicas<sup>2</sup>, formación en valores<sup>3</sup>, calidad del aprendizaje<sup>4</sup>, uso de tecnologías informáticas y de telecomunicación<sup>5</sup>, ciencias naturales<sup>6</sup>, matemáticas y ciencias sociales<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Si bien el IDEP abre convocatorias de investigación e innovación sobre temas precisos, acerca de los cuales considera necesario allegar conocimiento y comprensión así como contar con respuestas creativas a los problemas con ellos relacionados, y si además la convocatoria orienta teórica y metodológicamente al público hacia el que va dirigida, para la presentación de sus propuestas, puede decirse que los proyectos encuentran amplias posibilidades de proposición, experimentación y desarrollo de las iniciativas. Lo evidencia así el conjunto variado de proyectos apoyados a los maestros, en los últimos tres años.

<sup>2</sup> La convocatoria plantea como propósito de las experiencias de aula o escuela fomentar la planeación, la gestión y la práctica pedagógica de calidad a partir del uso de los resultados de las pruebas distritales de competencias básicas (Cfr. Convocatoria 01 de 2000). En este marco el IDEP apoyó 12 experiencias significativas de aula en un área del conocimiento.

<sup>3</sup> A través de una de las convocatorias el IDEP se propuso apoyar innovaciones educativas (experiencias de aula o escuela) para la formación en valores (Cfr. Convocatoria 02 de 2000). Se apoyaron, cinco experiencias.

<sup>4</sup> La convocatoria 03 de 2000 propone fomentar la investigación en aula como herramienta útil para construir conocimiento y mejorar la calidad del aprendizaje en el aula (Cfr. Convocatoria 03 de 2000). El IDEP fomentó la realización de 26 trabajos.

<sup>5</sup> El IDEP abrió esta convocatoria con el fin de fomentar el uso de tecnologías informáticas y de telecomunicaciones para mejorar los ambientes y prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas (Cfr. Convocatoria 04 de 2000). Se favorecieron 13 trabajos de docentes en esta área.

<sup>6</sup> La convocatoria plantea el propósito de promover el aprendizaje de conceptos y procedimientos así como las actitudes científicas y las condiciones para el desarrollo del pensamiento científico (cfr. Convocatoria 01 de 2001).

<sup>7</sup> A través de la convocatoria 02 de 2001 el IDEP planteó el propósito de identificar, describir y sistematizar rutas pedagógicas convencionales en el aula, secuencias y caminos de construcción y apropiación del conocimiento. A partir de esta convocatoria El IDEP apoyó 12 experiencias docentes.



A través del apoyo a innovaciones e investigaciones del docente sobre la institución educativa y el aula de clase, el IDEP agencia una política pública para Bogotá, orientada a elevar la calidad de las instituciones escolares y de la educación distrital.

Mi presentación está referida a estas realizaciones de los maestros investigadores e innovadores, pero es, también, una invitación a todos los maestros distritales a asumir el reto de la creación e imaginación de una nueva práctica, para una nueva escuela, que permita responder a los difíciles y complicados retos de la sociedad actual.

Voy a relacionar los trabajos de investigación e innovación, desde dos de los problemas más reiterativos, complejos y polémicos de la problemática educativa: la calidad y el cambio. Se entiende por ellos muchas cosas, tal vez demasiadas, que oscilan en un tratamiento entre general, homogéneo y particular, único<sup>8</sup>.

Yo voy a tratarlos con referencia a las experiencias de los docentes. Su naturaleza y características son las que permiten referir y definir tanto la calidad como el cambio escolar.

Lo que diré a continuación se basa en el conjunto de trabajos apoyados por el IDEP en el último trienio. Mostraré, a partir de ellos, el aporte de la investigación e innovación a una calidad educativa que se construye en el día a día de la institución escolar, y su contribución al cambio escolar, en el horizonte de posibilidad de existencia de la escuela.

Pretendo señalar, además, cómo esta tarea cotidiana de los maestros investigadores e innovadores, no está exenta de dificultades. Por tanto, describiré en forma sucinta algunos aspectos críticos implicados en la actividad emprendida por ellos y con los cuales tienen que lidiar, para continuarla. Por último, a manera de conclusión, me referiré a algunos de los retos a los que están abocados los maestros como investigadores e innovadores.

---

<sup>8</sup> La complejidad hace que la referencia a ellos se convierta en algo difícil de explicar y entender, permitiendo caer en un mar de generalidades que no permite ver la particularidad ni penetrar en ella, mientras la equivocidad puede remitir a un concepto que se torna fácil de aplicar, acarreado con ello superficialidad en su tratamiento. Andrés de Francisco se refiere así al concepto de cambio, y de allí se ha traspolado la misma idea para la calidad. Dice así: "El concepto de cambio —o dinámica— social es un concepto complejo y equívoco. Su complejidad puede convertirlo en un concepto difícil de entender, mientras que su equivocidad lo puede convertir en un concepto demasiado fácil de aplicar. Es pues, un concepto con una semántica relativamente opaca y con una pragmática relativamente laxa y manipulable: por cambio social pueden entenderse muchas cosas, tal vez demasiadas cosas". (Cfr. DE FRANCISCO, Andrés. *Sociología y cambio social*". Barcelona, Editorial Ariel, Ariel Sociología, 1ª edición, 1997, p. 47 (207 p.).





## Naturaleza y características de las experiencias docentes

Entrando a definir la naturaleza y características de las experiencias docentes puedo afirmar que han venido dando respuestas que, aunque no son definitivas ni generalizables directamente, sí proporcionan pistas para orientar la acción escolar y para abrir los escenarios de la educación hacia nuevos horizontes. Es un aporte de los maestros al movimiento del conocimiento, a su construcción profesional como docentes y a la transformación y construcción de calidad de la institución escolar.

Esta capacidad de respuesta de las experiencias, así como su aporte a la construcción del campo y del sujeto pedagógico, dan pie para afirmar que aportan en forma significativa a la calidad y al cambio. Las experiencias docentes son procesos contextualizados y particulares de comprensión de los problemas de la realidad educativa y escolar y permiten un trabajo informado, reflexivo y cooperado conducente a promover mejores escenarios de enseñanza para el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes.

Tal y como es evidente a través del examen de los trabajos de los maestros, investigar en el aula es interrogarse por los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, reconocer, comprender y explicar las formas como maestros y alumnos se relacionan con el conocimiento, entender la función de la institución escolar en la promoción del desarrollo de los estudiantes e intentar buscar respuestas a las formas más pertinentes de enseñar para que los estudiantes realmente se formen y aprendan.

Por su parte, innovar es generar propuestas de cambio en la institución educativa y en el aula de clase. Para ello se develan las diferentes racionalidades que sustentan el cambio, se construye una memoria paso a paso, que confronta permanentemente el hacer educativo con el proyecto a construir, y se da cuenta de la ruta de transformación recorrida desde el punto de vista conceptual, práctico y metodológico.

Ambas, la investigación y la innovación son diversas: comprometen a toda la institución o a partes suyas, o son un proyecto de experimentación en sectores o áreas reducidos de ella o del aula de clase, o se proponen incorporar el ambiente extra escolar a la escuela y al aula, afectando directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son realizaciones de uno o más maestros, con uno o más grupos de alumnos.

En ellas se concibe al docente desempeñando un papel de protagonista. Su papel como actor y mediador de los aprendizajes en los estudiantes, lo coloca en un lugar de privilegio en la labor educativa. En esa misma medida, el docente investigador e





innovador, en el aula y en la escuela, es un actor social que construye una mejor alternativa para el aprendizaje de niños y jóvenes.

A través de las experiencias, los maestros investigadores e innovadores se convierten en profesionales, creativos y comprometidos, al responder con pertinencia al contexto educativo donde les toca desenvolverse, al trabajar con curiosidad por conocer el modo en que sus alumnos aprenden mejor, al develar los significados de palabras, acciones y recursos que entran en juego en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, al analizar lo que pasa en la cotidianidad del aula, en la interacción maestro alumno y al buscar las articulaciones necesarias entre la teoría y la práctica.

La respuesta creativa del maestro está íntimamente relacionada con las reflexiones y preguntas que él haga de su práctica la cual tiene lugar en la cotidianidad del aula y es espacio de realización del saber hacer del docente, del cual depende el aprendizaje de niños y jóvenes. Su principal característica es, su intención formativa. Es por su importancia, por su valor, por sus implicaciones en cuanto construcción de los sujetos participantes en la educación, que los maestros, en sus experiencias, intentan desentrañarla, sacarla de la intimidad del aula, reconocer la lógica que la guía, las relaciones que pone en juego y las reglas que la determinan y posibilitan.

Al hacerlo, plasman concepciones, teorías, experiencias, historias de vida y acervo de sentido construido durante su recorrido profesional. Vale la pena mencionar algunas de las formas de pensar de los maestros investigadores e innovadores, que contribuyen a caracterizar las experiencias:

Las experiencias de investigación e innovación se proponen en forma sistemática, intencional y planificada, para conocer y afectar la institución educativa o cualquiera de sus procesos y dimensiones. Sin embargo, se plantean como permanente búsqueda de caminos y de toma de decisiones, a partir de unas condiciones iniciales dadas.

La institución educativa se concibe, no como reproductora de información sino, en cuanto espacio de comunicación y construcción de intersubjetividad, a partir del trabajo con el conocimiento. Y no sólo contribuye a desarrollar los procesos académicos sino también, procesos productivos y sociales. Esta concepción conduce a los maestros a una crítica a la llamada educación tradicional o frontal, entendiendo por ella, aquel quehacer educativo basado en la transmisión verbal de contenidos, la memoria y el supuesto de un conocimiento verdadero y acabado enseñado por el maestro que sabe a un alumno desconocedor absoluto de lo que se le va a entregar.



Muy buena parte del origen de la idea investigadora e innovadora radica en esta crítica, a través del contacto de los maestros con los avances disciplinares de conocimiento en las ciencias naturales, las ciencias sociales y las nuevas tecnologías. Esto ha motivado la reflexión sobre la manera como convencionalmente han resuelto sus principales problemas, para plantear alternativas y formas satisfactorias de desarrollo de los procesos educativos.

El esfuerzo de los maestros investigadores e innovadores está concentrado en la reflexión y actuación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea, inventando y creando nuevas relaciones en el aula, produciendo material didáctico diferente, trabajando en grupo o innovando las maneras de enseñar y de dar cuenta de los aprendizajes de sus estudiantes.

Las experiencias se formulan desde concepciones y orientaciones teóricas, metodológicas y prácticas diferentes. Así como asumen el estudio y el cambio de objetos de trabajo que emergen de las prácticas cotidianas de la institución escolar y del aula de clase. Así como trabajan desde una perspectiva culturalista, lo hacen con orientaciones teóricas acerca de las organizaciones que aprenden. Y así como llevan a cabo proyectos experimentales, los hacen de investigación acción y etnográficos.

Las experiencias docentes se desarrollan dentro de un contexto. Como las prácticas son realizadas en ambientes particulares, concretos, también la innovación e investigación se refieren específicamente a los problemas de esa manera. Ello hace que los proyectos sean heterogéneos y no permitan en forma directa una generalización, pero sean potentes para el descubrimiento de nuevas rutas de mejoramiento y cambio escolar de todo el sistema educativo. Si bien cada profesor, cada grupo de maestros, y cada contexto, marcan una impronta determinada en la construcción de la institución escolar, también aportan significativamente a la calidad educativa y al cambio.

Las experiencias docentes obedecen a un planteamiento de política de abajo hacia arriba<sup>9</sup>, de lo micro a lo macro. Es la institución educativa y el aula de clase el

<sup>9</sup> Este esfuerzo contrasta con tendencias que reporta la literatura sobre innovaciones educativas y la cualificación docente. Se han ensayado diversos caminos, con muy precarios resultados, para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes: primero, cambios de arriba abajo, o sea a partir de la Ley y las reformas del sistema, los cuales han generado reacciones negativas y dificultades para llegar al aula, debido a su origen externo; segundo, de la teoría a la práctica (modelo I&D), donde se presupone que la investigación aplicada (o el conocimiento acumulado) posibilitan la innovación a través de los procesos adecuados de diseminación del conocimiento teórico. Extrapolado el modelo a la capacitación puede decirse que existe la creencia de que capacitar implica adquirir un conocimiento, con lo que se garantiza su aplicación. Tercero, el desarrollo de modelos experimentales, cuidadosamente

(siguiente pag...)



escenario básico de la reflexión y la actuación del docente. Por tanto, la estrategia de cambio e indagación está basada en la experiencia, conocimientos y participación del grupo docente.

Los docentes investigadores e innovadores proponen una labor en equipo, haciendo de la reflexión sobre la propia práctica un espacio de interlocución e interpelación. Lo que develan las experiencias es un incremento en la capacidad auto reflexiva y autocrítica del maestro que va aparejada con un aumento de su responsabilidad por el quehacer de la institución, por el mejoramiento de su labor y por la generación de alternativas para dar solución a los problemas con los que se enfrenta cotidianamente. En este sentido puede decirse que los maestros realizan la investigación e innovación inter niveles sobre la cual se refiere el Doctor Fernández Cano.

Los procesos de producción de conocimiento en la investigación y la innovación se conciben como procesos formativos. Ambos - la generación de nuevas comprensiones sobre la realidad educativa y los esfuerzos de transformación- constituyen un camino de formación para los docentes. Formación, investigación e innovación no son procesos independientes. Lo que cambian son sus énfasis y, por esa vía, los resultados directos que producen: los de la investigación se resumen en generar conocimiento, los de la innovación en generar alternativas de producción y circulación de saber, y los de la formación en apropiar e incorporar la cultura académica y escolar.

Las investigaciones e innovaciones de los maestros se construyen en procesos permanentes de comunicación, diálogo y discusión a través de las estrategias de apoyo y socialización:

- Por una parte, han contado con estrategias de apoyo como la asesoría y la interventoría. La asesoría de un investigador externo a la institución, quien ejerce el papel de orientador y colaborador durante todo su desarrollo, es un mecanismo de apoyo académico que también cumple el papel de articular y acercar el conocimiento académico escolar al conocimiento científico o disciplinar. A su vez, las interventorías, a cargo del IDEP, han contribuido a promover el espacio de creación de comunidad académica, por cuanto no se han limitado al

---

controlados y localizados, que si bien muestran lo que puede lograrse en la práctica, se reducen a la pequeña escala en la cual se realizaron. Cuarto, la solución de problemas de la práctica pedagógica a partir de los procesos de autorreflexión del maestro en su dinámica de generar conocimiento y propuestas alternativas en su quehacer pedagógico. Este último camino tiene la limitante de estar centrado en el docente, condición necesaria, pero no suficiente para generar los procesos de cambio e innovación requeridos. (Cfr. CROSSLEY, Michael. *Papel y límites de los "proyectos experimentales" en la innovación educativa*. En: Revista Perspectivas. París, UNESCO, Volumen XIV, No. 4, 1984, Pág. 557-565 (590p.)



seguimiento y evaluación del proceso y de los resultados acordados, sino que han asumido un rol de asesoría y de interpelación académica que enriquece las experiencias docentes.

- Por otro lado, la socialización abre las experiencias al exterior y permite compartir el conocimiento producido en ellas, en distintos ámbitos educativos y escolares. Cada proyecto, como mínimo, propone tres espacios de este orden, a nivel de talleres o seminarios o eventos de diferente carácter, pero, además, se responsabiliza de la producción escrita que da cuenta de los resultados intermedios y finales del estudio. Esta producción es bastante densa: libros, videos, cartillas, guías, CD's, juegos, materiales educativos, son algunos de los tipos de productos generados por los maestros investigadores e innovadores.

Por último es mi deseo mencionar en este aparte una consideración sobre la legitimación de la investigación e innovación: se logra a lo largo de su proceso, ya sea como producción de conocimiento rigurosa y sistemática o en los mecanismos y estrategias dispuestas para su crítica e interpelación. Pero también estos proyectos se legitiman desde la práctica, a partir de la necesidad que satisfacen, del contexto al que se adecuan y responden, del grupo de trabajo que movilizan, de los conocimientos que construyen y ponen en operación y de los resultados obtenidos. Me voy a referir ahora a las experiencias docentes como esfuerzos de mejoramiento de la calidad educativa y como prácticas de cambio escolar.

### **Las experiencias docentes como esfuerzos de mejoramiento de la calidad educativa**

Ello se logra cuando:

- Dimensionan los resultados de las pruebas en competencias básicas, a través de la investigación de los docentes sobre sus rutas pedagógicas convencionales, el uso de la información aportada por las pruebas, y el desarrollo de innovaciones en las áreas de conocimiento evaluadas a través de las pruebas de competencias: lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.
- Analizan los contextos particulares en que se inscriben las instituciones educativas, las relaciones y procesos que allí se promueven y la oferta educativa que realiza la institución escolar, para proponer una mayor adecuación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
- Reconocen la diversidad que aporta cada unidad escolar, y compensan esta heterogeneidad y tipicidad con el establecimiento de redes de comunicación y



socialización, que legitiman el conocimiento producido por el docente, más allá de su respuesta pertinente a las necesidades de la institución educativa.

- Se preocupan por los problemas relacionados con la cohesión social, la confianza, la participación, el desarrollo de las competencias básicas -de conocimiento y ciudadanas-, y la apertura a la construcción de proyectos de vida de niños y jóvenes.
- Centran su trabajo en la práctica pedagógica del docente quien, como indagador, reconoce la forma de realización de su trabajo, para proponer diversidad de eventos de reconstrucción de su práctica y de su rol, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Se deriva en conclusión, que a través de la investigación e innovación los docentes se vinculan activamente al mejoramiento de la calidad de sus instituciones, y por esa vía, mejoran la calidad educativa en el Distrito. Lo hacen, a través de los procesos de construcción de saber pedagógico y a través de transformaciones de sus prácticas, comprometiendo lo más posible a toda su institución y generando procesos de participación conducentes a la inserción de la experiencia dentro de la vida y cultura escolar.

### Las experiencias docentes como prácticas de cambio escolar

En cuanto al cambio, las experiencias apelan al proceso que permite a los docentes operar en condiciones particulares y específicas de su institución, de sus alumnos, de su formación y de su experiencia como docentes, para configurar a partir de dichas condiciones, el mejor proceso a seguir. Es, pues, un cambio localizado, concreto, articulado a las prácticas y saberes pero puesto en condiciones diferentes de posibilidad de realización.

El cambio plantea una permanente tensión entre lo que existe, llamado genéricamente tradición, y lo nuevo. Lo nuevo busca integrarse a lo existente o sustituirlo o alterarlo, o adicionarlo, o reestructurarlo, o eliminarlo o reforzarlo<sup>10</sup>.

El cambio se encuentra en este proceso deliberado y sistemático de transformación, emprendido por los docentes, que intentan documentar las prácticas educativas y escolares, y promover nuevas alternativas.

Y es el docente quien, con su deseo, voluntad, saber y saber hacer, tiene la capacidad y la posibilidad de señalar los propios caminos de mejoramiento.

<sup>10</sup> MORRIS, Ivor. *Cambio e innovación en la enseñanza*. Bogotá, REI Andes, 1988, Pág. 9-36.





El proceso y los resultados de las experiencias docentes otorgan credibilidad y confianza en el cambio. El dinamismo adquirido por las instituciones y las proyecciones de los docentes que han renovado sus prácticas y saberes teóricos son una evidencia del cambio.

Pero, la fuerza de conservación de una cultura como la escolar hace que el cambio no esté exento de dificultades y tropiezos, lo que hace importante señalar a continuación algunos puntos críticos de las innovaciones e investigaciones, en su búsqueda de calidad y cambio escolar.

### **Puntos críticos de las experiencias en su búsqueda de calidad y cambio escolar**

En primer lugar, el mejoramiento de la calidad y el proceso de transformación escolar no pueden llevarse a cabo sin su voluntad y compromiso. Las experiencias apoyadas por el IDEP abren esta perspectiva, lo que no implica que los docentes logren una inserción de su investigación e innovación en toda la institución y que no encuentren dificultades de reconocimiento, apoyo, aceptación e institucionalización en algunas ocasiones.

Un segundo punto crítico lo constituye la capacidad técnica, material y administrativa para desarrollar con fluidez la experiencia: el tiempo, los recursos, el clima escolar, las condiciones institucionales, entre otras, son variables claves del proceso de cambio, que también amenazan su realización.

El tercer aspecto crítico se refiere a la cultura escolar, portadora de tradición, que tiende a generar resistencias frente a nuevos o diferentes patrones de funcionamiento de la institución y de sus actores. En este contexto, existe al parecer una opinión bastante generalizada acerca de la dificultad para modificar o cambiar las prácticas pedagógicas. Las experiencias docentes a que nos hemos referido en esta exposición van en contravía de esta opinión. Sin embargo, no puede negarse la fuerza y poder de la tradición escolar y la ardua tarea que emprenden muchos maestros para movilizar acciones de transformación.

El cuarto punto crítico trata del trabajo en solitario del docente como una dimensión debilitadora de los procesos de cambio y mejoramiento de la calidad. Las experiencias de investigación e innovación muestran ampliamente la productividad que acompaña a estos grupos de maestros que trabajan en colectivo dentro de sus instituciones, o con otras instituciones, o en la localidad, o en redes, o en los espacios esporádicos y más coyunturales de socialización.



En quinto lugar, los conflictos de intereses que no encuentran un canal adecuado de tramitación para convenir acuerdos y pactos, se constituyen en una amenaza más para la innovación. Algunos proyectos de los docentes manifiestan que han tenido que invertir tiempo y energía en los procesos de producción e interpretación de significados y en la búsqueda de compartir y negociar esos significados.

El sexto punto crítico se refiere al hecho de que el cambio no es claramente visible cuando no hay una obtención rápida de productos tangibles o materiales existe una tendencia a desprestigiarlo o a quitarle méritos, sin dar tiempo a la construcción de los productos simbólicos de un proceso que es largo, no efectista, y que exige esfuerzos denodados, de persistencia, hacia el mediano y largo plazo. Con ello no pretendo afirmar que no son importantes los resultados, sino que para que ellos se arraiguen realmente en la práctica escolar, requieren un trabajo de más largo aliento. Si bien el largo o mediano plazo debe ser proyectado con resultados previsibles en el corto plazo, no se puede juzgar la dimensión total del cambio o mejoramiento de la calidad sobre la base de unos resultados que requieren más tiempo para su construcción.

Séptimo, es una amenaza para el cambio y la transformación cualitativa de la institución pensar que se parte de cero. Tal y como lo muestran las experiencias, un proyecto apoyado por el IDEP puede ingresar en dos puntos diferentes de la reflexión investigativa e innovadora de una institución escolar:

- Los docentes o la institución pueden venir de una dinámica de transformación de años atrás, y la convocatoria del IDEP se les presenta como una oportunidad y pretexto para seguir avanzando en lo ya iniciado.
- Los docentes o la institución acuden por primera vez a esta alternativa, con una historia particular y con la esperanza de iniciar procesos sistemáticos de transformación, apoyados por el modelo pedagógico de acompañamiento que propone el IDEP.

El octavo y último punto crítico se refiere a que no es suficiente realizar un proceso investigativo e innovador para asegurar el cambio. Las experiencias requieren continuidad aunque siempre se ven amenazadas por la falta de mecanismos que le garanticen institucionalidad, dinamismo, apoyo, posibilidad de crecimiento, sostenibilidad y confrontación permanente. Si no es así, culminan en un proyecto que corre el riesgo de estancarse, desaparecer o burocratizarse.

Sólo me resta referirme a los retos para los maestros investigadores e innovadores.



## Retos para los maestros investigadores e innovadores

Pueden resumirse así:

- Proyectar la investigación y la innovación significa reconocer de ella lo que es posible asentar en la tradición construida por la institución, volverlo práctica cotidiana, y ubicar aquello que necesita ser impulsado con todo dinamismo; proyectarla a más docentes de la propia institución y de otras instituciones, por medio de la socialización, de su análisis en otros escenarios, de nuevos ensayos.
- Aportar a la reflexión sobre el impacto en la escuela del rol asignado actualmente al conocimiento en los procesos productivos y sociales, en un contexto de cambio rápido en la producción de conocimientos, con el fin de proponer investigaciones y experiencias en este marco.
- Trabajar sobre la búsqueda de fortalecimiento de la autonomía institucional, a través del PEI y del gobierno escolar.
- Conformar redes de escuelas y docentes a partir de proyectos o problemas comunes.
- Continuar el esfuerzo de reconstrucción del sentido de lo educativo y lo escolar que apunta a recomponer sus procesos.
- No perder la dimensión subjetiva del trabajo docente. Las experiencias permiten reconocer a un maestro que, como sujeto de saber, es protagonista de sus prácticas pedagógicas: las nombra, las observa, las externaliza, las plasma y las reconoce como propias. En esta medida está en capacidad de ser más dueño de su acción, de su decisión, de su producción cultural y material.

**En conclusión**, puede afirmarse, que después de una investigación e innovación el docente es otro, o por lo menos no vuelve a ser el mismo de antes. Su reto es no cejar en este empeño de transformación que lo ha comprometido hasta hoy.



## 2.2 LA GESTIÓN DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA <sup>11</sup>(COLOQUIO)

### PARTICIPANTES

**JUAN SALVADOR MONTENEGRO**, *CED OEA*

**MARÍA DEL CARMEN MURCIA**, *CED Jorge Soto del Corral*

**ROSITA ÁVILA**, *Corpoeducación*

**ÁLVARO LEURO**, *Subdirección de Mejoramiento Educativo, Secretaría de Educación Distrital SED*

### MARÍA DEL CARMEN MURCIA

*CED Jorge Soto del Corral*

Nosotros coordinamos con el Hospital Centro Oriente y con Escuela Saludable un trabajo entre la gente del hospital y los maestros para las acciones que tenemos que proyectar hacia los niños y, por supuesto, entre estas está el proyecto “refrigerio”, de la Secretaría de Educación, que también pidió que se le llevara una propuesta de lo que se hace con el refrigerio; todo lo tenemos articulado al PEI y a las instituciones que nos colaboran: Por ejemplo, el hospital durante la semana de receso realizó un trabajo para articular lo referente a la nutrición, a los proyectos de aula y a la utilización de los desechos en un proyecto de reciclaje.

En el componente de Convivencia tenemos dos proyectos: una propuesta de la Secretaría de Educación a la cual no nos acogimos; este proyecto rebosó las expectativas que se estaban gestionando desde la SED. Se requería que únicamente se trabajara con las asociaciones de padres de familia; nosotros rebasamos esa concepción y trabajamos todos los sábados con los padres de familia. Con ellos se trabaja en desarrollo humano a través de talleres de auto estima, de prevención del maltrato; de temas muy interesantes para ellos, los cuales han permitido mejorar las relaciones con sus hijos y, por supuesto el aprendizaje de los niños.

<sup>11</sup> Se transcribe a continuación la transcripción editada de este coloquio.





El proyecto de investigación se trabajó a través de dos gestiones. La gestión administrativa y financiera y la gestión académica. En la gestión administrativa y financiera contamos con un equipo de trabajo ordenador del gasto, el pagador y yo que soy la investigadora principal del proyecto. La gestión académica se desarrolló a través de cuatro procesos. En el primer proceso: denominado *participar* logramos la participación de todos los docentes del colegio. En el otro proceso, el de *investigar y hacer pedagogía*, se refiere a enseñar y comunicar. En el *participar* planteamos unos principios y partimos de unos mínimos necesarios que son la sintonía, el acuerdo, el esfuerzo y la certeza de ese grupo que iniciaba ese proceso.

Luego tenemos la refinanciación que se dio a través de ir ganando unos “autos”: autoconciencia, autogestión, auto sostenimiento de los proyectos y la autonomía. Y fuimos ganando en unos mutuos en ese equipo de trabajo, entre estos, la confianza, el acuerdo, la ayuda y sobre todo el respeto; el respeto a la diferencia; en las discusiones, en lo que nosotros hacemos; para lograr unos máximos que son los que en este momento se empiezan a hacer evidentes, pero que, de todas maneras, son un inicio dentro del proyecto general que tenemos y son una potencia participativa lograda con el equipo consolidado de trabajo. El logro posible se da a través aquellos cambios que estamos identificando como logros visibles e invisibles y los cambios posibles, a través de la construcción del currículo en el cual estamos haciendo la propuesta de poder comunitario. Ese poder comunitario se refleja en la participación de los docentes, de los niños, de los jóvenes y de los padres de familia en la toma de decisiones y en las acciones que nosotros realizamos. Eso es lo que nosotros hemos hecho a través de este proyecto y tenemos una publicación llamada “*El pedagogiar en la escuela de hoy*”,<sup>12</sup> a manera de logro visible. Llamamos pedagogiar porque para nosotros es una acción, la pedagogía no es estática y, la propuesta de ensoñación porque partimos de sueños y esos sueños se están logrando.

### JUAN SALVADOR MONTENEGRO

CED OEA

Hemos sido invitados como institución por parte del IDEP para que socialicemos algunos aspectos generales acerca de la gestión del proyecto desde el punto de vista de la dirección del plantel. Desde el punto de vista de la rectoría desearía iniciar con la siguiente pregunta: ¿Cómo es el acompañamiento del trabajo que realizan los grupos y los diferentes equipos constituidos por los docentes a través de las áreas para responder al desarrollo de currículo? En la institución el grupo de directivos

<sup>12</sup> Murcia, Marfá del Carmen y Luz Mery Mahecha, Asesor German Zabala. *El Pedagogiar en la escuela de hoy*. Una propuesta de ensoñación curricular en el Colegio Jorge Soto del Corral. IDEP, Bogotá, D.C., 2002, 112 págs.





docentes está representado por Juan Montenegro como rector, nuestras cuatro coordinadoras, las cuatro orientadoras; todos estos conformamos el equipo que atiende, responde y hace posible todo el trabajo que se realiza en la institución. Desde el punto de vista de la dirección hay un aspecto en la formación de equipos de trabajo que los lidera, si son curriculares, desde la coordinación académica; si son de cualquier otra naturaleza, desde frente de cada uno de los equipos. La primera fase se inició con gran voluntad e inquietud para buscar proyectos para poder enfrentarlos, desarrollarlos y hacer sus presentaciones y, desde luego, buscar los resultados.

La segunda fase es buscar las instituciones en dónde están los posibles proyectos en los cuales podemos participar. Es así como acudimos a la Secretaría de Educación, al IDEP, al CADEL, a la JAL, a Coldeportes; a otras instituciones internacionales que han presentado programas a la Secretaría de Educación, o que los hayan brindado oficialmente para participar de manera independiente. Después de la integración de ese equipo y realizada la búsqueda de instituciones donde se pueda participar en un programa viene la preparación de la propuesta, como es el caso del IDEP que nos acompaña, para el “Viajemos y construyamos, a través del maravilloso mundo de la palabra”<sup>13</sup>; posteriormente vienen la preparación, el perfeccionamiento, la presentación, la defensa y la sustentación de la propuesta. Una vez logrado el objetivo se devuelve a la institución, acompañado siempre por el equipo de directivos docentes, y se empieza a preparar la parte financiera. Para el caso que nos ocupa, el desarrollo se dividió en lo financiero, lo administrativo, lo pedagógico y la en flexibilización de los tiempos de utilización en el proyecto.

La parte financiera, tuvo un costo muy superior a la oferta hecha por el IDEP, por lo que el mismo equipo de trabajo procedió a buscar la financiación faltante y el establecimiento aportó. En el caso de nuestro proyecto hubo aportes del establecimiento, en menor cantidad de otra institución que logró incorporarse en una cantidad superior al aporte del establecimiento, y, por último, el aporte definitivo del IDEP. Sumados estos recursos financieros se empezó a desarrollar el programa. Pero deseo señalar, ¿cómo es la gestión del directivo docente? Es indispensable permanecer en continua comunicación con el responsable de cada proyecto. Uno como rector, acompaña al responsable directo, permite los espacios de tiempo, convoca, evalúa los avances, y establece comparaciones de rendimiento del trabajo. Nosotros, bajo este parámetro tenemos una serie de proyectos en desarrollo, por ejemplo, aparte del proyecto del IDEP, tenemos “viajemos y construyamos”, “biblioteca digital”, que es un programa que solamente se está desarrollando en Colombia en cinco establecimientos, y en el cual la institución acompañante es la Universidad Javeriana. Tenemos el mejoramiento institucional en el que nos ha

<sup>13</sup> Cortés, María Julia, *Fantasta de la palabra*, Proyecto Viajemos y construyamos en el fantástico mundo de la palabra. CED OEA, Convocatoria Investigación IDEP, Contrato No. 81, 2000, Bogotá, D.C.



ayudado la Secretaría de Educación, también liderado por una institución como la U. Javeriana y resolución de conflictos a través de la Cámara de Comercio. Muy recientemente, está en gestión y principios de su desarrollo las escuelas deportivas, proyecto que nos ayuda a formar talentos atléticos y en el que nos acompaña permanente de un técnico del IDRDR.

La gestión del directivo docente en la realización de los diferentes proyectos que se desarrollan en los planteles, se resume en la gran voluntad que tiene el equipo, conformado por todos los entes de la institución; desde los padres de familia, los estudiantes, los directivos docentes y los propios docentes. Con este gran equipo y la voluntad, no hace más la rectoría que canalizar ese deseo de colaborar hacia metas concretas, buscando dónde pescar, en dónde hay la oportunidad de participar en un proyecto para prepararlo, presentarlo, soportarlo y empezar su desarrollo. Deseo finalizar señalando que nos hace falta tiempo para poder participar en otros proyectos porque ellos existen y son muy interesantes; poseemos inmenso cariño y una enorme voluntad de trabajo.

**ROSITA ÁVILA**

*Corpoeducación*

Como representante de Corpoeducación deseo describir los resultados del trabajo realizado en los últimos cinco años con más o menos unas 150 instituciones educativas de unos 20 municipios. Nosotros partimos de unos supuestos, unas tesis: la institución educativa, definitivamente sí hace diferencia; de acuerdo con el tipo de institución a donde vayan los estudiantes, ellos tienen mayores posibilidades de aprender; y en este sentido, hay una propuesta puesta muy fuerte en el trabajo que hemos hecho porque todos los esfuerzos que se hagan en la institución, son fructíferos. Por ejemplo, si se hace un esfuerzo de carácter financiero, se organiza el presupuesto, etcétera, todo eso redundará en beneficio de los estudiantes. Para todos es claro que lo que se quiere favorecer es, mejores aprendizajes académicos y no académicos por parte de los alumnos. Señalemos algo derivado de la experiencia: existen diferentes tipos de gestión que tienen que articularse desde la que se hace en el aula misma, esa relación maestro alumno, y en otros espacios de aprendizaje, el contexto de toda la institución educativa y el contexto local más amplio. Estos son tres elementos que tienen que ir interrelacionados.

Nuestro foco de acción particular ha sido el de la institución educativa y en este momento estamos profundizando ya un poco más en el tema del aula. También sabemos, hemos constatado que cada una de las instituciones es diferente, que cada cual va haciendo su proceso de acuerdo con sus antecedentes y con su historia propia. ¿Qué es lo que hemos buscado, o qué es lo que buscamos con estos procesos? Una de nuestras metas la denomino como *articular*. Lo importante es cómo se articulan



y de verdad apoyan ese objetivo fundamental, y en ese sentido lo que nosotros hemos buscado en ese proceso de acompañamiento, de apoyo a las instituciones, es empezar a lograr la articulación o la organización de los recursos con los que cuenta la institución, de los procesos y los procedimientos para poder llegar a esos resultados y, en ese sentido, hemos trabajado varios campos.

De una parte, sentimos que es fundamental fortalecer el trabajo de dirección, no solamente en cabeza del rector, sino del equipo directivo como tal, en aspectos ya señalados como la comunicación, la articulación, la posibilidad de hacer seguimiento a las programaciones, a los planes que se tengan. También trabajamos el tema de pedagogía, dentro del supuesto que si lo fundamental de la institución es propiciar el aprendizaje de los estudiantes, lo pedagógico debe estar organizado y tiene que ser una meta institucional que luego se concreta específicamente en el trabajo de aula. En ese sentido hemos trabajado para que las instituciones empiecen a clarificar y definir cuál es su estilo pedagógico propio; ello se concreta en cosas cotidianas, teniendo en cuenta de utilizar dentro de la institución una metodología más participativa o menos, cómo mediante el análisis del uso de recursos, de lo que se piensa frente a las tareas, a las evaluaciones. Todo lo anterior constituye un trabajo de construcción de acuerdos. Es importante fortalecer la administración financiera, la administración de los bienes y recursos que se tengan, para apoyar el trabajo pedagógico.

¿Cómo hemos hecho esto? Nosotros hemos ido construyendo una estrategia de mejoramiento, un modelo de mejoramiento. Comenzamos por la preselección de las instituciones puesto que es fundamental que ellas mismas deseen participar dentro de un compromiso y que este sea voluntario porque esto implica tiempo, esfuerzos, trabajo extra. Luego de esto, normalmente, hacemos un trabajo de auto evaluación, ejercicio a manera de espacio de reflexión de la institución para recoger lo que ha venido trabajando y mirar si ya ha habido estudios o diagnósticos previos. Es poder poner todo sobre la mesa y decir: ¿En qué punto estamos? ¿Cuál es nuestro punto de partida? ¿Qué hemos acumulado? ¿Cuáles son nuestras fortalezas? ¿Cuáles son los aspectos que debemos mejorar? Ese auto diagnóstico se hace alrededor de cinco áreas: dirección, clima, pedagogía, administración, talento humano y administración de personal. Luego tenemos el contexto para empezar a hacer plan de mejoramiento, el cual, dependiendo de la situación misma de la institución puede ser tan amplio como el cubrimiento de todos estos campos o puede ser mucho más restringido, dependiendo de lo que la institución considere prioritario en ese momento. Por ejemplo, si quiere fortalecer solamente la estrategia pedagógica porque ya hay fortalezas en lo administrativo y en lo directivo, ese será el foco del plan. Luego de ello pasamos a la ejecución del plan y lo hacemos a través de un acompañamiento donde normalmente lo que hemos hecho ha sido combinar actividades.



Corpoeducación lleva a cabo un acompañamiento mediante talleres en las mismas instituciones, o en ocasiones, con talleres compartidos entre 7 a 10 instituciones que estén en el mismo proyecto y que encuentren como punto de contacto las mismas necesidades. Se quiere reflexionar y trabajar alrededor de mejorar el clima escolar, o mejorar el manual de convivencia, u otras veces se hacen talleres específicamente en los colegios, pero una cosa importante es que normalmente nos preguntamos después de un evento de estos; ¿qué queremos que pase en la institución? Por lo general, de estos talleres se derivan compromisos que se acompañan con asesoría de distintos géneros.

### ÁLVARO LEURO

*Subdirección de Mejoramiento Educativo, Secretaría de Educación Distrital SED*

Señalo a continuación mis comentarios vistos desde dos ópticas: una la de mi experiencia en la Subdirección de Mejoramiento Educativo con la ejecución de uno de sus proyectos claves para la nivelación para la excelencia, este busca el mejoramiento de las instituciones educativas. En segundo lugar, señalo la experiencia de la realización de cinco de los siete Foros Educativos Distritales y de más o menos cien Foros Locales dirigidos a reconocer experiencias exitosas de las instituciones educativas. Destaco además la participación que hemos tenido con el premio “*Compartir al maestro*” el cual convoca a más de dos mil docentes del país cada año y el cual se propone recoger los resultados de procesos de investigación y desarrollo de propuestas orientados a resolver problemas específicos de la actividad docente y de la actividad académica de los profesores.

Estos elementos conllevan a examinar las implicaciones de la gestión y de la gerencia de procesos de investigación en las escuelas y los niveles de complejidad que estos pueden plantear en cada caso. Lo que yo puedo concluir de ver estas experiencias, es analizar lo que implica hacer investigación en la escuela. Sobre esto ya se ha expuesto la experiencia de los proyectos del IDEP y todos los que han presentado proyectos allí conocen mucho de lo que esto puede implicar. Sin embargo, la pregunta es: si uno investiga ¿para qué investiga? ¿Investigo para resolver un problema fundamental o para mover las fronteras del conocimiento en una asignatura específica? O de otra parte, investigo con la finalidad de modificar de alguna forma la estructura de una institución educativa o para desarrollar un nuevo modelo curricular, o para hacer el reconocimiento de la práctica de los maestros? Y así, podríamos formular otras preguntas sucesivas. Esto es lo que uno identifica fundido en los proyectos y en las experiencias con los colegios con los que nosotros trabajamos.

Ya en este auditorio nos hemos referido al tema de autonomía y heteronomía; considero que el nivel de autonomía de la institución educativa representa uno de los





elementos que puede augurar el éxito o fracaso en los procesos de investigación. Hay instituciones que están preparadas para la investigación escolar y hay instituciones que no lo están. Dentro de los elementos importantes que pueden conllevar el éxito o fracaso de un proyecto de investigación es el de aquella institución que ya aporta un trabajo basado en la identificación de un problema en la institución educativa y que no “trae el problema de otro lado”. Aquí reitero la necesidad de que la investigación se centre en problemas de la institución educativa. Señalo que es importante que estos procesos de investigación estén relacionados con una estrategia pedagógica y didáctica y que reconozca de hecho, algún campo específico relacionado con los maestros. En algunas investigaciones y en los procesos que conllevan en los colegios es sumamente establecer el límite entre el planteamiento de una estrategia y la comprobación, formas y resultados de su ejecución.

Es posible que muchos de los procesos actuales en los colegios de la SED carezcan de un sistema de retro alimentación desarrollado a partir de la revisión constante de los procesos en curso y que esa revisión contribuya a la modificación de procesos que se muestran en forma lineal y en los cuales algunas las instituciones educativas no poseen problemas. Es de anotar que sí existe conciencia respecto al papel que puede desempeñar la reflexión sobre los problemas en una institución: ello contribuye, y en algunos casos obliga a instaurar cambios estratégicos en la manera de resolver determinadas situaciones. Existen demás procesos de investigación cuyos resultados pueden ser “muy buenos”, pero que no resuelven el problema identificado.

Unas preguntas importantes para la reflexión son las siguientes: ¿Quién gestiona y gerencia el proceso de investigación? ¿Quién lo desarrolla en la institución educativa? Por una parte, comento que es esencial una función de liderazgo en alguna dimensión del proceso institucional para que la investigación tenga sentido. Por ello es posible que se presenten situaciones en las que un docente está haciendo una investigación en calidad de profesor, o si esa investigación está agenciada por la institución educativa. Y nuevamente, pregunto: ¿Por qué hay muchas investigaciones de profesores sin encontrar un contexto institucional que les permita que ese proceso llegue a feliz término? Por ello, la gestión institucional es clave para la investigación.

Por ende, la institución educativa debe tener organizados los tres niveles de gestión propuestos por la SED; por ejemplo, en el proyecto de “*Nivelación para la Excelencia*” se le da importancia a la gestión administrativa; hay colegios que cuentan con recursos y hay otros que no; esa presencia o ausencia de recursos tiene que ser gestionada para poder apoyar el proceso de investigación. Existen unos esquemas de liderazgo y de planeación denominados *gestión directiva* el cual debe estar totalmente vinculado al proceso de investigación para que el mismo pueda tener un asidero en la institución y no se quede únicamente en el espacio del maestro.





Finalmente, me refiero al tema de la gestión de conocimiento, donde el caso particular que nos ocupa se trata es del tema de la gestión pedagógica, de la gestión económica, en donde el mayor problema identificado en las instituciones educativas es la falta de unos acuerdos mínimos pedagógicos que le permita a la gente saber que están hablando de lo mismo y que poseen propósitos comunes. Quisiera establecer una diferencia entre lo que implica una perspectiva de investigación educativa para el mejoramiento del sistema educativo y una perspectiva de investigación para lo que implica el mejoramiento de la escuela. Eso es simplemente para resolver un problema de las esferas, ¿en dónde se mueve la investigación? Nosotros tenemos bastante investigación educativa referida al tema de cómo mejorar el sistema educativo, y con esa perspectiva se ocupa bastante la Secretaría de Educación. Existen otros niveles de investigación encaminados estrechamente a mirar cómo se mejoran los procesos para el desarrollo cognitivo y la socialización de los estudiantes; esta se halla en el resorte de la relación maestro-alumno en el que uno debe plantear muy claramente cuál es el nivel, o cuál es el alcance que la investigación debe tener.

En síntesis lo que se encuentra uno en las instituciones educativas es que hay mucha investigación pero esa investigación efectivamente no se gestiona y ni es gerenciada por parte de las mismas instituciones; los resultados de ello se han visto palpables en los Foros Educativos. Muchas de las experiencias allí presentadas son resultado de maestros entusiastas y muy interesados y resueltos a desarrollar un trabajo con sus estudiantes, pero que muchas veces no logran acceder a la esfera de la institución. Se recomienda por ello que haya trabajo de equipo y que más de un docente de la institución se vincule al proceso. Además, el proceso investigativo debe incorporar un elemento de relación interinstitucional con la finalidad de desarrollar aspectos que tengan que ver con el sistema o con el mismo proceso de la investigación contando de esta forma con esquemas de transferencia y posibilidades de divulgación.

## PARTICIPANTE 1

Yo asistí al coloquio con la expectativa de conocer experiencias de gestión y me encuentro con exposiciones de instituciones; considero que la intervención de Álvaro Leuro hace referencia más a lo que implica gestionar y administrar investigación. Considero que estamos en un proceso en el que los maestros muestran voluntad de hacer muchas cosas, pero hay muchas dificultades. En el campo mismo, en el contexto en el que se mueve la educación en este momento, representa un contexto de mucha crisis con muchas contradicciones. Es en ese ámbito dentro del cual es necesario examinar la gestión de los proyectos y la gestión de la investigación. Juan Montenegro apunta que no se trata solamente de la gestión de los recursos pues existen otro tipo de gestiones necesarias al interior de los equipos de maestros y de las comunidades



porque no es suficiente con querer investigar; creo que hay que adecuar los contextos para hacer posible la investigación. Hay una gran inquietud a nivel general acerca de las dificultades existentes para hacer y para trascender en la investigación.

Ese es un punto importante en la gestión de proyectos; aquí tenemos que examinar otro punto y es: ¿Cómo podríamos mirar la superación de las dificultades en los proyectos de investigación? Sobre todo, habiendo recorrido ya una experiencia de quienes participamos en investigaciones con el apoyo del IDEP. Pero ello no borra las dificultades; el apoyo económico es valioso, pero en el interior de las redes institucionales mismas, cuando hay red, cuando hay equipo constituido que es lo destacable. Pero se encuentran otro tipo de dificultades como en el caso nuestro en vista de lo escasas que son las ocasiones para comentarlas. La investigación demanda exigencias en cuanto a los tiempos. Juan Montenegro ya se refirió a la flexibilización de los tiempos y comprendo que eso nos lo preguntamos agregando las inquietudes acerca de por qué investigamos, si leemos para aprender y desaprender e iniciar un proceso de formación y autoformación, pero y los niños?. Esta es una pregunta clave ¿cómo resolver un problema de esos? Yo no puedo abandonar el problema con los niños porque me estoy dedicando a la investigación. Nosotros a manera de comentario lo decíamos; qué rico cuando uno se sumerge en la investigación, con un posible año sabático, con los espacios y las comisiones para investigar; si esos espacios fueran ciertos, con unos resultados sería magnífico. Pero señalo que la disponibilidad de tiempo ha representado una enorme dificultad, que nos ha costado muchísimo trabajo porque nos ha implicado muchísimo tiempo extra. Recomiendo además reflexionar acerca del impacto de la investigación pues es necesario tener en cuenta las particularidades de las instituciones, las mismas exigencias de la investigación, puesto que estos factores también forman parte de la gestión de un proyecto.

**MARÍA DEL CARMEN MURCIA**

*CED Jorge Soto del Corral*

Señalo que en la presentación nosotros verdaderamente no alcanzamos a exponer las dificultades como las que se comentan anteriormente; algunas de estas son las que nosotros afrontamos. No hay una política emanada de la Secretaría de Educación SED que permita el desarrollo de este tipo de trabajos; más bien, se presentan restricciones, entre estas, los recortes de tiempo. No es claro si ese recorte es política de la Secretaría de Educación o del CADEL; permanentemente se nos señala que a "los niños no se los pueden licenciar"; ante cualquier propuesta, se nos responde "no se puede, no se puede". Las jornadas pedagógicas quedaron abolidas.

Me anima mencionar algunas diferencias que tengo con el doctor Alvaro Leuro relacionadas con el proyecto de la nivelación para la excelencia y de las experiencias



exitosas. En la perspectiva que desarrolla nuestro proyecto, no compartimos esos planteamientos y procedo a señalar las razones. Esas representan propuestas desde una concepción neoliberal donde se propone un modelo en términos de costos, eficiencia, eficacia, desconociendo totalmente los procesos. Se nos exige alcanzar determinados niveles de competencia aun cuando somos conscientes de chicos que poseen condiciones supremamente difíciles, de pandilla. En estos chicos esos niveles de “conocimiento” (entre comillas) de los chicos sí se dan, porque ellos sí tienen un conocimiento muy avanzado; sucede es que estos procesos se dan de maneras diferentes y en unos tiempos muy diferentes. Entonces, pregunto, ¿Porqué en unas instituciones sí se pueden negociar los niveles de competencia en otras no es posible?.

## PARTICIPANTE 2

Primero que todo felicito muy especialmente a María del Carmen Murcia porque he tenido la oportunidad de conocerla como maestra de aula y ahora como directiva docente. Tal vez ese proceso que ella ha desarrollado frente a la realidad de la escuela es una muestra de lo que puede ser la escuela cuando hay personas comprometidas. Los maestros que, como decía el Doctor Álvaro Leuro, somos “gomosos” y entusiastas por arriesgarnos a tratar de romper ciertas barreras y ciertas estructuras que tenemos en la escuela no necesariamente somos resultado de la terquedad sino de una cultura que ha caracterizado a cierto tipo de rectores. Hemos dado un pasito en este proceso de investigación; hace unos años, radicalmente nos decían que los maestros no podíamos ser a la vez maestros e investigadores; que éramos lo uno o éramos lo otro. Hoy parece que esa distancia es mucho menos grande esa. Sin embargo, me preocupa enormemente la actitud de otras compañeras que no iniciaron ese proceso, no han dado esos tres pasos en el quehacer de la investigación. Yo les comenté al final de la exposición de mi proyecto, “Yo entré al final cuando estaba quemándose nuestro instituto IDEP, que yo sí lo quiero mucho y que el mismo alcalde nos lo confirmó, ya es un hecho, lo van a cerrar”.

Y pregunto, ¿Qué va a pasar con los que ya empezamos a gatear? Yo considero que estoy gateando, o parándome, dando los primeros pasos con aquellos maestros que con ansiedad dicen me dicen: “Qué rico profesora, compañera, la felicito, la invito a mi colegio, es que allá no se puede; es que allá el rector.....es que allá...”. Uno es consciente de ciertas condiciones que ha ganado y superado. Ha ganado unos espacios, o como yo les digo a las personas que más agradecí en esta exposición, a mis dos compañeras que me acompañaron, con mucho miedo, pero que dieron el paso también porque eso es importante para formar el equipo, ganar un espacio. Nosotros tenemos el auditorio de nuestros estudiantes, de nuestros padres, casi no lo optimizamos y termino con la siguiente pregunta para Uds.: ¿Cómo hacemos para continuar caminando?



### PARTICIPANTE 3

Al escuchar este coloquio me surgen las siguientes inquietudes. Hay una que no se resuelve tan fácil, que es la tensión entre la práctica y la norma; nosotros tenemos unas prácticas, que de un momento a otro resultan ser invalidadas por una serie de normas que se deben aplicar, de lo contrario, es grave. Como resultante de la tensión entre estas dos, es posible que, inclusive las mismas investigaciones e innovaciones se pueden “ir al traste” porque no concuerdan ni siquiera con la norma y, van a veces en contra de lo que la norma nos dice ¿Cómo se resuelve eso en un país tan normativo como el nuestro y con una multiplicidad de normas como las que se instaurarán en el futuro? La otra inquietud se refiere al divorcio entre la institución y lo que la Secretaría de Educación SED o lo que el Ministerio proponen. Las dos instituciones se desconocen entre sí. ¿Cómo superar esos divorcios a partir de unas concepciones que no preguntan por lo institucional, que no tienen en cuenta las particularidades sino que organizan y gestionan a partir de una globalidad? A posteriori les concierne a las instituciones asumir las consecuencias. Una tercera y última reflexión se relaciona con el total desconocimiento de muchos proyectos. En la localidad 19 de Ciudad Bolívar, por ejemplo, desarrollamos una serie de proyectos con una red propia de investigadores. Pero “ni cortos, ni perezosos” en un mes nos quitaron todos los docentes de apoyo y muchos de ellos forman parte de la red. Las explicaciones acerca de la existencia de la red y de la participación de los maestros en ella no fueron suficientes, tampoco tuvieron efecto aquellas donde se describió un proceso que avanza. Tampoco se tuvo en cuenta que la localidad obtuvo el porcentaje más alto en mejoría de resultados. Todo lo anterior no importa, “la norma dice que esos maestros ustedes no los requieren y salen”. Y por ello pregunto, ¿Cómo conjugar esa dinámica?

### PARTICIPANTE 4

Estoy en sintonía con las inquietudes señaladas por quien me antecedió en el uso de la palabra. En un informe que recibimos de todos los investigadores latinoamericanos se destaca que el país que más propuestas innovadoras y de investigación presenta a nivel urbano es Colombia. Los investigadores dicen: “Si usted quiere aprender todo sobre educación vaya a Colombia”, y seguramente aquí va a encontrar experiencias de todo lo que usted se lo imagine, pero acontece que aquí, por aspectos económicos, el instituto que apoya, que despierta el espíritu investigativo, paradójicamente, desaparece. Se va a fusionar y nosotros sabemos lo que significan las fusiones.

Entonces ¿cómo así, para dónde va esto? Investigue maestro. Por último quiero cerrar diciendo que la idea de gerenciar y gestionar proyectos de investigación en las instituciones puede parecer interesante; pero también pregunto: no es un poco perverso convocar a las instituciones para que consigan y administren los recursos, diciéndoles “Si algo les hace falta, pues ustedes vayan y lo encuentran”. ¿No es eso decirle a las instituciones que vayan y se defiendan como puedan?



# Capítulo III

## La investigación educativa en la formación del Maestro







# Capítulo I

Experiencias Docentes, Calidad y Cambio Escolar



## INTRODUCCION

**JORGE VARGAS**

*Profesional especializado IDEP*

*Correo electrónico [jvargas@idep.edu.co](mailto:jvargas@idep.edu.co)*

En el transcurso del Congreso tuvimos la oportunidad de escuchar las experiencias de investigación e innovación que se realizan en el aula; a partir de los proyectos del IDEP hemos venido identificando que tanto la investigación como la innovación son estrategias para la calidad de la educación y uno de sus aportes fundamentales está en la construcción del maestro y, en general, de los actores educativos como sujetos pedagógicos. Pensamos que la investigación e innovación son actividades que forman el desarrollo intelectual, profesional e integral del maestro como ser humano.

Retomando reflexiones hechas por Abraham Magenzzo, en su artículo “Investigación de la Práctica Pedagógica en el Contexto de las Reformas Curriculares”, y por otros teóricos de la investigación educativa, como Stenhouse, Carry Kemmis; voy a referenciar las ideas fuerzas que están presentes en la relación del maestro con la investigación. Dice Magenzzo que el maestro como investigador de su práctica, modifica su rol y asume como constructor de conocimiento. Desde su práctica, el maestro puede elaborar teorías que parten de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula, atribuye significados y contrasta éstos con la teoría adquirida durante su formación profesional.

El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual. Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el maestro desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía



profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias. El maestro emplea un enfoque etnográfico de conocimiento, observa la realidad para reconstruirla, a partir de los acontecimientos observados y las significaciones que los propios sujetos le otorgan a sus propios acontecimientos. Usa la investigación participativa, mira sus prácticas en el espejo de sus vivencias y de sus pensamientos, se forma en la observación protagónica propia de este enfoque de investigación para generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de su propia práctica.

Estos son aspectos que hemos venido comprobando y que las investigaciones nos han mostrado. Podríamos decir, para complementar lo anterior, que el énfasis de las investigaciones en el reto logrado que tiene el docente de escribir su propia práctica como instrumento de sistematización y resignificación; la escritura sobre su propia experiencia es un método para registrar y dar a conocer su práctica, es un medio académico fundamental. De ser lector, pasa a ser sujeto leído, en una condición de abierta comunicación, de mirada y comprensión al sentir del otro y de la validación de su propia práctica, éstas son tesis y elementos con los cuales queremos abrir la discusión.

Recomiendo lecturas hechas por Abraham Magazno, en su artículo "Investigación de la Práctica Pedagógica en el Contexto de las Reformas Curriculares", y por otros teóricos de la investigación educativa, como Scharif, Gary Kamini, y otros, para tener las ideas claras que están presentes en la relación del maestro con la investigación. Dice Magazno que el maestro como investigador de su práctica, el maestro puede elaborar teorías que parten de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula; mediante significados y contrasta éstos con la teoría académica durante su formación profesional.

El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, pasado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual. Desde su reflexión en la práctica pedagógica el maestro desarrolla capacidades investigativas, logra competencias y autonomía



### 3.1 EL PAPEL DEL TUTOR EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO

**RAFAEL ÁVILA PENAGOS**

*Profesor e investigador*

*Universidad Pedagógica Nacional*

*Correo electrónico losavila@yahoo.fr*

Este artículo destaca algunas experiencias directamente relacionadas con mi práctica como asesor <sup>1</sup> de un proyecto y centra mi atención en dos aspectos, uno: el modo de relación que mantuve con el grupo y dos: los diferentes roles que desempeñé durante la trayectoria de esta relación <sup>2</sup>.

#### La relación con el grupo

Al iniciar el proyecto, 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 auto-determinarse.

---

<sup>1</sup> Tres denominaciones podrían utilizarse para referirme al rol que jugué en relación con el equipo de investigación: director, asesor o tutor. Aunque el Rector insistió en la primera denominación, figuré como asesor para los efectos de la contratación, pero me siento más cómodo con el nombre de **tutor**, por lo que éste significa en la tradición de las artes: el apoyo de un maestro experto a los profesionales en formación.

<sup>2</sup> Este artículo complementa las reflexiones que he hecho en otro trabajo intitolado: *Aluna, lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación*, (Contrato IDEP. No. 66 de 2000, convocatoria de Investigación) en prensa.



Y, para ser consecuente con este principio de autorregulación, era necesario:

- Confiar en el grupo y en sus potencialidades,
- Promover la confianza del grupo en sí mismo,
- No hacer por el grupo lo que este podía hacer por sí mismo,
- 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”,
- Devolver las preguntas “angustiadas” al grupo, en forma de preguntas tipo socrático,
- Renunciar a la idea de ser la figura central, y ubicarse entre las bambalinas del teatro, como una especie de consueta.

## Los roles del tutor

### *Facilitar 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.

### *Facilitar 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, 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...

Obviamente las condiciones abarcan mucho más que los espacios y los tiempos, se necesita conseguir otros recursos, escenarios, herramientas, contactar personas, etc. Algunas de estas tareas las realicé personalmente, otras las delegué en la investigadora principal; con su ayuda se “patinaron” muchos procedimientos de rutina para agilizar decisiones requeridas para la obtención de recursos.

### *Mediar en situaciones de conflicto*

Las situaciones de conflicto, todos los sabemos, emergen en el camino, aunque nadie las esté buscando conscientemente. 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, hemos sugerido una hipótesis interpretativa: el grado de “temperatura” es directamente proporcional al grado de rigidez de nuestros modelos mentales. Estamos ante un fenómeno propio de la termodinámica. 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”.<sup>3</sup>

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. No estaría de más recordar que la expresión “forjar ideas” o “forjar hábitos”, esconde una metáfora termodinámica: hay que poner los metales al rojo vivo, antes de forjarlos, es decir: antes de y para darles nueva forma.

En este sentido mi papel como mediador no fue tanto el de reconciliar a los actores, para disolver o minimizar sus diferencias, 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 lograr la ebullición de las rigideces, para que estas se fueran descongelando, poco a poco, bajo el efecto del “calor cultural” (E. Morin).

### *Observar e interpretar la dinámica grupal*

Como tutor jugué un papel parecido al de un “árbitro”, siempre atento a los modos de juego entre los miembros del grupo. Mi atención oscilaba entre lo implícito y lo explícito, seleccionando, entre la masa de datos, los que me parecían más significativos en relación con la tarea y con las metas. Si los “jugadores” se salían del tema, o iniciaban procesos no conducentes al cumplimiento de los objetivos, me las arreglaba para señalar lo que estaba pasando y, en ocasiones, tuve que pitar un “fuera de lugar”. Aunque traté de evitar al máximo la “tarjeta roja”, no pude evitar el recurso de la “tarjeta amarilla”.

---

<sup>3</sup> AVILA, R. Y M CAMARGO “La construcción social de los proyectos educativos institucionales”. En: *La investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de Investigación 1989 – 1999*. Informe Final. Santa Fé de Bogotá, 1996, pág.13.



En algunos casos, cuando nadie se atrevía a emitir juicios que podrían herir susceptibilidades, tuve que pasar de observador a intérprete, avanzando hipótesis explicativas que connotaban valoraciones inevitables. Todo con el fin de contener el juego interactivo dentro de los marcos pertinentes y garantizar los modos más adecuados de interacción entre los miembros, en relación con el proyecto y sus tareas.

Puesto que las posiciones se expresan conversando, las diferencias se hacen conscientes conversando, el conocimiento se construye conversando y las tareas se asignan conversando, no debe extrañar que mis intervenciones más frecuentes tenían que ver con el uso de la palabra, y con las reglas explícitas o implícitas que lo regulan. A los que se “sientan sobre la palabra” hay que recordarles el tiempo y el derecho que tienen los otros a intervenir.

A los que se “salen del tema” hay que traerlos de nuevo a los temas pertinentes. A los que utilizan a sus colegas como simple auditorio para escuchar sus monólogos (relación instrumental), en ocasiones de forma compulsiva, hay que recordarles que hay tiempo para hablar y tiempo para escuchar. A los que interrumpen o irrumpen de manera intempestiva en la conversación, hay que hacerlos caer en cuenta de la oportunidad o inoportunidad de su intervención.

Los colegas que saben escuchar y sacan provecho de la conversación dan señales claras de su participación. Cuando éstos intervienen, se nota que toman en consideración el tema y el curso de la conversación, hacen referencia a lo que dijeron los otros, y luego sí proceden a presentar aportes personales. Es claro que este modo de participación debe ser estimulado.

### *Hacer aflorar la estructura interna de la práctica*

El modelo de investigación - acción que hemos adoptado está intencionalmente diseñado para promover y facilitar la manifestación de los esquemas mentales, y hacerlos pasar del estado de inconciencia al estado de conciencia, y del estado de rigidez al de flexibilidad, en un ambiente de comunicación intensa, profunda y comprometida.

El sujeto no puede tomar conciencia de los esquemas mentales que habitan su subjetividad, sino mediante procesos de objetivación lingüística que le permitan someterlos al análisis y a la crítica propia y ajena. Los otros sirven de espejos para refractar los modelos mentales, o para contrastarlos con otros esquemas, diferentes o contradictorios.

Corresponde a cada uno de los participantes tomar de la discusión aquellos elementos que le permiten destruir o reconstruir, rectificar o ratificar sus maneras de ver, o de proceder.



### *Facilitar la reconstrucción del universo lingüístico que media las relaciones entre el sujeto pedagógico y su práctica*

Si alguna recomendación he formulado, con una cierta terquedad, a todos mis estudiantes y colegas, es la de cultivar una conciencia vigilante ante nuestros modos de hablar. He insistido en que la cultura académica no puede dejar pasar una sola palabra cuya comprensión sea desconocida. He insistido en que ninguna palabra puede usarse a la ligera en el mundo académico. He insistido en que todas y cada una de las categorías especializadas, incluso las que tienen apariencia de inocencia, están cargadas de precomprensiones. Y que cada una de estas precomprensiones está soportada por modelos mentales hondamente arraigados en hábitos, más o menos conscientes. En este sentido puede afirmarse que uno de los resultados más importantes del proyecto fue la reconstrucción que hicieron los maestros de todas aquellas categorías que mediaban la relación con su práctica pedagógica. Los maestros investigadores cambiaron la manera de nombrar sus prácticas, ámbitos, procedimientos e instrumentos, e incluso cambiaron la manera de nombrarse a sí mismos. Todo un desplazamiento lingüístico y conceptual, de suma importancia para quienes creemos que el lenguaje es una mediación constituyente del conocimiento, y una mediación constituyente del fenómeno organizacional, con repercusiones obvias en la constitución de la identidad profesional.

### *Crear puentes entre las universidades y las escuelas reales*

Cuando un asesor, como es mi caso, pertenece a y se mueve en el ámbito universitario, lo que hace al asesorar maestros que investigan en un ámbito escolar, es servir como puente entre el conocimiento que circula en el mundo universitario y el conocimiento que circula en el mundo escolar. La experiencia resulta benéfica para ambas partes. El maestro universitario puede conocer lo que realmente acontece en las escuelas, y comienza a entender que las facultades de educación elaboran sus proyectos de formación profesional, de espaldas a la experiencia de las escuelas reales. Por otra parte el maestro de educación básica se oxigena con los planteamientos teóricos que se ventilan en la universidad y, a su vez, puede hacer valer la pertinencia de su experiencia y de su conocimiento ante los académicos que “legislan” para la escuela, de espaldas a la escuela.

Este rol, de tender puentes, o de construir anillos retroactivos entre la Universidad y la Escuela, se revela de suprema importancia, como estrategia metodológica, para fomentar proyectos de investigación interinstitucionales que faciliten la circulación en dos direcciones de los saberes y los códigos propios de cada ambiente institucional. Y, por ello, estamos convencidos de que debería convertirse en política oficial de instituciones como el IDEP, COLCIENCIAS, y todos los Centros de Investigación de las Universidades privadas u oficiales.



### 3.2 EL DOCENTE: RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

**GLORIA CALVO**

*Docente - Investigadora*

*Universidad Pedagógica Nacional*

*correo electrónico: gcalvo@uni.pedagogica.edu.co*

El docente tiene responsabilidad en la investigación educativa ya que ésta tiene por objeto el saber y la práctica pedagógica. Este supuesto es aún más evidente cuando se postula que el docente posee un saber - caracterizable según las propiedades que definen el saber común- y que las prácticas pedagógicas, con frecuencia, no trascienden el aula de clase.

Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad.

Este texto desarrolla el planteamiento anterior en las siguientes etapas:

- Análisis de las características del saber docente y de la necesidad de su reconocimiento.
- Análisis de la investigación en el aula como espacio que evidencia el saber docente y propone algunas alternativas para la sistematización de las prácticas del docente, asumido como un profesional reflexivo.
- Presentación de algunas experiencias de investigación pedagógica desarrolladas por colectivos de docentes.





ES UN HECHO INDUDABLE QUE EL DOCENTE JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE EN LAS POLÍTICAS TENDIENTES A UNA MAYOR CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. A DIFERENCIA DE OPINIONES CORRIENTES EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA HOY ES DE COMÚN ACEPTACIÓN QUE ES NECESARIO CONTAR CON DOCENTES COMPROMETIDOS CON LOS PROCESOS DE CAMBIO. TODA POLÍTICA EDUCATIVA TIENE SU CONCRECIÓN EN EL AULA DE CLASE Y ES EL DOCENTE EL MEDIADOR DE LAS DECISIONES POLÍTICAS. ES MÁS: CONTENIDOS, MÉTODOS, TEXTOS SE SOMETEN A SU CRITERIO QUE SE EXPRESA EN ACOGIDAS O SILENCIOS.

Estas apreciaciones me llevan a enunciar el eje de esta intervención: el docente juega un papel significativo en la investigación educativa. Tal planteamiento quiere terciar en la polémica sobre si la investigación es función del docente. A su favor va a desarrollar una serie de ideas, de distinto orden, con el fin de poner de presente que la investigación en el aula y sobre lo que allí acontece, es decir la *investigación pedagógica* es responsabilidad del docente.

Con este propósito haré, primeramente, una disquisición más de carácter filosófico, en la cual trataré de relacionar el saber docente con el saber común y cómo a partir del reconocimiento de ese saber, como *saber pedagógico*, es posible proponer estrategias que permitan asumirla como objeto de la investigación pedagógica.

Los docentes en su quehacer diario se ven enfrentados a múltiples situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar hasta la comprensión de alguna dificultad o de alguna confusión, con sólo escuchar la pregunta de un estudiante. Con frecuencia resuelven estas situaciones echando mano de la preparación recibida durante sus años de formación; otras, según lo hallado en lecturas o a partir de lo reportado en experiencias de sus colegas. Puede también ocurrir que alguna situación desborde sus conocimientos. Estas experiencias, certezas, dudas, lecturas y prácticas van a constituir el saber del docente. Al decir de Heller (1987:317) este saber es “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)”.

Podemos analizar el saber docente a partir de una serie de características que la autora asigna al saber cotidiano. Así, el saber docente es *intuitivo*, es decir, tiene los recursos para formular como problema lo que observa, lo que percibe, lo que salta a la vista en su práctica, trátase de un problema de aprendizaje, de la institución, del conocimiento o del currículo. No obstante esta problematización de la realidad omite, con frecuencia, referencias o justificaciones teóricas.



En el saber docente existe una *forma compartida* de pensar el mundo. Los problemas que el docente define y la forma como los interpreta están ligadas a la circulación de teorías y de corrientes pedagógicas, psicológicas y sociológicas en boga en un determinado momento histórico. Pero es necesario hacer una salvedad en este punto. Las teorías no se incorporan, en su totalidad, al saber docente; ellas circulan en forma parcial o fragmentada. Algunas veces los conceptos y las definiciones aparecen como etiquetas vacías; en él confluyen determinadas teorías más que otras.

En el saber docente es posible identificar un *saber cómo*: el docente cuenta con recursos para actuar frente a situaciones nuevas, siempre a partir de su quehacer cotidiano. Este *saber cómo* es asimilable al *Know how* del que habla la investigación educativa.

Los filósofos piensan que este saber cómo, intuitivo, no es un saber despreciable. Está relacionado con la manera como aparecen los problemas en la realidad; es un saber pragmático, no comprobable ni refutable, que permite actuar. En este sentido el saber del docente está ligado con su profesión, con su quehacer, con su cotidianidad.

La recuperación del saber docente debe ser el objeto por excelencia de la investigación educativa. Para ello se hace necesario crear interés y curiosidad en el docente. Al maestro hay que mostrarle que tiene un saber; que puede escribir a partir de su práctica; que puede formular preguntas de investigación y con ellas enfrentar la lectura de otras investigaciones educativas.

El docente necesita releer lo manifiesto. No se puede quedar en el nivel esquemático y descriptivo de lo que pasa en el aula. Es necesario interpretar esa realidad para superar lo puramente fenoménico, aquello que en la realidad aparece disperso. Lo que en la realidad se manifiesta como aislado y disímil tiene una significación y exige una elaboración mediante categorías ya que ellas permiten agrupar los fenómenos y ofrecer experiencias unificadas en un pensamiento crítico. Foucault (1969) ilustra este proceso cuando nos dice: “cómo hacer que el hombre piense en lo que no piensa, avise aquello que se le escapa en el modo de una agrupación nula, anime con una especie de movimiento congelado esta figura de sí mismo que se presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda. Se trata de la retoma de una conciencia filosófica clara, de todo ese dominio de experiencias no fundadas en las que el hombre no se reconoce”.

Propender porque el docente tenga una práctica profesional reflexiva ha sido una constante de los informes que han hecho recomendaciones sobre el desarrollo profesional de los mismos (Holmes groups 1986; Holmes group II, 1986). Algunos



teóricos han acuñado el término “reflexión en la acción” (Schön, 1983)<sup>4</sup> para aludir al hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento; en la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; esta situación denominada por Hanna Arendt<sup>5</sup> como “pararse a pensar” puede realizarse una vez que el hecho se ha producido o bien cuando la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. También puede reflexionarse sobre la acción sin llegar a interrumpirla. Esta *acción presente* (Schön, 1992: 37) sirve para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo. Para Schön (1993) el *conocimiento en la acción y la reflexión en la acción* forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos. Sin embargo adquieren matices diferentes en la práctica profesional.

Hay situaciones que pueden ser resueltas por el profesional mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados de los conocimientos propios de su profesión. Pero existen otras cuyo problema no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus disponible de teorías y técnicas. Ante esta situación inesperada, el práctico reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema. Cuando ante estas situaciones el práctico responde manteniendo una *conversación reflexiva* con los materiales de estas situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y revela su construcción, habitualmente tácita (Schön, 1993: 44-45). Aquí se abriría la posibilidad de generar un nuevo conocimiento en la acción, a través de una reflexión en la acción sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica. Las fuentes del conocimiento incluyen esta reflexión en la acción y no se limitan a la investigación producida por los centros superiores de formación de las universidades.

A esta concepción del docente como profesional reflexivo subyacen algunas propuestas de investigación derivadas del reconocimiento de su saber, entendido como un acumulado de conocimientos y de prácticas.

El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. La capacidad de comprender

<sup>4</sup> SCHÖN (1983) *El profesional reflexivo*.

SCHÖN (1992) *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Editorial Paidós.

CALVO, G. *Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías*. En Revista Colombiana de Educación, No. 18, Bogotá, 1986.

FOUCAULT, M. (1969). *Las palabras y las cosas*. México, Editorial Siglo XXI.

HELLER, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Editorial Península.

<sup>5</sup> ARENDT, Hanna, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.



las situaciones globalmente y en su contexto, eje del comportamiento profesional del docente se cualifican mediante el análisis, la confrontación y la transformación, es decir, elaborando una cultura profesional crítica. Al decir de Elliot (citado por Pérez Gómez, 1998:190) “la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, esta es, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda”. En este sentido el saber docente es parcial y emergente.

¿Cómo conseguir y motivar la reconstrucción del saber pedagógico del docente? La reconstrucción del saber docente implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente. Si se aceptan los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente en su práctica puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, debe ser un investigador en el aula, el ámbito natural donde se desarrolla su práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular, donde deben experimentarse estrategias de intervención (Sacristan y Gómez, 1993: 425)<sup>6</sup>. Mejorar la práctica, entendida como una actividad ética y no instrumental exige una reflexión que abarca cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. El proceso de reflexión no cuenta con un final preestablecido por cuanto cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

Esta espiral de ciclos de experimentación-reflexión transforma la práctica, al modificarse tanto los participantes como la situación a través de la investigación educativa. Los profesores /as transforman el escenario de aprendizaje (currículo, métodos de enseñanza, clima del aula) en uno que lleve a los alumnos al descubrimiento y al desarrollo de sus capacidades.

Desde el punto de vista investigativo es posible, apoyándose en el trabajo en Freire, proponer cuatro actividades que responden a otras cuatro preguntas de investigación:

- \* Describir: ¿qué hago?
- \* Informar: ¿qué significa lo que hago?
- \* Confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy?
- \* Reconstruir: ¿cómo puedo hacerlas cosas de modo distinto?

<sup>6</sup> PEREZ Gómez, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.

SACRISTAN, G. y PEREZ Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.





La investigación-acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor/a que trabaja recluido en el aula de clase. La reflexión sobre los complejos procesos del aula, sobre el currículo, sobre las metodologías, en una palabra, sobre la enseñanza, requieren del diálogo y del intercambio de pareceres y de expectativas. El contraste y los apartes de observadores externos, además del enriquecimiento que representa, ayuda a aprender a enseñar y enseñar por qué se aprende. Los centros educativos se convierten en el escenario adecuado para la elaboración de teoría relevante para la transformación de la práctica docente.

La relación entre teoría y práctica como estrategia para cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y más aún como forma de responsabilizar al docente por la investigación educativa, no siempre han sido aceptados con agrado. Recordemos que sobre la investigación pedagógica han pesado los supuestos racionalistas según los cuales una buena práctica pedagógica consistía en la aplicación de los conocimientos y principios teóricos *comprendidos conscientemente* antes de realizarla.

La visión de la investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. Además, supone que la mente se *adapta* con en lugar de *adaptarse a* las estructuras del conocimiento (Elliot, 1993:23)<sup>7</sup>. Así concebida, la enseñanza se convierte en un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos, históricamente condicionada cuando se tratan de dar sentido a sus experiencias vitales. En este sentido, los proceso de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica.

Sólo que al docente hay que darle este empoderamiento y reconocerle la capacidad de producir teoría desde la acción y desde su práctica cotidiana en el aula de clase y en la institución educativa. Sin embargo, la idea de la investigación sobre la práctica y de los docentes como investigadores no son fácilmente aceptadas dentro de las instituciones educativas. Contra esta propuesta se levantan voces que obstaculizan el desarrollo de la investigación en el aula. Hay quienes educan la dificultad en la recogida de datos, en la devolución de los mismos a los colegas y a las instituciones educativas. Otros todavía quieren escudarse en el uso de instrumentos anónimos como las encuestas, desvirtuando las potencialidades de las observaciones naturalísticas y de las entrevistas.

<sup>7</sup> ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.





Por otra parte, los docentes-investigadores, en su gran mayoría, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva. Los docentes-investigadores desafían la posibilidad de generalización de su trabajo. Creen que los estudios de casos revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores y ambientes sociales (Elliot, 1993:83).

El problema del tiempo para investigar es otra objeción que aparece cuando se trata de rescatar la reflexión sobre la práctica docente para la investigación. Se espera, erróneamente, que deben darse cambios en las instituciones educativas para que, por decreto, se asigne tiempo para la reflexión sobre la práctica. Quizá tras esta excusa se exprese la apreciación de Mac Donald (citado por Elliot, 1993: 87) relacionada con la autocrítica. Según este autor las escuelas serían “comunidades autocríticas encerradas en elevados muros: grupos que ya se exponen bastante en la autorreflexión colectiva como para afrontar el riesgo añadido de exponerse de forma continuada a la observación externa”.

Estas objeciones necesariamente tienen que ser objeto de análisis por los docentes, concebidos dentro del enfoque del profesional reflexivo. Se pueden estudiar las diferencias entre los enfoques cualitativos y cuantitativos; las exigencias metodológicas de las observaciones naturalísticas en cuanto a instrumentos de registro; la confidencialidad de las informaciones obtenidas en las entrevistas a otros colegas; el papel del director de la escuela y en general de las autoridades académicas en estos procesos de reflexión sobre la acción.

Estas propuestas de investigación, a partir de la reflexión sobre la práctica, comparten la concepción de la institución educativa como una democracia participativa. También de aquellas más recientes derivadas de la quinta disciplina que propone Peter Senge (1992)<sup>8</sup> una institución cuyo colectivo docente esté conformado por personas que reflexionen sobre su práctica, que cualifiquen sus acciones y que a partir de estos procesos produzcan teoría pedagógica, harían parte de una *institución que aprende*: aprende de sus logros y de sus errores; puede sistematizarlos y analizarlos para hacerlos formar parte integral de su proyecto educativo y pedagógico. En este contexto, directivos y docentes formarían parte de una orquesta coordinada y afinada, unida alrededor de una partitura creada colectivamente, que permite la deliberación cooperativa pero también la expresión y la innovación de cada uno de los prácticos reflexivos que conforma el cuerpo docente. Una institución que aprende hace de la investigación en la acción un compromiso de todos.

---

<sup>8</sup> SENGE, P. *La quinta disciplina*. Barcelona, 1992.



Es innegable que una propuesta de reconocimiento del saber docente y de la posibilidad de cambio derivada de la reflexión sobre la práctica opta por estrategias metodológicas derivadas de los enfoques cualitativos de investigación: los diarios, los perfiles, el análisis de documentos, los archivos fotográficos, las grabaciones, los vídeos y las entrevistas, entre otras, pueden entrar a formar parte del repertorio de instrumentos dentro de los procesos de reflexión sobre la acción que desarrolle el docente como práctico-reflexivo. Veamos un poco en detalle algunas de estas estrategias.

**Diarios.** Se deben llevar permanentemente. En ellos se consignan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y también intuiciones. Su estilo debe ser narrativo con el fin de que al leerlos se tenga la sensación de estar viviendo la situación descrita. Los contenidos de los diarios deben estar fechados e identificados con detalles de curso, fecha, hora y tema.

**Perfiles.** Proporcionan una visión de una situación o de una persona durante un periodo de tiempo. Pueden consignarse en una matriz de doble entrada, por ejemplo, según tiempo y actividad. (Elliot, 1993:98).

**Fotografías.** Proporcionan información sobre situaciones determinadas. Pueden ilustrar el trabajo de los alumnos, lo que ocurre a “espaldas del profesor”, la distribución física del salón de clases, los métodos de trabajo en el aula (activos o frontales), aspectos de proxemia (manejo del espacio). A partir del archivo fotográfico es posible entablar diálogos con los otros miembros del equipo de la institución que también participa en los procesos de reflexión sobre la práctica.

**Cassettes y videos.** Pueden utilizarse para grabaciones totales o parciales de los distintos escenarios de la investigación. Es conveniente escucharlos o mirarlos y transcribir los episodios más interesantes o importantes para la temática seleccionada para el proceso de reflexión sobre la acción. A pesar de que transcribir es largo y tedioso, reporta beneficios para los procesos que he venido mencionando.

**Entrevistas.** Permiten descubrir la sensación que produce la situación desde distintos puntos de vista. Se pueden entrevistar a las personas relacionadas con la situación objeto de análisis. Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En las primeras, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear; en las terceras el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y las cuestiones de interés. En las segundas, aunque el entrevistador plantea determinadas cuestiones previstas de antemano se permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista.



Más recientemente, en la investigación educativa empieza a tomar fuerza la *sistematización de experiencias* entendida como un “pararse y detenerse” tal como planteaba Hanna Arendt. En la sistematización confluyen varias de las técnicas enunciadas en los párrafos anteriores pero se tiene especial cuidado en la mirada del grupo que formó parte de la experiencia objeto de la sistematización. Si bien el investigador puede también ser asumido como un práctico-reflexivo, cada una de sus construcciones hipotéticas van siendo contrastadas con los involucrados en la experiencia. En la sistematización entran también estrategias provenientes de los estudios históricos de los trabajos participativos, como las narraciones y los talleres.

El presupuesto de base muestra la posibilidad de crear conocimiento en forma colectiva y que la práctica; al ser sistematizada, aporta elementos que llevan a la comprensión de las situaciones objeto de análisis.

La sistematización de experiencias ha evolucionado desde estudios claramente evolutivos en los cuales la sistematización permitía contrastar objetivos y logros hasta estudios más próximos a *recuperaciones históricas* de situaciones y organizaciones. Esta sistematización de experiencias pedagógicas también está relacionada con la posibilidad de recuperar los procesos de innovación que con frecuencia forman parte de la práctica docente. Lamentablemente estas innovaciones no trascienden el aula porque el docente no reconoce en ellas una manifestación de su saber y como he dicho anteriormente no piensa que allí están presentes elementos que interesan a la investigación pedagógica.

Hasta aquí he presentado una discusión tendiente a mostrar cómo el reconocimiento del saber docente a partir de la reflexión sobre la práctica puede ser objeto de la investigación pedagógica y cómo esta investigación es un ejercicio que puede ser realizado por el docente.

Seguidamente quisiera enunciar algunas experiencias desarrolladas por colectivos de docentes, en Colombia. Estas experiencias se han desarrollado en distintos momentos y en distintos contextos pero siempre han tenido su eje en el reconocimiento del saber del docente.

- *La experiencia PROMULCAD - OEA*. Este proyecto se llevó a cabo en la zona cafetera del país. Partió de la base de que era posible afectar el fracaso escolar a partir del uso de significativos volúmenes de información sobre investigaciones educativas relacionadas con la temática problema. En el transcurso del mismo se evidenció el papel relevante de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura como elemento a partir del cual se iniciaba una ruta de éxito o fracaso académico.



En proceso de reflexión sobre la práctica, los maestros y maestras vinculados al proyecto *reconstruyeron* narrativamente sus formas de enseñar a leer y a escribir. Estas narraciones fueron posteriormente recogidas en dos tomos titulados *Maestro: tiene la palabra*.

- La Especialización en Pedagogía que ofrece desde hace dos años la Universidad Pedagógica Nacional ha formulado, como la línea de investigación que orienta los procesos de formación de los docentes que asisten al post-grado, la *sistematización de experiencias* pedagógicas. Sobre esta base se estructura el ambiente de formación en investigación el cual inició con talleres sobre la práctica. A partir de la misma se construye una biografía, a manera de narración, la cual da cuenta de cada uno de los momentos significativos en el desarrollo del docente como profesional. También pone de presente dificultades y rupturas. Una vez elaborada esta narración se trata de *pautar*, es decir, de encontrar regularmente eventos significativos, influencias teóricas contrastarlas con los desarrollos de la investigación educativa, en general.
- *Las redes de cualificación de maestros*. En Colombia existen varias:
  - \* la red de maestros escritores, apoyada por la Fundación Antonio Restrepo Barco;
  - \* la red de maestros constructivistas, bajo la coordinación del Centro Internacional de Desarrollo Educativo -CINDE- y
  - \* la red de Cualificación de Docentes en Ejercicio -RED-CEE- alimentada por la Universidad Pedagógica Nacional.

Con diferentes matices, estas redes pretenden, de una u otra manera, recuperar la práctica del docente para cualificarla a partir de procesos de reflexión sobre la misma. En el caso de la RED-CEE, por ejemplo, la Universidad apoya a los colectivos de docentes a través de talleres para que los docentes puedan escribir. Una vez llegado a un grado aceptable de formalización, son divulgados como artículos en la revista de la red, titulada *Nodos y Nudos*. Este escrito es comentado por un *par*, es decir, por un académico especialista en el área quien apoya y orienta el desarrollo posterior del trabajo.

Otras experiencias que trabajan a partir del práctica del docente, si bien no explicitan su concepción del mismo como un profesional reflexivo, son el Proyecto Red de la Universidad Nacional de Colombia y la Expedición Pedagógica.

- El *Proyecto Red de la Universidad Nacional* ha construido una forma interesante para comprometer a los docentes con la investigación. La propuesta de





investigación *protagónica* permite que en el docente confluyan objeto y sujeto de investigación. Los docentes de las instituciones seleccionadas son acompañados por pares -profesores formados en las mismas áreas o que enseñan iguales asignaturas - en la universidad. De manera conjunta construyen objetos y métodos de investigación a partir de los problemas cotidianos del docente.

- *La Expedición Pedagógica Nacional* busca identificar las distintas formas como se hace escuela en Colombia hoy; reconoce que la escuela está cruzada por problemas de muy distinta índole y quiere que sean los docentes, a través de *narraciones*, quienes expliciten y reconstruyan sus prácticas cotidianas. Ellos mismos van a sistematizarlas e interpretarlas. No los investigadores de las Universidades, ni los de las Secretarías, ni los del Ministerio.

Estas experiencias ponen de presente otras características relacionadas con la posibilidad de cambios de paradigmas en la investigación:

- Una investigación que compromete y responsabiliza al docente al evidenciarle los problemas de su práctica pedagógica;
- Una investigación que permite comparar la experiencia individual con la de otros docentes;
- Una investigación que respeta los criterios de las relaciones horizontales: en ella no se diferencian los teóricos de los prácticos en cuanto la teoría se construye a partir de las situaciones concretas; no son las grandes teorías generalizables sino más bien explicaciones teóricas que permiten construir hipótesis explicativas sobre los hechos y los problemas cotidianos, relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación y la institución educativa;
- Una investigación en la cual coinciden los compromisos individuales con los objetivos institucionales, en cuanto contribuye al logro del proyecto pedagógico. En fin,
- Una investigación que realizan los miembros de una comunidad inserta en una institución que aprende y que por lo tanto, educa.

Ha sido mi intención en esta exposición poner de presente las diferentes formas en las que el docente puede hacerse responsable por la investigación educativa. He partido de una premisa fundamental: *el docente tiene un saber*; a partir de su reconocimiento, reflexión y sistematización es posible realizar un tipo de





investigación, circunscrita a estudios micro, denominados por algunos teóricos como etnometodológicos, a partir de los cuales el docente puede cualificar y transformar su práctica.

El reconocimiento de la posibilidad de investigar, a partir de la reflexión sobre la práctica, ha llevado a algunos autores a proponer la categoría *práctico-reflexivo* la cual definiría la esencia de la profesión docente. El práctico-reflexivo problematiza sus acciones, a veces detiene su quehacer, reflexiona sobre sus actuaciones y en este ir y venir, entre la teoría y la práctica, genera nuevas posibilidades tanto prácticas como teóricas.

Cada una de las actuaciones del maestro en su práctica cotidiana son susceptibles de ser analizadas, estudiadas y sistematizadas sobre todo si el docente recurre a las distintas estrategias metodológicas que proponen los enfoques cualitativos de investigación.

El docente, entendido como un *práctico-reflexivo*, es dueño de su saber; a partir de él produce lecturas e interpretaciones de la realidad que lo llevan a una autonomía pedagógica. Las teorías que se producen en los centros académicos y en los institutos de investigación; las teorías que construye a través de la reflexión sobre su práctica pueden circular por los canales institucionales donde trabaja y contribuye a un cambio encaminado a mejorar la calidad de la educación.

Pensar el papel que juegan la investigación y la innovación en la constitución del sujeto pedagógico lleva al reconocimiento del saber docente y a hacerlo explícito mediante varias estrategias :

- La conformación de redes de maestros.
- La publicación y amplia difusión de los resultados de las investigaciones en el aula.
- Foros de discusión con académicos sobre los resultados de las investigaciones realizadas por los maestros.
- Constitución de grupos de presión que permitan que los resultados de las investigaciones en el aula sean incorporados a las decisiones de política educativa:
  - \* Trabajo por proyectos.
  - \* Currículos integrales e interdisciplinarios.
  - \* Énfasis en el aprendizaje de la lectura y la escritura.



### 3.3 TRASESCENA DE LA INNOVACIÓN ESCOLAR \*

Raúl Barrantes\*\*

Correo electrónico: raulbarrantes@hotmail.com

*“Innovar no necesariamente es crear algo que otros no hayan dicho, o no hayan hecho, sino es cómo a partir de lo que ya está, lo podemos hacer de otra manera, porque nosotros no estamos en capacidad de crear cosas distintas a las que ya hay sino mirar, a partir de lo existente, cómo lo hacemos diferente”.*  
(Ivonne Silva, Profesora de Educación Básica de Bogotá)

En primer lugar deseo indicar que nadie otorga el cargo de innovador, sino que se trata más bien de una auto-denominación. Tiene que ver con una capacidad de los maestros de decir: yo hago innovación. Pero una vez que un maestro se declara innovador tiene que responder a unos lugares comunes a los que se les llama innovación o bien armar su propio andamiaje teórico-práctico y ser capaz de convocar a otros colegas, comprometerse con una idea de conocimiento, de escuela, de sociedad; socializarla para que tenga validez social y sobre todo ser un soñador. O maniobrar con “un fino equilibrio entre la seducción y la locura”<sup>9</sup>. Para eludir esta última característica es necesario moverse con solvencia al interior de la estructura escolar heredada y conocer el funcionamiento del sistema escolar, pues la innovación se da en virtud de su existencia y de sus vicisitudes.

\* Este texto hace parte de la investigación *Aproximación hermenéutica a los discursos de la innovación*, financiada por Colciencias y Socolpe (código 1405-11-10046) cuyo informe se titula *De la homogeneidad de las políticas a la singularidad de las innovaciones*.

\*\* Investigador principal

<sup>9</sup> TORRES CARDENAS, Edgar, Entre la Seducción y la Locura. En: *Vida de maestro, una pasión hecha proyecto*, IDEP, Bogotá, 1999, Pág. 45.



No obstante, la condición básica es la que señala la maestra citada al comienzo. e trata de “mirar a partir de lo existente”. En efecto, la capacidad de lectura de la contemporaneidad, entendida como la síntesis de la tradición y simultáneamente como el sustrato que contiene otras posibilidades de realización, es tanto el contenido ineludible así como la condición para mantener su vigencia. Así, al asumir la innovación como un evento contemporizador, hay que admitir su movilidad en el tiempo. En este sentido, en un estudio latinoamericano, se señalan los momentos por los que ha pasado el movimiento innovador en la región:

“En la década del 60 la innovación educativa se concibió como un proceso externo a las escuelas, definido por los expertos... que no llegó a transformar la cultura de las mismas. En las décadas de los 70 y 80 se produjo un fuerte movimiento innovador en la región en el que tuvieron un amplio protagonismo los propios docentes. Muchas de las innovaciones fueron experiencias contestatarias al sistema establecido, y se desarrollaron fuera de la legitimidad de dicho sistema. Progresivamente la innovación educativa se ha ido asociando más con calidad y competitividad internacional. La década de los 90 se caracterizó por procesos de reforma o transformación global de los sistemas educativos de la región que persiguieron mejorar la equidad y la calidad de la educación y la eficacia y eficiencia del sistema educativo”<sup>10</sup>

En la década de los años 80 otro tipo de experiencias llevaba a cabo cambios que, si bien desafiaban la autoridad educativa, no transgredían ni el sistema ni el orden social. Así, por ejemplo, se consideraba innovación no hacer formación de estudiantes a la entrada de la escuela, o se colocaba un tema no incluido en el programa, en tanto éste estaba prescrito, o se hacían pequeñas modificaciones didácticas; hoy, desde luego, este tipo de cambios no tiene credibilidad en ninguno de los posibles escenarios de la innovación. Estas dos perspectivas han corrido paralelas en el transcurso de las dos últimas décadas.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> BLANCO G., Rosa y MESSINA R., Graciela. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Convenio Andrés Bello, Santiago de Chile, 2000. Pág. 41-42. En Colombia el proceso ha sido análogo, pues “las experiencias de cambio emprendidas por grupos de educadores, antes de la expedición del decreto 2647 de 1984, fueron transgresoras del orden educativo y su desenvolvimiento ocurrió casi de una manera clandestina, por el temor del sistema frente a las nuevas propuestas” (VARGAS de A., Martha. Comentarios a la ponencia *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una época*. En: HENAO W., Myrian y CASTRO V., Jorge O. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. ICFES, Colciencias, Socolpe, Vol. II, Bogotá, 2001, Pág. 138).

<sup>11</sup> VER: MARTINEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar, De la Insularidad de las innovaciones a las Redes Pedagógicas. En: Nodos y Nudos, Bogotá 1998. El artículo ilustra la historia que el país ha tenido al respecto.



En la última década, a partir de la Ley 115, el movimiento se amplía considerablemente, pues se crea el IDEP y por primera vez se financian los proyectos de los docentes de educación básica, se traza una política de formación de docentes (Decreto 709 de 1996) y se impulsan los Foros Educativos en los cuales, en Bogotá, se le ha dado prioridad a la socialización de expectativas y experiencias de los docentes del Distrito Capital. Será, entonces, esta irrupción de intentos de cambio a partir de los maestros la que nos permitirá caracterizar las experiencias educativas escolares en curso. Este marco de actuación, que permite la política actual, recoge el Movimiento Pedagógico iniciado en el sindicato de maestros de tal suerte que se constituye en un antecedente sin el cual no podríamos explicar la acogida que han tenido las iniciativas desde la escuela<sup>12</sup>. Incluso el Movimiento Pedagógico al constituirse en una fuerza en juego hizo posible también que la misma Ley 115 se concertara con el sector del magisterio.

Sin embargo, no por hacer una ley concertada, y por lo mismo no uniforme, se cambió la estructura escolar o el funcionamiento de la escuela; sigue habiendo obstáculos de diversa índole. El profesor Ávila nos dice, a propósito de algunos de estos obstáculos, que entre pretensión y realización muchos sucumben ante la fuerza de la tradición y ante “la estructura homogenizadora de la política”, de modo que la Ley puede llegar a “constituirse en una política más, impuesta, sin posibilidad de apropiarse, pues se sobredimensiona el carácter prescriptivo, superponiéndose a la misma realidad y conduciendo a una práctica mecánica que ignora las realizaciones, vivencias, conocimiento adquirido, historia de la institución y formación particular de los maestros”.<sup>13</sup>

Ante una pretensión de la política educativa y su materialización hay un margen de actuación en donde los que hacen innovación nos pueden orientar en su discernimiento, pues los extremos que ubica el profesor Ávila, no aplican a la idea de innovación. Si no se visibiliza la realización de la política, no es porque no se llegue a dar, así sea marginal, sino más bien porque carecemos de mecanismos idóneos para identificarla. Es en este punto en el que el estudio de las innovaciones y de la investigación etnográfica nos aportan elementos, pero nos encontramos con otro obstáculo: la problematicidad del concepto de innovación. Es en este sentido que procuramos a continuación una caracterización de experiencias escritas de maestros (unas publicadas y otras en archivos de Programas de Formación Permanente), tras

<sup>12</sup> Colombia tiene el mayor número de innovaciones de base, según el estudio de BLANCO Y MESSINA, op.cit.

<sup>13</sup> AVILA PENAGOS, Rafael y CAMARGO, Marina (1996). “La construcción social de los proyectos educativos institucionales”. En: *La investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999. Informe final*. Santa Fe de Bogotá: Colciencias. Pág. 13.



la indagación de cómo éstos se pronuncian para aproximarnos a la dificultad que implica la construcción de un concepto de innovación escolar.

### El lugar del sujeto que ve la innovación

Es más fácil escuchar a alguien que informe desde la escuela de los cambios que allí ocurren que aplicar un instrumento para detectarlos; incluso los que están en la misma institución, a veces dicen que no ven ninguna transformación, pese a que un grupo de maestros se presente a un Foro y denomine su proyecto como innovador. No hay un proyecto que involucre a todos, siempre al interior de la institución va a haber alguien, al menos en la educación oficial, o que no esté de acuerdo o que no quiere, o que incluso tenga ideas contrarias y que diga que los que están haciendo determinado proyecto, es en detrimento de determinadas cosas, no necesariamente en beneficio. Se ha venido configurando una comunidad, una audiencia válida, en donde las experiencias obtienen una razón de ser, del mismo modo que una comunidad académica se valida ante sus pares. Incluso lo que es válido para una instancia no lo es necesariamente para otra.

Aquí encontramos un primer nivel de problematicidad para construir un concepto de innovación: quien valora una experiencia lo hará desde su propio lugar y clasificará de una manera tal que le da consistencia a su propia visión y pretensión. Tanto los sujetos como las instancias que se relacionan con una experiencia son heterogéneos y es problemático ponderar las pretensiones a partir de los parámetros de todos y de cada uno de los interesados.

Un posible lugar para juzgar una experiencia en el sentido de detectarle indicios claros sobre la adecuación de la escuela a los requerimientos de la sociedad actual, podría ser la ley misma (la Ley 115), bajo el entendido que en tanto reglamentación regula a los actores comprometidos con el ámbito educativo.

Una interpretación posible del espíritu de la Ley 115, nos diría que la educación está abocada hoy a cambiar, argumentando (lineamientos curriculares) la transformación de la escuela respecto a la manera como ha venido funcionando, porque la legitimidad de la escuela se ha puesto en duda; ya no es el lugar exclusivo donde se aprende. Hoy se aprende en diversos ámbitos, porque la información transcurre por varios circuitos y a través de múltiples agentes y agencias.

Para esto se hace necesario que las instituciones se apropien de su sentido, para renovar su legitimidad. Coloca, entonces, en el centro la elaboración de Proyectos





Educativos Institucionales. Pero reglamentar de este modo, además de consignar unos fines, unos procedimientos y unos mecanismos al interior de la escuela, en la pretensión de hacerlo posible y estable, permitirá hacer la pregunta por *su* PEI, la especificación de su sentido, de lo que se quiere en determinada escuela, bajo las condiciones de un contexto que le es propio. Es decir, que en últimas la Ley estaría solicitando la especificación de un sentido de hacer escuela, de formar a sus alumnos, lo cual significa que se le requiere por un *énfasis*.

El primer Foro (marzo de 1994) que se abrió para que las instituciones “adelantadas” socializaran su PEI (con énfasis en formación de maestros) lo convocó la llamada Comisión de Sabios. Al ver la lista de instituciones participantes<sup>14</sup> (admitidas) puede notarse que la mayoría de las instituciones eran del sector privado (9 de 11). La explicación de la ausencia relativa del sector oficial es que había un marco jurídico en el que el Estado se otorgaba tanto el sentido, como la organización de la oferta escolar. Existía una dependencia a que todo se prescribiera desde un Estado Central, mientras que la educación privada ya tenía la apropiación de un sentido, ya tenía particularizada una oferta para una comunidad determinada (con pretensiones puntuales), como mecanismo de supervivencia en el mercado educativo; el sector oficial no había especificado su oferta. ¿Puede en este sentido la educación oficial establecer un énfasis?

Cuando se lee no ya el articulado de la legislación, que pide un PEI particular, sino su argumentación, referida a los cambios culturales, los cambios sociales, los cambios políticos de la época y los cambios en las nuevas tecnologías informáticas, encontramos un marco común, independientemente del sector, que nos vuelve a inquirir por el cambio, por un ajuste de la oferta escolar.

Para emprender un desciframiento de los contenidos de la cultura que consulten el nuevo orden que nos impone la época se hacen necesarias unas condiciones que están más allá de la legislación. Lo que reportan las experiencias de innovación, es una dedicación de mayor tiempo, en tanto deben involucrarse procesos de estudio, reflexión, análisis, discusión y confrontación. La formación de grupos de docentes para pensar un nuevo sentido de la enseñanza, implica, también, buscar intercambio con otros colegas, o en algunos casos, asesoría de personas externas.

Para muchos la búsqueda de fuentes teóricas y la investigación establece la diferencia con otras instituciones, unido a las anteriores condiciones, para organizar la institución de acuerdo a unas prioridades que se detecten.

<sup>14</sup> Ver Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 2 No. 2. CAFAM, sep-diciembre 1994.



Esta característica es constitutiva de la innovación: no hay innovación de personas solas, de personas individuales, de maestros aislados. Un maestro solo, es un maestro inquieto, creativo, “piloso”, pero necesita de un grupo para resolver tanto asuntos teóricos como prácticos. Esto quiere decir que es necesario dar el paso entre una práctica individual aislada a un escenario social donde las inquietudes e iniciativas de ese maestro cobren importancia social.

Entonces, de unas prácticas o inquietudes aisladas a la formación de colectivos hay un paso que hace diferencia en instituciones, lugar en donde el maestro se forma por excelencia. Si se admite esta característica como constitutiva del proceso innovador, entonces hay que admitir que más que instituciones innovadoras, lo que hay son maestros innovadores. Un proyecto es de una institución cuando está soportado por un grupo de maestros calificados para tal fin, cuando el grupo desaparece, el proyecto no queda intacto, se transforma en otro o desaparece.

Si se reporta reflexión, confrontación e investigación, entonces aparece otro problema. ¿De qué clase de conocimiento se habla?, ¿quién califica el conocimiento? La publicación de un maestro innovador dice cómo se transforma una escuela, cómo la está transformando; ¿caso la investigación en la educación no tiene ese propósito?. Ahí hay un problema epistemológico obviamente y es la separación entre teoría y práctica, desde afuera no se le otorga una valoración igual que a otros profesionales.

### La pertinencia del objeto de innovación

Para nuestro análisis la pregunta clave en relación con el PEI, se centra en el *énfasis*, porque el PEI puede ser algo formal, puede ser algo que no dice nada y caer en un estereotipo, para quedar bien diciendo “lo que hay que decir”. La pregunta por el *énfasis* es nueva y es contundente. Cuando se pregunta por el *énfasis*, se puede responder de distintas maneras. Se dice, por ejemplo, que el *énfasis* de la Institución es en el conocimiento y la convivencia. En este caso no se dice mucho, no especifica una respuesta en tanto constitutivamente la escuela siempre la ha tenido en el centro desde su creación como institución moderna, es una respuesta obvia e insuficiente.

Si se le preguntara a cada maestro respondería que su *énfasis*, en tanto formado en una disciplina por una Facultad de Educación, sería formar o socializar en un conocimiento específico, en una disciplina y además en contribuir a establecer condiciones para que pueda enseñar el saber en el cual está formado. Sin embargo, la pregunta es por el *énfasis* de la institución; no del rector, ni de cada profesor.



En tanto que la respuesta es del orden institucional las relaciones a su interior se movilizan, se activa la dinámica social de la escuela representada por fuerzas que promueven determinados fines de acuerdo a la lectura singular que se haga de lo que circula en la cultura del momento que se vive. Esta pregunta, diferencia instituciones, unas acuden al estereotipo, otras se inscriben en una dinámica de búsqueda soportada en la reflexión y la investigación. En el caso de las instituciones privadas la comunidad usuaria le determina y condiciona la respuesta, porque las condiciones del mercado establecen esta correspondencia. Por el contrario, en la escuela oficial la comunidad es más dispersa y por tanto menos probable que pueda condicionar un énfasis. Dicha sintonía entre institución y demandantes concretos, que es la órbita propia del mercado, en la educación oficial no es clara, entre otras cosas porque la pregunta busca sintonizar y precisar los fines de la educación en consonancia con el contexto en la que se inscribe la escuela.

En la medida en que la discusión sobre los fines es una reflexión abierta, que difícilmente se cerrará a favor de privilegiar una formación para la vinculación laboral, o del ingreso a la universidad, o en general una formación para la vida, para que se haga a unas herramientas que le permitan a los estudiantes aprender por sí solos, etc., la discusión se asume desde lo que le es propio al oficio del maestro, es decir, de indagar por las condiciones de socialización y construcción del conocimiento, con las consecuencias que esto implica.

Al colocarse el conocimiento en el centro de la actividad escolar, como énfasis aglutinador, los énfasis entonces podrían moverse de acuerdo a la claridad que se tenga sobre la selección y organización de los saberes en la escuela.. En las experiencias revisadas encontramos el desarrollo de este eje. Inicialmente en el estudio clasificamos las experiencias según el énfasis colocado en la enseñanza, en el aprendizaje o en la metodología, de acuerdo a su planteamiento central.

El conocimiento como objeto de innovación se expresaba, entonces, en términos curriculares en general, ó en términos más específicos, como propuestas metodológicas, como efecto también de las políticas del Distrito puesto que están respondiendo a convocatorias públicas. En cualquier caso hay allí una relación fundamental con el conocimiento en cuanto quien emprende una innovación se coloca como sujeto y objeto de aprendizaje, actúa sobre lo que va siendo posible, por sus hallazgos, por los intereses de profesores y alumnos que van surgiendo, por las circunstancias cambiantes, por el azar incluso; porque hay una disposición abierta con el conocimiento se permite que el contexto informe, convirtiendo la experiencia misma en fuente de conocimiento.



Al mirar el objeto de la innovación de esas experiencias podemos indagar algunas regularidades y características derivadas de sus discursos. La experiencia se presenta como una reestructuración curricular total o como una metodología configurada a partir de un tema problema, de un tópico, de construcción de materiales educativos, de una actividad o de un proyecto que reúne más de uno de estos elementos. Pero más allá de su punto de arranque o de configuración, toca otros ámbitos de lo escolar, de su estructura, de los componentes presentes en ella; otras experiencias revisadas colocan su centro en el desarrollo de competencias. Pero, al mismo tiempo, surgen estos interrogantes: ¿Cuál de éstos es más válido?, ¿dónde se traza la línea divisoria entre experiencialismo, activismo, cambios significativos, innovaciones exitosas?, si se es innovador sólo cuando se cambie la estructura escolar, ¿cuál es el punto de inicio más pertinente?. Según hemos dicho, una experiencia está mediada por la discusión, la reflexión y la investigación, entonces, ¿depende del alcance conceptual al que se llegue?

Aquí ubicamos un segundo nivel de problematicidad del concepto de innovación referido al objeto que le es propio. Para llegar a definirlo ha sido necesario reunir dos condiciones básicas previas, a saber, la conformación de un grupo base o un colectivo para someter a prueba las fuerzas que en cada uno de los miembros se activan para compartir un determinado sentido de la acción escolar y haber puesto una actitud proclive a la indagación, la reflexión y la investigación, que se materializan en la especificación de un objeto sobre el cual la práctica se reconfigura. Objeto que será difícil calificarlo por sí mismo como la innovación.

Si el objeto difícilmente define lo innovador respecto a las prácticas convencionales es necesario buscar en sus características algo más que le otorgue lo "cualitativamente diferencial". Las experiencias leídas por sus publicaciones, comparten el hecho que si bien han encontrado un objeto sobre el que se actúa, en sentido conceptual y práctico, se mueven o se interrelacionan con otros elementos, aspectos o ámbitos que constituyen a la escuela. De ahí que la clasificación que propusimos por énfasis aglutinador en Enseñanza, Aprendizaje y Metodología, es arbitraria, porque todos comparten estos componentes, aunque se dé cuenta en un momento determinado desde un énfasis específico que bien puede ser señalado desde su interior o desde la premura de un observador externo. Mejor preguntar: ¿en cuál énfasis va?, incluso algunos podrían responder ¿cuál énfasis quiere? Es cuestión de repasar los objetos de las convocatorias públicas y de las instituciones que obtienen la financiación.

Para ilustrar lo anterior, veamos a manera de ejemplo uno de los objetos elegidos por los maestros para alterar la tradición de la escuela. En una experiencia se dice:





“Los profesores emprendieron la tarea de desarrollar su propio software pedagógico o Modelo Educativo Computacional (MEC), de acuerdo con criterios básicos: el primero de ellos se centró en la temática, que tenía como referentes los aspectos difíciles de enseñar por parte del docente o difíciles de comprender por parte del estudiante. En segundo lugar establecía que cada aplicación debía guardar relación con los indicadores de logro formulados por cada docente en su área de trabajo. En este sentido, se buscaba que el MEC planteara actividades de enseñanza que favorecieran el aprendizaje de contenidos procedimentales, tales como: relacionar, identificar, distinguir, memorizar, observar, ordenar, clasificar, completar y explorar conceptos e ideas”<sup>15</sup>.

Al pretenderse diseñar un material educativo con el criterio de tener como referente *los aspectos difíciles de enseñar por parte del docente o difíciles de comprender por parte del estudiante*, significa que su experiencia probablemente los llevará a entender mejor las relaciones enseñanza-aprendizaje a propósito de un material que se pone a prueba.

Este enunciado nos lleva a pensar en cuatro posibilidades de combinación de la relación enseñanza-aprendizaje:

1. Hay aspectos difíciles de enseñar por parte del docente y difíciles de comprender por parte del estudiante.
2. Hay aspectos fáciles de enseñar por parte del docente y fáciles de comprender por parte del estudiante.
3. Hay aspectos difíciles de enseñar por parte del docente y fáciles de comprender por parte del estudiante.
4. Hay aspectos fáciles de enseñar por parte del docente y difíciles de comprender por parte del estudiante.

En la primera relación se necesita un diseño externo, lo que se quiere socializar es extraño a la cultura compartida. En la segunda relación sobra cualquier intervención externa pues el conocimiento hace parte de la cultura compartida. En la tercera relación se necesita indagación y/o capacitación o quizá admitir que todos no pueden enseñar todo. La cuarta relación se explica por falta de motivación o de interés o pertinencia o quizá porque todos no pueden aprender todo.

Lo que nos parece ilustrativo del ejercicio es mostrar que al menos serían necesarios cuatro diseños curriculares, o uno con cuatro orientaciones, para satisfacer todas las

<sup>15</sup> RAMOS, Julio y CASAS Francisco. *De gateadores a voladores*. En: Aula Urbana No. 32, IDEP, (Construcción de ambientes de aprendizaje apoyados en nuevas tecnologías CED La Belleza, Contrato IDEP NO 84 de 2000), Bogotá, D.C. 2001, Pág. 18





posibilidades, lo cual revela la tendencia a operar bajo el supuesto de que la escuela es homogénea, cuando se depende de una sola propuesta estandarizada. Pero justamente lo que se abre ante los ojos de un innovador es la heterogeneidad de los sujetos que la proponen y de aquellos a los que se dirigen. Sin embargo, la pregunta central desde nuestra argumentación es ¿qué tan lejos se llegará en esta experiencia? ¿cuántos elementos están comprometiendo la introducción de un material que pretende resolver los problemas de la diversidad a la que se enfrenta? si bien pronto se encuentra con preguntas clásicas que la pedagogía se ha formulado desde Comenio.

### Los alcances del objeto de innovación

Es necesario subrayar que un proyecto de innovación no se aísla de la estructura escolar ni de los elementos constitutivos de la misma; siempre la interroga. Cuando se introduce un tema o un tópico y no toca otro aspecto en relación con el sentido del primero, quiere decir que no sucedió nada, que estamos en una práctica convencional, donde las partes guardan relativa independencia. Pero cuando un tópico por sencillo que parezca, tal como puede apreciarse en los enunciados de las experiencias seleccionadas, casi inmediatamente aparece al menos otro aspecto alineado. Todo proyecto de innovación tiene, entonces, un *efecto dominó*.

Cuando se establece el objeto de la innovación, necesariamente compromete otros aspectos y en la medida en que abarque más, podríamos decir que tiene más potencia la innovación, o que es más estructural, más fuerte. Ahora, no todos los proyectos de innovación revisados tocan todos los aspectos, algunos hacen énfasis en menos aspectos, pero todos tienen de común que no se dan aislados.

El efecto dominó no sólo reside en la visibilidad de un aspecto transformado, no es cuestión de cantidad, es cuestión de claridad desde el punto de arranque, no se insta una innovación porque se incluyan otros elementos y aparezca distinto, sino porque el punto desde donde empieza lo hace con tal solvencia, donde solvencia significa voluntad y capacidad para jugarse las consecuencias que implica, de modo que se llega a pensar y modificar otro aspecto o a un punto de vista no contemplado anteriormente. Cuando el efecto dominó cesa quiere decir que aquello que se introdujo como novedoso se integró a la tradición, o que se ha transformado en un nuevo objeto susceptible de desarrollarse como innovación. De ahí que en una innovación el discurso no sea repetitivo.

Se puede introducir una metodología, un tópico, un proyecto o un material elaborado externa o internamente, y en la medida que haya consecuencia con lo que se introdujo va ordenando el resto de los elementos de la estructura escolar con



coherencia, sólo en la medida en que se profundice y desarrolle aquello que introdujo. En coherencia con el sentido comprometido, que a su vez puede ser transformando de acuerdo al desarrollo de la experiencia. A esto es lo que denominamos efecto dominó. De allí surge un saber en dos sentidos interrelacionados: un saber sobre el objeto propio que se introdujo (lenguaje, matemáticas, democracia, evaluación, etc.) y un saber propiamente pedagógico en tanto que se realizó en un contexto escolar, lo que a su vez da los insumos para prospectar la innovación hacia nuevas búsquedas.

El sustrato por el cual es posible alinear elementos dispersos de la práctica lo constituye el cambio en las relaciones con el conocimiento, significa el paso de entender el conocimiento como algo dado, como una verdad, en cuyo caso de lo que trata es de repetir, a una manera en donde el conocimiento se construye, en este caso se está haciendo una apropiación determinada. De igual modo se cambian las relaciones de poder, es decir, las jerarquías que se dan. En una institución escolar convencional las jerarquías son bien establecidas, son verticales, cada uno cumple una función específica, esas funciones casi nunca se cambian, es decir que cada sujeto está para hacer algo que sabe de antemano. Cambiar las relaciones de poder significa estar en capacidad de centrar la autoridad que se trae por tradición, aquella que empaqueta a los sujetos en una función, en lo requerido de acuerdo al sentido de lo que se pretende, es decir, de adueñarse del destino de las acciones escolares en las que se está comprometido.

Esto hace móvil la estructura. Hay una estructura burocrática, esto es, permanente, soportada en una función preestablecida. Contrario se establece una estructura *ad hoc*, que permite cambiar las funciones según los propósitos para lo que se requiera, se vuelve de esta manera contingente. Si lo que se necesita resolver es un conflicto con los estudiantes, entonces la estructura se pone en función del problema surgido. En un colegio convencional se diría que es función de la orientadora o de un procedimiento establecido, como el registro en un libro, etc. En una experiencia innovadora de acuerdo con las circunstancias y de acuerdo con los problemas, los elementos configuradores de la estructura se ordenan de maneras distintas. Por otra parte, el reconocer la heterogeneidad de la escuela, de las personas y de intereses, lo cual significa reconocer diferentes fuerzas actuantes, se flexibiliza diversos aspectos, por ejemplo, la evaluación, las actividades, los contenidos y su organización, etc.

Otra característica encontrada en los discursos de los maestros está dada por el tiempo en el que inscriben sus discursos. Los maestros innovadores hablan en términos del hacer, de las construcciones que están llevando a cabo, mientras los convencionales tienden a hablar desde el deber ser. En los proyectos tradicionales se encuentran enunciados en términos de la idealización de lo que circula, del estereotipo, y se hacen listados de dificultades.



En las innovaciones el compromiso es con metas precisas. El futuro se relativiza y se pone el acento en el presente aunque acentúa el pasado de aquellas prácticas que se pretende modificar, es prudente en los enunciados sobre el futuro de la escuela, lo cual le permite establecer su compromiso de manera más puntual. Los que trazan la política se afirman en el futuro, supuestamente tienen más claro qué es lo que hay que cambiar y hacen inventario de la escuela tradicional. Al respecto, no es difícil encontrar listados de lo que es la escuela tradicional y de las características de la escuela que se pretende, incluso podemos hablar de una intermedia, en proceso de cambio, esto nos lo aportan especialmente los expertos académicos y administrativos.

No es fácil encontrar dichos enunciados en los maestros que llevan a cabo experiencias. Lo que reporta un innovador es el estado en el que empezó de aquello que pretende transformar y en prospectiva su horizonte, no el de la escuela en general.

El maestro innovador habla en *presente continuo*, más que del pasado y del futuro. De aquí se puede plantear una hipótesis: las innovaciones instauran su hacer en la movilidad, por eso no tiene mayores compromisos más allá de lo que emprende en su práctica. Pero no es la movilidad del discurso, ni de la práctica por separado, en tanto que las lleva acompañadas. Su práctica “habla por sí misma” y su discurso refleja su práctica, en tanto no se concibe una práctica sin un discurso. Generalmente reporta su práctica “en construcción”.

Si retrotraemos la caracterización arriba citada, relativa a la dificultad de especificar un énfasis; de su condición de reflexionar su práctica, de estar indagando, de su voluntad de investigar; del establecimiento de un objeto de innovación que puede transformarse, de la movilidad de la estructura organizativa dada, y de su reporte de construcción permanente, entonces, ¿cuál es su punto de apoyo firme?. Incluso en la superficie puede notarse que el énfasis lo puede cambiar con cierta solvencia y posibilidad de realización; las publicaciones nos informan que una experiencia ha transitado por varios énfasis, también por efecto de las políticas, pero la razón va más allá.

Lo que es capaz de hacer una experiencia innovadora al establecer inicialmente un tópico, o una actividad, o un proyecto, o un diseño curricular, o una metodología específica, o un material novedoso, fue haberla convertido en un *principio organizador* de su práctica.

Este principio organizador le da determinada alineación a los elementos que hay en la escuela, lo cual es muy difícil de hacer desde la política, desde su exterior. Cuando la política educativa propone algo, independientemente de las bondades que lo justifica, lo más fácil es agregarlo a la escuela, colocarlo en algún lugar para poder



mostrarlo a la hora de rendir cuentas, pero incorporarlo con sentido; eso sólo es posible si se sintoniza con el principio organizador de una determinada práctica.

Cuando se tiene un principio para organizar los componentes de la escuela, al llegar algo nuevo existe la capacidad para incorporarlo o rechazarlo presentando argumentos. Cuando no es así, la escuela se mueve al vaivén de las modas pedagógicas de las políticas educativas contradictorias. Por eso cuando apareció la Ley 115 algunos establecimientos pronto dieron cuenta de sus posibilidades, mientras que muchos recurrieron a la formalidad, al estereotipo, a la elaboración del documento sin discusión, como una tarea más.

Pero dado un sentido a la práctica entonces dialoga con aquello que se va colocando en circulación, llámese teoría, política, demandas sociales, etc. En este sentido podemos ubicar dos prácticas que ayudan a establecer lo “cualitativamente diferente”. Una *práctica sedentaria*; que no se mueve ni se deja mover más allá de la formalidad y de los corrimientos que la cultura lo obliga, de una manera casi imperceptible, inconsciente, forzada por lo que se activa de manera generalizada en la cultura, que no avanza más de lo que la tradición se mueve; es una práctica atornillada por la inercia, que depende de las explicaciones externas para agregarlo a la institución.

La *práctica nómada*, proporciona movilidad, se desmarca de los elementos que no tienen sentido para sus propósitos, permite incorporar elementos que benefician el momento de construcción de su objeto innovador. Se dan en la institución que construye unos principios que le permiten organizarse y reorganizarse al acomodo del sentido que está construyendo.

Los alcances del objeto de la innovación, de acuerdo con su condición de interrelación con otros componentes, constituyen otro nivel de problematicidad del concepto de innovación. No es fácil establecer un radio de acción que dé la medida por la cual se obtenga el grado justo de innovación en tanto el pliegue y repliegue tanto de la tradición como de las experiencias es móvil y contingente.

### La singularidad de las prácticas escolares

Otra característica observada en las experiencias es su carácter *contextual*, en tanto lee las condiciones de sus estudiantes y las del entorno cultural, lo que hace imposible su transferencia y hace problemática su evaluación. Responder por la calidad de la educación implica precisar los fines de la escuela. En este sentido a la singularidad de la innovación le corresponde una evaluación en relación a sus propósitos.





El marco en el que se inscribe la evaluación de la calidad de la educación es dado de una manera muy amplia en busca de resultados precisos y comparables para lo cual se recurre al promedio de resultados de pruebas. El planteamiento general que inspira la medición de la calidad busca contestar la pregunta en estos términos: Dada una sociedad democrática, es decir, con igualdad de oportunidades para todos sus asociados y en la que es necesario producir más para beneficiarnos mejor todos ¿cómo es la calidad de la educación?. El supuesto del que parte es de correlación fuerte entre educación y productividad. Al inscribirse así la pregunta por la calidad, se contesta, entonces, en términos de eficiencia, eficacia, equidad y rendimiento o desempeño. Éste se establece por la correspondencia entre objetivos y logros obtenidos.

De hecho las experiencias de las que hablamos están inscritas en el mismo enmarcamiento que le da sentido a la pregunta por la evaluación de la calidad. Sin embargo, el logro académico es sólo un aspecto de los que se trabajan en la escuela.

Lo más significativo de una experiencia de innovación en relación con la evaluación masiva, ahora censal según los últimos decretos, no es tanto lo que le “midan” como calidad, sino lo que la experiencia puede orientar para darle pertinencia y mayor y mejor comprensión de los procesos escolares, a la evaluación de la calidad. Hay dos problemas que se reconocen problemáticos en la evaluación: uno, la dificultad de leer el contexto, para explicar qué tanto influye en la obtención de logros y cómo intervenir en él para mejorarlo; y dos, la dificultad para establecer indicadores institucionales que expliquen los factores participantes. Este último aspecto debe indagarse justamente en las experiencias que conocen mejor las variables internas que se conjugan para producir mejores aprendizajes en los estudiantes. Al menos dentro de una perspectiva clásica de evaluación de la calidad.

En la decisión de seleccionar las variables, internas y externas, para hacer la evaluación, aparece un problema fundamental y que no es exclusivo de la evaluación de la calidad: dicha selección configura un determinado concepto de escuela y por ahora no existe acuerdo sobre las variables que explican la calidad. De ahí que modelos de otros países (europeos) busquen más que la medición en función de la posibilidad de comparación, del estudio de indicadores que permitan vislumbrar que es lo más decisivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se determinan los factores a tener en cuenta para tomar decisiones, interesa saber cuáles son los intereses, concepciones, posiciones, que se hacen visibles para definirlos; qué marco teórico, o qué idea subyace a la hora de poner unas categorías en juego. En este sentido, lo que se encuentra en los resultados son cosas a veces





absurdas (por ejemplo en lo referente a factores asociados en las pruebas Saber del Ministerio) y la pregunta que queda es ¿por qué determinado aspecto lo están asociando al logro? ¿cómo están entendiendo la escuela? ¿qué asociación y explicación tienen los resultados de las evaluaciones? es decir, no se tiene una idea estructural de la escuela y no se sabe desde dónde leerla, así, muchas veces se indaga por determinado factor, porque no sabemos por qué está asociado, o por qué no está asociado. De acuerdo a esa disparidad o incoherencia en esos resultados, encontramos que, más que una lista de factores, se requiere una idea de escuela<sup>16</sup>, de tal manera que el aspecto que se coloque ahí, el factor que quiera relacionar, tenga relación con la idea de escuela construida.

En la lógica en que se ha hecho la evaluación se observa una relación de causa-efecto, es decir, si colocamos determinado insumo, sale determinado producto; si al ubicar un factor asociado al logro, lo intervenimos, le invertimos un presupuesto, entonces ese logro va a mejorar. Ahí se está partiendo del supuesto de que la escuela es una, y que lo que se hace en la escuela es algo mecánico, se entiende y se espera que si se coloca un insumo, se produzca algo, por ejemplo, si se da capacitación a los profesores, se espera que se refleje en los logros de los estudiantes. Eso es explicable cuando se concibe que todas las escuelas son iguales, que todos los maestros son iguales y por tanto lo que ocurre en la escuela es mecánico, es decir donde hay aplicación o intervención de algo, hay un resultado esperable, controlable y posible de ser medido.

Entendemos que la escuela es una organización compleja y por ello al mirar la historiografía que se ha hecho de ella lo que encontramos es que en lugar de una lógica de causa-efecto (insumo-resultado), lo que se encuentra ahí es una tensión permanente entre cosas que son simultáneas, contradictorias entre sí, se entienden como lugares de fuerza y que son condicionantes unas de otras, eso significa que se ponen límites y posibilidades que conviven bajo las mismas condiciones espacio-temporales. Por asuntos de política educativa se ha pretendido aumentar la cobertura sin renunciar a la calidad, y esto ocurre simultáneamente, así se puede ver que una cosa puede ser complementaria de otra, pero también que es contradictoria.

En este sentido, lo que se requiere es discutir qué escuela hemos heredado, cuál es la que tenemos y cuál es la que es posible bajo qué condiciones.<sup>17</sup> El modelo explicativo

<sup>16</sup> En este sentido Socolpe está elaborando una propuesta de Evaluación en la que considera fundamental, ante todo, construir un concepto de escuela.

<sup>17</sup> Un trabajo importante en la que se construye una estructura donde se ubican tensiones constitutivas de la escuela se encuentra en: SALDARRIAGA, Oscar. Matrices éticas y tecnológicas de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: Pretextos Pedagógicos No.9, Socolpe, Bogotá, 2000.



debe reconocer que la escuela está en el centro de lo social y por lo tanto está atravesada por fuerzas, pretensiones, que no siempre son coincidentes; en ese sentido, la escuela no puede aislarse como una burbuja en la que se pretende hacer algo y encontrar al otro lado la realización de esa pretensión; y es necesario reconocer que las pretensiones, que siempre son ideales, se hacen con sujetos y para sujetos, para personas reales, no con tipos ideales de profesores y alumnos, sino que quienes llevan a cabo esas pretensiones son personas concretas, profesores y alumnos con nombre propio, con una historia particular, con unas creencias e intereses particulares, y en esa medida, es muy difícil pensar que todas las escuelas y todos los sujetos son iguales, y hay por tanto procesos y resultados homogéneos. De esta manera quizá sea más consecuente decir que cada alumno saca de la escuela su propio resultado y que cada profesor resuelve el asunto educativo de acuerdo a una historia, a unas pretensiones y a unas condiciones que, de alguna manera, le impone la escuela donde trabaja y el contexto en el que está inscrita.

Si las pretensiones son ideales, pero los sujetos que las realizan son particulares, lo que puede aparecer a primera vista es que lo que se dice y hace en todas las escuelas es muy parecido. Podemos encontrar en una escuela del sur, del norte, rural, urbana, en el PEI, las mismas pretensiones. Es decir, hay un ideal que recorre el ámbito educativo, y en ese sentido podemos fácilmente estar de acuerdo en que queremos hacer alumnos críticos, autónomos y que sean personas que dominen unas gramáticas, unos saberes básicos, etc. Y lo que se presume que se hace también puede abstraerse homogéneo, sobre todo si está instalado en las pretensiones que va buscar realizadas, si la mirada es instantánea, si se permanece solo un momento haciendo una prueba que sólo busca ubicar resultados en uno de los múltiples aspectos que configuran la acción escolar, y si no existe la voluntad de investigar, la única certeza que tenemos es que la diferencia está estratificada, lo demás está por investigarse.

Lo anterior nos conduce a establecer otro nivel de problematicidad referido a los límites difusos de la escuela y a su singularidad. En tanto en la escuela se conjugan demandas y pretensiones contradictorias es necesario especificar un concepto de escuela que permita ubicar tanto los elementos constitutivos como los circunstanciales para valorarla dentro de dichos parámetros.



### 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 específico:

- 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 las 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 teórico 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.





# Capítulo IV

## Uso pedagógico de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones En la escuela





Capítulo IV

El presente capítulo se divide en tres secciones. La primera se refiere a la descripción de la experiencia docente, la segunda a la reflexión sobre la calidad y el cambio escolar, y la tercera a la conclusión de la experiencia.



## USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS INFÓRMATICAS Y DE TELECOMUNICACIONES EN LA ESCUELA Y FORMACIÓN DE REDES DE DOCENTES INNOVADORES

**AURELIO USON**

*asesor idep*

*correo electrónico [auson@idep.edu.co](mailto:auson@idep.edu.co)*

**HAROLD SARMIENTO**

*profesional especializado idep*

*correo electrónico: [hsarmiento@idep.edu.co](mailto:hsarmiento@idep.edu.co)*

Las ponencias de este eje temático presentadas en el escenario del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica se propusieron examinar el impacto del uso de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las rutas pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes de los niños. El esfuerzo propuesto por parte de distintos programas y proyectos se orientan a analizar la posibilidad, los alcances y limitaciones, de incluir acertadamente estas tecnologías en la educación, como un medio didáctico que ofrece la posibilidad de enriquecer la escuela para transformar la relación de los diferentes agentes educativos con el conocimiento y la estructura curricular de la misma.

Los alumnos y alumnas de hoy se enfrentan a un mundo medial, global, de alta innovación y diversificación, caracterizado por rápidos cambios donde prevalece la necesidad de comunicación. En él, los niños y jóvenes interactúan tempranamente con una diversidad de tecnologías de información y comunicación y los docentes son desafiados hoy a educar a las generaciones para un presente cambiante y para un mañana incierto, que no conocen e incluso no imaginan.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sánchez, J. (1999).- . "Aprendizaje, tecnología y sociedad del conocimiento." *Construyendo y Aprendiendo con el computador*. Universidad de Chile. 1999. Santiago de Chile. Pag 90



En este contexto, nuestra sociedad requiere de unos estudiantes creativos, críticos, capaces de pensar, razonar y abstraer y que puedan resolver problemas. Además deberá ser un aprendiz flexible, aliado al cambio, adaptable a situaciones nuevas, capaz de manejar la incertidumbre con visión de mundo. Dicha persona provista de unas competencias básicas podrá tener mayores oportunidades de desarrollar sus potencialidades humanas y por lo tanto crecer como persona. Es obligación facilitar y mediar su desarrollo.

Los resultados de las investigaciones e innovaciones acerca del uso de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela, realizados durante la última década, señalan una gama de *ventajas* pedagógicas que conviene facilitar y a la vez algunos *obstáculos* que en lo posible se deben evitar<sup>2</sup>:

Las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones hacen posible el acceso a una inmensa cantidad de información, a situaciones y mundos que sólo por este medio están al alcance del alumno y del profesor. El acceso a las redes de información y sus servicios es sin duda ventajoso para enriquecer desde el punto de vista informativo un ambiente que puede servir para aprender. En el extremo de la virtualidad, se presenta además una característica única: el alumno, en lugar de observar desde afuera, participa desde dentro. Estas tecnologías informáticas y de telecomunicaciones también permiten una interactividad con la información a través de diversos lenguajes. Es comúnmente admitida la superioridad de la combinación de lenguajes y medios sobre otras formas de presentación de la información<sup>3</sup>. Por otra parte, la existencia de múltiples estilos de aprendizaje hace deseable la posibilidad de combinar una variedad de métodos, de modo que cada estilo encuentre una alternativa más eficaz, en lugar de enfrentar una metodología única e igual para todo el grupo, como en la clase presencial.

Por otra parte, estas tecnologías denominadas también TIC - tecnologías de información y comunicación - facilitan el aprendizaje autónomo y a la vez colaborativo. La afirmación de que con el uso de las *tecnologías informáticas* le resulte más fácil al alumno hacerse protagonista de su propio aprendizaje, se conecta generalmente con la interactividad que proveen las tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, algunos aclaran que estas permiten además dejar memoria ordenada y compartida del proceso de aprender, lo que facilita su revisión y regulación del proceso de aprendizaje. La evaluación en un ambiente de aprendizaje

<sup>2</sup> González Castañón, M.A. (2000).- "Principios pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC" en Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín

<sup>3</sup> Taylor, B.A. (1990).- "An agent for educational change: interview with Jim Dezell". *Human Capital*, Vol 1, N° 2, pp.24-27



con las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones debe permitir al estudiante comprender los objetivos, es decir, lo que se espera de él; anticipar las acciones necesarias para alcanzarlos; e internalizar los criterios con los que pueda jugarse a sí mismo y al otro, tanto respecto de los resultados de su aprendizaje, como de todo el proceso seguido.

Las TIC pueden permitir una mayor democratización para el acceso y uso de la información. Sin embargo, diversos estudios<sup>4</sup> demuestran que esta democratización no será factible, hasta que se reconozca el hecho de que el único lugar de acceso a ellas, para buena parte de la población estudiantil, es la escuela. En estos casos, el acceso y uso de las tecnologías no depende tanto de la voluntad de la unidad familiar, sino de políticas y programas de estado que promuevan la equidad en el acceso y en suma, garanticen sus posibilidades de participación como ciudadanos del mundo de hoy.

Con lo anterior en mente, el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, consciente de que el Distrito Capital ya tiene una importante infraestructura tecnológica y un profesorado en formación interesado y comprometido con la investigación e innovación, y a través del proyecto “*Investigación y desarrollo pedagógico por informática educativa*”, cuyo objetivo es “identificar, conceptualizar, consolidar y poner en marcha estrategias pertinentes pedagógicamente, que conlleven al mejoramiento de la calidad de la educación aprovechando la tecnología informática” convocó a las instituciones escolares del distrito capital a participar en el año 2000 en la convocatoria que obtuvo como resultado los proyectos reseñados a continuación.

Otra experiencia reseñada en este aparte es la de la Secretaría de Educación Distrital en relación con el uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la formación de redes de docentes. Desde el año 1989 se ha venido impulsando esta estrategia con el proyecto REDP el cual cuenta con la organización de redes de maestros como la estrategia más eficiente tanto para lograr la participación de los docentes como para contribuir a su apropiación de estas tecnologías. REDP es, en la práctica, un gran laboratorio educativo en el cual se desarrollan simultáneamente 650 experimentos a partir de introducir la tecnología informática en la educación. Laboratorio que sin embargo no ha sido aprovechado suficientemente, y cuya complejidad no facilita monitorear para aprender de todos los escenarios de innovación que se están produciendo y que podrían ser aprovechados eficientemente por el resto de instituciones educativas.

<sup>4</sup> Rueda R. (2000).- Ambientes Educativos Hipertextuales. IDEP-Universidad Central / Distrital





## 4.1 RESEÑAS DE LOS PROYECTOS

### Un Ambiente para la Formación de Competencias en el Área de la Tecnología y la Matemática

INSTITUCIÓN: CED VENECIA

CONTRATO: 100 DE 2000

Dirección: Carrera 55 No 49 – 25 sur

Teléfonos: 2307050- 5635764

Jornadas: Mañana – Tarde – Noche

Sector: Localidad SEXTA

Número de estudiantes: 1800 Alumnos para cada jornada

Localidad: Sexta

Niveles educativos: Básica Primaria, Básica Secundaria y Media

Nombre del Rector: Blanca Doris Romero López

Responsables de la experiencia institución escolar: Héctor Alfredo Rojas Sarmiento

Responsable de la experiencia IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2000-15/11/2001

Página web proyecto: [www.cedvenecia.cjb.net](http://www.cedvenecia.cjb.net)

Correo electrónico de contacto: [hrojas@latinmail.com](mailto:hrojas@latinmail.com)

El Colegio Centro Educativo Distrital Venecia en sus metas de mejoramiento de la calidad de la educación y en concordancia con las políticas estatales sobre el desarrollo de competencias, quiere contribuir a lograr que la mayoría de los estudiantes alcancen los niveles más altos en la área de tecnología y matemáticas. Una de las exigencias para lograr esta meta consiste en brindar una educación basada en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, colaborativas y tecnológicas para la autonomía del aprendizaje.



En el momento actual de la educación, el trabajo colaborativo ha demostrado ser una estrategia valida en actividades de enseñanza aprendizaje. El incorporar esta metodología de trabajo ha demostrado que los sujetos aprenden de una forma más eficaz y eficiente, desarrollando habilidades de autonomía. Se pretende entonces conjugar esta estrategia con la teoría formalmente desarrollada de marcos conceptuales para generar y desarrollar en el estudiante la competencia de construir modelos, hacer generalizaciones, argumentar e inventar y resolver situaciones problemáticas a través de la representación de conocimiento en sistema de marcos.

Es una necesidad inaplazable incorporar las tecnologías de la información en el quehacer diario en las diferentes asignaturas y en el desarrollo de las mismas, por lo tanto las tecnologías de la información están orientadas hacia la posibilidad de potenciar modelos pedagógicos que le permitan tanto a estudiantes como a profesores trascender mas haya de la mera transmisión de información, sino que sean generadores y gestores de su propio proceso de aprendizaje.

Los laboratorios de informática podrían constituir el escenario propicio para la integración de las tecnologías de la información con áreas como la tecnología y las matemáticas para diseñar y modelar este tipo de representación de conocimiento, expresado por medio de un hipertexto .

La población beneficiada está representada por un grupo de estudiantes del grado sexto (36) y tres profesores de las áreas de matemáticas, geometría y tecnología y de manera indirecta toda la institución, pues la innovación dará bases para ser implementada en toda la institución.

El desarrollo de la innovación en el aula de clase comprendió cuatro etapas:

1. Exploración y motivación: Esta etapa consiste en brindar la información necesaria y la oportunidad tanto a profesores como alumnos para que exploren hipertextos diseñados con la estructura de sistema de marcos. Se lleva a cabo en el aula de informática del colegio. Los alumnos trabajaran en grupos de dos por máquina. Los estudiantes iniciaran su trabajo bajo la orientación y asesoría tanto del profesor titular del colegio como de los asesores de innovación.
2. Ubicación y conceptualización de la estrategia de trabajo con marcos conceptuales: Esta etapa de la innovación consta de dos fases: A). Fase individual: los estudiantes desarrollarán una guía individual previamente diseñada de acuerdo con el modelo de la innovación, en donde harán una primera representación del problema. B) Fase colaborativa: Se conformarán grupos de tres estudiantes, las cuales pondrán



- en consideración sus propuestas individuales, con el fin de negociar saberes y así obtener una representación del problema más estructurada como grupo. Así mismo el grupo buscará una estrategia para la resolución del problema. Los alumnos reciben del grupo asesor las indicaciones pertinentes sobre la conceptualización y manejo de los marcos conceptuales en relación con el área a implementar, es decir, la tecnología y matemáticas.
3. Elaboración del hipertexto: Con base en las anteriores etapas y contando además con la asesoría requerida, los alumnos iniciarán el proceso de elaboración del respectivo hipertexto. Esta etapa se llevará a cabo en el aula de informática. Los grupos ya conformados continuarán su trabajo por medio de un *shell* especialmente diseñado por el grupo asesor para esta etapa.
4. Evaluación y acreditación. Una vez culminada la elaboración del hipertexto, cada estudiante es evaluado por el profesor titular del área en el momento que éste lo desee. Si el estudiante aprueba la evaluación es acreditado para la siguiente guía de trabajo, de lo contrario se preparan ejercicios de refuerzo para que el estudiante pueda repasar los conceptos y ser nuevamente evaluado. Por otro lado el hipertexto es sometido a las correcciones y sugerencias dadas por el profesor, antes de presentar la prueba de acreditación.

En la iniciación de la innovación, los estudiantes se mostraron pasivos frente al proceso, pues venían de un sistema tradicional en el cual el profesor era un expositor y el alumno un receptor pasivo. En esta etapa inicial, jugó papel importante el diseño de las guías de trabajo y los textos escolares con que contaba la institución, pues con esta estrategia metodológica, el rol del estudiante dejó de ser pasivo para convertirse en dinámico, pues en éste, él tiene que buscar la información que se encuentra en diferentes fuentes, seleccionar la que más se ajuste a la resolución del problema, contando con el profesor, durante el desarrollo de la actividad, como un orientador del proceso. Este cambio se dio de manera paulatina en los estudiantes, los cuales al finalizar la innovación, desarrollaron diferentes niveles de autonomía frente al proceso de búsqueda de información.

En cuanto a la representación de conocimiento bajo el sistema de marcos, el proceso se tornó lento al comienzo, pues se dificultaba la selección de las ranuras, la definición de éstas y las explicaciones que conllevaba esta metodología. Se avanzó en las relaciones de herencia que existía entre el nodo padre y los nodos hijos, entendiéndose estos últimos como instancias. La dificultad de representación de conocimiento se fue superando paulatinamente gracias a la asesoría del profesor y del Grupo Asesor de la Universidad Pedagógica. En el comienzo del proceso los estudiantes se mostraron reacios y apáticos a la representación de conocimiento y en especial, en



la definición de las ranuras, pues tenían que leer una y otra vez la información hasta que él mismo llegaba a la selección e identificación de éstas. Al final de la innovación, los alumnos solicitaron ayuda al profesor en forma concreta, lo cual evidenció la adquisición de dominio de conocimiento en las unidades temáticas abordadas.

Al referirse a las competencias colaborativas, es indispensable mencionar que los alumnos rompieron con el esquema del trabajo individual a un trabajo en equipo, donde tenían que planear, organizar y ejecutar diferentes actividades en equipo. Esta nueva dimensión de trabajo fue adoptada fácilmente por los alumnos y no se evidenciaron problemas de egocentrismo durante el transcurso de la innovación. Por el contrario, se generaron una serie de valores individuales y colectivos que solo es posible a través de este tipo de trabajo.

En lo que hace referencia a la lectura, la escritura y la redacción, el papel de los estudiantes cambió significativamente, pues de ser el alumno que copiaba la información que el profesor le suministraba en el aula de clase y que repetía al pie de la letra, pasó a ser la persona que redacta sus propias definiciones y explicaciones con base en la búsqueda de información de la unidad temática en estudio.

### **Propuesta de Innovación Curricular Apoyados con Tecnología Portatil**

INSTITUCIÓN: CED BRASILIA USME, CED MIGUEL ANTONIO CARO Y CED LA AMISTAD

Responsables de la experiencia institución escolar: Carmen Cecilia Martínez Buitrago, Rosa Alicia Rojas de Cobo, Magdalena Oliveros, Hna. Carlota Porras, Verónica Tocasuche

Responsable de la experiencia IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2000-15/11/2001

Página web proyecto:

<http://ued.uniandes.edu.co/servidor/ued/proyecto/icep2/paginainicial.htm>

Correo electrónico de contacto: [http://camartin@uniandes.edu.co](mailto:camartin@uniandes.edu.co)

Los docentes de matemáticas de los colegios “La Amistad, Brasilia y Miguel Antonio Caro” pusieron en práctica una metodología alterna, que hace del aprendizaje de las matemáticas un proceso dinámico. Los estudiantes de décimo y undécimo utilizan la calculadora graficadora como herramienta para la experimentación y verificación de hipótesis en las clases de precálculo. El proyecto se diseñó con la finalidad de



implementar el uso de la tecnología portátil como herramienta básica que apoya la construcción del conocimiento, buscando en los/las estudiantes un pensamiento de alto nivel que dé significado a los conceptos y organice un trabajo mental para hacer del aprendizaje de las matemáticas un proceso más consciente y activo, de tal forma que todos los estudiantes puedan observar, descubrir, conjeturar hipótesis y ponerlas a prueba.

Con la implementación de una metodología alterna para el estudio del precálculo se buscó mejorar la calidad de la educación matemática de las tres instituciones, el proyecto de innovación se fundamenta en el estudio de la función como eje temático, los mapas conceptuales, los sistemas de representación y el uso de la calculadora graficadora.

### *Características de la Innovación: Visión Funcional*

Las funciones se consideran como objetos matemáticos con características propias. Se trabajan los distintos sistemas de representación: gráfico, simbólico y tabular y las conexiones entre ellos.

### *El Trabajo en Grupo*

Los talleres se diseñaron para que los estudiantes a través del trabajo cooperativo discutan, reflexionen, resuelvan los problemas y posteriormente socialicen los resultados. Se considera el aprendizaje como un proceso de construcción social.

### *Papel de la Calculadora Graficadora*

La calculadora graficadora permite ver el objeto matemático que se está estudiando, convirtiéndose en una herramienta para que los estudiantes verifiquen hipótesis y conjeturas acerca de situaciones modeladas matemáticamente.

### *Logros Alcanzados*

Fueron evidentes cambios significativos en los estudiantes y profesores participantes en el proyecto, los cuales se sintetizan a continuación:

#### *Estudiantes*

- En su mayoría poseen ahora una visión diferente acerca de la clase de matemáticas. La asignatura dejó de considerarse monótona y difícil, existe gran entusiasmo para la realización de los talleres y actividades.





- Al paso del tiempo aprendieron a valorar el trabajo en equipo, a comprometerse con las tareas asignadas en la clase.
- Se logró que el estudiante fuera autónomo frente al proceso de aprendizaje, así mismo se fortaleció la confianza en sus razonamientos y deducciones, pues él es quien por medio de la experimentación llega a la construcción del conocimiento matemático, el profesor lo orienta para desarrollar con éxito las actividades.
- Han aprendido con rapidez el manejo técnico de la calculadora, inclusive algunos ensayan opciones diferentes a las que usualmente se utilizan en clase.
- Utilizan en la actualidad la calculadora para poner a prueba las hipótesis y conjeturas, propiciando un ambiente de discusión en clase.

### *Profesores*

- Los profesores señalan que participaron activamente en el programa de formación ofrecido por la entidad asesora lo que se evidencia en la asistencia a los seminarios y reuniones, en el cumplimiento e interés para realizar las tareas asignadas y establecer una comunicación permanente con los asesores y colegas participantes de las instituciones.
- Se crearon espacios dentro y fuera de las instituciones para el trabajo en equipo, al igual que en los estudiantes se ha visto la necesidad de aprender del otro y de compartir experiencias que enriquezcan el proceso de innovación y permitan enfrentar con éxito las dificultades que puedan surgir.
- En el presente se percibe gran interés por diseñar talleres en los que los/las estudiantes utilizan la calculadora como herramienta para hacer más significativo el aprendizaje de conceptos matemáticos,
- Existe compromiso frente al proceso de innovación y el deseo de seguir buscando metodologías alternas que permitan una mejor calidad de la educación matemática en cada una de las instituciones participantes.

### **Modelo Pedagógico para el Desarrollo del Pensamiento Lógico en Estudiantes De Sexto Grado Apoyado en Tecnología Informática: Tecnopolis <sup>5</sup>**

---

INSTITUCIÓN: COLEGIO NICOLAS ESGUERRA  
CONTRATO: 93 DE 2000

---

<sup>5</sup> Itsmery Gómez, J. Martínez, M. Del Carmen Méndez, M.T.Tores, F. Orlando Martínez, *Desarrollo del pensamiento lógico en niños de 5 a 12 años de edad, apoyado en Tecnología Informática*, IDEP, Tipografía Quindío, Premio Colombiano de Informática Educativa (Medellín, 2002), Bogotá, D. C. 2002.



Dirección: Avenida 68 No. 10 - 05

Teléfonos: 2605043 – 2607388

Jornadas: Tarde

Sector: Oficial

Número de estudiantes: 40

Localidad: Octava 8ª Kennedy

Niveles educativos: Sexto grado

Nombre del Rector: Arturo Varela Morales

Responsables de la experiencia institución escolar:

Judith Martínez, Frey Orlando Martínez, María del Carmen Méndez M.,

María Teresa Torres, Itsmery Gómez M., Responsable de la experiencia

IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2001-15/11/2001

Página web proyecto:

<http://www.tripod.com.co/colnicolas/tecnopolis>

<http://www.geocities.com/colnicolas/tecnopolis1>

Correo electrónico de contacto: [colnanicolasesguer8@redp.edu.co](mailto:colnanicolasesguer8@redp.edu.co)

[itsmery@latinmail.com](mailto:itsmery@latinmail.com)

¿Cómo se puede incluir una innovación educativa dentro de las nuevas formas de aprendizaje electrónico?; ¿Cómo un ambiente informático aporta elementos metodológicos y pedagógicos para definir contenidos e identificar formas de aprendizaje en la estimulación del pensamiento infantil? Estas entre otras preguntas permiten reflexionar acerca de las implicaciones de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar la calidad de la educación. El desarrollo del pensamiento lógico en niños de sexto grado apoyado en tecnología informática, ha generado variadas preguntas referentes a los procesos mentales y al desarrollo de habilidades de pensamiento; estas preguntas se refieren a la definición y análisis de la informática y de los modelos cognitivos.

Desde luego, estas tecnologías han generado cambios de actitud del docente, el estudiante y los padres de familia en torno al uso del computador como herramienta didáctica que aporta elementos significativos para el desarrollo del pensamiento lógico. El computador se convierte en un elemento dinámico en el proceso aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento. En nuestro caso, hacemos énfasis en que al niño hay que iniciarlo, desde la llegada al colegio en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento: identificación, inferencia lógica, metacognición, transferencia, interpretación, diferenciación, representación mental, transformación mental, comparación, clasificación, codificación, decodificación, percepción, comprensión, conocimiento, aplicación, análisis y síntesis.



Los beneficiarios de este proyecto, suplieron necesidades relacionadas con las operaciones mentales que como estrategias, emplea el individuo para manipular, organizar, transformar, representar y reproducir nueva información en contextos conceptuales, espaciales y temporales. Las representaciones mentales se llevan a cabo a través de estructuras cognitivas, que son sistemas organizados de información almacenadas en donde la memoria trabaja como pensamiento, razonamiento y capacidad de respuesta. Los niños llegan a sexto grado con muchas necesidades en este sentido y, que mejor oportunidad para desarrollar el pensamiento lógico sino es con la puesta en marcha de este tipo de proyectos (MP3), con el fin de suplir esas necesidades y lograr elevar el nivel de pensamiento de tal manera que puedan pensar con comprensión.

Esta experiencia se dirigió a motivar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños, para que pudieran alcanzar niveles superiores en la interpretación, argumentación y proposición, teniendo en cuenta que la comunicación entre el estudiante y el maestro es la base de una pedagogía acertada o no; o de una comunicación hablada o escrita de signos o de movimientos corporales de aquello que estamos pensando.

Los protagonistas de esta experiencia de innovación pedagógica, fueron 40 niños de 9 a 11 años de edad del curso 601 del Colegio Nicolás Esguerra JT (Como grupo control). Sin embargo los estudiantes de los otros sextos (200) se beneficiaron del proyecto dentro del área de informática & tecnología. En cuanto a los profesores, la innovación se dirigió a todos los profesores desde la asignatura específica puesto que el proyecto buscó la interdisciplinariedad en un proyecto de aula. También participaron, y lo hacen en el momento (2002), los docentes de español, inglés, matemáticas, informática y tecnología de las clases en el curso 601.

La metodología del proyecto se desarrolló en tres momentos, a saber:

1. Aplicación de guías escritas y tests de entrada, para medir habilidades cognitivas, en forma individual.
2. Interpretación de instrucciones escritas para ser aplicadas en Taller de Inventos y MicroMundos, en la modalidad de trabajo en grupo y colaborativo por parte de los estudiantes.
3. Interpretación de instrucciones orales para seguir rutinas relacionadas con la creación de una nave que les permitiría viajar por la Tierra en tres diferentes épocas: el pasado, el presente y el futuro, en la modalidad de trabajo por proyectos.

Paralelamente al fundamento teórico, Tecnópolis se enriqueció por la motivación vivencial que nace de la misma naturaleza espontánea, entusiasta y lúdica de los



niños. En el horario se asignó el tercer bloque del lunes; el martes: primero, segundo y cuarto bloque del martes y cuarto bloque del miércoles. La experiencia se evaluó a través de instrumentos como: tests, cuestionarios, reflexiones y trabajos por proyectos.

### **Construcción de Ambientes que Faciliten el Aprendizaje Apoyados en las Nuevas Tecnologías**

#### **INSTITUCIÓN:**

Centro Educativo Distrital LA BELLEZA

Contrato: 84 de 2000

Dirección: Calle 64 sur 10 A - 39 Este

Teléfonos: 364 4243 364 4242

Jornadas: Tarde

Sector: Sur oriente

Número de estudiantes: 750

Localidad: Cuarta

Niveles educativos: Preescolar a undécimo

Nombre del Rector: Guillermo L. Montenegro Pava

Responsables de la experiencia institución escolar: Guillermo L. Montenegro P,

Profesores de la Institución

Asesores: Javier Francisco Casas C.

Responsable de la experiencia IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2000-15/11/2001

Página web proyecto: <http://cedlabelleza.netfirms.com>

Correo electrónico de contacto: [cedlabelleza4@redp.edu.co](mailto:cedlabelleza4@redp.edu.co)

Palabras claves: Ambientes virtuales, pedagogía, docentes, Experiencias Educativas, Informática Educativa.

En este proceso de aprendizaje se utilizó como herramienta el computador, el cual permitió hacer un adecuado manejo de información y ponerla al alcance del estudiante. Ese aprendizaje se le presentó al estudiante dentro de la lección con la que tiene que interactuar. El proyecto partió del supuesto de que el computador, como recurso didáctico puede enriquecer los ambientes educativos que orientan al estudiante a seguir una serie de pasos e instrucciones que lo llevarán a un proceso de creatividad por parte de los elementos consignados dentro de esta nueva herramienta de apoyo didáctico.





“Muchos profesores suponen que el computador, a lo sumo, es un maestro individualizado, capaz de dar al estudiante la instrucción más eficiente posible. Sin embargo, si en algo ha de servir la experiencia es precisamente en proponer e instrumentar un enfoque más significativo para usar la máquina, el cual ayude a transformar el rol del trabajo creativo en el Currículo”. (Balestri). Por lo tanto, el aprendizaje apoyado por el computador puede afectar la manera de pensar y de aprender de la gente y aprender a usarlos puede modificar el modo en que aprenden todo lo demás.” (Papert) De esta manera se pretende activar las capacidades cognitivas del estudiante desde el punto de vista constructivista, en ambientes computarizados que apoyen el desarrollo de la inteligencia, la aplicación y desarrollo se hará desde las distintas áreas posiblemente la adquisición de un software que limitará la aplicabilidad de las pruebas, cambiando y creando una restricción en la intencionalidad de la innovación, por ello este proyecto conlleva a la creación de diferentes programas diseñados, creados y ejecutados por los docentes de la institución, dirigido a los estudiantes con los cuales trabaja.

El proyecto se dirigió en primera instancia a los profesores en la formación, capacitación, manejo y aplicación de software de uso general por parte de ellos; en segundo lugar el profesor, mediante la aplicación de su diseño computacional transmitió sus conocimientos a sus estudiantes durante la aplicación del diseño del programa propuesto, los estudiantes a su vez procedían a apropiarse del manejo y uso de las tecnologías informáticas.

El proyecto fue desarrollado por dieciocho profesores del C.E.D La Belleza, en cada una de sus áreas, los estudiantes fueron los partícipes de la innovación Pedagógica propuesta por cada uno de los profesores y a partir de aquí se logró que tanto estudiantes como profesores se apropiaran de las nuevas tecnologías, en este caso el computador y del software de uso general.

De este proyecto se derivó otro, diseñado por la administración del colegio para apoyar la administración de la institución; la finalidad de este es el diseño y montaje de una base de datos con los estudiantes del colegio, la base se esta diseñando con el fin que un corto plazo el colegio pueda emitir los boletines, registros de notas, carnés, certificados y otros documentos directamente desde esta base.

La innovación se llevó a cabo inicialmente con una fundamentación y capacitación en infobásica (Office), diseño de paginas Web, manejo de redes LAN, diseño instruccional en Modelos Educativos Computacionales para los profesores y administrativos. A partir de esta fundamentación los profesores comenzaron a desarrollar, cada uno desde sus áreas del conocimiento, un tópico para ser llevado





como Modelo Educativo Computacional (MEC's) al aula de clase basado en software de uso general como es PowerPoint. El tema a desarrollar debía ser una temática de difícil comprensión para el estudiante o un tema sobre el cual el maestro considerara difícil darla a conocer al estudiante.

El programa desarrollado por el profesor iba ajustado a un indicador de logro, en el cual cada profesor tiene la autonomía de ejecutar de acuerdo a las necesidades de su quehacer educativo al interior del aula de clase. Los binomios establecidos como computador - estudiante, profesor - computador o el trinomio profesor - computador- estudiante representó una toma de decisión por parte del profesor, quien al final del proceso debía ajustarse a una evaluación que sustentara el logro alcanzado por parte del estudiante. Es así como cada profesor asumió la libre conveniencia de evaluar el trabajo desarrollado.

El proyecto demostró que es posible liberar al profesor del papel de encargado de aplicar tareas, permitiéndole moverse por la clase, adoptando una función de apoyo, aconsejando y ayudando, promoviendo ideas nuevas y comprobando el nivel de comprensión de los conceptos establecidos. Con la creación de este proyecto y ajustado a las necesidades propias y de los estudiantes se puede evitar tener que entrar en dilemas al conseguir o comprar SOFTWARE EDUCATIVO que en determinado momento no se sabe como ajustarlo al programa curricular de clase o como utilizarlo en la misma.

Algunos aspectos de carácter conceptual de la evaluación de los estudiantes demuestran que los estudiantes comprendieron los conceptos relacionados con los temas al ser aplicado el programa desarrollado por el profesor. Otro aspecto para resaltar es el procedimental en el que los estudiantes demostraron habilidades y comprensión ante la presentación de estos programas; allí se observa la facilidad para aplicar los conceptos adquiridos y comprendidos, la interacción con el computador y la ejecución adecuada de los ejercicios planteados en los programas. Se concluye un cambio de actitudes de los estudiantes frente al computador en el aula de clase ante el que manifestaron agrado, expectativa e interés, frente a las actitudes observadas en las aulas tradicionales.

Aunque la aplicación de una guía de evaluación del proceso era indispensable después de la sesión de trabajo en la sala de informática, no todos la asumieron como tal; algunos realizaron la evaluación individual al grupo de estudiantes, otros la hicieron de carácter grupal. Para verificar los resultados alcanzados en la sesión con el grupo de estudiantes estos debían superar el logro propuesto y comprender la utilidad de la aplicación de las tecnologías en su aprendizaje. Encontramos que con la aplicación



de un programa en computador al estudiante este puede ser utilizado como instrumento para interactuar y crear a partir de allí enfoques que desarrollen la vida proyectiva del estudiante y así crear seguridad en sí mismos y en lo que hacen.

La experiencia de la innovación llevada a cabo en el CED La Belleza esta supliendo la ausencia del profesor de informática, profesor que no fue nombrado en propiedad durante el año 2001. Partiendo de la innovación realizada en la institución se han asumido roles con carácter de profesor de informática por parte de algunos profesores, que ante la necesidad de la aplicación del programa vieron la necesidad de enseñar el manejo de las maquinas y el uso de los distintos programas para que los estudiantes se fueran familiarizando con estos.

Para el año 2002 se diseño una propuesta de continuidad del proyecto en cada una de las áreas, considerando que la más acertada era proponer un horario rotativo semanal en la cual a cada curso se le asignara un día de este horario para hacer uso de la sala de informática. De esta forma, el profesor de "turno" puede asumir el control y trabajo en su área del aula de informática con este grupo de estudiantes.

### Club de Informática

COLEGIO DISTRITAL JOSE FELIX RESTREPO J. M.

CONTRATO 95 DE 2000

Dirección: Cra. 6 No 18A-20 Sur

Teléfonos: 2728404/2729185

Jornadas: Mañana

Sector: Sur Oriente

Número de estudiantes: 1150

Localidad: San Cristóbal

Niveles educativos: Básica y Media

Nombre de la rectora: Clara Aurora Rojas Morales

Responsables de la experiencia institución escolar:

Isabel cristina Rivera, docente innovadora

Imelda Arana Sáenz, asesora académica

Responsable de la experiencia IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2000-15/11/2001

Página web proyecto: [www.josefelixrestrepo.org](http://www.josefelixrestrepo.org)

Correo electrónico de contacto

[contacto@josefelixrestrepo.org](mailto:contacto@josefelixrestrepo.org)PROYECTO



Este proyecto de innovación se propuso la utilización de tecnologías de la información y las comunicaciones - TICS - con la finalidad de mejorar los ambientes y las prácticas de enseñanza/aprendizaje con el apoyo la tecnología informática y las telecomunicaciones, mediante el manejo del lenguaje total —Internet y software educativo—. El fin último era el de cualificar los ambientes pedagógicos en el marco del aprendizaje significativo. Se asume que, que tanto los ambientes como las prácticas de enseñanza aprendizaje podrán adquirir nuevas maneras de darse y nuevas posibilidades de mejorar. Esa posibilidad se proyectó mediante la búsqueda de condiciones para diseñar y desarrollar una propuesta académica para el acceso a la tecnología informática y un sistema de planeación interdisciplinario mediante lo cual se hará posible:

El uso de las ventajas de la tecnología informática en los procesos de acceso y utilización de información actualizada sobre temas básicos para la formación integral de niños y niñas, que deben ser brindadas por la educación formal y demás información general vital para la ubicación en el mundo actual. Se trataba también de integrar conocimientos, habilidades y capacidades desarrolladas por diferentes disciplinas de la formación escolar para facilitar y ganar eficacia en los aprendizajes escolares, potenciar capacidades excepcionales, transformar ambientes de aprendizaje y mejorar la calidad de educación ofrecida por la institución escolar y orientar al estudiantado para una mejor utilización de la informática, la computación y la Internet, de suerte que además de entretención se obtenga conocimiento significativo en temas científicos y culturales de relevancia en el ámbito de los descubrimientos e innovaciones últimos en la materia.

Como beneficiarios directos de la innovación podemos señalar al grupo de docentes, directivas, orientador/a y a los 1050 estudiantes matriculados en el año lectivo 2001. Indirectamente se benefició la población estudiantil que ingresara a posteriori, las prácticas educativas de la institución escolar en su conjunto, la comunidad educativa local y la ciudad.

La experiencia se desarrolló mediante un proceso de construcción colectiva, en la que intervinieron, inicialmente, la mayoría de las y los docentes, las directivas y el grupo de estudiantes inscritos en el *Club de Informática*; posteriormente intervino la totalidad de la comunidad estudiantil del Colegio a través del área de tecnología informática, en actividades interdisciplinarias con las áreas de ciencias naturales, sociales, español, literatura y eventualmente matemáticas a través de juegos.

El diseño de la propuesta académica para el área de informática y el sistema de planeación interdisciplinar proyectadas contó con diferentes niveles de participación,



con los aportes de todos y cada uno de los estamentos de la comunidad. La experiencia continuó durante el año 2002 con la totalidad del comunidad estudiantil y con una propuesta para asumir el trabajo interdisciplinar entre algunas áreas. Se propuso la implementación del nuevo diseño curricular del área de Tecnología Informática para todos los grados de la básica y la media con el desarrollo de cuatro núcleos temáticos planteados para el año, por grupos de grados.

### Uso de Tecnologías Informáticas en la Producción de Mediaciones Pedagógicas para el Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas

INSTITUCIÓN: CED MODELO NORTE

CONTRATO: 97 DE 2000

Dirección: calle 64 N° 20 -21

Teléfonos: 2113328

Jornadas: mañana - tarde

Sector: oficial

Número de estudiantes: 857

Localidad: 12

Niveles educativos: básica primaria

Nombre del Rector: Anáís Pedraza Arias

Responsables de la experiencia institución escolar:

María Mercedes Pacheco Maldonado

Responsable de la experiencia IDEP: Aurelio Usón Jaeger

Fecha de realización: 15/01/2000-15/12/2001

Página web proyecto: Medios para soñar (En construcción- Comprometida)

Correo electrónico de contacto: mariam113@latinmail.com

En la era de la información es necesario fortalecer el papel de la escuela en la apropiación de maneras eficaces para comunicar, es un espacio para que las tecnologías informáticas sean consideradas una herramienta potente para acceder a nuevos saberes. La sociedad moderna requiere personas más informadas y sobre todo más creativas para la resolución de situaciones que involucran el dominio de tecnologías informáticas.

La presencia de recursos tecnológicos asociados a las comunicaciones permiten iniciar procesos de ruptura con lo cotidiano, donde la comunidad educativa tenga la posibilidad de construir, reconstruir, crear, explorar y recrear expresiones culturales, con la finalidad de contribuir a fortalecer las competencias comunicativas. Asumimos que trabajamos con nuevas generaciones donde lo audiovisual marca nuevas formas



de ver, percibir y comprender el mundo. El proyecto parte del reconocimiento de que todo acto de comunicación está mediado y ello nos lleva a tratar de identificar los elementos presentes en la cotidianidad de nuestros niños y niñas que pueden llegar a adquirir el status de Mediaciones Pedagógicas, en tanto sean capaces de Promover y acompañar el aprendizaje.

Por ello el proyecto se orientó a analizar los medios existentes para la educación – entre ellos, aquellos que tradicionalmente hemos usado, pero ahora con expectativas distintas, en donde se consideró primordial promover en los educadores y educandos la tarea de apropiarse de las nuevas tecnologías, del mundo y de sí mismos empleando como dispositivo generador de sentido diversos textos propios de la literatura infantil, intentando recrear su presentación de tal manera que en este proceso se fortalezcan las competencias comunicativas.

La presencia de los medios en la educación no es nueva y la inquietud por incursionar con ellos en el aula es un asunto que ha inquietado a muchos, no solo a los educadores desde hace largo tiempo. En el CED Modelo Norte hemos venido trabajando en torno al desarrollo de las competencias comunicativas tratando de vincular los medios de comunicación escrita para consolidar una metodología de intercambio cotidiano. Igualmente, se ha venido fortaleciendo el uso del video como dispositivo para generar espacios de escucha, habla, lectura y escritura; es de señalar que con la llegada de los computadores se ha venido abriendo el espacio para la integración multimedia, la evaluación y uso de software vinculado a las diferentes áreas.

Un proceso de sensibilización necesario dado que los docentes tienen escasos conocimientos en informática aplicada a procesos creativos y en consecuencia un gran temor para vincularse de lleno con los niños. La fase de acercamiento incluyó juegos que permitieron dominar tanto el teclado como el mouse y la exploración de algunos CD con enciclopedias y temas de animales. Los docentes procedimos a la tarea de observar como iban aprendiendo los niños, como construyeron reglas para poder compartir las escasas máquinas y como poco a poco, los docentes pudimos vincular narraciones con sentido con ayuda de los textos impresos y de las máquinas. Por otra parte, los docentes consideramos que logramos despertar en los compañeros la urgencia de aprender vinculándose a la experiencia del aula de informática.

El trabajo de grupo permitió construir distintas posibilidades con los niños, desde la elaboración de textos e ilustraciones desde lo concreto - podríamos denominarlos guiones - para luego intentar recrearlos con ayuda de los computadores. El proyecto se desarrolló dentro de una perspectiva etnográfica que no se limita a conocer los elementos y a describirlos sino que además propone establecer y comprender las





relaciones que se generan entre ellos, lo que nos ubica en una perspectiva de investigar nuestra realidad para así transformarla en un ejercicio de acción – reflexión- acción, propio de la investigación acción participativa.

Como resultado consideramos que hemos venido conociendo a nuestros niños, las características de su entorno y creemos que se hace necesario posibilitarles el acceso a herramientas que les hagan más ágiles y competitivos. Es muy importante construir espacios para el desarrollo de la comunicación en todas sus formas como una condición que hace posible las búsquedas de manera autónoma tanto para los alumnos como para los docente y los padres de familia. En lo escaso del tiempo que hemos podido implementar la experiencia que hoy queremos elevar a innovación encontramos múltiples indicadores de ruptura de lo tradicional y nuevas formas de hacer sentir alegría y entusiasmo al interior de la escuela; ello nos hace reconocer la posibilidad de construir sentido a partir del uso de las tecnologías, la construcción de espacios colaborativos. Hemos logramos despertar el interés de los niños y somos capaces de entender que los temas pueden ser elegidos por los niños; con las herramientas informáticas hemos concretado nuevos espacios para socializar lo que producimos, sabemos que vamos en el camino del constructivismo.

Como logros significativos alcanzados con este trabajo en la perspectiva de los docentes destacamos los siguientes:

- La apertura de la sala de informática durante toda la jornada escolar incluidos los recreos.
- La vinculación de todos los grados de la jornada de la tarde a la propuesta como puede verificarse en los contenidos del CD Rom resultado del proyecto.
- Hacer posible que los medios entraran a apoyar y a fortalecer las didácticas de cada asignatura y que los niños, niñas y docentes desarrollaran proyectos desde sus intereses específicos con apoyo de tecnologías informáticas y de comunicaciones adquiridas con los recursos del proyecto.
- La construcción de un espacio lúdico en torno a las tecnologías.
- Establecer espacios para el intercambio docente más allá de la jornada laboral, mejorándose significativamente el clima laboral.
- El fortalecimiento de las relaciones entre los docentes de las dos jornadas en torno al proyecto.
- Se creó la necesidad de fortalecer el trabajo en informática en la jornada de la mañana aunque no se contara con profesorado especializado en el área.
- La vinculación de los docentes de aula a los proyectos específicos de la sala de informática.
- La iniciación de procesos formales de evaluación de software, siguiendo los lineamientos del proyecto Conexiones.



- El mejoramiento sustancial de las condiciones de trabajo con los nuevos recursos adquiridos.
- El fortalecimiento de los espacios de formación docente, pues se demostró la pertinencia y posibilidad de aplicación real de las temáticas tratadas.

Los logros alcanzados con relación a los estudiantes se sintetizan así:

- Fomento de ambientes y espacios colaborativos en torno a los escasos recursos tecnológicos disponibles así como el fomento de relaciones de diálogo, negociación y conciliación en torno a los recursos y las temáticas a trabajar.
- Fuerte vinculación entre los proyectos de aula y las posibilidades de la sala de informática.
- Difusión del uso de tecnologías para el registro de todas las actividades del CED MODELO NORTE.
- Acercamiento de los padres a la propuesta en vista el entusiasmo de los niños.
- Mejoramiento de las formas de expresión oral, gráfica y escrita.
- Desarrollo de proyectos colectivos para sistematizar las experiencias (Grandes libros de fotografía comentados y con testimonios de los trabajos).
- Consolidación de experiencias pedagógicas innovadoras significativas a niños, niñas y docentes, en el sentido de poder demostrar la capacidad de hacer de los medios herramientas mediadoras en los procesos de aprendizaje en general y de fortalecimiento de las competencias comunicativas en particular.
- Cobertura total de acceso a la sala de informática a los 420 estudiantes de la jornada de la tarde, desarrollo motor adecuado con mouse y teclado.
- Exploración autónoma de juegos y programas instalados en las estaciones.
- Fundamentación de esquemas de navegabilidad e hipertextualidad evaluando software, situación comprobada en los proyectos de integración de multimedia.
- Habilidad en la exploración de la estructura de software, identificando los recursos de texto, sonido y video a fin de integrar nuevas presentaciones con ellos.
- Adecuado comportamiento en el aula, generación de normas de convivencia y valores de respeto y tolerancia.

Propuestas a futuro y proyecciones:

- Consolidación de la sistematización de la experiencia con los compañeros participantes con la finalidad de constituirnos en equipo de investigación y de integración multimedial, aprovechando los recursos creados hasta el momento. Por ejemplo, los archivos fotográficos logrados por grados permiten futuras integraciones y escrituras con niños y docentes, donde el afecto y el sentido se conjugan al verse reconocidos.



- La evaluación de las mejores estrategias y analizar la proyección de las mismas en los grados siguientes y a futuro. La sistematización lograda en los CDs integrados en el transcurso del año permite que los docentes recreen y fortalezcan lo trabajado.
- Aplicar evaluaciones periódicas que den cuenta del impacto del fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes.
- Seguimiento acerca del uso de las tecnologías en los procesos educativos y de su vinculación como mediaciones pedagógicas.
- Seguimiento de los materiales audiovisuales empleados a fin de que en el futuro no ocurra el desgaste de los mismos, igualmente la aplicación de instrumentos de evaluación de software como el propuesto en el proyecto Conexiones .
- Confrontar el avance de los estudiantes en momentos evaluativos externos como la evaluación de tercero y quinto grados.
- Asumir como colectivo la responsabilidad de la innovación. A final del año 2001 los maestros del CED Modelo Norte decidimos continuar con el trabajo y participar en el proyecto MAESTRO COMPARTIR.
- Velar por la adquisición de nuevos recursos que permitan ampliar y enriquecer la propuesta.
- Posibilitar que otras instituciones participen de nuestra experiencia realizando visitas de comprobación, intercambio y retroalimentación.
- Diseñar y efectuar trabajo de capacitación y socialización en los tiempos iniciales e intermedios del año lectivo, vinculando a otras instituciones, que deseen replicar nuestra propuesta.
- Actualizar de manera semestral la página web con los avances de la experiencia.



## 4.2 USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES Y FORMACIÓN DE REDES DE DOCENTES INNOVADORES EN LA EDUCACIÓN DISTRITAL

**SONIA CRISTINA PRIETO ZARTHA**

*Subdirectora de Medios Educativos*

*Secretaría de Educación D.C.*

*Correo electrónico [sprieto@sedbogota.edu.co](mailto:sprieto@sedbogota.edu.co)*

**HENRY DE LA OSSA SIERRA**

*Asesor de Informática Educativa*

*Subdirección de Medios Educativos*

*Secretaría de Educación D.C.*

*Correo electrónico: [hdelaossa@sedbogota.edu.co](mailto:hdelaossa@sedbogota.edu.co)*

### Resumen

A partir de la experiencia de la Secretaría de Educación de Bogotá en la introducción de la informática en los procesos educativos y en busca del mejoramiento de la calidad de la educación llevado a cabo desde el año de 1989 y que ha recibido un impulso definitivo con el proyecto REDP<sup>6</sup>, se plantean las principales características de un proyecto exitoso de informática educativa, se definen los riesgos de no privilegiar la propuesta pedagógica en su implementación y se exponen las principales dificultades prácticas a enfrentar. Por otra parte, se definen las redes de maestros

<sup>6</sup> Red Integrada de Participación Educativa. Megaproyecto de la Secretaría de Educación de Bogotá mediante el cual se han instalado redes de área local en 650 centros educativos, con 15.000 computadores, para el beneficio de 700.000 estudiantes y 30.000 docentes, en una red metropolitana con enlace a Internet para todas las escuelas y un programa de informática educativa que busca asegurar los usos pedagógicos de semejante infraestructura.



como la estrategia más eficiente tanto para lograr la participación de los docentes como para contribuir a su apropiación de estas tecnologías; por otra parte, las redes son además apropiadas para desarrollar procesos eficientes de acompañamiento y aprendizaje real como una experiencia en ciernes que se puede extrapolar a todos los proyectos docentes.

## Principios

Los cambios que experimenta la sociedad del conocimiento plantean nuevos retos a las prácticas educativas, a los lenguajes que debe manejar la escuela, a las interacciones que emergen de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y a los avances de la ciencia y la tecnología.

Los esfuerzos de los sistemas educativos deben centrarse en la realización de propuestas creativas y novedosas a situaciones sociales caracterizadas por el desconcierto y la incertidumbre. Este reto exige orientar todos los esfuerzos para asegurar una educación básica y de calidad para todos como estrategia que promueva la equidad para cada uno de los ciudadanos. Educación que debe orientarse al desarrollo de competencias básicas tal como ha venido impulsándolo la Secretaría de Educación de Bogotá y que se expresa en esfuerzos por mejorar los escenarios y los procesos educativos.

Construir la escuela del futuro exige no sólo dar razón de los cambios sino de las nuevas comprensiones y de los nuevos lenguajes con los cuales ella se deberá pronunciar y para poder hacerlo requiere modificaciones profundas de la manera como ha venido trabajando desde sus orígenes. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación son un medio didáctico que ofrece la posibilidad de airear la escuela y de transformar tanto la relación de los diferentes agentes educativos con el conocimiento, como la estructura curricular de la misma.

El punto de partida para esta afirmación es la consideración de que el efectivo aprovechamiento de las herramientas informáticas en la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnología depende fundamentalmente de la propuesta pedagógica y metodológica en el que se inserta su uso y que es el eje estructurador de dicho ambiente. Usualmente se le ha dado más preponderancia a las máquinas, a las redes y al software, perdiendo de vista lo sustantivo del trabajo en educación con tecnología. En el modelo propuesto y desarrollado en la educación de la ciudad de Bogotá D.C. se da primacía a lo curricular, a los valores y significados educativos sobre los medios, de manera que son los proyectos educativos los que reclamen los medios y no a la inversa.





El hecho de que la tecnología informática y las telecomunicaciones digitales hayan surgido en un entorno; con objetivos, valores y lógicas totalmente diferentes a los del sistema educativo; implica la necesidad de adaptarla a los principios, valores y fines del mismo. La única forma de lograrlo es a través de su integración al PEI mediante un proyecto curricular específico, para alinear la tecnología con el currículo. De ahí que en las instituciones educativas distritales se promueva el diseño de proyectos de informática educativa que por una parte sean tributarios del PEI y por otra, respondan a las necesidades de las áreas del currículo en cuanto a las posibilidades de la informática.

De lo que se trata no es de sumar computadores y tecnología a la escuela, si no de integrar efectivamente estos dos mundos para lograr sinergias enriquecedoras para la misma. No se puede creer ciegamente en que dotar y facilitar el acceso a la tecnología es suficiente para resolver todos los problemas del aprendizaje y acceder al saber. Los retos que debe asumir la escuela no pueden confundirse o verse desde la mirada instrumental al medio tecnológico. Se requiere repensar la práctica pedagógica y esto no se logra simplemente con la disposición de tecnologías.

### Componentes de la informática

Los computadores y en general las tecnologías de tratamiento de la información son fundamentalmente herramientas para mejorar las condiciones de vida de los hombres. Aunque la informática ha surgido en entornos con valores, objetivos y fines propios, su versatilidad ha permitido su uso y aprovechamiento en todos los ámbitos de la vida humana.

Las características de la informática que permiten que la información pueda presentarse en los formatos y lenguajes que son familiares a los niños y jóvenes de hoy, la interactividad que facilita y el caudal de información que puede proporcionar, la constituye en una herramienta propicia para los procesos educativos ya que se basan preferentemente en procesos comunicacionales.

Pero la tecnología informática debe ser adaptada a los valores, objetivos y finalidades de la escuela. Cuando se piensa en la incorporación de la informática al currículo debe considerarse siempre que lo que se desea construir son proyectos educativos y no de tecnología y sobre todo, no se puede perder de vista que los medios educativos, como la informática, adquieren un valor importante, que depende de la propuesta pedagógica y metodológica en la cual se contempla su uso.

Consecuente con estos postulados de principio, la Secretaría de Educación ha desarrollado un modelo de informática educativa sustentado en los siguientes factores:



- La informática no es una asignatura del currículo. No se debe contemplar, a menos que esté justificada en la orientación del Proyecto Educativo Institucional, la asignatura de sistemas o informática en los centros educativos, así como el aprendizaje *per se* de “paquetes” informáticos. La informática es un medio para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, para su inserción en un mundo cuyos cambios vertiginosos han determinado nuevas mega habilidades y que le asignan a la educación y al docente roles diferentes a los de la escuela tradicional. El manejo del software se produce utilizándolo para mejorar los saberes curriculares.
- La implementación informática es transversal al currículo, facilita la integración de saberes y sustenta el desarrollo de las áreas y asignaturas, buscando romper la parcelación de saberes tradicional que traslada a la mente de los niños la idea de una realidad discontinua. La informática facilita el desarrollo de las competencias básicas en ciencias, matemáticas y lenguaje y proporciona a los niños las bases fundamentales de las diferentes ciencias y disciplinas, pero más que eso, debe facilitar a la escuela el suministro de las capacidades de aprender y desaprender permanentemente, de trabajar de forma colaborativa, de análisis, procesamiento, producción y transformación de la información en conocimiento, aprovechando su orientación hacia este tipo de finalidades.
- Los recursos de la informática y las comunicaciones existentes en las instituciones educativas, deben usarse intensivamente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo a los padres de familia. Se debe aprovechar la informática para promover una integración de la comunidad educativa en la forma de programas de extensión que incorporen a los padres al trabajo con las tecnologías de la información y las comunicaciones a fin de facilitar y promover su uso por parte de los estudiantes. Además, se busca el aprovechamiento del potencial pedagógico de todo tipo de software a disposición de las instituciones.
- Aunque una administración puede ser consciente de que un programa de informática debe ser desarrollado a largo plazo, sin embargo, se le exigen resultados e impactos reales en la educación, medidos no sólo por el uso que los docentes hacen de las nuevas habilidades en el manejo de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje innovadores, sino por el efecto real en el aprendizaje de los niños, por cambios sustantivos en su actitud hacia la escuela y hacia el conocimiento, por su capacidad para interactuar con diferentes fuentes de información y en su habilidad para agregar valor a la información en el proceso de transformarla en conocimiento.
- Dentro del modelo propuesto, una educación que utilice tecnologías de aprendizaje, gira alrededor de la actividad del sujeto que aprende, esto es, el estudiante: en la medida en que esta actividad sea la actividad del alumno, no la



del profesor la que hace que aquel aprenda; se considera al maestro como eje articulador de toda la actividad educativa, responsable de la creación de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnología y conocedor de sus posibilidades didácticas y la medida de su aplicación pedagógica.

- Se requiere de la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, en los cuales se pueda exponer intensivamente a los niñ@s a diferentes experiencias con el conocimiento aprovechando todo el potencial de las herramientas tecnológicas de la información y las comunicaciones. Estos ambientes, propios de la nueva era y de las nuevas exigencias hacia la educación, se caracterizan porque en ellos la interactividad, la lúdica, la colaboración y la creatividad son los elementos que los docentes combinan para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, mientras se motiva a éstos para un mejor acercamiento a la escuela transformada, a partir de los nuevos formatos, lenguajes y símbolos más cercanos, a los sentimientos y emociones de los niñ@s y jóvenes de esta era.
- Ambientes en los que más que el interés por los resultados tangibles y finales del proceso educativo, se valore el proceso en si de construcción de los nuevos conocimientos por parte de los niños, en los que se les facilite aprender de su error, en los que se le ilumine con luz indirecta los caminos que deben transitar para lograr el discernimiento repentino asociado a un nuevo encadenamiento en la red de sus saberes, donde no hay reglas infalibles si no caminos por recorrer e hitos que superar sostenidos solo en principios para la acción.
- Se buscan cambios estructurales y permanentes en las escuelas a partir de las propuestas pedagógicas de incorporación de tecnologías a la educación. Este cambio, entendido como un proceso a largo plazo, implica la creación de una nueva cultura en el uso y en la interacción con las tecnologías del aprendizaje, la creación de cultura informática que implique la asunción por parte de todos los estamentos de la comunidad educativa de los métodos, procesos y atributos propios de la tecnología, para adaptarlos a las necesidades del entorno escolar.
- La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a la educación están sustentadas por un proceso de evaluación permanente, tanto del proceso mismo de asimilación y acomodamiento de las estructuras y procesos escolares al trabajo con las nuevas herramientas, como la evaluación de impacto que se realiza a través de la evaluación de las competencias básicas de los niños vinculados al sistema escolar distrital.

Desde el punto de vista operativo la Secretaría de Educación ha establecido que, para alcanzar los resultados descritos anteriormente, se precisan componentes administrativos en un proyecto fuertemente estructurado que consta de los siguientes componentes:



### *1. Dotación de infraestructura tecnológica*

Componente obviamente necesario, pero que debe hacerse depender, como se ha repetido insistentemente en este trabajo, de la propuesta pedagógica o de la valoración que haga el respectivo consejo directivo de la introducción de las tecnologías del aprendizaje en la institución. Con relación a esto, no es como usualmente ha ocurrido, que primero se entregan los computadores y las redes y luego vienen los interrogantes acerca de sus usos.

### *2. Formación docente*

Elemento fundamental del modelo, del cual depende en gran parte el éxito del programa. Del docente, de su actitud frente a las nuevas tecnologías y frente a las innovaciones en educación, del entusiasmo que podamos desencadenar en su relación con la informática, de su apropiación de las potencialidades pedagógicas de las nuevas herramientas, deriva el futuro del programa de informática educativa. En la experiencia de la ciudad de Bogotá D.C. a partir de 1991, cuando el modelo de informática comenzaba a esbozarse en sus componentes y era necesario acompañar a los directivos docentes y demás integrantes de las instituciones en su relación con las herramientas recién dotadas, fue requisito introducir la figura del docente de informática como líder de la introducción de las nuevas herramientas en la educación.

A partir de la masificación de la informática con REDP, se hace necesario que todos los docentes, de todas las áreas y asignaturas, adquieran las habilidades que otrora se concentraban en el docente de informática, y se busque que todos los docentes se apropien de las habilidades que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes utilizando estas herramientas.

Sin embargo, usualmente se descuidan dos unidades claves dentro del cuerpo académico de las instituciones: El rector o director, de quien dependen las decisiones estratégicas en materia de informática en la institución y el coordinador académico, responsable de la distribución académica y de la asignación de tiempos. Ambos son elementos claves para una debida comprensión del papel de la informática como proyecto transversal al currículo y para la necesidad de asignarle tiempo a los docentes en proporción a las necesidades de los proyectos en desarrollo.

A través de la formación docente, se busca sensibilizarlos ante las potencialidades que ofrece la informática para el mejoramiento de la educación, exorcizar temores ante la tecnología, formarlos en sus posibilidades didácticas y mostrarles las historias de éxito utilizando tecnologías de aprendizaje.





La Secretaría ha emprendido procesos de acercamiento con las facultades de educación, en la búsqueda de que los docentes, desde la universidad, logren la preparación que los habilite para el trabajo con el enfoque de informática que se busca promover.

### *3. Asesoría y Seguimiento*

El acompañamiento es necesario para apoyar a las instituciones en su trabajo con informática. En cada Centro educativo, por lo menos en los primeros dos años, se presentarán incidencias tanto técnicas como pedagógicas. Las primeras se prevén en el mantenimiento de los equipos, pero las pedagógicas no. Ante esto y para garantizar que el modelo de informática que se promueve, sea el que se implemente en la institución es imprescindible el acompañamiento.

La experiencia ha señalado que la inercia y la complejidad de la administración de las instituciones educativas usualmente las llevan por el camino, evidentemente más fácil, de la asignatura de sistemas. Ante este tipo de decisiones debe jugar un papel importante la asesoría y el seguimiento, para señalar a las instituciones, apoyarlas y acompañarlas en el manejo más adecuado de un recurso que para la mayoría es novedoso.

### *4. Socialización*

Las investigaciones han demostrado que cuando los pares muestran experiencias exitosas en la incorporación de innovaciones en educación, los procesos de asimilación y adaptación y la curva de aprendizaje se hacen más cortos frente a procesos de formación o sensibilización dirigidos por agentes externos.

Por ello, la creación de escenarios de socialización de experiencias exitosas en informática se constituye un espacio fundamental para facilitar el acceso de los docentes y de los alumnos al trabajo con tecnología. Estos espacios constituyen a su vez en eventos académicos para revisión del (los) proyecto(s) colectivos, del estado del arte, de descubrimiento de otras aplicaciones, de confrontación del trabajo propio frente a los desarrollos de otras latitudes nacionales o internacionales, de compartir experiencias, etc.

### *5. Investigación*

Por último, pero no lo menos importante, la investigación en aplicaciones de la informática y las comunicaciones a la educación, es el componente que garantiza la sostenibilidad social y educativa del proyecto. Otear el horizonte de la investigación





académica, tanto en el país como en el resto del mundo, y desarrollar la propia base de investigación a través de los propios procesos de seguimiento y asesoría es una tarea muy importante dentro del proyecto de informática de la SED.

Constituir alianzas estratégicas con universidades y en general con organizaciones dedicadas a la investigación educativa, para desarrollar los estudios de investigación que nos permitan una apropiación efectiva de las posibilidades de las nuevas tecnologías, al igual que la base de investigadores necesaria para garantizar la continuidad del proceso de inserción de las nuevas tecnologías en la educación, es uno de los elementos estratégicos del componente de investigación.

También se están estimulando y promoviendo las investigaciones realizadas por los mismos docentes, propiciando el registro de su propia experiencia en el aula de clase, como un insumo muy importante para crear la base de información que permita establecer las regularidades de los procesos de la informática en la educación distrital.

### Dificultades

Señalaremos en este apartado las principales dificultades que ha tenido que enfrentar el programa de informática educativa de la Secretaría de Educación de Bogotá, específicamente las que se derivan de lo educativo y pedagógico.

#### *Impactos sobre formación docente*

La informática como herramienta didáctica para el desarrollo del currículo, implica que los docentes de cada asignatura definan el papel que los computadores, el software e Internet desempeñarán en el desarrollo de los temas del plan de estudios, tal como en su momento perciben e incorporan el empleo de otros medios educativos como la radio, la televisión, los audiovisuales, etc.

Como se ha dicho, el docente es el responsable de la creación de los ambientes de aprendizaje adecuados que puedan aprovechar las oportunidades didácticas que dichas herramientas ofrecen. Por ello, la formación docente en el uso y sobre todo en el aprovechamiento didáctico de las herramientas de informática en las innovaciones pedagógicas que se pueden propiciar, etc., es factor crítico de cualquier plan de informática que se quiera desarrollar exitosamente.

Uno de los elementos que más perturba el logro de resultados en el mediano plazo, es la incorporación efectiva de los docentes al trabajo con tecnología en el aula, es decir, el verdadero impacto de la formación docente, su efectividad en el



mejoramiento de la calidad profesional del mismo y su capacidad para trasladar las nuevas habilidades y saberes al aula de clase.

Hay muchas hipótesis que tratan de encontrar las causas del bajo impacto de la formación docente en el mejoramiento de los procesos educativos, que van desde atribuir las a una actitud desmotivada del docente; generada por elementos políticos, económicos y sociales del contexto; hasta la visión de un proceso lento matizado por discontinuidades en la inserción efectiva de la informática en la educación.

Media un proceso entre la capacitación docente y el uso por parte de éste de los nuevos saberes adquiridos, en el aula con los niños. Creemos que se necesita de una exposición duradera de los docentes a las nuevos conocimientos y una extensa fase de seguimiento y acompañamiento inmediato a la capacitación<sup>7</sup>, antes que éstos se sientan confortables aplicando los nuevos conocimientos y habilidades en el aula. Y aun así, la **innovación** que se espera de los docentes en la creación de ambientes de aprendizaje diferentes, como etapa culminante del proceso, exige mucho más tiempo de experiencia de éstos con las nuevas herramientas.

En síntesis, los procesos de formación deben ser contextualizados, de manera que lo aprendido y apropiado se lleve a la práctica docente y por lo tanto los estudiantes puedan ir percibiendo los resultados.

### *Otras dificultades*

Otros aspectos perturbadores identificados en la experiencia de la SED son:

1. La inercia mencionada anteriormente que lleva a nuestras instituciones y directivos docentes a persistir en asumir la informática educativa como un fin en si mismo. La asignatura de "sistemas" en la forma de la enseñanza de las suites de oficina, prevalece por encima de un uso de la informática como un medio didáctico con el cual se busca la creación de ambientes donde los aprendizajes sean más efectivos. En buena parte, el rol de los directivos docentes juega un papel importante en esto. Por ello no sobra insistir en el trabajo con los directivos y especialmente los coordinadores académicos en la orientación de las posibilidades de la informática en las instituciones.
2. Pesa la actitud docente frente a su propia experiencia con la informática, su ausencia de disciplina para escribir, para registrar los eventos que van

<sup>7</sup> La gente responsable del proceso de cambio debe trabajar de una manera adaptativa y sistemática donde el progreso necesita ser vigilado constantemente. UNIANDES. Base teórica para la investigación línea de avance sobre comportamiento de variables de informática educativa para los centros educativos oficiales de Bogotá. CIDER, 2002.



- transcurriendo en el aula de clase y que impide que haya una aproximación reflexiva, racional y sistemática a la introducción de la tecnología al aula.
- Esto en parte se deriva de la concepción de que la investigación implica un entorno sofisticado y complejo tanto en lo material como en lo conceptual, que induce una actitud de rechazo a las que de otra manera serían valiosas prácticas de recogida y sistematización de información sobre la experiencia docente sustentada en ambientes con tecnología.
3. Hay que señalar también la creencia difundida ampliamente entre docentes y directivos docentes de que se necesita de la más sofisticada tecnología para poder avanzar en la calidad educativa con informática. Así, se desaprovechan los recursos que más inmediatamente se encuentran disponibles, como el software de propósito general, negando su potencial pedagógico y se rechazan equipos que no sean de la última generación y sofisticadas prestaciones.
- En general, para lograr un impacto real y efectivo de las tecnologías del aprendizaje en la calidad educativa es necesario reconocer que es un proceso continuo y de largo plazo; existen muchas presiones que desde diferentes actores y entidades se ejercen por mostrar resultados en el corto o mediano plazo, frente a la alta inversión que la introducción de las tecnologías del aprendizaje representan. Contra estas presiones hay que estar preparados.

### **Redes de docentes que usan la informática en los procesos de aprendizaje**

Ante el panorama señalado anteriormente y para responder a la necesidad de verificar impactos reales de la informática en la educación, se precisan estrategias que permitan hacer un seguimiento permanente y un apoyo real a los procesos que se producen en las instituciones educativas a partir de su trabajo con informática.

Al respecto se debe señalar que REDP es, en la práctica, un gran laboratorio educativo en el cual se desarrollan simultáneamente 650 experimentos a partir de introducir la tecnología informática en la educación. Laboratorio que sin embargo no ha sido aprovechado suficientemente, y cuya complejidad no facilita monitorear para aprender de todos los escenarios de innovación que se están produciendo y que podrían ser aprovechados eficientemente por el resto de instituciones educativas. Estas son algunas de las razones por las que se está impulsando la conformación de redes de docentes que usan la informática educativa en los procesos de aula, como un mecanismo que busca:

- Crear la masa crítica que permita que la introducción de las tecnologías del aprendizaje genere saltos cualitativos efectivos en la educación.



- Generación de instancias de adopción de innovaciones, como los espacios donde a partir de la socialización y emulación de experiencias exitosas, los docentes se vean estimulados a asumir la informática y en general nuevas formas de hacer educación.
- Hacer posible la distribución de la inteligencia y el pensamiento en informática en contextos de colaboración y emulación.
- Planeación de acciones conjuntas, a la manera de proyectos colaborativos interescolares, que permitan espacios para la construcción de experiencia conjunta.
- Apoyados con tecnología para la educación virtual y herramientas tecnológicas de colaboración, crear comunidades virtuales que comiencen a producir y acumular experiencia que sirva de base para analizar las posibles aplicaciones de este tipo de posibilidades educativas en la escolaridad regular.

La intención final es la de promover el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje que faciliten la interdependencia positiva a través del planteamiento de proyectos colaborativos docentes, no sólo en el tema de la informática educativa, si no en todas las áreas del currículo y en la discusión pedagógica y la innovación metodológica que promueva mejoras en los escenarios educativos del Distrito.

En esto, apenas estamos comenzando, sin embargo, para finales de año podremos mostrar las primeras redes de maestros trabajando alrededor de los usos educativos de herramientas como Micromundos, que serán la base de las comunidades virtuales cuya construcción iniciamos, no obstante que existen redes que han venido trabajando de manera informal, como las redes de docentes de matemáticas, de ciencias, etc.

Si a estas redes las potenciamos con las herramientas de colaboración aportadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, pensamos que este esfuerzo aunado a la creciente conformación de una masa crítica de docentes que usan y aprovechan las tecnologías del aprendizaje en la educación distrital, y el conjunto de innovaciones que vemos hoy, podemos augurar un buen futuro para la educación de Bogotá, de la mano de pedagogías innovadoras apoyadas en la informática educativa.



### 4.3 ESCRIBIR PARA SER LEÍDOS POR EL OTRO. UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA MEDIADA TECNOLÓGICAMENTE

“El niño escribe ahora para ser leído - por sus educadores y compañeros -, y finalmente para su impresión, para que su texto, que ha adquirido así carácter perenne, sea también conocido por los correspondientes próximos o alejados que lo leerán.”

Celestin Freinet

Nacimiento de la pedagogía popular (1975)

“No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que tiene necesidad de nosotros.”

Cornelius Castoriadis

**URIEL ESPITIA VÁSQUEZ**

*Programa Red Universidad Nacional de Colombia*

*Correo electrónico: [xurielignacio@hotmail.com](mailto:xurielignacio@hotmail.com)*

El Programa RED de la Universidad Nacional ha persistido durante más de nueve años en la comprensión cabal de los ambientes escolares, en el apoyo para su fortalecimiento y posibilidades de innovación y en la búsqueda de una mayor visibilidad y valía de la educación pública (básica, secundaria y universitaria).

De un trabajo de consolidación disciplinar para generar una cultura académica transformadora del quehacer docente, se pasó a una visión de la escuela como unidad de estudio, reflexión y acción en tres campos complementarios: los procesos pedagógicos y las disciplinas; la gestión institucional y la vida cotidiana escolar. De esta manera se han consolidado cuatro líneas de investigación: el mundo escolar; la política y la gestión educativa, el campo de la educación en la Universidad Nacional y el campo trasdisciplinar de la comunicación/ educación, que reflexiona sobre el uso social de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la institución escolar.





El Programa se basa en una investigación interdisciplinaria de la escuela, generada desde la Universidad Nacional y realizada en forma cooperativa entre profesores de la universidad, docentes de la educación básica y media, instituciones escolares y otras instituciones del sector educativo de diferentes regiones del país. Desde de 1998 se pregunta sobre las condiciones que favorecen o se requieren para llevar a cabo procesos de innovación curricular que trasciendan las fronteras mono disciplinares y hagan posible la vinculación de diversos tipos de saberes en la escuela (universales/ locales; científicos, filosóficos, técnicos, artísticos; disciplinares/ escolares; escolares/ extra escolares. A partir del año 2000 ensaya el desarrollo del Proyecto de Interdiscipliniedad y Currículo (PIC), con 16 escuelas y colegios de las ciudades de Bogotá, Villavicencio, Ibagué y Barranquilla, dentro de los cuales hay cuatro ubicados en los municipios de Soledad, Galapa, Palmar de Varela y Baranoa en el departamento del Atlántico.

Una de las dimensiones del PIC busca dar cuenta de la incorporación de materiales, textos, medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías, así como de los usos concedidos a los recursos del entorno. Se quiere caracterizar, sistematizar y dilucidar críticamente qué actividades, experiencias y proyectos se realizan con las denominadas “ayudas didácticas” o “materiales y recursos para el aprendizaje” y mejorar las condiciones de las prácticas pedagógicas, ya que tales materiales o artefactos no inciden por sí solos en los procesos de construcción de conocimiento, ni operan aislados de las diversas mediaciones pedagógicas, como tampoco se los puede concebir desligados de los imaginarios sociales, que de manera sistemática “median” o “intervienen” en las relaciones entre los sujetos y en la valoración de “la realidad” cultural o socio-histórica.

Desde este horizonte, puede afirmarse que no son sólo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) o “nuevas tecnologías”<sup>8</sup> las que están a disposición, se usan o deben ser apropiadas por las instituciones escolares. Es innegable la importancia del manejo de la navegación en Internet, el montaje de páginas web, la producción de CD-Rom, la edición de fotografías y videos digitales, la utilización del correo electrónico y de las conversaciones en línea, las inmensas posibilidades pedagógicas del hipertexto y el diseño y manejo de las bases de datos. Pero ese reconocimiento de las posibilidades de las culturas escolares, también debe extenderse al uso frecuente y a la incorporación

---

<sup>8</sup> ¿Cuáles son las Nuevas Tecnologías? Genéricamente se podría decir que son los equipos, lenguajes y formatos audiovisuales e informáticos en constante innovación y modernización. Al descentrarse del imperativo tecnológico, la inquietud por la incorporación de nuevos recursos y materiales en la escuela, no olvida las tecnologías que en su tiempo fueron “nuevas”, como los medios de comunicación de masas más tradicionales o los recursos audiovisuales, que siguen ofreciendo incontables posibilidades para el uso educativo y que además son los únicos equipos disponibles en muchas de nuestras escuelas y colegios.



de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, cine, televisión y video) y a los llamados “recursos audiovisuales” (como cámaras fotográficas, grabadoras, proyectores de diapositivas y retroproyectores).

Cada tecnología tiene posibilidades distintas y específicas, que en gran medida son instauradas a partir de los procesos de capacitación emprendidos por diversas instancias con los actores escolares (como Universidades, Secretarías y Ministerio de Educación, ONGs, PFPDs, empresas privadas, etc.). Sin embargo, esos usos que inicialmente proponen modelos y metodologías canónicas pueden ser rebasados por los procesos de apropiación social creativa de la tecnología que descubren o inventan usos transgresivos de los instrumentos, lenguajes y formatos, ya que no es consustancial a ellos una dirección pedagógica intrínseca, sino que su utilidad y productividad educativa y social dependen de las relaciones de sentido dispensadas por las concepciones, propuestas o proyectos en que se los incluya.

El campo más propicio para comprender los significados del uso educativo de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela es el campo relacional de la comunicación / educación, un encuentro interdisciplinario o transdisciplinar que se plantea el reto de entender las amplias transformaciones sociales postmodernas donde han aparecido nuevas formas de educación en tanto la cultura ha cobrado una dinámica comunicativa, en parte porque las ciencias y las técnicas de punta se apoyan en el lenguaje y el saber científico ha devenido una clase de discurso (Lyotard, 1989), pero también porque distintos grupos sociales luchan por la visibilidad de sus intereses y la construcción de sentidos y significados, en medio de la aparente novedad de un capitalismo “globalizado” por la revolución informática,<sup>9</sup> en realidad, el nuevo imaginario histórico social del capitalismo en la época neoliberal, ideologizado como la “Sociedad de la comunicación y de la información”.

El reto que el campo de la comunicación / educación nos plantea nos debe llevar a descubrir cómo trascender una dimensión de uso a manera de artefactos de esta variedad de recursos y cómo en vez de convocar procesos de capacitación donde el otro aparece en el lugar de la incapacidad, pueda auspiciarse en cambio, procesos de construcción de autonomía, gestión e imaginación creadora, donde los métodos, modelos o ejemplificaciones, constituyan artilugios que deben ser deconstruidos<sup>10</sup> en función de la configuración de una propuesta originaria.

<sup>9</sup> Según Inmanuel Wallerstein (1997) el “primer sistema histórico en incluir el globo entero dentro de su geografía”.

<sup>10</sup> Usamos el término “deconstrucción” inventado por Derrida como una estrategia de dislocación cultural que no supone la búsqueda de ninguna esencialidad, de ningún referente fijo, trascendente y omnipresente, conscientes de la permanente “incompletud” o provisionalidad de cualquier texto o propuesta formativa y esperanzados en la democracia que está por venir.



Con el fin de superar el uso de medios y TICs como propuestas didácticas de uso de tecnología en la escuela y de enriquecer la visión pedagógica, este problema de la cualificación del uso social, incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones requiere ser pensado dentro de propósitos educativos más extensos como aquellos que plantean la superación de una escuela tradicional que busca resignificar su función social para la formación de las nuevas ciudadanías, lo que no será posible sin acercarse a los contextos socioculturales de donde provienen sus niños, jóvenes, maestros, directivos docentes y padres de familia.

Desde este punto de vista, no puede haber un uso social efectivo, una incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las culturas escolares, en tanto el proyecto que lo anime sea meramente técnico-instrumental (funcionalista) o didáctico-pedagógico (escolarizante), porque sólo fortalecería en las culturas escolares el desencanto, la apatía y la indisciplina estudiantil, y el propio malestar docente que sabe del divorcio de la escuela frente a los cambios culturales, educativos y de socialización que la afincan cada vez más en procesos de disciplinamiento social; en realidad, en modos de “producción, transmisión y reproducción, que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.” (Huergo, 1998: 50)

En el campo educativo, necesitamos elaborar “proyectos” no sólo para la modernización tecnológica de las instituciones sino para edificar nuevos sentidos de ser, sentir y de hacer: ante todo para la construcción democrática, la resignificación de la escuela y la transformación de las relaciones sociales. No podemos continuar reduciendo en las instituciones la idea de “proyecto” a una sumatoria de actividades que muchas veces se refleja en un alocado activismo que no da tiempo para pensar conscientemente para qué se hace lo que se hace.

Es urgente no reducir la idea de proyecto a un programa donde se concretarían provisionalmente unos objetivos ya que necesariamente los programas son efímeros, mientras que un proyecto en estricto sentido, nunca se realiza. De allí deriva que los programas de modernización tecnológica, carezcan en realidad de una visión política de largo plazo, porque lo que sí se sostiene entre las administraciones es un perfil técnico -instrumental centrado en dar realidad a las máquinas y las tecnologías y en apoyo de modelos de planeación administrativista de eficiencia, eficacia y efectividad.

Un proyecto tampoco sería un plan, entendido como momento técnico de una actividad, donde se disponen de manera exacta medios y fines. El proyecto que puede servir a la articulación del campo de la comunicación con el de la educación, no es un programa o un plan técnico - instrumental; tiene que ser un proyecto político preocupado por las transformaciones culturales que vive el país y el mundo



en general y por tanto, por la emergencia de nuevas subjetividades y socialidades en las nuevas generaciones.

Dentro de esta ampliación de la noción de proyecto, se entiende la comunicación no como transmisión o transferencia de saberes o técnicas, sino como la puesta en común o disposición a compartir o producir nuevas significaciones sociales con el otro. Y se entiende la educación no como el *educare*, en el sentido de conducir, guiar u orientar, característico del proceso autoritario de enseñanza/ aprendizaje y por tanto centrado en la transmisión de saberes y metodologías, sino en el *educere*, en ese sacar desde adentro, de expresar, dar a luz o gestar. Más que un enseñar, un aprender con el otro, que el filósofo Martín Heidegger expresara atinadamente en los siguientes términos:

*Enseñar es un dar, un ofrecer, pero en el enseñar no se ofrece lo aprendible, sino que se da al alumno la indicación de tomar para sí lo que ya tiene. Cuando el alumno adopta únicamente algo ofrecido, no aprende. Llega al aprender recién cuando experimenta lo que toma como aquello que él mismo ya tiene. Un verdadero aprender hay sólo allí donde el tomar aquello que ya tiene es un darse a sí mismo y se experimenta como tal. Por eso, enseñar no es otra cosa que dejar aprender a los otros, es decir, inducirse mutuamente a aprender. (Citado en: Mockus, 1993: 94)*

El profesor Jesús Martín-Barbero ha planteado de manera radical que el problema de la comunicación / educación no es esencialmente una relación entre la escuela o el sistema educativo con los medios, o de cómo encontrar estrategias o metodologías para introducir los medios en la escuela o de colocar las temáticas de educación en los medios en el lugar que merecen:

*Comencemos por el principio: antes de hablar del papel de los medios en la escuela o de cómo introducir la cultura o la educación en los medios, tengamos el coraje de plantearnos el problema de fondo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo - desde el Ministerio a las facultades de Educación, y desde la primaria hasta la universidad- para que la escuela se comunique con este país? Dicho de otro modo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo para que pueda hacerse cargo de lo que Colombia está viviendo y sufriendo, produciendo y creando, para que la escuela posibilite a los niños y los jóvenes una comprensión de su país que les capacite para ayudar a cambiarlo? Frente a los que ven en los medios de comunicación y las tecnologías de la información una de las causas del desastre moral y cultural del país, o su contrario, una especie de panacea, de solución mágica a los problemas de la educación, soy de los que piensan que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: un modelo predominantemente vertical autoritario, en relación maestro alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. (CEM, 2000).*





La subyugación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela a un problema de tecnificación educativa o de escolarización tecnológica, dilapida en la práctica múltiples recursos, esfuerzos y esperanzas, siendo posible vaticinar que el uso de máquinas y aparatos en la escuela no cambiará el problema de la calidad educativa, ni inscribirá de mejor manera a los niños y jóvenes en el mundo del trabajo, ni en nuestra sociedad, ni en un mundo cada vez más globalizado. Por el contrario, reforzará el analfabetismo funcional, la exclusión y la inequidad social y educativa.

Tampoco es cierto que una educación mediada tecnológicamente redunde en el crecimiento de la autonomía del estudiante y en un cambio de rol de quien obra como maestro. Prolifera en los documentos de educación virtual, telemática y ambientes virtuales de aprendizaje, un discurso de múltiples alusiones a la reinención educativa, donde se alaban las estrategias interactivas de las TICs, y se concluye que al fin el estudiante podrá ser responsable de su propio aprendizaje y el docente un facilitador del mismo y de la disponibilidad de los recursos. Que así tendremos finalmente un aprendiz activo, un “*usuario*” participante y explorador (más “*cliente*” o “*consumidor*” que *ciudadano*) quizá investigador, capaz de elegir cuándo y dónde aprender.

De igual manera las redes informáticas no pueden crecer y desarrollarse si no se fundamentan en el reconocimiento de las redes sociales que las preceden, como en las urgencias, problemas, sueños, deseos y miedos que realmente interesan en estos momentos a los sujetos y comunidades.

Tenemos necesidad de analizar los supuestos prejuiciados y los imperativos del discurso de la conectividad, y detenernos a pensar qué escuela y qué universidad tenemos al frente o soñamos construir, y cuál es la condición actual de los sistemas educativos, las sociedades y las culturas en la época del imaginario político global de la “Sociedad de la Información y la Comunicación”.

Se trata de pensar cómo están siendo apropiados los materiales y los recursos del entorno en las culturas escolares, y qué relación tenemos con la expresión y expresividad de nuestras culturas, en sus maneras de contar, de hacer memoria, de fabular, de escribir o de leer.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Al respecto cabe citar las investigaciones y propuestas pedagógicas de Julio César Goyes (*Pedagogía de la imaginación poética. Afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Bogotá: IDEP, noviembre de 2000) y Gary Gary Muriel (*¿Son ellas frágiles y ellos fuertes? Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios distritales del sur de Bogotá*. En: *Magazín Aula Urbana*. Bogotá: IDEP, No. 34, abril-mayo de 2002), que muestran que la práctica educativa es una imaginario, una reconstrucción de la realidad a través y en el lenguaje, que no puede separarse de los saberes poético-narrativos ni de la lúdica, de allí que ambos investigadores insistan en que la cuentería, el chisme, el dibujo, el *collage*, las instalaciones o la poesía son formas de comunicación no reconocidas en la escuela, en realidad narratividades, prácticas y temporalidades donde se reconstruye la cultura.





Un primer nivel de articulación de la comunicación con la educación nos hace deducir que resulta estratégico caracterizar y comprender qué usos y niveles de apropiación registran hoy las emisoras escolares, las experiencias de video - televisión en el aula, los periódicos murales y en general las experiencias de periodismo estudiantil, como también qué usos son dispensados a los computadores y equipos de las aulas de informática y de bilingüismo<sup>12</sup> o los aparatos e instrumentos que reposan en las salas de audiovisuales.

Es importante reconocer con qué equipos se trabaja, qué actores y en qué niveles están comprometidos en esos usos, qué acciones se realizan y desde qué supuestos o sentidos se opera con los medios y las TICs. Pero estos cuatro planos están atravesados de manera permanente por una serie de mediaciones o imaginarios socioculturales y educativos sobre la tecnología, la comunicación, la educación, las nociones de niño, joven, profesor, etc.

En estas 16 experiencias del PIC es posible reconocer desarrollos desiguales, pues pueden identificarse tanto actividades, como experiencias o verdaderos proyectos del uso de los medios y la informática, que no sólo están asociados a los intereses de estudiantes y profesores, a la dotación suministrada por las Secretarías de Educación o el Ministerio de Educación, o las labores de gestión de los directivos docentes, sino que surgen de los PFPD o los estudios superiores realizados por los maestros y directivos. En su organización median procesos de capacitación generalmente centrados en una perspectiva preferentemente técnica, que en el caso de las emisoras y periódicos, usualmente las orienta hacia modelos de la radio comercial o de la gran prensa, o por los estereotipos de la radio juvenil de las cadenas radiales (Cfr. Herrán, 1999).

Un segundo nivel de articulación de la comunicación con la educación, se da en el desarrollo de procesos de formación, que sin obviar las necesidades de operación técnica puedan abordar las siguientes dimensiones:

1. Los géneros periodísticos (entrevista, semblanza, perfil, reportaje, crónica, informe, ensayo, crítica, artículos de opinión, reseñas, columnas, foto periodismo, etc.);
2. Los formatos de los materiales impresos (periódicos, cartillas, afiches, plegables, hojas volantes o periódicos murales);

---

<sup>12</sup> Estos dos espacios educativos también deberían concitar reflexiones sobre las razones de su subutilización que bien podrían resultar cercanas al "síndrome bajo llave" que soportan otros recursos y materiales en las escuelas, como también por qué la formación en computación y tecnología ha sido entendida como capacitación en el uso de programas de Microsoft, pues aún no debatimos ampliamente en nuestro medio lo que significaría el uso del sistema operativo LINUX o las posibilidades de integrarnos en las redes latinoamericanas que impulsan franquicias para los telecentros comunitarios y educativos, que podrían ser sustitutas al jugoso negocio de las megafranquicias mercantiles.



3. Los formatos de las emisoras escolares (magazín, informativo, cuñas, radio - actuación o radio - teatro) como los diferentes estilos de programación, producción y realización radial;
4. Los formatos audiovisuales (magazín o video-revista, dramatizado, documental, video clip y animaciones), como la preparación de guiones, producción y post producción de materiales;
5. La educación audiovisual por la integración del televisor en las aulas o el uso de circuitos integrados de televisión disponibles en algunas instituciones escolares, para experiencias de recepción/ lectura crítica de medios, como de integración del video para la transmisión de talleres, conferencias, paneles o la realización de videoforos;
6. Las múltiples aplicaciones del video que superando los acostumbrados usos de video - lección o video - apoyo puedan derivar en video - proceso, programas motivadores, programas mono - conceptuales y el video interactivo;<sup>13</sup>
7. La creación de ambientes educativos hipertextuales para descentrarse de la hegemonía del texto escolar y del discurso oral del profesorado para incorporar las dimensiones del juego, el trabajo, la expresión y la comunicación en la realización de producciones impresas y en el computador;<sup>14</sup>
8. La navegación en Internet en procesos de búsqueda, clasificación y utilización de la información como forma de generar nuevas experiencias psicosociales y prácticas culturales con las nuevas tecnologías de información;
9. La configuración de políticas editoriales o estrategias de comunicación institucionales donde los órganos de expresión y comunicación no sean solamente informativos sino que puedan adquirir perfiles científicos, culturales, documentales, de investigación, etc., y donde pueda elucidarse críticamente el poder de la palabra, el derecho a la interlocución de todos los actores escolares y su participación democrática en la construcción de la institución escolar.

En las emisoras escolares hay un territorio clave donde se expresa el conflicto entre generaciones; allí se presentan resistencias y formas de lucha por las identidades culturales y valores de las distintas generaciones que llevan a procesos de negociación, a concertar lógicas de planeación y uso responsable de los medios de comunicación,

---

<sup>13</sup> Sistematización no exhaustiva de las posibles modalidades de uso del video en la educación de Joan Ferrés i Prats (1994), que permiten la exploración de sus funciones: informativa (video-documento), motivadora (video-animación), expresiva (creatividad y video-arte), evaluativa (video-espejo), investigadora, lúdica (video como juego) o metalingüística (tanto por análisis semiótico para dominar del código expresivo audiovisual como para aprender a expresarse en distintas situaciones comunicativas creando mensajes audiovisuales).

<sup>14</sup> Al respecto vale la pena pensar en el uso sistemático y formación de redes de estudiantes, profesores, proyectos y escuelas que podría lograrse con la propuesta del investigador Antonio Quintana del *Periódico electrónico hipermedial. Una opción tecnológica en la vida escolar*. En: Informática Educativa. Proyecto Enlaces de la Universidad de Chile <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/123.html>



pero también a prácticas de censura y represión por parte de los adultos hacia los jóvenes.

Tanto en la apropiación del video, como la prensa y la radio escolares, como en la tecnología del hipertexto, habrían posibilidades para que las experiencias y proyectos intentaran una exploración investigativa de la realidad social local, para que el acto de escribir sea dimensionado como un acto político de exposición pública de un pensamiento que obliga a recuperar y tener como referente los matices del contexto histórico-social, pero también la complejidad de lo humano y de la realidad cultural y donde pueda hacerse oírse la voz del Otro.

El uso de medios y TICs en el sistema educativo puede representar la oportunidad para que ese Otro desconocido por nuestra verticalidad y autoritarismo socioculturales, que son los niños, niñas y jóvenes, puedan interpelar los procesos mortíferos de aniquilación de la palabra y de expresión de la subjetividad, lo que nos demandaría la suscripción de una Ética de la Niñez, “rebajada y reducida hoy a una moral hecha por adultos, de y para ellos.” (Cfr. Camargo, 1996).

Los medios aparecen así, más que como actividades complementarias o innovaciones escolares, procesos de mediación para que las culturas escolares logren ser reconocidas por los actores y contextos locales, solventando de paso que sus ediciones tengan lectores asegurados e incluso otras fuentes de financiamiento, como la articulación con procesos sociales más vastos. En tal sentido están desaprovechadas las posibilidades de comunicación e intercambio sociocultural de las redes sociales, de las redes virtuales y sus entornos interactivos, que permitirían hacer realidad el lema de la pedagogía Freinet: “Escribir para ser leídos”. Pero no sólo por el conocido, el par o la comunidad, sino por el Otro, que entre más desconocido posibilita una ciudadanía del mundo, pues puede interpelarnos críticamente, rompiendo los círculos de cerramiento de sentido psico-socio-cultural a los que somos tan afines.

Un tercer nivel de articulación de la comunicación con la educación necesariamente nos remite a pensar que en este entrecruce entre disciplinas y lógicas dispares, necesariamente debe plantearse el problema del proyecto de autonomía individual y colectiva, porque la educación como práctica de acción es una práctica política. La educación es una dimensión central en cualquier política de autonomía; es el lugar donde se encuentran las dos caras del proyecto que relaciona la autonomía individual y la autonomía colectiva. Aunque la educación del Otro es un imposible, porque parte de condiciones de subjetivación y socialización e instituciones heterónomas y de la condición de alineación del individuo y de la sociedad (porque los criterios sobre lo bueno, lo malo, lo justo o injusto, le han sido impuestas al



sujeto por su sociedad, pero él no ha participado en su construcción) y porque la tendencia del sujeto es a irresponsabilizarse frente a su deseo, frente a su palabra, frente a la vida que lleva, no sólo somos inconscientes subjetivamente sino alienados políticamente.

La reflexión sobre la educación siempre remite al dilema de la necesaria resignificación, por la libertad humana, de los fines y de los medios educativos, tarea que implica el enorme desafío que en educación, la libertad define, al mismo tiempo, el fin buscado y el principio del que se parte, buscamos la autonomía del sujeto pero partiendo del marco de una sociedad heterónoma. Este enigma es constitutivo de la práctica educativa y jamás podrá ser eliminado por ella. Tampoco podría hacerlo la práctica, en nombre de la autoridad teórica o técnica, ni siquiera, en nombre de la propia experiencia. De allí que el proyecto de autonomía individual y colectiva no es la realización de un deseo privatizado sino la suscripción de una ética donde la realización de la acción subjetiva y de la libertad, siempre pone en juego la condición de libertad de los otros. (Cfr. Do Valle, 2001).

El proyecto democrático es una actividad de constante auto instituido por la sociedad, de una permanente interrogación sobre sí misma y sobre sus fundamentos. Este proyecto sólo puede ser concebido como deliberación común, construcción colectiva de las condiciones de autonomía, auto - gobierno e institución colectiva de formas de participación plena en la vida social, como del significado que se va a atribuir a la noción de justicia y al sentido que se da a la existencia común. Pero la democracia también es institución de condiciones de auto - limitación democrática, impidiendo que aquello que fue una vez instituido se presente como establecido de una vez y para siempre, transformándose en nuevo dogma, en fuerza de alienación.

El Proyecto de interdisciplinariedad y currículo es una propuesta hacia la transformación de tres campos que cotidianamente se entrecruzan en la escuela:

- Lo educativo, pero horizontalizando la construcción de conocimiento por un diálogo de saberes con los problemas locales;
- Lo comunicativo, entendido como un acercamiento entre la brecha generacional donde ya no sólo son los adultos quienes socializan a las nuevas generaciones sino que se presentan procesos educativos entre pares y de los niños hacia los adultos;
- Y en las formas como se organiza la escuela para la acción o sus formas de gestionar las actividades, propuestas y proyectos.

Esta propuesta no posee está relación alguna con la escuela tradicional porque introduce numerosas rupturas que pueden ser comprendidas como transformaciones





en la relación con el saber, con los diferenciales poder entre las generaciones y con las formas como se dispone la organización para la acción, o lo que es lo mismo, necesarias fracturas en los campos de la educación, la comunicación y la gestión, en la medida que el PIC propone:

1. Romper la tradicional separación entre escuela y vida, lo que significa estallar o abrir los espacios escolares al entorno y la propia escuela como lugar de y para la vida que debe arriesgarse a formular y organizar currículo a partir de los hechos de la vida real de los actores escolares.
2. Abolir la separación entre conocimiento escolar y conocimiento cotidiano; lo que significa reconocer que la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida cotidiana que se extiende más allá de los ámbitos educativos. Que la escolarización ofrece formas de disciplina social y control de prácticas, saberes, representaciones y deseos de las culturas populares o del sentido común. Luego la escuela es un ecosistema cultural, un cruce de culturas,<sup>15</sup> en realidad sistemas culturales en conflicto, expresión de intereses, visiones de mundo y estrategias hegemónicas y tácticas de resistencia y transgresión. Luego estos saberes deben entrar en diálogo con la cultura académica, porque son claves en la formación de las subjetividades y socialidades y por tanto en la construcción de identidades, en la recreación cultural y promoción de la diversidad.
3. Realizar el proceso educativo en torno a la investigación cooperativa e intergeneracional de los problemas socioculturales, por tanto una educación para la “toma de conciencia”, una educación liberadora, donde se afectan el lugar y la relación de poder del adulto sobre el niño y donde su relación con el saber sea el reconocimiento de la falta de saber tanto en el estudiante como en el maestro como en la propia universidad.
4. Buscar una organización del currículo en torno a preguntas de investigación que se resuelven parcialmente en pequeñas unidades de dos o tres meses de duración, donde las disciplinas trabajan de manera mancomunada sobre los problemas del proyecto de investigación y con el reto de producir un saber social nuevo para la escuela y la comunidad y no la reconstrucción de uno ya existente que debe ser apropiado.
5. Entender que se trata de una comprensión compleja de fenómenos densos no compartimentalizados en áreas, que no pueden ser desentrañados por una mera sumatoria de saberes disciplinares que obligan a trascender y redimensionar la fragmentación del saber que caracteriza a la escuela.

<sup>15</sup> Ángel I. Pérez Gómez: *La escuela en la sociedad neoliberal* (2000). Madrid: Ediciones Morata.





6. Conformar colectivos de maestros e inventar formas de organización democráticas que rompan con la autarquía escolar de cada docente encerrado en su aula. Así se convoca a todos los saberes disciplinares y experticias profesionales dejando de existir áreas duras y “costuras” en aras de la construcción compleja del objeto de estudio.
7. Formular, diseñar, desarrollar y evaluar proyectos cortos, claros, precisos y alcanzables, donde se trazan metas, se asignan responsabilidades, se calculan tiempos, recursos, capacidades, se programan actividades, se verifican logros y se construyen productos que deben ser socializados y comunicados en la escuela y en las localidades.
8. Movilizar la escuela en sus rutinas y jerarquías, sobre todo en los vínculos entre las generaciones. Los padres de familia y el personal administrativo resulta ser actores cercanos e interesados en la escuela, también aparecen otros actores, saberes y organizaciones de la comunidad y el Estado que quieren y pueden ayudar en los procesos educativos.
9. Flexibilizar la organización escolar para permitir variaciones en los espacios, tiempos, recursos, actores, acciones, procesos y saberes. Por tanto la gestión curricular y la gestión institucional resultan descentradas de los procesos estandarizados, lejanas de las visiones administrativistas y de tramitología burocrática en que se quiere encerrar a los directivos docentes, lo que posibilita cambios en las formas de participación en la escuela. (Cfr. Rodríguez, 2002).

Resumimos en la siguiente matriz conceptual las dimensiones y campos que consideramos están comprometidos en los procesos de formación/ construcción de proyectos o estrategias comunicativo/ educativas para promover el uso social, incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las culturas escolares:

	CAMPOS		
Dimensiones de la formación/ construcción de Proyectos o Estrategias Comunicativas	EDUCACIÓN  Relación con el saber	COMUNICACIÓN  Relaciones de poder entre las generaciones	GESTIÓN INSTITUCIONAL  Organización para la acción
Técnico-Instrumental			
Lenguajes, géneros y formatos			
Democratización de la escuela/ Incidencia en políticas públicas			



Las actividades, programas y proyectos en medios y nuevas tecnologías pueden devenir verdaderas estrategias de comunicación y educación, si las culturas escolares pueden hablar y producir saberes desde lo local y sobre lo regional y si están interconectadas con las revolución audiovisual, digital y telemática. La escuela tiene una responsabilidad ineludible con la segunda alfabetización de los individuos (la alfabetización informática y audiovisual como formas de reducción de la “brecha digital y audiovisual”). La escuela también debe saber, como advierte Martín-Barbero “que por donde pasa realmente el poder, no es tanto los modos de leer, como por los modos de escribir”, de producir conocimiento. Y esos nuevos lenguajes, formatos y posicionamientos políticos de emancipación y construcción democrática no se están construyendo desde la escuela, porque redujimos los medios y TICs a un problema de modernización técnica, la democracia a cátedras y discursos triviales y la participación democrática de los estudiantes, a la elección de personeros y el cumplimiento de manuales de convivencia preponderantemente punitivos.

Necesitamos apoyar, fortalecer o construir redes de estudiantes, profesores e instituciones escolares interesados en los usos sociales y apropiaciones culturales de los medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías, pero para eso tenemos que aprender a reconocer, identificar y caracterizar las actividades, experiencias y proyectos vienen siendo realizados.

A partir de un acercamiento de la universidad pública a la escuela y a los problemas locales, es posible construir nuevos proyectos educativos que se muestren capaces de incidir desde la base en la formulación de políticas públicas para el campo comunicación/ educación y por tanto resistir o atemperar la ola de pensamiento único o hegemónico que campea en los modelos neoliberales de educación.

### Referencias Bibliográficas

- CAMARGO, Luis (1996). *Los ab-usos del niño y la niñez*. Publicado en: Actualidad Psicológica No. 232, junio <http://psicomundo.com/camargo/nota2.html>
- DO VALLE, Lilian (2001). *Castoriadis y la educación*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Enciclopédia de Filosofia da Educação.
- FERRÉS I PRATS, Joan (1994). *Video y educación*. México: Paidós. 33-90.
- HERRÁN, María Teresa (1999). *Pistas para el encuentro Comunicación/ Educación. Estado del arte en Comunicación/ Educación en el Distrito Especial de Bogota dentro del contexto Latinoamericano*. En: HERRÁN, María Teresa, MARTÍN-BARBERO, • Martín & ZAMBRANO, Fidel. Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación. Santa Fe de Bogotá: Universidad



- Pedagógica Nacional. Serie Horizonte de la educación y la comunicación; Libro 3, Págs. 13-175.
- HUERGO, Jorge Alberto (1998). *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*. En: *Nómadas*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, septiembre, No. 9, Págs. 49-60.
  - LYOTARD, Jean-François (1989) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Planeta Editorial.
  - MARTÍN-BARBERO, Jesús (1989). *La desterritorialización cultural*. En: *Gaceta: Colombia en busca del cine perdido*. Bogotá: Colcultura No. 3, julio-agosto: 46-48.
  - MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). *Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar*. En: Santiago de Chile: Centro de Estudios Mediales (CEM). Reflexiones Académicas No. 12, septiembre <http://facom.udp.cl/CEM/grl/educa/barbero.htm>
  - MOCKUS, Antanas (1993). *La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente*. En: *Revista Evaluación y Cultura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, abril-junio, No. 1, Págs. 81-95.
  - RODRÍGUEZ, José Gregorio. *Una década de trabajo* (2002). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, enero 24. [Texto inédito para la discusión en el Programa RED]
  - WALLERSTEIN, Immanuel (1997) "States? Sovereignty? The Dilemma of Capitalists in an Age of Transition". En: ARRIGHI, Giovanni (2001) *Acumulación y globalización. La globalización, la soberanía estatal y la interminable acumulación del capital*. Bogotá: Ensayo & Error. Editorial Gente Nueva, No. 8, julio, Pág. 143.

#### Referencias Bibliográficas

- CAMARCO, Luis (1996). *Los usos del libro y la imagen*. Publicado en: *Actualidad Psicológica* No. 33, junio <http://psico.unb.edu.co/psicologia/psicologia.html>
- DO VALLE, Elián (2001). *Camadas y la educación*. Universidad de Estado de Rio de Janeiro. Faculdade de Filosofia de Educação.
- FERRÁS I PRATS, Joan (1994). *Vida y educación*. México: Laurus, 33-50.
- HERRÁN, María Teresa (1999). *Punto para el currículo*. Comunicación y Educación. Estado del arte en Comunicación Educativa en el Distrito Federal de Bogotá desde los contextos latinoamericanos. En: HERRÁN, María Teresa & MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *Una década de trabajo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, enero 24.



## 4.4 NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO PEDAGÓGICO: RECONOCIMIENTOS PREVIOS

**CARLOS EDUARDO VALDERRAMA H.**

*Docente e Investigador del Programa de Comunicación - Educación*

*Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.*

*Correo electrónico: [cvalderrama@ucentral.edu.co](mailto:cvalderrama@ucentral.edu.co)*

Pensar en la introducción, la apropiación y el uso de las nuevas tecnologías (NT) de la comunicación y la información y de los medios masivos de comunicación (MMC) en las dinámicas pedagógicas escolares, supone pensar en tres grandes ejes que de manera decisiva están condicionando esta relación. El primero de ellos, tiene que ver fundamentalmente con la cultura. Se trata de las representaciones e imaginarios que los actores escolares tenemos sobre las NT y los MMC.

Una investigación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central identificó que las razones por las cuales algunos docentes no usaban el computador era por el temor que estas nuevas tecnologías les despertaban, por sentirse en desventaja frente a sus alumnos (muchos de ellos los manejaban con mayor solvencia) y por que de alguna manera aún se afierran al libro como la única o principal vía de acceso y legitimación del conocimiento <sup>16</sup>.

Otra investigación <sup>17</sup>, esta referida a la televisión, encontrábamos que muchos de los maestros y maestras pensaban que la televisión era un elemento distractor y perturbador de la formación de los niños y niñas, que era portadora de antivalores y malas

<sup>16</sup> Rueda, Rocío y otros (2000), Informe de la investigación *Ambientes educativos hipertextuales*, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Bogotá.

<sup>17</sup> Valderrama, Carlos Eduardo y otros (2001), Informe de la investigación *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar*, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Bogotá.





costumbres. A manera de ejemplo voy a citar un fragmento de una entrevista de una docente: *“Bueno yo diría que en la sociedad, y concretamente en la educación, estos medios masivos nos robaron totalmente el protagonismo, es una contradicción y es una lucha totalmente desigual la que nosotros enfrentamos con nuestros alumnos frente a los medios masivos de comunicación (televisión, radio, prensa, por ser los más accesibles, no hablemos de Internet ni nada de ese cuento) en donde una cosa es el conocimiento que yo doy, unos son los valores que yo transmito para que ellos [los estudiantes] de pronto los asuman y algo totalmente diferente es lo que se hace a través de estos medios”*. Para resumir, y como lo decía un docente: *“ellos son como el mito de la Odisea: desbaratan en la noche y los fines de semana lo que nosotros hacemos durante el día”*.

Muchos de nosotros fuimos educados en un ambiente de temor frente a los avances tecnológicos: era una época en donde la tecnología de punta que estaba en nuestros hogares era la radio y que cuando entró la T.V. lo hizo por la sala de la casa y el papá era el único que la podía tocar. Es sólo hasta ahora, ya cuarentones y ya formados en muchas deformaciones, que empezamos a tener acceso, cuando el presupuesto nos lo permite, a los celulares, al computador, a las cámaras digitales, etc. Y hemos tomado uno de dos caminos: o seguimos perfectamente atemorizados y satanizamos los medios y las nuevas tecnologías, o caemos deslumbrados y apabullados ante ellos, como creo caen la mayoría de los estudiantes. Y creo que ninguno de los dos caminos nos permite pensar y actuar adecuadamente. Ni apocalípticos ni integrados, para parafrasear el título de un libro de Martín Hopenhayn y que dialoga por supuesto con la obra de Umberto Eco.

Existe otro elemento muy importante de nuestros imaginarios, el cual tiene que ver con un cierto reduccionismo: pensamos que el problema del uso de las N.T. es un problema exclusivo del profesor o profesora de informática, así como que los medios de comunicación son un asunto del profesor o profesora de español. Estos temores, estos embelesamientos y estos imaginarios, son obstáculos que, queramos o no, están presentes y actúan de manera efectiva a la hora de llevar a la práctica la relación de los procesos pedagógicos con los medios y las NT: bien impidiendo su utilización, bien propiciando usos instrumentales y consumistas o bien desentendiéndonos del problema.

El segundo elemento tiene que ver más con nuestra formación. Si alguna vez superamos estos temores y éstas imágenes, suele ocurrir que no sabemos entonces que hacer con las NT y los MMC. En nuestras facultades de educación tampoco nos enseñaron ni prepararon para ello.

Hasta donde conozco, lo que se ha realizado obedece más a iniciativas aisladas de un o unas docentes, que a veces tienen el respaldo de las directivas docentes y otras





no, que a un producto que obedezca al resultado de un proceso que se gesté desde las entrañas de las facultades de educación, desde la formación de los formadores o a una políticas claras en materia de formación docente en este campo de la relación entre comunicación y educación.

No quiero decir que no existan experiencias ni iniciativas por parte de algunos o algunas docentes, en este Congreso hemos conocido algunos ejemplos. Quiero más bien recalcar lo siguiente: así como existen propuestas que han pensado lo pedagógico y dentro de ese marco, el uso de NT y MMC, existen otras propuestas que lo han hecho mecánicamente, instrumentalmente: a la manera de las antiguas propuestas de la tecnología educativa y sin colocarlas en contexto. Quiero ilustrar este asunto con dos ejemplos: en una de mis investigaciones encontré un profesor que todos los jueves hacía previa de noticias, mientras que otro utilizaba las caricaturas de los periódicos como una forma lúdica de examinar las coyunturas en la clase de sociales. No sobra decir que son dos perspectivas pedagógicas distintas y dos acercamientos distintos a los medios de comunicación.

El tercer y último elemento tiene que ver con las políticas en esta materia. No podemos seguir pensando en un resultado positivo si previamente el Estado no se traza unas políticas que vayan más allá de los caprichos o el sentido común de los gobiernos centrales o municipales. Sentido común que dice “llenemos de máquinas las escuelas y los colegios”. Sentido común que no trasciende la mera apariencia de modernización tecnológica de la educación. Con políticas de “ropavejerismo”<sup>18</sup> lo único que se está demostrando es la condición de segundona que tiene la esfera educativa en nuestro país. Y cuando opera alguna política en el terreno de la informática educativa, por ejemplo, ésta se encuentra restringida a la instrucción y capacitación en la dimensión más instrumental de las nuevas tecnologías.

En este sentido y a manera de prospectiva planteo a continuación algunas rutas al respecto:

En primer lugar, es necesario realizar un ejercicio de reconocimientos: reconocer nuestras debilidades y habilidades, personales e institucionales, frente al manejo de los medios; reconocer cuáles son nuestras creencias, opiniones y cuáles nuestras actitudes; reconocer el lugar que ocupan las NT y los MMC en nuestras estrategias pedagógicas y metodológicas; reconocer, para el caso de los diseñadores de políticas y agentes del Estado, si existen tales políticas, y en ese caso, cuál es su verdadera dimensión, alcance e interés. Reconocer las imágenes y las opiniones que nuestros y

<sup>18</sup> El ejemplo más palpable de ésta es la campaña del gobierno de Pastrana para dotar a las escuelas y colegios de computadores desechados por la empresa privada.



nuestras estudiantes tienen al respecto, es fundamental para poder dialogar pedagógicamente con ellos y ellas.

Por último, reconocer las posibilidades y condiciones de acceso y construcción de procesos de democratización a través de las NT y los MMC. Todo ello, en fin, tiene que ver con reconocer los contextos; recordemos que los contextos no son aquellas cosas que están por afuera de los procesos sino que son parte constitutiva de los mismos. Para ello creo que es muy importante la investigación educativa. No sólo la que hacen o hacemos las universidades, también la que ustedes pueden hacer en su cotidianidad.

Un segundo punto tiene que ver con el desarrollo de nuevas competencias comunicativas. Es evidente que no se trata de introducir por introducir, ni los medios, ni las nuevas tecnologías, ni los denominados otros lenguajes en la educación. Nosotros podríamos decir que en principio existen tres formas, no necesariamente excluyentes, como estos se pueden introducir. La primera y la más importante, como medios de expresión del ser. La idea es que los niños y los jóvenes puedan expresar las múltiples maneras de ser joven o niño hoy. Que puedan expresar la manera –o maneras- como ven el mundo, su mundo. Que puedan tener otros recursos, otros sistemas de expresión, otros lenguajes diferentes al de la escritura y al de la verbalización, que puedan combinarlos, que además de la lógica de la razón puedan expresarse a través de lo que Joan Ferrés llama la lógica de la emoción.

Una segunda forma se refiere a hacer que los medios audiovisuales, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías, y por consiguiente los lenguajes que los constituyen, formen parte de las estrategias metodológicas. No tanto en el sentido de la tecnología educativa. Lo decimos más bien, en el sentido que actúen como mediadores entre los saberes específicos y los distintos planos y niveles del contexto. Es decir, que a través de la mediación de los medios, los saberes que circulan en la escuela entren en diálogo con los saberes de la vida cotidiana.

Y finalmente, como objeto de conocimiento para el profesor y para los estudiantes; este conocimiento debe trascender su alcance instrumental - es decir, la de introducir por introducir curricularmente estos lenguajes y estas tecnologías- para convertirse en fundamento de nuestra propia expresión y creatividad. Creemos que un acercamiento con estas perspectivas, nos ampliará la idea de la competencia comunicativa, no como una forma de solucionar el problema de una competencia específica y obtener buenos puntajes en la evaluación, sino en la idea de crear las condiciones para que todos nos podamos expresar, para que todos podamos construir saber y relacionarlo con nuestra vida cotidiana.



## 4,5 A PRENDER TV: UNA PROPUESTA DE TELEVISION E INTERNET PARA APOYAR EL APRENDIZAJE

**SONIA CRISTINA PRIETO**

*Subdirectora de Medios Educativos.*

*Secretaría de Educación Distrital SED*

*Correo electrónico: [sprieto@sedbogota.edu.co](mailto:sprieto@sedbogota.edu.co)*

A Prender TV es un proyecto que desarrollan conjuntamente la Secretaría de Educación Distrital -SED y la Productora de Televisión Citurna, en el que a partir de una serie televisiva de carácter pedagógico y su combinación metodológica con otros medios como el Internet, el video y los materiales impresos, los profesores orientan a los niños y niñas para que hagan construcción de conocimiento.

Para iniciar esta presentación quiero citar una frase del profesor Masterman de Inglaterra que dice: "...No hay duda de que el maestro que puede utilizar en el proceso educativo, tanto un programa de televisión como un libro de texto, o un disco, o un artículo periodístico y que usa los medios de comunicación en forma creativa a manera de fuentes alternativas de información, provee un ambiente más actualizado e interesante para los alumnos...". Pero si estas fuentes de información no están sujetas a una revisión crítica por parte de los maestros se introduciría una visión errática acerca de los medios y del conocimiento bajo el disfraz de progresismo y de relevancia educativa.

¿Qué es A Prender TV?. Es una propuesta pedagógica con la cual se busca promover el uso de la Televisión Educativa y la Internet con el fin de ofrecer a los docentes del distrito capital, herramientas para enriquecer y fortalecer sus proyectos de aula y a los niños aprender de una manera divertida. De igual manera busca mejorar significativamente las competencias básicas de los estudiantes de básica primaria, mediante el aprovechamiento de la estructura y contenidos pedagógicos del programa de televisión de A prender TV, que por sus características mismas, facilita a los estudiantes captar aspectos de la realidad



que serían imposibles de observar en clase, por ejemplo: Las tomas en primer plano les permite observar en detalle estructuras pequeñas que no podrían verse fácilmente, más aún, si el grupo es numeroso; o las tomas en cámara lenta donde se puede observar con gran detalle procesos demasiados rápidos para el ojo humano; o porque permite asistir a la realización de experimentos científicos que, por revestir cierto peligro, no pueden ser realizados en el aula. Todo lo anterior, interrelacionado con el uso de Internet como medio de información y de interacción.

Este proyecto es desarrollado conjuntamente con una productora independiente de Televisión que produce los programas de Televisión, la página WEB, los videos y demás materiales de apoyo. La emisión de los programas de Televisión se hace a través de un canal comercial con el propósito de que los niñ@s puedan enriquecer su conocimiento en espacios diferentes del aula de clase. Además busca preparar y formar televidentes críticos, capaces de leer y comprender los códigos, los íconos del lenguaje televisivo para que en un futuro, puedan analizar y extraer conceptos y referentes de una parrilla de programación. Sin embargo es necesario examinar unas premisas que permiten analizar lo que sucede no solamente en Colombia, sino en otros países. Señalo en primer lugar que con la baja inversión en televisión educativa pública, se elaboran programas que en muchas ocasiones no son competitivos en la calidad de producción ni en tratamiento audiovisual frente a los programas desarrollados por la televisión comercial. Pero por otro lado, los programas educativos al aire en la televisión comercial, toman al niño como consumidor de información y no como un ser que está en proceso de formación; en esas circunstancias es cuando es esencial trabajar otros íconos, otros imaginarios.

El proyecto A prender TV contiene una propuesta de aprendizaje divertido para los niñ@s y de formación para los docentes en el uso pedagógico de cada uno de los medios del proyecto, teniendo en cuenta el reconocimiento y aceptación del maestro por cada uno de ellos, llámese éste televisión, video u otro.

La propuesta de ampliar la jornada educativa al hogar, es con el fin de aprovechar el potencial que ofrece escenarios diferentes a la escuela y proporcionar la posibilidad de ver a los niñ@s un programa de televisión educativo ameno alternativo a la de la oferta de televisión comercial. Por eso, se debe orientar y motivar desde el aula de clase para que los niños y niñas, lo vean y puedan hacer esa lectura crítica comparada, y a partir de ella, elaborar una aprehensión enriquecedora de los contenidos.

La otra propuesta pedagógica es la de enriquecer los contenidos curriculares con metodologías y tratamientos diferentes. Además de complementar y orientar el uso pedagógico de los contenidos de los programas de TV a través de la Internet para lograr la interactividad.





La estructura de los programas de TV está compuesta de un cabezote muy dinámico para empezar, luego una primera parte de producción nacional donde se presenta el tema a tratar, ya sea de lenguaje, matemáticas o ciencias; una segunda, de producción extranjera, donde se desarrolla el tema planteado; una tercera de producción nacional, donde se recapitula los aspectos fundamentales del tema y una última, donde se desarrolla y trabaja temas de valores ciudadanos a través de presentar los espacios públicos que tiene la ciudad como bibliotecas, parques, museos, vías, teatros, etc.

Dentro de la estructura de la página de Internet del proyecto, el docente puede, ya sea desde la institución o desde su casa, hacer la consulta del tema que se va a trabajar en el programa de televisión y preparar lo que él desee trabajar posteriormente con los niños. Posteriormente, el docente hace una propuesta de orientación hacia una mirada crítica del programa; luego, en el aula de clase, el docente elabora una recapitulación.

¿Qué encuentra el docente en la página? Hay un menú en donde los docentes tienen un módulo específicamente para ellos y en donde encuentran con anterioridad la programación que será emitida.

La parrilla de emisión de los programas es una herramienta con la que el docente puede seleccionar las guías de uso o de orientación del programa con la finalidad de apoyar su trabajo en el aula. Allí encuentra también, con una anticipación de un mes, las guías de aplicación de los contenidos de cada programa para que los trabajen según lo indicado o para que los cambien y enriquezcan según su criterio.

Las guías de uso poseen la siguiente estructura: una sinopsis del tema a tratar en el programa, un vocabulario clave, unas actividades previas y una serie de ejercicios a realizar posteriormente. Se tiene previsto que el niño, por su parte también cuente con el acceso al Internet para así poder elaborar su trabajo particular en varios temas.

En el caso particular, si el niño quisiera trabajar el tema de lectura y escritura y mirar el significado de cada palabra que se refuerza en el vocabulario, él encontrará allí, en la página, un vínculo donde encuentra un diccionario de todos y cada una de las palabras tratadas en el programa. De esta manera no sólo está aprendiendo el significado de las palabras sino también, aprendiendo a navegar en el mundo sin límites del conocimiento.

La página web del proyecto ofrece además vínculos para los padres de familia, juegos para los niños, experiencias exitosas de las Instituciones Educativas participantes, experimentos y ejercicios de laboratorio, entre otros. En el portal





web también están disponibles todas las guías metodológicas de la programación ya emitida y de aquella próxima a emitirse.

Dentro de las herramientas complementarias que se trabajan en esta propuesta pedagógica están, por un lado los videos de los programas de TV que ya han sido emitidos, la cartilla guía con la metodología del programa y los aspectos más relevantes para la formación; el boletín mensual de programación, los talleres de socialización, de capacitación y de evaluación con los docentes, el trabajo de seguimiento y acompañamiento IN SITU para todas las IED participantes y los foros en línea para los CED que participaron en el primer pilotaje del proyecto.

A Prender TV ha tenido dos momentos particulares en el Distrito, durante los años 2001 y 2002 mediante la vinculación de 300 docentes pertenecientes a 60 centros educativos del Distrito. En estos centros se ha llegado a una población de quince mil niños y niñas además de los beneficiarios indirectos, que sería toda la audiencia potencial infantil de Bogotá.

Vale la pena destacar los resultados cualitativos que los profesores han observado como resultado del proyecto. Como primera medida han observado en los niños, un desarrollo significativo en competencias lingüísticas y expresión corporal. Segundo, han podido realizar una aplicación transversal de los contenidos de cada programa. Tercero, ha servido además para desarrollar temas en valores, entre otros.

¿Cuáles serían los retos a futuro? Se requiere con prioridad asegurar una sostenibilidad en la producción de nuevos programas de televisión, así como la elaboración de una propuesta de emisión a largo plazo, de uno a dos años con la finalidad de no someter la propuesta a emisiones repetitivas.

La experiencia a la fecha permite recomendar además, incrementar el dominio de los docentes y estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y adelantar un trabajo mucho más profundo con padres de familia y con los mismos estudiantes en los talleres de socialización y capacitación.

Otro reto, es lograr la integración de proyecto de medios de comunicación masivo al proyecto educativo institucional PEI. Actualmente no es posible considerar una propuesta de televisión, de radio, de periódico escolar, desarticuladas del entorno escolar. Finalmente, es fundamental establecer una red nacional que pueda, a partir de la emisión que se da por canal abierto, desarrollar conjuntamente con otras ciudades, proyectos colaborativos en el uso pedagógico de la televisión y de la Internet.



# A PRENDER TV

## Cobertura por localidades

LOCALIDADES	FASE 1 - 2001	FASE 2 - 2002	TOTAL
USAQUEN	3	4	7
Localidad 2 - CHAPWERO	1	0	1
Localidad 4 - SAN CRISTOBAL	4	3	7
Localidad 5 - USME	0	1	1
Localidad 6 - TURJUELITO	1	0	1
Localidad 7 - BOSA	1	3	4
Localidad 8 - KENNEDY	0	4	4
Localidad 10 - ENGATNÁ	3	4	7
Localidad 11 - SUBA	1	4	5
Localidad 12 - BARRIOS UNIDOS	5	1	6
Localidad 14 - LOS MÁRTIRES	1	0	1
Localidad 15 - ANTONIO NARIÑO	0	1	1
Localidad 16 - PUENTE ARANDA	3	1	4
Localidad 18 - RAFAEL URIBE	4	0	4
Localidad 19 - CIUDAD BOLIVAR	3	3	6

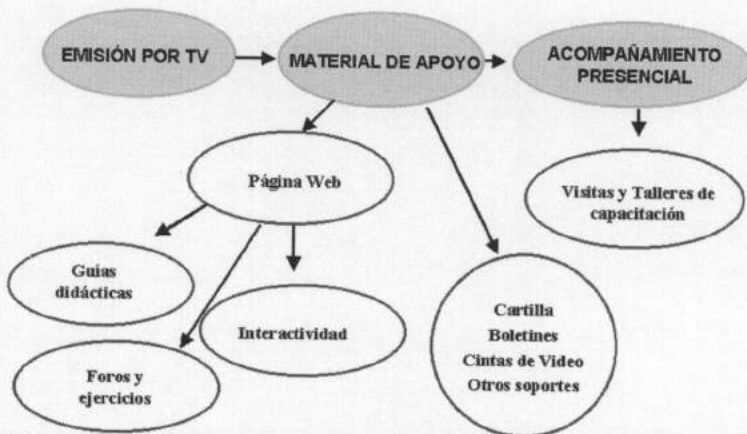


Subdirección Medios Educativos

Bogotá, julio de 2002



## Herramientas



Subdirección Medios Educativos

Bogotá, julio de 2002



# INTERNET

Herramientas

## Página WEB

### A PRENDER TV

TV E INTERNET EN EL AULA DE CLASES



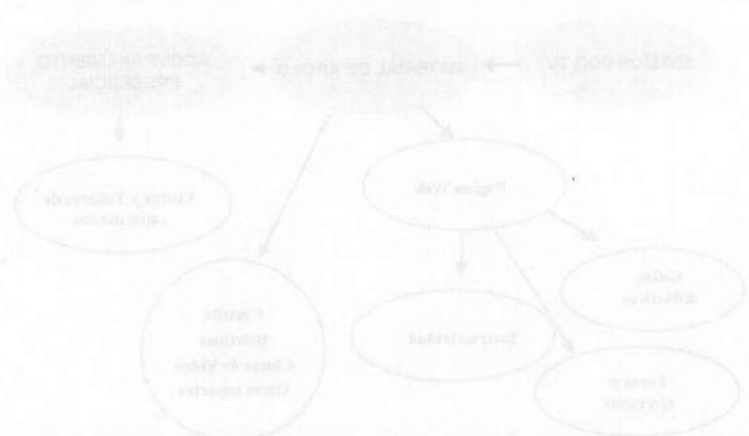
- > Profes
- > Medio ambiente
- > Laboratorio
- > Padres
- > A Navegar
- > Diccionario
- > Juegos
- > Programación
- > Colegios

Donde se publica, entre otros, todos los materiales didácticos de apoyo y aplicación de los programas de TV. <http://www.sedboqota.edu.co/aprendertv/index.htm> - <http://www.citurna.com.co/aprendertv/>



Subdirección Medios Educativos

Bogotá, julio de 2002



# Capítulo V

Estrategias y proyectos  
en comunicación

Educativa





# Voluntades

estrategias y prácticas  
en comunicación  
nuestros





## INTRODUCCION

**MARÍA EUGENIA ROMERO**

*Coordinadora del Area de Comunicación Educativa, IDEP*

*Correo electrónico: mromero@idep.edu.co*

**HAROLD SARMIENTO**

*Profesional Especializado Area de Comunicación Educativa, IDEP*

*Correo electrónico: sarmiento@idep.edu.co*

El eje temático de Comunicación Educativa, organizado dentro del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica se propuso examinar el impacto del uso de los medios de comunicación en las rutas pedagógicas de los docentes, y en los aprendizajes de los niños así como en la constitución de los ambientes de aprendizaje. Destacó además el efecto de los medios en las relaciones entre alumno - profesor, alumno - alumno y profesor - profesor. Esta última reflexión se examinó a partir del análisis de las distintas formas como el maestro "aborda" el uso de los lenguajes, - el lenguaje escrito, el oral o el audiovisual - en su práctica docente, con énfasis especial en las experiencias desarrolladas por el IDEP en el Area de Comunicación Educativa.

Esta relación destacó, por una parte, los medios que supuestamente dan mayor importancia a las condiciones narrativas y aquellos que se centran en los contenidos pedagógicos, mediante el estudio de la relación existente entre la narración y la pedagogía, lo cual revela las experiencias y particularidades de la tecnología en su desarrollo tecnológico.

Las diferentes presentaciones y discusiones demuestran las experiencias de Comunicación Educativa en la investigación y la innovación de diferentes



investigadores asociados a instituciones de la ciudad, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, de la cual se destaca:

- La promoción y articulación entre el campo de la educación y el campo de la comunicación a través de la exploración de alternativas educativas que inciden directamente en la ampliación de la cobertura, el aumento de la retención y el mejoramiento de la equidad y de la calidad.
- La caracterización en el mundo escolar de ciertas condiciones que permitieron hablar de una cultura institucional hacia los audiovisuales y explorar algunas formas de trabajo que los profesores realizan con los medios y materiales las cuales establecieron relaciones entre los discursos, la infraestructura, la organización y las prácticas con los audiovisuales.
- El hecho de que la tecnología informática y las telecomunicaciones digitales hayan surgido en un entorno con objetivos, valores y lógicas totalmente diferentes a los del sistema educativo implica la necesidad de adaptarla a los principios, valores y fines del mismo.

En esencia, se presentaron experiencias que describieron cómo enseñan y cómo aprenden los alumnos; se describieron las secuencias y caminos para construir conocimiento con el apoyo de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información.

La relación entre comunicación y pedagogía destacó por un lado, los “mensajes” - dispositivos - que privilegian las condiciones narrativas y por otro, aquellos que dan mayor importancia a los contenidos pedagógicos. Sin embargo, esta relación marca opiniones sobre si lo narrativo es pedagógico y lo marcadamente pedagógico, deja de lado, o por lo menos, no incorpora, la narración. Esta es una de las brechas que separa – desde su origen mismo- lo comunicativo de lo educativo, separación que está fuertemente presente en las comprensiones de los maestros, pero no en la de los niños y los jóvenes.

Por otra parte, y a manera de conclusión se señala que durante las ponencias se examinaron algunas de las distintas formas de como el maestro puede resolver el uso de los lenguajes en su practica docente: el lenguaje escrito y oral y los dispositivos audiovisuales a partir de algunos de los proyectos desarrollados por el IDEP en medios masivos y en comunicación educativa. Se discutió, además, el impacto del uso de los medios de comunicación en las rutas pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes de los niños.



Las ponencias dieron cuenta del papel de las estrategias de medios masivos y alternativos de comunicación en la educación y en la escuela a partir de la experiencia del IDEP, con una mirada crítica y prospectiva de las experiencias sobre el uso de la televisión en el aula, los ejercicios en matemáticas y lenguaje, los videos para maestros en rutas pedagógicas en ciencias, matemáticas y lenguaje y formación en valores. En segundo lugar se examinó la relación entre las distintas estrategias mediáticas y su papel en la escuela en cuanto generan nuevos mensajes, comportamientos y lenguajes que tienen un papel fundamental en la educación actual.

En esta perspectiva, se propone examinar el impacto del uso de los medios de comunicación en las rutas pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes de los niños, en la constitución de los ambientes de aprendizaje y sus múltiples relaciones. Los equipos de investigación y preproducción para proyectos educativos-comunicativos deben configurarse con la participación de maestros, estudiantes, comunidad, expertos y personal de los medios, pues las miradas de un solo lado siempre pecarán de sesgos y parcialidad. La formación de una nueva estética del televidente y de audiencias críticas constituye un imperativo en proyectos que empleen los medios de comunicación como vía para educar. Por tanto, los proyectos de comunicación impulsados por el Estado, que tienen claro sentido de buscar el bien común, deben velar porque su mensaje llegue a sus audiencias y porque se pueda avanzar en procesos de alfabetización audiovisual.



## 5.1 ESTRATEGIAS Y PROYECTOS EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA SENDAS, ITINERARIOS Y UN PORTAL

**MARÍA EUGENIA ROMERO**

*Coordinadora del Área de Comunicación Educativa, IDEP*

*Correo electrónico: mromero@idep.edu.co*

Es mi deseo compartir con ustedes una síntesis de las estrategias comunicativas, traducidas en varios proyectos y productos desarrollados por el IDEP durante los últimos años; espero contribuir de esta forma con el establecimiento de un marco de referencia útil para la sesión que se inicia en este momento sobre la temática del Área de Comunicación Educativa del Instituto y para el panel sobre tecnologías informáticas y formación de redes de docentes que tendrá lugar hoy en la mañana.

Podríamos comenzar por plantearnos, a manera de reflexión inicial, algunas inquietudes como las siguientes: ¿cómo es posible que nuestros alumnos aprendan más adecuadamente con el apoyo de los distintos medios? ¿cómo y con qué medios podemos apoyar la enseñanza para una mayor y más adecuada divulgación del conocimiento? ¿qué tanto sabemos sobre las formas de comprensión del texto escrito, sobre la percepción de lo visual y sobre la comprensión de nuestro discurso oral por parte de los niños y niñas? ¿qué tanto hemos avanzado en las respuestas a esta última pregunta?

¿Porqué pensamos - digo sentimos, porque esa dimensión; el sentir; está inmersa en la práctica cotidiana de la docencia- que en muchos casos y materias los chicos parecen “comprender” mejor cuando mostramos en clase un video o una película? ¿Qué hay en lo visual que parece “disparar” la comprensión de un tema, mejor si está integrada a la disponibilidad de textos escritos y mucho, mucho mejor si éstos son escritos por los mismos alumnos?





Podríamos continuar formulándonos más y más preguntas para auto examinarnos; nuestra tarea como investigadores, como educadores y como docentes es preguntar y soñar; buscar respuestas, investigar y, soñar; encontrar unas respuestas para darse cuenta que apenas estamos a mitad de un camino... o que, en una paradoja nos hallamos en el recodo de mil caminos, en busca de hipótesis permanentes de trabajo.

No es el momento ni el entorno para examinar las tendencias teóricas y metodológicas de la relación entre comunicación y educación; algunos de nuestros invitados harán referencia a ella. Esperamos tener otros espacios más amplios para hacerlo; no voy a adentrarme en la relación entre Comunicación y Educación; en la práctica lo que voy compartir con ustedes muestra cómo esa relación ha sido llevada a la práctica en el IDEP, cómo ha tomado cuerpo y cómo lleva implícita una postura teórica.

Por ello les propongo pensar y repensar en las rutas que el IDEP ha seguido, en cómo se enmarcan esas sendas y realizaciones en las tendencias de la relación Comunicación y Educación. Por último, teniendo en cuenta el espacio disponible, deseo compartir con ustedes itinerarios, senderos y caminos de un futuro que ya está aquí. Por ello el título de esta presentación; el portal – la autopista de la información– son las puertas y las ventanas son las propuestas no del futuro sino del presente: las perspectivas de hoy.

### **Una hipótesis llevada a la práctica: la Comunicación Educativa en el IDEP**

Es evidente que el enseñar y aprender se logra de una mejor forma cuando se este proceso se apoya en una integración de distintos medios, cuando el mismo mensaje lo colocamos en distintos lenguajes y formatos, y, cuando se examina para quien es el mensaje o a quién estamos enseñando. La hipótesis de trabajo de Comunicación Educativa ha sido la de que para cada tipo de aprendizaje se requiere de un formato y de una tecnología diferente y de, que, reitero, como ya dijimos, la conjunción e integración de distintos medios de enseñanza demuestra resultados insospechados y desconocidos que merecen toda nuestra atención y examen.

El IDEP ha llevado a cabo durante los últimos cuatro años -desde 1998 hasta 2002- un enorme esfuerzo de investigación e innovación traducido en las experiencias que hemos escuchado en este V Congreso en las 56 ponencias presentadas en los demás salones. A todos estos proyectos -si no a la mayoría de ellos- y en cabeza de sus investigadores e innovadores les ha correspondido desarrollar un enorme esfuerzo de redacción, de escritura, de publicación, de edición, de libros y de cartillas; algunos han elaborado videos y CD Rom. Últimamente hemos acompañado a los maes-





tros en diversos momentos de ese parto que representa escribir, re escribir y publicar; los maestros han elaborado numerosos artículos que relatan sus experiencias; muchos de estos artículos han sido publicados en el *Magazín Aula Urbana*.

Mensualmente recibimos, remitidos por los interventores del área académica, artículos escritos por los maestros y hemos procedido, con la participación de ellos, a mirar, a revisar y a re escribir los trazos en donde se pone en evidencia cómo los maestros investigadores ven y se ven a sí mismos durante los procesos de la investigación y en sus etapas finales. Para optimizar este trabajo, los maestros han participado en talleres de escritores en un par de ocasiones.

El *Magazín* ha querido ser para los maestros algo más que un vehículo para divulgar los proyectos de investigación del IDEP; pero no es el momento de adelantarme a la ponencia del Dr. José Gregorio Rodríguez; él les contará algo más sobre cómo ven los maestros al *Magazín Aula Urbana*. El *Magazín* ha desarrollado una estrategia dirigida a recibir y a publicar artículos de los maestros que lleva a la socialización de los proyectos de innovación e investigación del instituto y donde toma cuerpo la estrategia de socialización; un escalón en la relación comunicación - educación.

El esfuerzo concebido en esta forma se ha orientado a una propuesta de periodismo científico que establece un diálogo entre los maestros investigadores e innovadores y un medio de prensa escrita que devuelve y divulga los resultados de los proyectos a los mismos maestros y a la comunidad de educadores.

Examinemos ahora el potencial de la televisión abierta y cerrada. Allí proponemos una pregunta: en el inventario de medios audiovisuales educativos de la ciudad, ¿qué está disponible para que los maestros apoyen su actividad dentro y fuera del aula?

Iniciamos, en el año 98 con el proyecto RED de la Universidad Nacional, un inventario, una base de datos en Access con el inventario de los audiovisuales de uso educativo en Bogotá, disponible actualmente en los colegios, en el portal del IDEP y a la venta al público. Otras instituciones de los sectores público y privado ya han avanzado en la tarea de conocer qué materiales impresos o de otro formato circulan dentro y fuera de los ámbitos y sectores de la escuela y cómo son recibidos por las audiencias. Este segundo escalón de la estrategia, como otros más sobre los que no me voy a detener, representan hitos de un diagnóstico inicial desarrollado por el IDEP.

Como estrategia de trabajo del Área de Comunicación Educativa del IDEP, si bien no hemos abierto convocatorias de innovación y de investigación como lo desarrollan las otras áreas, hemos trabajado hacia la construcción y desarrollo de *alianzas con los sectores académicos* (Programa RED de la Universidad Nacional, Programa RED



de la Universidad Javeriana y Universidad Externado de Colombia); con la empresa privada (Videomóvil, RCN, SINVA Ltda); con otras entidades oficiales como SED, Canal Capital, Señal Colombia. En convocatorias específicas, se ha contado con la participación de realizadores, guionistas y productores de televisión. A nuestros proyectos se han vinculado en su momento instituciones del sector privado como la Fundación Antonio Restrepo Barco, Corpoeducación, ACAC, distintas empresas editoriales (Panamericana, Servigraphic, Gente Nueva, Prensa Moderna) y la Cooperativa Editorial Magisterio, esta última para la venta y distribución de materiales elaborados por ACE y por el IDEP.

Nuestros proyectos editados y publicados en este lapso de tiempo alcanzan la decena, a algunos de ellos les hemos realizado una evaluación de impacto; otros más, en una tendencia que toma fuerza, forman parte de tesis de grado de estudiantes de distintas carreras y aunque no creo necesario entrar a detallarlos pues ustedes bien los conocen; ellos están disponibles en los *stands* del IDEP y de la Cooperativa Editorial Magisterio en este Congreso.

Considero importante mencionar esos proyectos de forma concisa: La Caja de Herramientas vida de Maestro para la formación en valores con el seriado de televisión Francisco el Matemático; los videos de los seminarios “Cotidianidades que enseñan” y el proyecto editorial acompañado de una guía para el análisis de los dilemas morales con la serie de televisión; la caja Aula Viva, rutas pedagógicas en matemáticas y lenguaje con videos y cartillas, proyecto colaborativo con la Secretaría de Educación; Zapping, rutas pedagógicas en Ciencias -con ACAC-, también un video con cartilla; Las Claves del Altillo: treinta ejercicios de matemáticas y lenguaje en formato de video; Vida Maestra, un seriado de seis programas sobre la vida de maestros y maestras de la ciudad capital.

¿Cuáles, además de la de constituir y afianzar las alianzas, son los componentes de la estrategia de desarrollo de estos proyectos?

Todos estos proyectos parten, en un primer momento, de un *componente de investigación*; examinemos de qué tipo de investigación estamos hablando:

- De historias de vida, en el caso del seriado Francisco el Matemático y Vida de Maestros;
- De rutas pedagógicas en el caso de Aula Viva y Zapping;
- De las pruebas de competencias de la SED y de pruebas de validación en grupos focales con maestros y con niños, en el caso de los ejercicios de matemáticas y de lenguaje en Las Claves del Altillo.



Todos ellos poseen componentes de investigación con estrategias cuantitativas y cualitativa, con algunos elementos de etnografía.

Señalamos además un proyecto de investigación sobre utilización de la televisión en el aula desarrollado conjuntamente con la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana y la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia: a partir de autobiografías y bitácoras elaboradas por los maestros y de observaciones y encuestas sobre lo que a los niños atrae de la televisión se construyeron dos propuestas metodológicas que enriquecen el potencial de uso de medios en el aula y por fuera de ella.

En distintos momentos de la ejecución de estos proyectos aparecen, están inmersas allí las vidas, *las percepciones y las opiniones de los maestros*; en el diseño de los ejercicios de matemáticas y lenguaje, en las rutas pedagógicas o en las historias de vida; en los testimonios de “Cotidianidades que enseñan”, en los videos de los seminarios del Proyecto Vida de Maestros y en el proyecto editorial del mismo nombre.

Este frecuente permite destacar a manera de evidencia el hecho de que estos proyectos trabajan diferentes áreas de formación: en valores, competencias en lenguaje y matemáticas, rutas pedagógicas en matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Además, hemos iniciado un proyecto para ejercicios en video en las áreas de ciencias sociales - convivencia -, ciencias naturales, lenguaje y matemáticas.

Menciono a continuación un hito en la estrategia: *socialización y divulgación* a la comunidad académica de la ciudad: los materiales que debían ser entregados a los colegios de la ciudad algunos mediante talleres como aquel sobre análisis de dilemas morales- convocado para la Caja de Herramientas Vida de Maestros.

Gran parte de estos materiales ya están en los colegios de la ciudad; circulando, a distintas velocidades, con distintos ritmos y sentidos de pertenencia; otros, se están entregando durante este Congreso. Todos y cada uno de ellos tiene y tendrá una vida propia en la ciudad y en las escuelas y tomarán sus propios rumbos y dinámicas.

Examinemos ahora el componente de la estrategia denominado *evaluación y seguimiento*. Consecuentes con la propuesta de diseño, evaluación, seguimiento e impacto inmersa en los proyectos, nos propusimos examinar lo que hacemos y los efectos e impactos causados por ellos: para ello se han escuchado las voces de maestros y de alumnos, sus opiniones y deseos, sus reacciones a proyectos como la Caja de Herramientas, las Claves del Altillo y Magazín Aula Urbana. Como veremos hoy en la mañana, esas evaluaciones se ejecutaron con técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas.



## Integración: la tríada de medios

Traigamos a colación la siguiente hipótesis: una información es mejor recibida, comprendida y recordada si se le presenta a las audiencias en distintos formatos y lenguajes. (impreso, visual, auditivo, interactivo).

Examinemos el Magazín Aula Urbana, el portal Web IDEP y los numerosos materiales educativos elaborados y puestos en circulación por el Instituto. La web del IDEP [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) está al aire desde febrero del año 2002 y allí ya está gran parte de los resultados de los proyectos del IDEP y en especial de los del Área de Comunicación Educativa ACE. Progresivamente se desarrollará el trabajo editorial de colocar allí a disponibilidad de los visitantes los proyectos de las Áreas de Investigación y de Innovación y Desarrollo Pedagógico del IDEP .

Es nuestro deseo afianzar y promover la consolidación e integración de estos proyectos y de los formatos en que están hechos, mediante la organización de redes de maestros, de grupo de interés y de estudio, ojalá de salas de conversación, en fin, de las voces de amigos y amigas que apoyen la continuación de un camino hasta aquí recorrido y que mediante el triángulo Magazín - Web y materiales de video y editoriales se examine el alcance, las limitaciones y perspectivas así como la consolidación de lo mediático en la escuela y en el aula.

Es claro que estas producciones editoriales y audiovisuales requieren de un mayor seguimiento para examinar su impacto y efecto sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. Como no todo está terminado, examinemos lo que falta. A veces, después de un camino recorrido parece que es más lo que falta por delante que lo que ya se ha recorrido; se requiere mayor seguimiento y acompañamiento en la escuela y a los grupos de maestros; mayor análisis y estudio así como divulgación de otros formatos y estrategias, acaso incursionar en otros formatos; proponemos el diseño y desarrollo de investigaciones - por ejemplo - con grupos de control sobre impactos y resultados en la enseñanza de determinadas estrategias mediáticas dentro y fuera del aula en las distintas áreas.

Se requiere preguntarnos cotidianamente ¿cómo aprenden mejor los niños? ¿Cómo comprenden y captan mejor? ¿Cómo cambian permanentemente sus relaciones con los distintos lenguajes de la comunicación? ¿Qué otros factores, económicos, sociales, culturales, psicológicos y del entorno afectan e inciden en las formas de aprendizaje de los niños?

Ante todo, creemos que debe persistir la divulgación y socialización de los resultados de los proyectos; ello significa a mediano y a largo plazo la construcción de comunidad académica.





## El portal... el portal web... y otras puertas

La ventana al presente - futuro, aquí y ahora, nos muestra enormes avances en Ciencia y Tecnología en astronomía, en astrofísica, en los usos de energía como la energía solar y la energía eólica. Son connotados los avances en la investigación para el diagnóstico y tratamiento de distintas dolencias, como la utilización de prótesis neurales para distintos desórdenes obsesivos y compulsivos. Gracias a los medios de comunicación -entre ellos la web- conocemos día a día los resultados de los avances de la "nanotecnología" - la biología molecular - la biomedicina, la biotecnología, la utilización de los medios - televisión, video - y de los simuladores para la enseñanza de la medicina y de la fisiología del cuerpo humano. Son inmensos los aportes de la robótica y de la genética.

La investigación en ciencia y tecnología señala que hay enormes innovaciones en la tecnología para la industria, por ejemplo, en la identificación de nuevos y mejores materiales no contaminantes para la construcción de vehículos, equipos, viviendas y edificaciones. Los centros de investigación poseen grupos para la identificación de ideas, ideas y más ideas. A nosotros nos compete analizar la incorporación de las innovaciones, en especial de aquellas de ciencia y tecnología y de los medios, para el mejoramiento de la calidad de la educación, ¿De quiénes? De los niños, de todos los niños pero en especial de aquellos de menores recursos.

¿Qué podemos decir acerca de la divulgación de la ciencia y de la tecnología y de la comunicación del conocimiento? Miremos las innovaciones en Internet y en la red mundial de portales, en las telecomunicaciones - con la fibra óptica y los satélites -); examinemos las potencialidades de los programas de software y de programas de ordenadores con potencial educativo; hay avances día a día, en las "industrias del entretenimiento" música, C.D., video disco y en la transmisión y archivo de esas manifestaciones.

Sabemos que estos instrumentos: radio, televisión, walkman, video, celulares, beepers, palms, computadores.... transforman, influyen en forma permanente nuestras formas de razonar, de imaginar, de recordar y, por supuesto de aprender!!!<sup>1</sup>. Pero sobretodo, esos equipos marcan nuestro diario vivir.

Nuevas formas de archivar información están siendo desarrolladas por las empresas especializadas: el disco óptico, la hipermedia, los efectos de sonido, música y animación, las simulaciones en computador forman parte hoy de la cultura mediática. Es posible que, en pocos años, los adolescentes y jóvenes encuentren en estos formatos y medios no solamente un apoyo para actividades de "tiempo libre" sino

<sup>1</sup> Leebaert, Derek. (Ed) *Technology 2001 The Future of Computing and Communications*. The MIT Press, Cambridge., Mass EEUU; 5a Edición, 1995.





que, es posible y deseable que trabajen como diseñadores, productores, guionistas de estos materiales. ¿Qué voz tiene o tendrá la escuela allí?

Ya hay un computador en prueba que reconoce y almacena la voz humana, otro que almacena e imprime lo que se interpreta en un instrumento musical; es posible que pronto veamos uno que reconozca y almacene la escritura a mano y por qué no, que en quince o veinte años veamos electrodos conectados al cerebro para reconocer y almacenar los pensamientos; ese no fue el sueño de Aldous Huxley pero tampoco es una historia de ficción.

Sabemos que aquellas Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC) ejercen una influencia sobre la sociedad y la cultura y por ende, nuestro comportamiento; nosotros, como individuos, hemos cambiado. Ya casi no escribimos a mano, ¿o sí? Para muchos nos es imposible romper la relación cerebro, mano, lápiz y esa angustia de una página en blanco. Nos hemos acostumbrado a nuevos tipos de medios: otros lenguajes y formatos forman parte de nuestra vida cotidiana, de las escuelas y de los niños.

Miremos con cuidado y con más detalle los impactos de esta tecnología en la vida, en el comportamiento, en la cultura y en la escuela; propiciemos más y mejor investigación sobre cómo y qué enseñamos y cómo y qué aprenden los niños con la radio, con la prensa escrita, con la televisión y con la conjunción de los medios; pero miremos también cómo los niños aprenden jugando o juegan aprendiendo. Investigaciones etnográficas sobre éste último tema parecían imposibles hace veinte años pero hoy afortunadamente forman parte de la literatura científica.

Es necesario esforzarnos con una medida de cautela: que las tecnologías mediáticas y su uso en la escuela no contribuyan a separar la brecha entre los niños y niñas que pueden acceder a una educación con más y mejores recursos; vigilemos y tengamos cuidado de no agrandar los espacios de desigualdad en la educación; por ello, sugeriría que construyamos más y mejores espacios para la formación de los docentes en el análisis y en el potencial de los distintos medios y sus efectos en el aprendizaje de los niños.

No puedo dejar de mencionar la importancia de las medidas y acuerdos de política estatal cuando de medios y de lo mediático en el aula y en la escuela se trata y de la necesidad de consensos y proyectos entre aliados, redes y comunidad académica - entre todos nosotros y otros que no nos acompañan hoy - para que la comunicación y los medios en el aula contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. Por los niños es que todos estamos aquí hoy, por ellos hacemos lo que hacemos y continuaremos en ese empeño y tarea con el concurso de los integrantes de la comunidad educativa.



## 5.2 USO EFECTIVO DE LA TELEVISION EN EL AULA

**INVESTIGADORES:**

**MARISOL MORENO**

*Universidad Javeriana - Investigador Principal*

**ANGELA MARÍA AVELLA – DANIEL VALENCIA**

*Universidad Externado de Colombia*

**INSTITUCIÓN: IDEP – FUNDACIÓN ANTONIO RESTREPO**

**BARCO** (Contrato No. 06 de 1999)

Este proyecto piloto elaborado para diseñar y poner a prueba una estrategia para mejorar el uso adecuado de la televisión en las escuelas lo llevó a cabo el Idep (con la Fundación Antonio Restrepo Barco U Javeriana y U Externado 1999 - 2000). En el proyecto participaron un total de 32 escuelas, 74 docentes y contó con 2025 alumnos como beneficiarios directos. El estudio demostró que la televisión abierta, comercial – en el caso de la experiencia con el Externado – contribuye a la educación de los niños en el aula utilizando contenidos para el currículo, en este caso en las áreas de sociales, matemáticas y lenguaje.. La orientación dada a los docentes en la formación de la recepción televisiva de ellos mismos y de los estudiantes; el docente participa con los niños en la identificación de programas que son de sus preferencias.

De allí fue posible que el maestro y el estudiante identificaran asociaciones y analogías entre el área del currículo y el programa de tv seleccionado.

### Síntesis

Para que sirva el uso de la televisión en el aula? Actualmente el escenario pedagógico en el aula: la televisión no se puede ignorar. Potencial trabajo para intervención y formación de los docentes puesto que la televisión aún es vista por fuera del contexto



educativo y ya está inmersa en la vida cotidiana del estudiante. La televisión contiene un potencial como integrador con otros medios en el aula: medios impresos, CD rom y televisión.

¿Qué se tiene que hacer para formar los docentes en ese uso?

- Desarrollar las competencias comunicativas con fines pedagógicos
- Formación en recepción televisiva a docentes a partir de los programas al aire

**Proyecto uso efectivo de la television en el aula**  
**Convenio IDEP- Fundacion Antonio Restrepo Barco 1999 – 2000**  
**Facultad de Ciencias de la Educacion – Universidad Externado de**  
**Colombia septiembre de 1999**  
**Establecimientos educativos participantes en el proyecto**

*Instituciones Tipo A*

ESCUELA	DIRECTOR
1. QUINTA DIAZ CALLE 9 A No. 0-30 E TEL: 3424039	Directora: JUDITH LOPEZ Docente: Alumnos: 390
REPUBLICA DE VENEZUELA CALLE 22 A No. 19-46 TEL: 2446760 2.3 (dos jornadas)	Director: MANUEL ENRIQUE REYES Docente: Manuel Enrique Reyes (Orientador) Alumnos: 700
4. FLORALIA TRANSV. 52 No. 36 -42 Sur TEL: 2704353	Director: HECTOR ALVAREZ Docente: Alumnos:
5. EDUARDO SANTOS TRANSV. 19ª No. 1 -64 TEL: 2331189	Directora: ISABEL DIAZ DE OSUNA Docente: Alumnos:

**Instituciones Tipo B**

ESCUELA	DIRECTOR
1. MONTEBELLO CRA 2 ESTE No. 24 <sup>a</sup> -20 Sur TEL: 2067680	Director: RIGOBERTO BUITRAGO Docente: Alumnos:
2. LOS ANGELES CALLE 3 No. 11B-40 TEL: 2464750	Director: JUAN JIMENEZ Docente: Alumnos:
3. ATANASIO GIRARDOT CRA 2 E No. 1 D -45 TEL: 2338397	Director: OSCAR OSORIO Docente: Alumnos:
4. LA INMACULADA CRA 2 No. 17-55 TEL: 3411465	Directora: Dora Castellanos de Cortés Docente: ROSA MARIA CORTES Alumnos: 232
5. EL CARMEN CRA 6 No. 3-13 TEL: 2335642	Directora: NELLY TELLO Docente: Alumnos

**Instituciones Tipo C**

ESCUELA	DIRECTOR
<b>1-2 MARRUECOS Y MOLINOS</b> CALLE 49 SUR No. 5 U -02 TEL: 7609287	Directora : Jornada mañana: NANCY MARTINEZ Directora : Jornada tarde: RAQUEL BARON DE BETANCOURT Docente: Alumnos 2.000 aprox.
<b>3. EL JAZMIN</b> CALLE 2 BIS No. 44-13 TEL: 7209506	Director: HORACIO GUTIERREZ Docentes: Alumnos : 925
<b>4. SAN VICTOR DE LA SALLE</b> CALLE 10 No. 84 E TEL: 2838900	Directora: Atehara Aponte de Umaña Docente: Alumnos: 415
5. LA CONCORDIA CALLE 14 No. 1 B -24 TEL: 3365243	Directora: LUZ MARINA GOMEZ Docente: Juan Carlos Laverde Alumnos: 1500 aprox.



## Estrategias para el uso de la televisión y los videos en el aula

DANIEL VALENCIA

*Universidad Externado de Colombia -Facultad de Ciencias de la Educación*

El proyecto "Uso de la televisión en el aula" desarrollado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad Externado de Colombia se dio por concluido con la entrega de un informe final con un CD Rom que contiene la estrategia propuesta; este proyecto se ejecutó entre los meses de septiembre de 1999 y diciembre del año 2000 e incluyó las fases y estrategias metodológicas que se reseñan a continuación.

El proyecto al iniciar conformó un equipo de investigadores integrado por un investigador principal, que hizo las veces de coordinador del proyecto; dos investigadores auxiliares que acompañaron todo el proceso de investigación, seis observadores externos, que estuvieron presentes, algunos en la etapa de la elaboración del diagnóstico y otros que participaron en la fase de validación y ajuste de la estrategia. A este grupo lo apoyó un equipo de tres especialistas en la producción y realización de productos multimedia encargados de producir el CD Rom.

En los diferentes momentos de la investigación participó el equipo de profesores e investigadores que dirige la línea de investigación de lecto - escritura y producción de hipertextos, en el nivel de especializaciones y maestrías que ofrece la Facultad de Educación del Externado, prestando su concurso para la orientación de las diferentes fases del trabajo, como para el análisis de la información.

### *Diagnóstico acerca de las condiciones de uso de la televisión en el aula*

El equipo de investigación diseñó un metodología, definió el marco conceptual desde el cual se iba a soportar la investigación, y elaboró los instrumentos de encuesta y observación con los cuales se recogió la totalidad de la información, en los diferentes Centros Educativos Distritales, con la finalidad de proceder a la elaboración del diagnóstico. Este diagnóstico identificó los rasgos característicos de la población, el entorno socio cultural y la naturaleza de los CEDs donde se desarrolló la estrategia. (Cuadro No. 1).

Por mucho tiempo se consideró que la televisión en el aula era para que los niños estuvieran "ordenaditos y callados" y que se sentaran a ver programas de la Channel Farm, Discovery Channel, Animal Planet y de todo aquello que se acepta como material educativo. En un primer encuentro con treinta y cuatro (34) docentes participantes en el proyecto, algunos de los testimonios de los maestros anotan comentarios como





los siguientes: “la televisión comercial, la que los niños ven no les aporta más que violencia, malos tratos, malas costumbres, malos lenguajes, malos ejemplos; por eso no queremos que la vean”. La descalificación y penalización de la televisión comercial por parte de los maestros fue absoluta y su potencial formativo y educativo fue descartado totalmente.

Sin embargo surgió la hipótesis de trabajo del potencial de los distintos programas – como Pokemon – y su posible aporte a los comportamientos violentos de los niños. Seguidamente los docentes procedieron a preguntarle acerca de sus preferencias televisivas. La encuesta reveló que todo lo que los profesores habían descalificado – todos los programas que ellos habían condenado – era lo que los niños veían. Se procedió entonces – conjuntamente con los niños y maestros a examinar la televisión no como mero aparato sino como lenguaje y considerar la televisión comercial como un medio al cual se le pueden asignar fines pedagógicos; todo ello, con las finales de, primero entendernos mutuamente con el interlocutor del aula y segundo, con el propósito de partir de allí para aspirar a tener, algún día, un televidente crítico.

Entre los programas preferenciales mencionados por los alumnos sobresalen: Pokemon, Dragon Ball, Betty la Fea - que en ese momento era la novela estrella -, ¿Por qué diablos?, Me llaman Lolita, Los Simpson, La Caponera, Me llaman Lolita, Porqué Diablos y Club 10. De cada uno de estos programas se pudo establecer cuáles personajes contaban con la preferencia de los niños.

La siguiente hipótesis de trabajo se dirigió a establecer ¿cómo aplicar el uso de la televisión en el aula para enseñar ciencias naturales y ciencias sociales a los niños de tercero y quinto de primaria? Un planteamiento inicial condujo a hacer ver a los maestros que tenían que descartar la posibilidad de enseñar ciencias naturales con los programas de la National Geographic; con esos programas pueden aprender ciencias naturales personas que ya han pasado por un proceso educativo y por un proceso formal en la vida. Pero ello no es posible en el niño; el niño tiene sus propios lenguajes, su propio mundo, sus propios contextos.

A partir de examinar la forma como aprenden los niños se diseñaron ejercicios, en los cuales, por ejemplo, con la utilización de un programa como Pokemon los niños dictaban clase a los profesores acerca de un tema como la evolución, la energía, entre otros; además los alumnos les enseñaban a los maestros a ver y a analizar cada programa. A partir del trabajo con lo que a los niños le gusta se descubrió – conjuntamente con los maestros – la presencia de diversos elementos para la enseñanza de valores en los Simpsons; elementos para analizar el país y su contexto a partir de la observación de Betty la fea; elementos para enseñar ciencias en programas como Pokémon. Esto significa que, en la televisión que antes era descalificada por los



docentes estaban presentes numerosos elementos para enseñar ciencias sociales, ciencias naturales y todas las materias. El proceso de encuentro de los niños con los maestros duró año y medio, tiempo después del cual se pudo ver parte de la televisión comercial, o mejor de la televisión como lenguaje dentro del aula.

El proyecto y su estrategia señalan como conclusión que, “cuando en la escuela hacemos uso de la televisión, lo estamos haciendo como aquella herramienta que culturalmente existe y con la cual el estudiante tiene un vínculo en su vida cotidiana. Entonces para nosotros es permitir que ese vínculo, también tenga presencia aquí en la escuela”.

Las estrategias desarrolladas permitieron que los maestros pudieron realizar ejercicios en los cuales pudieran encontrar puntos de encuentros entre los textos de ciencias naturales o ciencias sociales y la televisión a la luz de la teoría de la comunicación; los medios de comunicación transmiten relatos; relatos a partir de los cuales se adelantan los procesos de inculturación y de socialización.

Nuestro deber como profesores es descubrir la capacidad que tenemos para hacer encontrar esas dos realidades; para hacerlas permanecer, o para cambiarlas ya que muchas veces el fracaso que hemos tenido o que los movimientos políticos han tenido en los cambios de la institucionalidad o en los cambios de las relaciones sociales se debe a no haber entendido ese cambio, ese proceso de recepción.

Lo que se hizo con esta investigación fue tratar de que el maestro se acercara a la televisión y al niño; no tenía mayor ciencia, el resto fue capacitación sobre comunicación, una capacitación en la que me parece que las facultades de educación, como las mismas entidades oficiales siguen rezagadas, aún a pesar de los avances, reconocibles, loables, nobles.

### *Capacitación de los maestros*

Esta capacitación se desarrolló en dos momentos: el primero entre los meses de septiembre y noviembre de 1999, tiempo en cual se brindó una capacitación en torno a los procesos de comunicación y al contexto contemporáneo de la globalización, la revolución tecnológica y el efecto de estos cambios sobre la sociedad y la escuela. El segundo, entre los meses de febrero y mayo del año 2000, incluyó una capacitación dirigida a construir la estrategia de uso de la televisión en el aula. Las temáticas de capacitación a los maestros incluyeron lo siguiente:

- La televisión como portadora de relatos a partir de los cuales se forman las representaciones mentales con las cuales nos socializamos.



- La televisión y las mediaciones, ¿cómo negociarlas?
- La interacción con la televisión.
- La recepción.

Finalizada esta etapa, se procedió a realizar una prueba piloto del CD Rom que la universidad presentaría como producto final. Por último, se llevó a cabo una validación de la estrategia - entre los meses de agosto y noviembre del año 2000 -.A partir de la selección de diez Centros Educativos Distritales se acompañó a los profesores en el desarrollo de las clases con la finalidad de establecer los temas de las mismas; una vez establecidos los temas de clase y los programas de televisión de apoyo pedagógico, se desarrollaron entrevistas a los profesores y a los estudiantes con el fin de identificar medidores que permitieran analizar el resultado de la experiencia y fijar las categorías para la validación.

La estrategia pedagógica de uso de la televisión en el aula concluye con la siguientes recomendaciones para el uso de este medio con miras a mejorar la calidad de la educación en las escuelas del distrito capital. La fortaleza más notoria de esta investigación se funda en el aspecto metodológico que se adoptó desde un principio, el cual es de naturaleza experimental en el aula, y que permitió que se diseñara, probara y validara en el campo de trabajo y con el concurso de los maestros.

De igual forma, expertos en la producción de hipertextos con fines pedagógicos avalaron el producto final, de paso, haciéndolo, por supuesto, con todo el proceso que se cumplió hasta llegar a él.

### *Recomendaciones desde la perspectiva de los estudiantes*

a.- Permite introducir en el aula un lenguaje que los alumnos reconocen como propio. Con respecto a los estudiantes, se concluye que lo innovador es la adopción de una metodología distinta para el desarrollo de las clases. Lo demás no fue nuevo para ellos, pues el proceso de investigación lo que hizo fue nutrirse de una experiencia que a diario viven los estudiantes.

b.- El uso de la televisión comercial con fines pedagógicos enriquece la metodología y la práctica docente para contribuir con el estudiante en el desarrollo de habilidades de comunicación que activen los procesos de interacción en el aula.

c.- En ese mismo orden, el uso de la televisión en el aula, genera nuevos espacios de encuentro del estudiante con el profesor, con los textos escritos, con el conocimiento



y con sus discípulos, a su vez, promueve avances en la apropiación del conocimiento, contribuyendo a elevar el nivel de los indicadores de logros. Esta perspectiva metodológica abre un espacio para que los padres de familia se acerquen a las instituciones educativas, en un proceso que vaya más allá de su asistencia a reuniones o citaciones de control de rendimientos. Permite que los padres se vinculen a la escuela desde el desarrollo pedagógico y participen con el niño y el maestro en la construcción de sentido y de conocimiento.

d.- La televisión comprendida como un medio amplía los espacios de participación del estudiante en las instituciones educativas, por medio de los cuales el conocimiento, los libros, los maestros y directivos e inclusive los padres de familia, cobren una nueva legitimidad y vigencia como actores de orientación en los campos de la educación. Finalmente, hace posible que el mundo de la vida de los estudiantes y el mundo de la escuela converjan en puntos nodales para el proceso de construcción social.

#### *Recomendaciones desde la perspectiva de los maestros*

a.- Con respecto a los maestros la estrategia constituyó una innovación en todos los órdenes. Los maestros sintieron que su percepción frente a la televisión había sufrido un giro de 180 grados, y se descubrieron a sí mismos como parte de un terreno movedizo. Sin embargo, con la ayuda del estudiante, los maestros vieron la posibilidad de construir un mapa que les indique las coordenadas para moverse con familiaridad.

b.- El uso de la televisión en el aula significa para los maestros la posibilidad real de contar con una ayuda pedagógica constantemente cambiante, propositiva e innovadora, con la cual los procesos pedagógicos pueden trazarse metas más ambiciosas.

c.- Esta estrategia contribuye a que maestros y estudiantes generen una cultura de la participación, donde el conocimiento sea una construcción validada siempre por la experiencia compartida y confrontada ante los estatutos científicos y a su vez, permite que se estimulen y enriquezcan los canales de comunicación que harían real la conformación de una auténtica comunidad educativa en la cual tomen parte directivos, maestros, estudiantes y padres de familia.

d.- Por último, y atendiendo la solicitud de los maestros, se recomienda continuar con el proceso de capacitación de los docentes en el uso de la televisión, haciendo énfasis en los procesos de recepción; dotar las instituciones educativas del distrito con la tecnología apropiada para un óptimo uso de la televisión en el aula.





## Estrategias para el uso de la televisión y los videos en el aula

**MARISOL MORENO ANGARITA**

*Profesora Asociada Dpto. de Comunicación Humana y Desarrollo*

*Universidad Nacional de Colombia*

*Profesora Asociada Dpto. de Comunicación*

*Pontificia Universidad Javeriana*

*Correo electrónico:moreno@javeriana.edu.co*

Nos encontramos frente a un nuevo siglo que trae consigo esperanzas, novedades y escenarios de realidades distintas. La escuela, sensible a todo esto, intenta de diversas maneras comprenderse a sí misma e interactuar con todo lo otro, lo que está por fuera de ella. Esta búsqueda permanente requiere de una actitud de apertura a nuevos modos de pensar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de construcción del conocimiento. Por otra parte, el creciente desarrollo tecnológico, la masiva fluidez de las industrias culturales y las transformaciones en las agencias socializadoras, obligan a volver a examinar el papel de la escuela frente a la cambiante realidad.

Uno de estos nuevos modos lo constituye, sin duda alguna, la televisión y lo videográfico. Los consumos de estas industrias culturales son crecientes, cautivadores y avanzan más rápido de lo que las mismas sociedades pueden apropiárselas. Pensar hoy la relación entre lo televisivo y lo videográfico y los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza es un imperativo urgente, tanto para la academia como para el conjunto de la sociedad. Mejorar la calidad de la educación, los escenarios de aprendizaje, la arquitectura comunicativa de las organizaciones escolares, los procesos creativos y la construcción de conocimiento dentro y fuera del aula son los tópicos centrales de esta investigación.

La presente experiencia investigativa da cuenta de un esfuerzo aunado entre la Fundación Antonio Restrepo Barco (FRB), el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), y el Departamento de Comunicación de la Universidad Javeriana. Las primeras dos entidades convocaron a la Universidad para desarrollar este importante reto de investigación educomunicativa mediante una red de trabajo colaborativo entre Centros Educativos Distritales (CEDs), maestros, estudiantes y equipo de trabajo del área de comunicación y educación del Departamento de Comunicación.

El estudio se inspiró en los siguientes interrogantes:





- ¿Es posible introducir la lógica de producción audiovisual en el aula para reconstruir ambientes de aprendizaje lúdicos – creativos - participativos?
- ¿De qué manera al promover el empoderamiento de la comunidad educativa en procesos de producción audiovisual se consolidan procesos de alfabetización visual, que van desde una audiencia pasiva a una audiencia crítica, participativa?
- ¿De qué forma los procesos de enseñanza - aprendizaje, mediados por lo televisivo -videográfico, promueven el desarrollo de las múltiples competencias comunicativas en el aula, y por ende el mejoramiento de la calidad educativa?

### *La investigación*

El propósito de la investigación fue diseñar una estrategia para el uso de la televisión y el video en el aula. Para responder a estos interrogantes se ejecutaron cuatro etapas. Inicialmente se analizó el estado de la cuestión en lo referente al uso de lo televisivo videográfico y se elaboró un inventario del mismo en el aula; en una segunda etapa, basada en la anterior, se elaboró el diseño de una estrategia educativa y comunicativa para usar la televisión y el video en el aula, dirigida a maestros de grado cero, básica media y secundaria. Posteriormente, la tercera etapa se dedicó a la aplicación acompañada de dicha estrategia, integrada al currículo previsto. Finalmente se recogió toda la experiencia, se sistematizó y consolidó en lo que fue el producto final de la investigación. Es importante anotar, que todo el diseño fue de naturaleza cualitativa y se centró en el trabajo colaborativo entre los profesores de los colegios y el equipo de trabajo de la universidad.

### *Perspectiva Conceptual*

Este estudio se concibió dentro del área de la relación entre comunicación y educación, en cuanto busca comprender las mutuas interdependencias que se dan en estos dos escenarios del mundo de la vida de maestros, maestras, niños y niñas colombianas de centro educativos distritales. Explora sobre el lugar de lo comunicativo dentro de la esfera escolar y el andamiaje de las prácticas comunicativas derivadas del uso de la televisión y el video en el aula.

A lo largo del estudio se percibe la tensión entre el mundo mediático y el escolar, no tanto en la concepción sino en los análisis detallados de lo que compete a uno y otro, ya que al situarse en la cotidianidad de la vida de los escolares y de su familia, los límites se hacen cada vez más tenues. (Delors, J. 1999). Examinemos los fundamentos conceptuales del proyecto a la luz de cuatro grandes categorías:



### Conceptos claves

- Ecosistema comunicativo.
- Múltiples competencias de comunicación.
- Lógica audiovisual.
- Transformación en el aula.

### Ecosistema comunicativo

Este concepto, de naturaleza interdisciplinaria, rescata las diversas formas, instancias y relaciones de intercambio significativo en diversos contextos. Así, el ecosistema no es la resultante ni la suma de códigos y/o las interacciones, sino que es el *marco de referencia* en el que se dan, circulan, reciben e interpretan los actos de significación. Este ecosistema reconoce la máxima diversidad de códigos, ya sean estos sistemas notacionales o no. En este sentido se relaciona, para efectos de este proyecto, con la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (Gardner, H. 1991, 1995, 1997), en la que se identifican al menos ocho dominios con los cuales se pueden crear productos: el lingüístico, el lógico-matemático, el espacial, el corporal, el musical, el naturalístico, el intrapersonal y el interpersonal. Este aspecto abre otro ámbito de interacción en el aula, ya que se va más allá de las predominantes lógicas orales o escriturales, que se han privilegiado en la esfera escolar.

El reconocimiento de lo no verbal, de la corporalidad, de las emociones, de la estética, de las relaciones de poder, de los espacios, de los discursos, ponen al descubierto la fina arquitectura de la vida cotidiana escolarizada; donde a veces ni siquiera sus actores protagonistas son conscientes de estos procesos. En esta misma perspectiva surge lo tecnológico dentro del ecosistema comunicativo de la escuela, no para ponerla a repensar una nueva y distinta manera de generar procesos de aprendizaje y de enseñanza; sino para enriquecer la dinámica de producción, transmisión, circulación, consumo y usos de sentido. *Lo importante no es la incursión tecnológica per se*, lo importante es el tejido de significaciones del mundo escolarizado que puede o no ser mejorado con estos nuevos escenarios, que cada vez son más demandantes críticamente e inundan el mundo de la vida de los escolares y sus familias.

### La lógica de la producción audiovisual

Después de asumir un marco contextual de ocurrencia de significaciones, en múltiples sistemas simbólicos, se pasa a circunscribir la propuesta en un *escenario* en el cual se integra todo lo anteriormente planteado: el de *la lógica de la producción audiovisual*. Allí se asume el aula como *escenario*, en tanto es recreado intencionalmente en el aula, con fines formativos. Se entiende entonces, *la lógica*



*audiovisual trasladada al aula como posibilitadora de ambientes de aprendizaje lúdicos, creativos, productivos* (Orozco, G. 1996; González Requena, 1994; Rey, G. 1994; Rincón, O. 1999).

Este *escenario* contiene varias características potenciales:

- Descubrir las etapas de construcción audiovisual (preproducción y producción particularmente) mediante un *descubrir-hacer* simultáneo, entre maestr@s y alumn@s.
- Crear productos comunicativos en sus aspectos narrativos, temporales, espaciales, de personificación, en contextos recreados específicamente para la puesta en escena, a través de un *narrar recrear*.
- Colaborar en una tarea de grupo en la que cada miembro del grupo escolar asume un rol importante para el logro final, mediante una responsabilidad compartida de *yo-tú-nosotros*.

Dicho *escenario* demanda repetidos ensayos de imitación, repetición, apropiación, en los que gradualmente el colectivo se va haciendo dueño del producto, en su dimensión personal y grupal, al punto tal en que todos conocen el rol del otro, pero ese otro tiene la confianza del grupo para realizarlo. En este *escenario* se genera una dinámica humana de solidaridad, complicidad, ayuda, exigencia, que actúan *como entrenamientos para la actuación social* dentro y fuera del aula escolar.

Lo que se propone aquí es entonces, trasladar al aula de clase esa lógica interna de la producción audiovisual, para que el aula se vea trastocada en sus estructuras de trabajo productivo, de participación, de creación. A manera de “empresa de producción audiovisual”, encargada de producir conocimiento para sí mismo y para los pares, las aulas escolares se dinamizan y se apropian de una forma de pensar, de resolver problemas, de crear productos, de reflexionar sobre los productos y cambiarlos. Es una especie de simulacro lúdico, que como se dijo anteriormente, brinda otros esquemas de organización cognitiva frente a la producción de conocimiento escolarizado, que se diferencia de otras lógicas en varios aspectos, entre otros:

1. *Actitud investigativa*. En esta lógica audiovisual no es posible llegar a ningún resultado si no se parte de un proceso investigativo, de fuentes, de indagación, de recolección de información que debe ser soportado con registros físicos, materialmente observables.

2. *Habilidades de planeación y previsión anterior a la realización de una tarea*. Es necesario imaginar y visualizar lo que va a pasar, lo que podría suceder, las consecuencias de la toma de decisiones, los posibles problemas y sus soluciones.



3. *Trabajo real y productivo en equipo.* Todos dependen de todos. Si un miembro del equipo incumple, es notorio y se afecta el resultado total; así por sencilla que sea la responsabilidad, el trabajo debe ser compartido.
4. *Posibilidad de ensayo y error.* Esto transforma cualquier acción humana, en la medida en que es posible tomar distancia, repetir, valorar, criticar.
5. *Sentido de Audiencia.* No se puede pensar en un producto, sin tener claro para qué fin, auditorio o contexto se está pensando el producto final. Este sentido de audiencia obliga a reconocer al interlocutor y a desarrollar también habilidades para la auto evaluación y para el seguimiento personal.
6. *Interiorización de guiones mentales.* Como lo plantea el investigador mexicano, y asesor de la presente propuesta, Guillermo Orozco Gomes, éstos son definidos como los conocimientos, las creencias, las pautas de interacción sociales que se adquieren como resultante del intercambio cotidiano simbólico.

### *La teoría de las inteligencias múltiples*

Curiosamente, este *escenario de simulación de la lógica audiovisual* permite un doble juego. De una parte, en su cara productiva facilita la adquisición de unas destrezas, conocimientos y habilidades de la lógica audiovisual. Por otra parte, en su aspecto receptivo, permite al participante develar los procesos de construcción de los programas televisivos que cotidianamente consume. Así, este *escenario* posibilita el doble juego de la producción audiovisual y de la recepción crítica del producto.

Detrás de esto se abordaron las inteligencias múltiples o dominios de trabajo de los niños, los cuales tuvieron la oportunidad de solucionar problemas que surgían durante el desarrollo de la estrategia. El manejo del espacio, la organización de los discursos, la esquematización del guión, el manejo del tiempo, la asignación de roles fueron, entre muchas otras tareas, las exigencias que obligaban a los niños a utilizar sus fortalezas lingüísticas, lógico matemáticas, musicales, espaciales, corporales, entre otras. Las demandas del uso de la estrategia fomentaron la participación activa de los niños en cualquiera de los dominios permitiendo, de igual manera, el desarrollo de estas habilidades por parte de los profesores.

El aula se reconstruyó en función de la lógica de producción audiovisual, al permitir la incursión de fuertes dosis de interacciones, discursos y toma de decisiones en la dinámica pedagógica cotidiana.





### *Aproximación al trabajo de investigación en el aula*

Desde el inicio de esta propuesta se buscó pensar el problema de la formación de maestros desde una perspectiva educomunicativa. La salida a este aspecto se encontró en el enfoque de Investigación Acción Crítica, en el cual lo más importante es la transformación de la propia experiencia de vida del sujeto que está investigando, antes que la apropiación de contenidos o didácticas. Para quienes orientamos este proceso, lo más importante era la transformación del desempeño pedagógico del maestro.

El ecosistema comunicativo es, para efectos de este estudio, el marco contextual de referencia de la construcción de sentido en el aula; se alimenta permanentemente, se reconstruye, se deteriora, se empobrece, se restringe. Su naturaleza dinámica es su gran bondad, en la medida en que si lo impactamos de alguna manera, como caja resonadora, afecta otras instancias, otros códigos, otros espacios. Por todo esto, modestamente, asumimos la presente tarea con la firme convicción de que *toda transformación del ecosistema comunicativo, en sus contenidos, en sus formas o en sus procesos, incide determinante y significativamente en los procesos formativos de las Instituciones escolares*. En este caso se hace la apuesta a través de lo televisivo videográfico, pero de manera similar puede pensarse desde la textualidad, lo radiofónico, la oralidad, etc.

Por eso todo fue pensado desde el principio básico de la comunicación en la configuración del sujeto, es decir en el reconocimiento al otro. Así, conjugando la pretensión comunicacional de apostarle al desarrollo humano desde en si mismo y el otro, y el reto educacional de investigar e innovar en el aula, se diseñó la propuesta. Esta concepción se constituyó en el horizonte de sentido del trabajo colaborativo entre los profesores de los CEDs y los profesores del Departamento de Comunicación de la PUJ. A su vez, fue el soporte conductor de la estrategia, en la medida en que se planteó la construcción de la misma simultáneamente con su aplicación en el aula.

Los profesores construyeron las estrategias en conjunto con el equipo de investigación, trabajaron en el aula y finalmente lograron unos resultados que se acercan a lo que denominamos *innovación educativa*. Esto, más allá de la experiencia del aula ligada a la planeación curricular, transformó la mirada que el maestro tenía de los medios, de la televisión, de los videos, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y también, de lo que ellos pensaban acerca de la relación pedagógica y de su percepción de los niños y niñas con los que conviven diariamente.





### *Perspectiva Metodológica*

Aquí es necesario rescatar el rol del abordaje autobiográfico desde la dimensión comunicacional. La autobiografía, utilizada como una estrategia metodológica, es vista dentro de los llamados métodos de experiencia personal (Smith, 1997), los cuales reflejan el flujo de pensamientos y significados que las personas le atribuyen a sus situaciones pasadas. Esta metodología permite que la vida de una persona, en este caso el maestro, sea narrada o tome la forma de una historia.

Parecería, como afirma Passerini, 1998, que todos tenemos derecho a nuestra propia autobiografía, a que se recoja nuestra historia vital. Esto se relaciona con un cambio profundo en la manera de concebir la propia sociedad, y es por eso que, como afirma Berger, (1979) la crisis de los modelos societarios le deja mucha tarea a cada individuo, al momento de construir su propia identidad.

Por eso, este tipo de abordaje logró dos propósitos simultáneos en la presente propuesta. De un lado, permitió que los maestros y maestras participantes se reconocieran a sí mismos como sujetos distintos, diversos, complejos, en sus roles de hombre/ mujer, padre/ madre, maestro/ maestra, ciudadano/ ciudadana, paisano/ paisana, provincial/ citadino, con familia/ sin familia, etc. De otra parte le permitió a los maestros constatar que no estaban solos, que sus historias de vida eran similares a los de sus colegas y que los otros también, como ellos, sufrían, gozaban, lloraban, añoraban y soñaban algo mejor.

Este doble juego genera solidaridad, tejido social, compañerismo y permite la construcción de tejido humano, fundamental para el tejido comunicacional. Siendo éste el aspecto más relevante de la presente propuesta, como se comentó anteriormente, es necesario resignificar la autobiografía desde la perspectiva comunicativa, ya que fue utilizada estrictamente con estos fines, alejándose de otro tipo de propuestas similares, con énfasis psicológicos, psicoanalíticos, sociológicos, lingüísticos o exclusivamente pedagógicos.

En el abordaje comunicacional la autobiografía se inscribe en los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, en momentos donde el fuerte consumo de medios masivos pretende homogeneizar todas las formas de saber, conocer y ser. Posibilita además, fundir los relatos individuales y los universales en los relatos mediáticos que articulan formas de racionalización de los cambios sociales. Los maestros y maestras *se identifican con su propio proceso y realizan un ajuste de cuentas*, como lo planteó Fernando Vásquez, quien lideró este proceso.



En la época actual parecería que las formas de relato oral tocan su fin como plantea críticamente Benjamín, 1991, donde anuncia que los relatos individuales se perderán en el modelo de la Información, donde no caben las experiencias, ni lo sensible, ni mucho menos la experiencia particular.

A los maestros participantes en esta propuesta les tocó participar en la era informacional mediática y añoran el tejido oral con el que se relacionaron con el mundo y ubicaron sus espacios vitales en términos afectivos, sociales, pedagógicos. Todo esto no es gratuito, si anotamos que el 75% de los maestros reporta haber crecido en ambientes rurales, premodernos. Por eso los medios, y particularmente la televisión, son artefactos mágicos, sofisticados, que no tienen casi ninguna relación con algún tipo de aprendizaje sino que se mueven en la lógica del consumo moderno.

Debe anotarse de manera especial la atención que se le dio al proceso que se llevó a cabo para producir la autobiografía, mediante la construcción de un escenario cálido, seductor, ameno, confidente. Los maestros no se percataban de que estaban narrando su historia de vida ante un grupo de extraños, sino que siempre primó la consideración del vínculo con el escenario comunicativo, con el nivel de entrega, compromiso y seducción comunicativa del coordinador del taller. En este sentido se hace necesario reconocer la fuerte incidencia del modelo comunicativo del coordinador del taller, el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, quien aceptó apoyar la presente propuesta en virtud de la amplia experiencia que tenía en el dominio de esta metodología con fines pedagógicos en el programa de Maestría de la Facultad de Educación de la PUJ.

Desde aquí es pensado el proceso de transformación de la propia práctica pedagógica, como plantea Mac Laren, el fin mismo es que el maestro sea afectado interiormente en sus estructuras mentales, en su quehacer, en sus imaginarios. No existen modificaciones si no se transforma el propio sujeto.

### *Los actores del proceso: La Comunidad Educativa Alrededor de lo Televisivo-Videográfico*

Los actores participantes en el proyecto fueron las instituciones, los rectores, los maestros, las maestras, y los niños@s.

#### *Las Instituciones participantes*

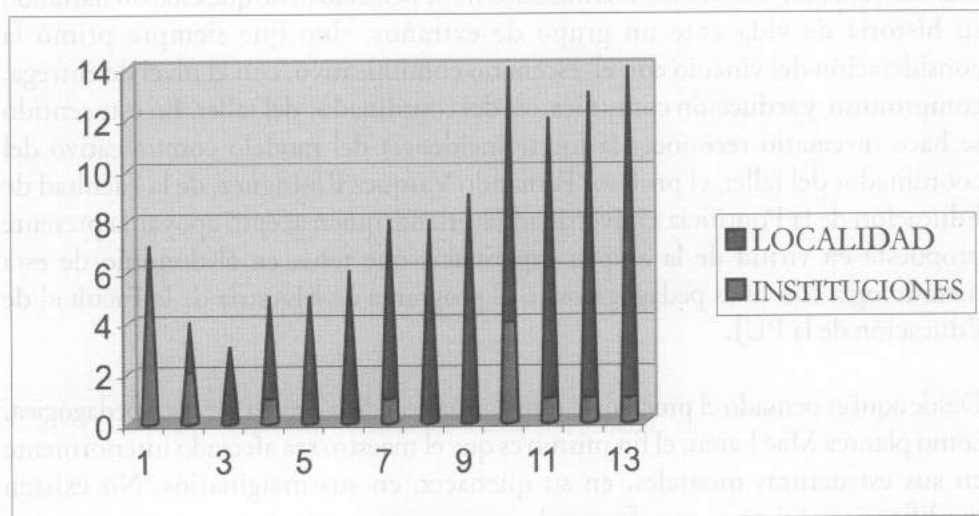
Inicialmente se convocaron 24 instituciones, de las cuales aceptaron la invitación 22, después de detallar los compromisos se configuró un equipo de trabajo con 17



instituciones de la muestra inicial, todas las cuales concluyeron exitosamente el proceso. Las 17 instituciones pertenecen a 8 localidades: Usaquén, Chapinero, Suba, Engativa, Barrios Unidos, Bosa, San Cristóbal y Teusaquillo. A continuación se ofrece una caracterización general de cada una de ellas.

La gráfica 1 expone la distribución de instituciones por localidad, (8 localidades. Localidad 1 de Usaquén, con seis instituciones; Localidad 2 de Chapinero con dos instituciones; la Localidad 4 de San Cristóbal con una institución; la Localidad 7 de Bosa con una institución; la Localidad 10 de Suba con cuatro instituciones, la 11 de Engativá, la 12 de Barrios Unidos y la 13 de Teusaquillo, con una institución.

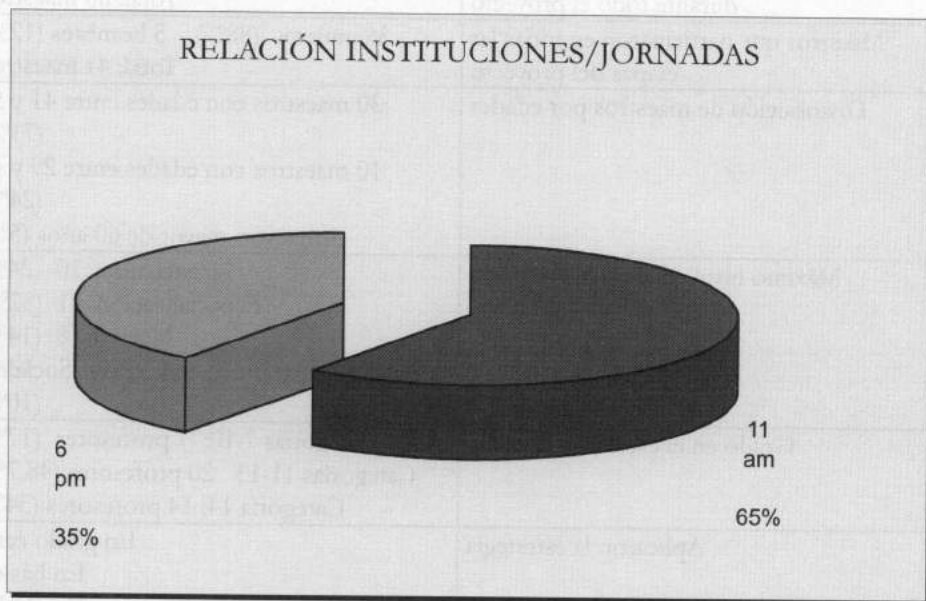
GRÁFICA 1. INSTITUCIONES PARTICIPANTES POR LOCALIDAD DISTRITAL



Algunas de estas instituciones contaban con jornada de la mañana y con la jornada de la tarde, pero para efectos reales, se constituyen cada una de ellas en instituciones distintas, aun cuando en algunos casos estén bajo la dirección del mismo rector. La gráfica 2 muestra la distribución de instituciones por jornada.



**GRÁFICA 2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES SEGÚN JORNADA**



De las instituciones que finalmente conformaron el grupo comprometido, se encontró un 60% correspondiente a las jornadas matutinas y el restante 40% a las de la tarde. Esta situación implicó adecuación de todas las actividades contempladas dentro del proyecto, para poder realizar acompañamiento a todas las aulas vinculadas a la experiencia.

A continuación se presentan los datos más importantes del proyecto.

**RESUMEN GENERAL DEL PROYECTO EN DATOS**

DESCRIPCIÓN	DATO
Número de localidades beneficiadas	Ocho localidades (1,2,4,7,10,11,12,y 13)
Número de Centros Educativos Distritales	17 CED. 11 jornada mañana (65%) seis jornada tarde (35%)
Población escolar beneficiada	Indirectamente: 6233 escolares Directamente: 1369: escolares Niñas: 51% Niños: 49% Población grado cero: 141 escolares Población básica: 3776 escolares Población media: 2316 escolares Únicamente 3 y 5 grado de básica: 407 escolares



Población de maestros participantes durante todo el proyecto	52 mujeres; 8 hombres Total: 60 maestros
Maestros que participaron en todas las etapas del proyecto	36 mujeres (88%) 5 hombres (12%) Total: 41 maestros
Distribución de maestros por edades	30 maestros con edades entre 41 y 55 (71%) 10 maestros con edades entre 29 y 40 (24%) 1 maestro mayor de 60 años (5%)
Máximo nivel educativo alcanzado	Licenciatura: 10 (24%) Especialización: 21 (52%) Maestría: 8 (14%) Otros: 2 (profesional en Ciencias Sociales) (10%)
Grado en el escalafón docente	Categorías 7-10: 7 profesores (17%) Categorías 11-13 20 profesores (48.7%) Categoría 14: 14 profesores (34%)
Aplicaron la estrategia	En grado cero: En básica: En media:
Áreas curriculares de aplicación de la estrategia	14 experiencias en Ciencias Sociales (52%) 12 experiencias en Lengua Castellana (44%) Una experiencia en Matemáticas 4%

### Los resultados

Los resultados se agrupan en dos aspectos, de una parte se presenta la estrategia de uso de la televisión y el video en el aula diseñada, probada y validada, y de otra, el modelo de formación de maestros desde la perspectiva educomunicacional. Los análisis presentados corresponden exclusivamente a los grados tercero y quinto, objeto del estudio, aunque en los primeros capítulos el proceso refiere a todos los participantes, tanto de grado cero, como básica y secundaria.

Como todo trabajo de construcción colaborativa, de naturaleza cualitativa, éste tiene las bondades de recoger la diversidad de aspectos involucrados en la temática y de asumir las distintas formas de investigación en el aula. De otra parte, es un intento por abordar la escuela desde la mirada comunicativa. Si se logra o no el intento, es algo que debe responder el lector. ¡El lector tiene la palabra!





### *El diagnóstico*

El diagnóstico comunicativo participativo, objetivo de la primera etapa de trabajo, se construyó a partir de varias metodologías: bitácoras, entrevistas, observación directa, cuadernos de autobiografía, sociodramas y películas. Para construir este diagnóstico se consideraron los aportes de los alumnos, las directivas institucionales, los padres de familia y los propios maestros. Toda la información recogida fue interrelacionada e interpretada a la luz del trabajo colaborativo con el colectivo de maestros participantes.

A partir del diagnóstico se encontró que las experiencias en el uso de lo televisivo videográfico eran muy incipientes y que algunas de las resistencias frente a la televisión se basaban en el desconocimiento de formas de uso didáctico, formativo, educativo. Se estableció la manera y fin educativo con el que eran usados los materiales televisivos videográficos en las instituciones participantes, por parte de los sujetos educadores, mediante un diagnóstico del equipamiento, la administración, el acceso, la disponibilidad, el uso y la relación con lo televisivo videográfico. En este diagnóstico comunicativo se constató que el uso dado a estos materiales es frecuente, pero no obedece a argumentaciones pedagógicas ya que los maestros desconocen o se resisten ante las bondades de lo televisivo-videográfico. El acceso es restringido debido a la inseguridad de las instituciones, lo que obliga a que los materiales audiovisuales se resguarden de todo uso. Adicionalmente existe un temor ante lo desconocido y las demandas que esto puede traer al proceso pedagógico.

En las Instituciones seleccionadas se encontró que en promedio hay por cada institución un (1) televisor, y el máximo son 5. En cuanto a videograbadoras, el promedio por Institución es de una (1). En la gran mayoría de las instituciones tienen VHS y de éstos el promedio es de (1) por Institución, lo que señala un equipamiento insuficiente. Al finalizar el proyecto esta situación varió en algunas instituciones, como el caso de Rural Horizonte que adaptó televisores en los salones, con recursos del fondo docente. Otras instituciones compraron filmadoras o destinaron las existentes a actividades no solamente sociales, sino también pedagógicas y curriculares.

En todos los casos el procedimiento para préstamo es similar. El 63 % de estos equipos es usado por los docentes, el 19% por los alumnos, y el 18% por los directores del CED. La frecuencia de uso varía significativamente, el 14% reportan usarlo diariamente, otro porcentaje similar manifestó hacerlo semanalmente, mientras que un 15% lo usan mensualmente, y un 57% no lo usa por diversas razones



como, no hay equipos disponibles, no tiene películas, no sabe como hacerlo o no lo considera pertinente para su asignatura.

Al preguntar acerca de las razones para el uso, a quienes reportaron hacerlo, se encontró que un 80% lo hacía con fines de entretenimiento, de diversión; mientras que un 20% lo hacía para complementar y apoyar el tema curricular tratado en el aula.

Respecto a los modos o formas del uso, es importante anotar que en la mayoría de las instituciones y los profesores, no se encontraron modos de uso de lo televisivo videográfico sistematizados, organizados, argumentados o publicados, sino solamente aparecen intentos espontáneos por involucrar esta tecnología en el aula. Solamente se reporta un caso aislado, el del CED Modelo Norte (grado cero), donde la profesora, por su propia iniciativa, ha diseñado una propuesta conceptual y metodológica de uso de la T.V.-video en el aula.

En relación con los materiales audiovisuales se detectaron serias dificultades con relación a la selección y tratamiento de los mismos, básicamente porque los maestros no logran estudiar los materiales previamente y esto ocasiona la no coincidencia entre el material usado y la edad social o cognitiva de los niños; o no tienen suficiente material, o deben pagar por el alquiler.

Es importante recalcar que desde la iniciación del proyecto se motivó el uso de las videotecas y se logró que en todas las instituciones donde las habían recibido fuesen puestas a disposición de los profesores. Existe ahora una alta demanda de material audiovisual que fue canalizado a través de la base de datos de RED, sobre oferta y demanda de materiales educativos en el Distrito Capital. (investigación financiada por el IDEP, en 1999).

Se vislumbró que el escenario comunicativo del acto pedagógico era pobre, autoritario, distante en tanto que las estructuras de las interacciones comunicativas verbales y no verbales no posibilitan una dialógica constructiva. Esto se deriva más del desconocimiento de la arquitectura comunicativa del aula, que de las actitudes de los maestros.

Se procedió a reconocer y a dar cuenta de los procesos comunicativos mediados por los materiales televisivos videográficos; mediante un trabajo de reconstrucción autobiográfica que se configuró en el hilo conductor de todo el proyecto y que además permitió reconciliar a los maestros con sus propias historias mediáticas, tecnológicas y pedagógicas. La apuesta del equipo de trabajo coordinador se



concentró en indagar sobre la relación entre el imaginario de la televisión y la propia historia de vida del maestro, para desde ahí pensar la innovación pedagógica de uso de lo televisivo videográfico en el aula. Es decir, primero se necesita reconocer *la relación del maestro con los medios*, para *reconfigurar* posteriormente la incursión televisiva videográfica, dentro de la propia práctica pedagógica cotidiana y no como una experiencia artificial, obligada, aislada. La innovación no puede estar por fuera de la praxis pedagógica, sino que se convierte en un pretexto para repensar la identidad pedagógica, el universo de sentido del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa se constituyó además en la base conceptual del modelo de formación de maestros propuesto.

La otra estrategia metodológica propuesta, que funcionó simultáneamente a la autobiografía, fueron las bitácoras, entendidas como herramientas interactivas que dan cuenta *de lo otro*: el ecosistema comunicativo, la institución, los colegas, los alumnos, los pares, la comunidad educativa en general. Paralelamente, estas dos estrategias metodológicas fueron configurando la dinámica investigativa y de innovación en el aula.

Así, se identificó que para la casi totalidad de los participantes, la televisión no estaba asociada con ningún propósito educativo y que el imaginario hacia ella era negativo, prevenido e impreciso, inscrito en unas vivencias socioculturales comunes. Adicionalmente la autobiografía permitió el empoderamiento de los participantes e impulsó la generación de dinámicas pedagógicas más espontáneas, comprometidas y entusiastas. El trabajo alrededor de la autobiografía no sólo permitió revisar lo mediático, sino que apuntó a reconstruir lo pedagógico para lograr establecer una relación directa entre práctica pedagógica, identidad pedagógica y uso de tecnología en el aula. De aquí debía surgir la estrategia de uso de la televisión y el video en el aula. Con todo un trabajo de introspección individual privada, consignada en cuadernos de autobiografía, socializados mediante lectura pública en talleres de autobiografía se fue generando un trabajo en comunidad basado en el reconocimiento del otro. Esta dinámica inundó las aulas y varios profesores compartieron estas experiencias con sus alumnos, con sus respectivas consecuencias socio afectivas.

Los hallazgos fueron contextualizados con la situación de nuestro sistema educativo y confrontado con lo que desde la conceptualización se recomendaba. En un diálogo de saberes entre la comunicación y la educación surgió una estrategia de uso de la televisión y el video en el aula, denominada I.P.A.R. La cual se sustentó conceptualmente en cuatro conceptos: ecosistema comunicativo, lógica audiovisual, múltiples competencias comunicativas y aproximación al trabajo investigativo del aula.



### *La estrategia de uso de la televisión y el video en las aulas distritales*

La estrategia contempló cuatro (4) momentos (Investigación, Planeación, Acción y Reflexión), que privilegiaron usos distintos de lo televisivo videográfico (como fuente de información, como modelo, como forma, como fuente reflexiva), que se llevaban a cabo mediante distintos modos de trabajo: documental, de diseño, de puesta en escena y de retroalimentación. En cada momento se realizaban diversos productos, que en su respectivo orden fueron resúmenes, entrevistas, listados para el documental, mapas, escaletas y guiones para el diseño; comparsas, escenografías, maquillaje, musicalización para la puesta en escena; y conversaciones e introspecciones para el momento de reflexión.

Dicha estrategia fue aplicada por 37 profesores, de los 41 participantes. (3 no aplicaron por ser orientadores y no tener aula escolar permanente y una porque se pensionó pero solicitó seguir participando en el proyecto.) Se aplicó I.P.A.R. en 27 experiencias de aula, de grado cero, básica, media y secundaria. De éstas, siete fueron desarrolladas por equipos de maestros en trabajo colaborativo y 20 realizadas individualmente en el aula del profesor participante. Del total de experiencias de aula, 14 se referían a temas curriculares del área de sociales, 12 fueron específicas en temas de lengua castellana y una experiencia en matemáticas. Para efectos del presente informe, solamente se reseñan en detalle las experiencias referidas a los grados tercero y quinto de básica primaria, tal como se contempló en los términos iniciales de referencia. Es necesario anotar que todas las experiencias se orientaron sobre el desarrollo de múltiples competencias comunicativas, que era el énfasis de la innovación educativa contenida en I.P.A.R.

La estrategia arrojó resultados muy importantes. Se rescatan de manera más significativa los siguientes: modelo de formación de maestros basado en la reconstrucción pedagógica, reestructuración del escenario comunicativo en el aula, replanteamiento de las dinámicas de participación y manejo del poder en el aula, desarrollo de múltiples competencias comunicativas con fines pedagógicos e inserción de lo televisivo videográfico en la dinámica pedagógica cotidiana.

Para todos los participantes la aplicación de la estrategia fue una experiencia innovadora que les mostró nuevos modos de relacionarse con la televisión y los videos, de promover la recepción televisiva crítica de niños y niñas, de producir productos audiovisuales con fines formativos, de involucrar a las familias en la vida escolar y de sumergir a los niños y niñas en una experiencia enriquecida comunicativa y pedagógicamente que los fortaleció para participar en la vida ciudadana mediática.





Este proyecto se inició en septiembre de 1999 y finalizó en octubre del 2000, pero la innovación pedagógica y la estrategia educomunicativa fue apropiada por las instituciones, los profesores, los maestros y los padres de familia que se vincularon al mismo. Continúan sus proyecciones de distintas maneras, como distintas son las comunidades involucradas. En cinco de ellas se articuló totalmente el uso de la televisión y el video en las aulas al PEI, en una se amplió a otros medios y tecnologías informáticas bajo la experiencia investigativa vivida, en seis más se está a la espera de continuar con un acompañamiento externo, y en las restantes se apropió a las aulas de los docentes participantes. El balance supera las expectativas fijadas, en la medida en que los profesores, los rectores y las instituciones participantes están deseosos de socializar esta experiencia y de ser coordinadores de su réplica en las localidades a las que pertenecen.

### *Conclusiones y recomendaciones*

Mirando el ecosistema se pueden advertir los múltiples códigos simbólicos con que los niños y niñas construyen conocimiento en el aula, generan trabajo colaborativo y motivan el desarrollo pedagógico. Para el maestro el aula es un escenario de puesta en escena lúdica - cognitiva que le permite re - construirse cotidianamente en su propia práctica pedagógica y la estrategia que se diseñó I.P.A.R. logró recuperar estos elementos de manera creativa y participativa.

Se transformó significativamente el imaginario de los maestros, los rectores y la comunidad participante involucrada. La población escolar beneficiada indirectamente, por pertenecer a las 17 instituciones participantes, fue de 6233 escolares; de éstos 3776 correspondían a la básica primaria y 1369 escolares aplicaron la estrategia durante todo el proceso; 407 correspondieron a los grados de tercero y quinto de básica primaria. El 49% del total de esta población la conformaban niños, y el 51% niñas. Toda esta población escolar pudo, de manera directa o indirecta, cambiar el imaginario que tenían sobre lo televisivo videográfico y percibir o vivenciar los modos cómo esto puede promover, estimular, facilitar, impulsar mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se generó un conocimiento nuevo de naturaleza educomunicativa que consiste en una hibridación de dos paradigmas dominantes en los últimos años, con relación al uso de los medios en la educación, en este caso el de la *recepción crítica de la televisión* y el de la *producción de videos con fines educativos*. Con este esfuerzo aunado, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, de la Fundación Antonio Restrepo Barco, y del Departamento de Comunicación de la





Pontificia Universidad Javeriana se instaura un nuevo modo de pensar la relación medios escuela; combinando aspectos de la recepción crítica del medio, con aspectos de la lógica de la producción audiovisual, para lograr acercar más a nuestras comunidades educativas a la aldea global y a la denominada sociedad de la información; pero no como receptores y consumidores pasivos, sino como ciudadanos críticos, participativos y creativos.

Por ello señalamos que sí es posible mejorar la calidad de la educación mediante un uso inteligente, creativo, respetuoso, instalado en nuestras identidades, sensibilidades y compromisos sociales. En la aproximación educomunicacional está una clave para afrontar este complejo universo simbólico. ¡Continuemos apoyando este reto que bien vale la pena!

### *Créditos*

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP.
- Fundación Antonio Restrepo Barco. F.R.B.
- Departamento de Comunicación. Facultad de comunicación y lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana.

### *Equipo de trabajo*

Lectores: Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco.

Investigador Principal: Marisol Moreno A.

Co-investigadora: Diana Pedraza y Julio Benavides (1ª etapa).

Asistente: Martha Arango.

Auxiliares: Liliana Burbano, Natalia Jaramillo, Miriam Benincore,

Wilson Pérez.

Coordinador Taller Autobiografía: Fernando Vásquez R.

Colaboración : Gloria Rondón y Milena Páez



### 5.3 UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LOS PRODUCTOS MEDIÁTICOS DEL IDEP

JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ

Programa RED

Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico: [jgrodri@bacata.usc.unal.edu.co](mailto:jgrodri@bacata.usc.unal.edu.co)

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- es una entidad del orden distrital que adelanta y promueve acciones de investigación educativa, formación de profesores y de innovación en las instituciones escolares con el propósito de lograr un mejoramiento cualitativo de la educación.

A partir del año de 1998, una de las políticas centrales del IDEP consistió en promover la articulación entre los campos de la educación y de la comunicación a través de la exploración de alternativas educativas que incidan directamente en la ampliación de la cobertura, el aumento de la retención y mejoren la equidad y la calidad.

A continuación presentamos una mirada retrospectiva a algunos de estos proyectos en los cuales el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- de la Universidad Nacional ha participado realizando estudios de exploración o de seguimiento. En orden cronológico, hemos adelantado cuatro estudios:

- Los audiovisuales de carácter educativo en Bogotá: un análisis de la oferta y el uso en las instituciones escolares (1999).
- Seguimiento y Evaluación de impacto de los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* para la Formación permanente de Docentes en Bogotá, D.C. (2000).
- Seguimiento y evaluación de la publicación *Magazín Aula Urbana* (2001).
- Seguimiento y evaluación de la emisión al aire y del uso de los ejercicios de Lenguaje y Matemáticas *Las Claves del Atrillo* (2001).



## Los audiovisuales de carácter educativo en Bogotá: un análisis de la oferta y el uso en las instituciones escolares (1999)

El estudio analizó la oferta de material audiovisual de carácter educativo existente en la ciudad, exploró la cultura de las instituciones escolares hacia los audiovisuales y el uso que los profesores hacen de estos materiales en sus aulas y formuló algunas propuestas orientadas a incrementar y cualificar el trabajo con audiovisuales en las escuelas y colegios de la ciudad.

El IDEP se proponía conocer qué entidades, organizaciones o empresas ofrecían materiales audiovisuales de carácter educativo a las instituciones escolares, cómo era la oferta (áreas, títulos, formatos, requisitos...) y caracterizar la cultura institucional hacia los audiovisuales a partir de una muestra de escuelas, identificando aspectos relacionados con los espacios destinados al trabajo audiovisual, los equipos existentes, los materiales, el acceso a los medios, y la gestión.

El estudio caracterizó la oferta identificando a las instituciones que ponen a disposición de las escuelas algún material audiovisual susceptible de ser utilizado con propósitos pedagógicos. De las 82 entidades oferentes contactadas, 61 respondieron una encuesta que permitió establecer los siguientes datos: 43 entidades no producen audiovisuales; las 18 restantes afirman hacerlo. Veinticuatro entidades son del Estado colombiano, 10 pertenecen a organismos internacionales o son entidades estatales de otros países y 27 son organizaciones de carácter privado.

A partir de la información suministrada por 39 instituciones y de los catálogos que nos brindaron las instituciones oferentes se realizó una caracterización de los materiales ofrecidos y se elaboró una base de datos. Esta base, con cerca de 12.000 títulos, se entregó a las instituciones escolares participantes en el estudio y el IDEP hizo una edición de 1200 copias en diskette (Access) con el propósito de apoyar el proceso de búsqueda y adquisición de audiovisuales que realizan los profesores.

La caracterización en el mundo escolar buscó identificar ciertas condiciones que permitieran hablar de una cultura institucional hacia los audiovisuales y exploró algunas formas de trabajo que los profesores realizan con los medios y materiales. Esta doble perspectiva de análisis basada en encuestas, observaciones y entrevistas a directivos, profesores, estudiantes y encargados de los medios en las escuelas, permitió buscar algunas relaciones entre los discursos, la infraestructura, la organización y las prácticas con los audiovisuales.



Las propuestas que surgen del estudio apuntan a consolidar una oferta de calidad técnica, artística y pedagógica, a cualificar la capacidad de los profesores y las instituciones para incrementar el uso y promover competencias lecto-escritoras con los medios y materiales audiovisuales, a promover la producción de audiovisuales de carácter educativo y a generar conocimiento sobre las prácticas y las múltiples relaciones entre el mundo de los medios y el mundo escolar.

De este estudio se concluyó que debe diseñarse una política orientada a incrementar y cualificar el trabajo con audiovisuales en las escuelas del Distrito Capital, que tenga como propósitos centrales:

- la promoción de un diálogo entre la escuela y las culturas audiovisuales,
- el desarrollo de competencias “lecto-escritoras” de profesores y estudiantes en y a través de los medios y de los materiales audiovisuales y,
- el desarrollo de competencias pedagógicas y de gestión de directivos y profesores frente a los audiovisuales.

Estos propósitos orientadores permitieron identificar cuatro ejes de trabajo:

- Cualificar la oferta.
- Promover programas de formación de profesores y directivos.
- Fomentar la producción de audiovisuales de carácter educativo.
- Impulsar la producción de conocimiento sobre medios audiovisuales y escuela.

#### **Seguimiento y Evaluación de impacto de los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* para la Formación permanente de Docentes en Bogotá, D.C. (2000)**

La *Caja de Herramientas* es un proyecto que fue conocido ampliamente por la serie de televisión *Francisco, El Matemático*, realizada y transmitida por un canal comercial de cubrimiento nacional en horarios de alta audiencia. Sin embargo, poco es lo que los educadores saben acerca del proyecto completo que estaba conformado por una miniserie de 20 capítulos de emisión abierta, en formato de dramatizado que fueron vertidos a formato de video y luego hacían parte de los materiales de la Caja, una serie de 10 videos temáticos para uso en seminarios, titulados *Cotidianidades que Enseñan*, una colección editorial de 10 volúmenes temáticos para circulación masiva y uso en seminarios de nombre *Vida de Maestro* y la *Guía pedagógica* que “pretende acompañar el uso del seriado de televisión *Francisco, El Matemático* para la formación moral en la escuela”.

“La finalidad de este proyecto multimedia busca usar varios medios masivos, privilegiando en algunos las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y en



otros los contenidos pedagógicos, con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores” (Chiappe y Montaña, 1999). El Proyecto busca aportar a la formación en valores para la vida en democracia y estimular la discusión acerca de la ética, los comportamientos y la participación ciudadana.

Además de la emisión de la miniserie por la televisión (la cual aún continúa al aire como una producción propia del canal comercial), la Caja fue distribuida a través de cerca de 100 talleres sobre la metodología de análisis de dilemas morales y la venta directa al público. En noviembre del año 2000 se habían distribuido 803 cajas (de las 1700 producidas), de las cuales 660 habían sido entregadas a colegios oficiales de la ciudad y 143 vendidas otras instituciones escolares de Bogotá y otras ciudades. A los talleres asistieron cerca de 1500 profesores y más de 500 estudiantes de los colegios participantes.

El estudio que realizó la Universidad tenía como propósitos:

- a) realizar el seguimiento a la distribución y venta de los materiales que conforman la Caja de Herramientas *Vida de Maestros* para la formación permanente en valores de docentes en instituciones de educación básica y media del Distrito Capital;
- b) caracterizar las formas de uso identificando los contextos en los que se insertan, los propósitos con los que se utilizan y las actividades que se llevan a cabo;
- c) identificar las variaciones en el tratamiento de las temáticas y metodologías;
- d) analizar la utilidad y adecuación de los materiales para las actividades de formación permanente del profesorado en el campo de los valores;
- e) caracterizar la apropiación que los docentes hacen de los temas propuestos por los materiales y su transferencia al trabajo pedagógico; y
- f) identificar algunos resultados obtenidos por las instituciones y los estudiantes derivados del trabajo con los materiales propuestos por el Proyecto.

El equipo de investigación, conformado por profesores y estudiantes de la Universidad y asesores externos procedentes de diversas disciplinas (Sicología, Antropología, Educación, ...) y de prácticas también diversas, (docencia, periodismo y los medios) y todos, con el común denominador de la investigación, acordaron orientar el trabajo dentro de una perspectiva de investigación que desentrañara significados para quienes están comprometidos con el proyecto, de tal manera que fueran útiles en la toma de decisiones. Asumieron una posición que propiciara el diálogo entre Comunicación/ Educación, entre Público/ Privado, entre Texto/ Contexto y entre Escritura/ Imagen.





En consecuencia, se articularon estrategias propias de los estudios de mercado como el seguimiento telefónico, con métodos de carácter académico como la observación, la entrevista y los registros etnográficos; se hace tratamiento cuantitativo de la información y se combina con relatos y análisis de carácter cualitativo.

La idea de realizar una “biografía del proyecto” se llevó a cabo siguiendo una dinámica de carácter arqueológico que rastreara las huellas de quienes intervienen en el proceso de convertir una propuesta en proyecto compartido, y el proyecto en producto cultural que circulara en forma material y virtual para hacerse existente en la escuela y fuera de ella. Fue así como se optó por estudiar cuatro momentos del proyecto: la producción, la circulación, las rutas y senderos que siguió la caja en su uso, y las mediaciones culturales que los procesos de recepción suscitan en las audiencias.

Se recuperaron y analizaron todos los documentos que permitieron identificar desde el nacimiento de la idea hasta su puesta en escena; así mismo, se reconstruyó el proceso con las personas que intervinieron en las diversas etapas del proyecto. Se hizo seguimiento a las rutas y senderos que la Caja siguió para llegar a sus destinatarios, tanto en las formas de distribución que realizó el IDEP, como las emisiones al aire en la televisión y al interior de las instituciones escolares. A partir de un seguimiento telefónico en 250 instituciones que desde el mes de mayo de 2000 habían recibido la Caja se pudo observar *in situ* el uso de los materiales en 30 instituciones y reconstruir su uso con otras tres. Distanciándose del modelo de los efectos, se analizaron las múltiples mediaciones del proceso de recepción en las audiencias para develar el impacto sociocultural del seriado televisivo y de los materiales de la *Caja de Herramientas*. Se estudió la recepción en dos dimensiones: la que denominamos ‘abierta’ que se refiere a la recepción de la teleserie *Francisco, El matemático* y la que denominamos ‘cerrada’, que se orientó a la recepción de los materiales de la caja (los videos de la teleserie, los videos de *Cotidianidades que enseñan*, los libros de la serie editorial *Vida de Maestro* y la guía). Además de los registros de observación y las entrevistas a profesores y estudiantes que se llevaron a cabo en el trabajo de campo en las instituciones escolares, se entrevistaron padres de familia, niños y jóvenes en contextos familiares y escolares.

Los resultados fueron interpretados desde tres perspectivas distintas:

- a) La mirada desde los medios que pone en diálogo los dos mundos que se encuentran en el proyecto, mundos que se mueven entre los opuestos “linealidad y discontinuidad”, “pureza y mezcla” y, en esa interacción modifican las miradas y conjuran el peligro de una Babel que “ocurrió cuando el entendimiento entre las personas fue imposible”;



- b) La formación permanente del profesorado que plantea las implicaciones de los materiales para la formación de docentes y los encuentros y desencuentros entre los medios de comunicación y las culturas escolares. Propone pasar de la distribución del conocimiento hacia el diálogo intergeneracional y de las estrategias pedagógicas a la construcción de ambientes educativos significativos; y
- c) Y la formación en valores que reflexiona sobre el significado de la educación en valores y su relación con las lógicas narrativas.

Todo encuentro entre mundos lleva implícita una historia de conquista que genera enfrentamientos e hibridaciones. En el caso de las relaciones suscitadas por el *Proyecto de Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* que impulsó el IDEP, la educación incorpora en sus prácticas elementos que vienen de los medios: los videos se exponen y se ven, a partir de las situaciones dramáticas y de las narrativas, se reflexiona, se escribe, se argumenta, se debate; así, los medios entran al aula y, de paso, hacen visibles a los sujetos. Desde la otra orilla, se puede ver cómo la escuela se convierte en objeto de imagen, en escenario del drama, en epicentro social; productores, libretistas y actores deben acercarse al mundo escolar para conocer 'esa' cultura y para actuar como profesores o estudiantes. En los documentos, las entrevistas y las observaciones se hizo evidente cómo el extrañamiento va dando paso a un reconocimiento de futuros insospechados.

Los análisis de los cuatro momentos del Proyecto *Caja de Herramientas Vida de Maestro* y las reflexiones en torno a los tres ejes que lo articulan, permiten concluir lo siguiente:

Si bien, los teóricos han analizado las diferencias entre la escuela y los medios, el proyecto del IDEP, por su carácter inédito, se convierte en un hito en las relaciones entre la Educación y los Medios de comunicación por cuanto pone en relación dos mundos que urden entramados de significación, de carácter diferenciado y, en ese encuentro, la lucha por la conquista del sujeto a quien cada uno trata de seducir, genera choques y necesarias hibridaciones. La televisión ha tenido que acercarse a la escuela para ponerla en la pantalla, aunque sus lecturas sean las propias del medio y la escuela ha debido admitir que la televisión está adentro, aunque no se vea.

Poner en los medios ciertos temas que se relacionan con "algunos valores cívicos", ha puesto en el centro del debate el problema de la formación ciudadana, se ha empezado a hablar de algunos problemas que se consideran ajenos y están en nuestras propias casas y ha propiciado la tematización de algunos asuntos que se desconocían, se negaban o se silenciaban.



La comunidad de docentes de la capital y del país se ha pronunciado enérgicamente frente a la teleserie y ha reivindicado algunos principios que considera valiosos en el ejercicio de ser y ejercer como maestro. Estas manifestaciones, algunas veces han suscitado fuertes debates internos que han permitido a los propios profesores exponer sus puntos de vista y reconocer diferencias entre compañeros. Cuando se hace uso de los materiales en algunas jornadas pedagógicas o reuniones de profesores, se observan diálogos fértiles y profundos no sólo acerca de la formación en valores sino sobre el sentido mismo de la educación y de ser maestro, constituyendo momentos de auténtica co-formación permanente.

Desde la perspectiva de la producción, el proyecto pudo hacerse realidad gracias a un estilo de gestión que puso en muchas manos una propuesta y supo luego armonizar entre la firmeza que otorga la claridad del horizonte y la flexibilidad que exige la construcción participativa de procesos. Esta característica permitió mantener unos propósitos a través de unas realizaciones que fueron cambiando y tomando forma con el paso del tiempo.

Es de señalar que uno de los hallazgos más valiosos del estudio lo constituye la identificación de la importancia que tiene el proceso de distribución de los materiales; el país conoce muchas experiencias en las que diversos Organismos del Estado han producido materiales valiosos y los ha enviado a las instituciones escolares sin ningún acompañamiento, resultando generalmente desconocidos para los profesores e inoperantes para los procesos pedagógicos. En este caso, acompañar la distribución con una estrategia como los talleres de dilemas morales rompe la narratividad de los medios, la somete a la lógica argumentativa del dilema y pierde la sinergia multimedial de la *Caja* al instrumentalizar el uso de la teleserie, además dio pistas a los profesores sobre una manera posible de trabajar con los materiales.

Los diversos usos que se hacen de los materiales se enmarcan en la metodología de los dilemas morales; se encontró que muchas veces el afán de seguir la secuencia del taller imposibilitó una comunicación genuina y una construcción colectiva de consensos. En los contextos escolares fue reiterada la asociación, que tanto los niños y jóvenes como los maestros, establecían entre lo visto en la pantalla, lo virtual, y sus propias experiencias. Esa relación entre el drama y la vida y las múltiples posibilidades de reflexionar acerca de sus nexos y de reflejarse en los personajes o en las situaciones constituye un material de gran valor para la misión educadora de la escuela.

El impacto del Proyecto (*Teleserie y Caja de Herramientas*), desde la perspectiva de la recepción social de un producto cultural de carácter multimedial, se observa en la



penetración que ha logrado en el contexto escolar, la influencia en las audiencias infantiles y juveniles y la “influencia ampliada” en otros Organismos del Estado que han solicitado la realización de teleseries con dinámicas argumentales que se orienten a la formación de una cultura determinada (como el caso de *Alicia en el país de las mercancías* que promueve la cultura de la tributación y de rechazo al contrabando) o aquellas otras que han contratado para que se introduzca una “línea argumental” que trabaje sobre una temática definida (como la violencia intrafamiliar y el valor del diálogo o la participación política de los jóvenes).

El encuentro de dos esferas de la sociedad que muchas veces no se tocan, las cuales representan intereses contrapuestos, en este proyecto tuvo una experiencia que debe ser tenida en cuenta por cuanto el ámbito de lo público, representado por el IDEP, que proponía la realización de un producto cultural orientado al bien común, pudo establecer nexos cordiales y respetuosos con quienes encarnaban intereses privados, orientados por el éxito que se mide numéricamente según las audiencias y significa posicionamiento en un mercado que se mueve por la ganancia.

La formación de una nueva estética del televidente y de audiencias críticas constituye un imperativo en proyectos que empleen los medios de comunicación como vía para educar. Por tanto, los proyectos de comunicación impulsados por el Estado, que tienen claro sentido de buscar el bien común, deben velar porque su mensaje llegue a sus audiencias y porque se pueda avanzar en procesos de alfabetización audiovisual.

Por último, se destaca que una escuela abierta a nuevos saberes, nuevos actores y nuevas acciones, necesariamente debe estar abierta a los nuevos medios; por tanto, los profesores deben admitir que las innovaciones también pueden surgir fuera del contexto escolar y que es posible mejorar la misión educadora de la escuela si la familia, la ciudad y el mundo entran a ella y si ella puede transitar por las calles de la ciudad y por los canales virtuales de la televisión y de las redes.

### Seguimiento y evaluación de la publicación *Magazín Aula Urbana* (2001)

*Aula Urbana*, publicación periódica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital de Bogotá -IDEP-, lanza su primer número a mediados de 1997 con el objetivo de socializar las experiencias cotidianas en la práctica pedagógica, difundir los resultados de las investigaciones y de las innovaciones educativas desarrolladas por el Instituto o por otras entidades y estimular la relación entre los miembros de la comunidad educativa en general.





*Aula Urbana* se propone servir como medio de integración y de diálogo entre la comunidad educativa, como tribuna del pensamiento y como sitio de difusión de saberes, de conocimientos y de intereses.

Dirigida principalmente a los profesores de educación inicial, básica y media de instituciones escolares estatales de la ciudad, *Aula Urbana* en el mes de octubre de 2001 publicó el número 31 con un tiraje de 30.000 ejemplares. De este tiraje, 27.500 se destinan para los docentes de los establecimientos distritales de Bogotá; 2.000 a instituciones oficiales del orden local, regional y nacional así como a centros de investigación, universidades, organizaciones no gubernamentales y otras agremiaciones asociadas en torno al quehacer educativo y 500 para distribución interna, para los eventos que tienen lugar en el Instituto y para enviar a congresos y seminarios tanto dentro como fuera de la ciudad.

El Magazín constituye un bien cultural que circula entre un público vinculado al sector educativo y como tal, el “Estudio de Seguimiento y Evaluación del Magazín *Aula Urbana*” se ubica en la perspectiva de explorar las dinámicas que se generan desde que se inicia el proceso de producción hasta que llega a sus destinatarios, y desde que ellos lo reciben hasta el impacto que el medio tiene en la opinión de sus receptores, dando cuenta de los usos y formas de apropiación que permitan hallar posibles nexos entre medios y educación.

Las preguntas que orientaron el estudio fueron:

- ¿Cuáles son las lógicas y dinámicas de producción del Magazín?
- ¿Cómo y entre quiénes circula?
- ¿Qué usos puede tener en los contextos escolares?
- ¿Cómo lo reciben las diversas audiencias?
- ¿Qué propuestas surgen de los lectores para realizar cambios?

El estudio se llevó a cabo a través de seis estrategias:

- Un seguimiento al proceso de producción actual y una búsqueda documental o de memorias de quienes participaron en diversos momentos representativos de la vida del Magazín.
- El análisis de los 29 números y un inserto que constituirían el objeto del estudio para caracterizar los productos.
- La aplicación de encuestas múltiples así:
  - » A las instituciones escolares del Distrito Capital a las que se les envía el Magazín para identificar la efectividad de la distribución, explorar las rutas y senderos que *Aula Urbana* sigue al interior de la Institución y hacer una primera aproximación a los usos.





- » A profesores de las instituciones escolares de la muestra para cuantificar y caracterizar a los lectores, indagar por la efectividad y oportunidad de la entrega y explorar sus opiniones sobre la publicación.
- » A todos los lectores, a través de un cuestionario que se incluyó en el número 27 con el propósito de caracterizar a los lectores, indagar por la entrega y explorar opiniones.
- » A las instituciones y personas que reciben el Magazín y no son parte de instituciones escolares del Distrito Capital.
- » Entrevistas con los profesores que informaron que lo usaban y quienes aceptaron que los investigadores observaran formas de uso en contextos escolares con el propósito de caracterizar formas de uso y recepción.
- » La observación *in situ* para documentar diversas formas de uso del Magazín con algún propósito educativo, identificando los contextos en los que se inserta, los propósitos con los que se utiliza, los usuarios y las actividades que se llevan a cabo.
- » Un grupo focal con expertos en diversos aspectos del periodismo con el propósito de establecer opiniones y recomendaciones acerca del sentido, el diseño, la diagramación, el contenido, la ilustración, etc.

La producción del Magazín no puede leerse como un proceso monolítico, pues como producto cultural vivo, su biografía permite reconocer una identidad que, aún en el cambio, mantiene rasgos que la hacen distinta a otras ofertas culturales y la posicionan entre sus lectores quienes la identifican como un medio de comunicación sobre la vida educativa de la ciudad, que se pone de presente a través de las innovaciones e investigaciones que adelantan los profesores en diversos contextos escolares. Se identificaron tres momentos en la vida del Magazín:

- a) Surgimiento y consolidación de la propuesta de *Aula Urbana* (desde sus orígenes hasta los números 1 al 7);
- b) *Vida de Maestro* (Números 8 al 19): el Magazín pasa de ser un medio de comunicación en el que se estimulaba la participación activa de los profesores a ser un medio que impulsaba los proyectos de *Comunicación Educativa* que inició la Institución; y
- c) diversidad de las temáticas (Números 19 al 29) momento en el que se plantearon nuevas secciones ampliando los temas en una lógica de *Auscultar la Escuela*, en la que se busca conocer qué es lo que sucede al interior de las instituciones escolares de la ciudad.

La circulación analizó dos momentos: del productor a los destinatarios a través de los procesos de distribución contratados por el IDEP y las rutas y senderos que el



Magazín recorre al interior de las instituciones a las que llega. El Magazín se envía a 1409 jornadas escolares distribuidas en 20 localidades de la ciudad y a otros destinatarios en 848 puntos donde se distribuyen cerca de 2500 ejemplares, proceso que se lleva a cabo a través de empresas de correo especializado que son contratadas a través de licitaciones públicas. Un 93% de las instituciones declararon recibir cumplidamente el Magazín y el 7% restante afirmó que aunque lo reciben no llega la cantidad suficiente. La distribución al interior de las instituciones escolares se hace de manera personal en el 54.1% de las escuelas, mientras que el 44.1% dijo dejar *Aula Urbana* en un lugar para que los interesados lo tomen. El trabajo cualitativo permitió identificar rutas diversas del Magazín en las instituciones: mientras algunos manifiestan no enterarse, otros afirman que lo esperan con interés pues lo hacen circular en la biblioteca, en las carteleras o aún en las aulas usándolo como material de lectura y análisis.

Los usos dan cuenta no sólo del uso individual que cada destinatario da a la publicación, sino de los usos sociales que surgen en contextos escolares. Si bien, la publicación no tiene pretensiones didácticas, son muchos los profesores que informan utilizarla en las aulas con propósitos pedagógicos. La observación de estas experiencias y el diálogo con los profesores permitió identificar potenciales que van más allá de su intencionalidad primaria de la propuesta mediática. En tal sentido, *Aula* también debe ser pensada como material pedagógico de gran valor.

La recepción, entendida como las relaciones activas, orientadas por movimientos de cooperación y de actualización de los textos en las que están involucradas desde las dimensiones cognitivas y emocionales del ser humano hasta los horizontes sociales y culturales del texto y de sus intérpretes indagó, a través de la opinión de los encuestados y entrevistados, su propia imagen de la publicación. Los temas, las secciones, los aspectos formales, y el propio sentido que los destinatarios adjudican al Magazín para su práctica pedagógica y para la vida educativa de la ciudad son asuntos de los cuales se da cuenta desde esta dimensión.

Las intersecciones entre las lógicas de producción y de consumo, las intenciones institucionales y las resignificaciones de los maestros, permiten elaborar un perfil (siempre provisional) de una propuesta comunicativa y pedagógica como la de *Aula Urbana*. Algunas de las características que identifican el Magazín son: ante todo es un texto educativo, un lugar para compartir experiencias, una oportunidad para la conversación, tiene gran capacidad de refuncionalización, hace visible la escuela y la presencia de los maestros. Pero también se lee una primacía de lo cognitivo, una mirada cerrada a la escuela, ciertos límites del debate, un texto oscilante y la presencia muy cargada de la institución -IDEP-.



A partir de estos rasgos que concluye el estudio, se hicieron las siguientes recomendaciones:

- Evitar cambios traumáticos, definir una política editorial más consistente,
- Trabajar sobre la estructura informativa,
- Contar más historias tomadas de los mismos maestros,
- Dar continuidad a los temas presentados o a los debates propuestos,
- Aumentar y cualificar el trabajo informativo de campo,
- Incidir en el diseño buscando que haya mayor identidad,
- Ampliar la convocatoria y aumentar la interacción con el fin de procurar que los profesores del Distrito Capital se apropien del Magazín,
- Cumplir con la periodicidad y buscar mecanismos para mejorar la circulación al interior de las instituciones.

### Seguimiento y evaluación de la emisión al aire y del uso de los ejercicios de Lenguaje y Matemáticas *Las Claves del Altillo* (2001)

Los videos *Las Claves del Altillo* tienen como finalidad, tanto en su diseño como en su contenido, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación; presentan ejercicios de matemáticas y lenguaje que pueden ver los niños, solos o acompañados de sus padres y maestros.

El proyecto tiene unos propósitos pedagógicos; una estructura modular que presenta los asuntos en los cuales se considera fundamental apoyar a la escuela para promover las competencias básicas en lenguaje y matemáticas; una dinámica narrativa que se desarrolla en sesiones que oscilan entre tres y ocho minutos, actuada por personajes vivos y personificados; y dos formas básicas de circulación: la emisión por un canal de televisión o en formato de video que puede ser adquirido por personas o instituciones y utilizado libremente.

La Universidad realizó el diseño y la ejecución del estudio de seguimiento de la emisión al aire y de la recepción y del uso de los videos.

Las preguntas que orientaron este estudio fueron:

- ¿Cuáles fueron las intencionalidades y dinámicas de producción de *Las Claves del Altillo* y cuáles son las características de este producto educativo-cultural?
- ¿Cómo se hace su proceso de circulación a través de la TV? ¿y por adquisición?
- ¿Qué usos le dan las diversas audiencias?
- ¿Cómo lo reciben las diversas audiencias?
- ¿Qué propuestas surgen de las audiencias para realizar cambios?



Los materiales, como bien cultural que se producen en el contexto del IDEP, que circulan en canales de televisión, en las instituciones escolares y en los hogares y que son consumidos por niños y niñas, docentes y padres de familia u otros agentes educativos, se estudiaron a través de cuatro dimensiones o ejes temáticos que se relacionan con sus momentos de vida: la producción, la circulación, la recepción y los usos que las audiencias hacen de los mismos.

El estudio sobre *Las claves del Altillo* implicó la aplicación y desarrollo de seis estrategias:

- Exploración documental y de entrevistas sobre las dinámicas de producción.
- Observación y análisis de los productos.
- Seguimiento a la venta/ adquisición.
- Seguimiento a las rutas y senderos de los materiales en las escuelas.
- Seguimiento a las emisiones al aire.
- Observación y seguimiento a los usos y a la recepción en los contextos escolares.

La perspectiva del estudio, que busca documentar la vida del proyecto y escribir su biografía, implicó que existan diversas poblaciones de estudio y diversas fuentes de información. Las poblaciones que intervienen se relacionan con los momentos de vida del proyecto: los productores, los responsables de la circulación (comercializadora y canal que emita al aire los programas), los adultos y los niños y las niñas que trabajen con los materiales en contextos familiares y escolares.

Las fuentes proceden de los documentos, de las personas que participan en las diversos momentos y de los productos mismos.

Algunos de los resultados encontrados y recomendaciones que se derivan del estudio, se anotan a continuación:

Los productos culturales producidos por el Estado con una intención educadora tienen un carácter de bienes públicos y legitiman su existencia porque apuntan a promover el bien común. De las dinámicas que sus creadores definan para desarrollar el producto y ponerlo al alcance de todos, deriva el mérito de la gestión. *Las Claves del Altillo*, entendido como producto cultural con propósito educativo explícito, el bien público se marca como el horizonte que contextualiza el proyecto y orienta las decisiones desde el momento de ideación hasta su puesta en circulación.

El proyecto encarna, una vez más, el “encuentro de los icebergs” (como lo denominó Germán Rey, 2000) en el diseño y puesta en escena de unos cortos programas que pueden circular en formato de video e insertarse en el flujo de programas televisivos





que compartan propósitos con los de la propuesta del IDEP. Además, asume el reto de llegar a todos los ciudadanos a través de mecanismos como la comercialización de los videos o la inserción en programas de televisión del canal público de la ciudad. Estos dos retos sirven de marco para intentar algunas conclusiones y proponer algunas alternativas que permitan aprovechar al máximo esta experiencia ahora y en apuestas futuras.

Este proyecto se genera como consecuencia de un problema real que se identifica a través de los resultados de las pruebas censales de competencias que aplicó la Secretaría de Educación del Distrito Capital -SED- a los estudiantes de tercero y quinto de básica primaria, resultados que arrojaron información acerca de las mayores dificultades de niños y niñas en las áreas de lenguaje y matemáticas. Con estos datos, el IDEP asume un compromiso de apoyar los esfuerzos del sistema educativo (en cabeza de la SED) para mejorar aspectos de la calidad de la educación formal; (el desempeño en lenguaje y matemáticas) desde una perspectiva de las funciones del mundo escolar, de los saberes escolares y del enfoque de competencias. El producto mediático que propone el IDEP, se relaciona de manera directa con el currículo explícito de la escuela, convirtiéndose en un material didáctico, que aunque circule por diversos medios, tiene un carácter pedagógico que lo distingue de los productos mediáticos realizados desde la televisión, cuyo propósito fundamental es la búsqueda de la entretención.

El “encuentro de icebergs” exige, desde su ideación, la participación de los diversos productores de manera que la múltiple dimensión -pedagógica, estética, lúdica y mediática- pueda armonizarse en sus sentidos, en sus propósitos y en su puesta en escena. La vía seguida durante el proceso de producción de *Las Claves del Altillio* tuvo varias fases: en la primera se afinó la propuesta pedagógica; en la segunda se pidió a los mediáticos “traducir” al lenguaje audiovisual las orientaciones pedagógicas y, en la tercera se puso en circulación televisiva el producto audiovisual, que si bien sigue una direccionalidad, perdió la riqueza sinérgica que pudiera ganarse en la creación. Los resultados logran armonía en muchos videos, pero también desencuentros en otros. En el momento que se encuentra mayor dificultad es en la inserción a través del flujo televisivo, pues los ejercicios no pueden ser puestos de manera arbitraria en un programa de televisión ya que requieren de contextos de programación que permitan que las audiencias no sólo identifiquen el texto del ejercicio, sino sus sentidos múltiples en diversos contextos.

Por su intencionalidad y desarrollo, los ejercicios despliegan todo su potencial en contextos pedagógicos de tres tipos: escolares, familiares o televisivos. Su puesta en circulación requiere de una contextualización que permita a las audiencias reconocer el mensaje como parte de un proceso educativo en las áreas de lenguaje o matemáticas. Su circulación en contextos meramente lúdicos no trasciende las fronteras del





entretenimiento, por lo que se hace necesario replantear su presentación en las franjas televisivas de manera que se creen las condiciones educativas que permitan articular cada ejercicio presentado con un contexto que pueda ser reconocido como lúdico-educativo.

El proceso de producción de materiales pedagógicos puede verse enriquecido si desde el comienzo se busca una dinámica de participación simultánea de pedagogos, maestros, estudiantes y productores mediáticos de manera que todos puedan aportar diversas perspectivas y se propicien polisemias que revierten en un carácter más cercano al mundo de las audiencias y, por tanto, potenciador de interacciones entre los materiales y los usuarios.

El carácter 'anfíbio' de *Las Claves del Atillo*, dado por la pretensión de circular tanto en contextos escolares como en contextos familiares (a través de la televisión y también del video comprado por personas naturales) requiere, así mismo pensar el producto como 'entretención pedagógica' y como material didáctico. Las observaciones realizadas con niños y niñas en contextos familiares permiten concluir que los pequeños alcanzan a captar la intencionalidad pedagógica de los videos e incluso sus temáticas, pero se les dificulta aprehender las nociones y los contenidos conceptuales que se proponen en cada ejercicio sin llegar a lograrse los propósitos pedagógicos. En los contextos escolares se observó que los docentes que mayor formación tenían en el campo de las competencias lograban un uso más productivo y una comprensión más compleja por parte de los niños. Fue reiterada la solicitud de los profesores para tener algún tipo de instructivo o actividad que les permitiera conocer el material en su potencial educador y los orientara en posibles usos.

Dado que los materiales han circulado casi exclusivamente en contextos escolares, que la circulación ha sido baja (16.5% de la producción) y que se requiere incrementar el uso pues la información obtenida de los compradores indica que sólo el 2.5% de la producción se está usando, es necesario que se reoriente la distribución. Para ello, se recomienda acompañar los video casetes con algún material de información para los adultos (que son los compradores) y con orientaciones acerca de la perspectiva conceptual, el valor pedagógico, la descripción de los contenidos y alternativas de uso. Las presentaciones que ha elaborado en Programa A-prender TV, patrocinado por la SED, pueden ser un buen material de acompañamiento y, aunque está en la red Internet en la página web de la SED, sería conveniente incorporarlos a los video casetes.

*Las Claves del Atillo*, concebidas como un producto cultural y de carácter público, que apuntan a mejorar la calidad de la educación escolar, deben recobrar ese sentido y abrir la posibilidad de que el Estado no sólo haga la producción y delegue en un



comerciante su circulación, sino que busque alternativas para que los materiales lleguen a las escuelas y sean apropiados por los maestros. El actual esquema de comercialización desvirtúa el propósito de la política del IDEP por cuanto ha convertido el bien público en mercancía y se ha dejado a las lógicas de mercado su circulación en la sociedad, negándoles a miles de niños y niñas la posibilidad de beneficiarse de esta creación cultural.

Con relación a la circulación por televisión debe reconocerse la desventaja que está el IDEP frente a la programadora de Canal Capital. El IDEP depende de las variaciones que tenga la Franja en la que se ponen a circular *Las Claves del Altillo* y, seguramente, estas decisiones obedecen a asuntos de carácter más estructural dentro del Canal. Es importante buscar una acción más articulada entre los dos Organismos Distritales para que la cooperación que se requiere para sacar adelante una política de televisión pública que, guardando los rasgos propios de la televisión, asuma compromisos educativos y se pueda contar con mecanismos de coordinación interinstitucional eficaces que hagan posible la circulación de productos como el que nos ocupa.

Los usos que se pueden observar en los contextos escolares develan las diversas posiciones de los profesores frente a los audiovisuales y, en general a los materiales educativos. Con el agravante de llegar expósitos a la escuela, los materiales se introducen como “otro” material pedagógico que está al alcance de los maestros. Los usos, autónomos o hechos por solicitud del equipo de investigación, muestran que el material tiene diversidad de formas de ser puesto en escena: desde aquellas que se dejan fluir varios ejercicios seguidos, a la manera del flujo televisivo y que terminan por cansar a los niños porque “las canciones se repiten mucho”, hasta los que insertan la presentación buscando apoyar un claro trabajo pedagógico orientado por el logro de unos propósitos.

El IDEP ha sido líder con su propuesta de aproximar los campos de comunicación y educación. En consecuencia, estas primeras experiencias deben incorporar un fuerte componente de formación del profesorado, sin el cual, la política puede resultar inocua. Esta es una maravillosa oportunidad de consolidar un campo de formación del profesorado en la incorporación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la escuela. La SED, las universidades y las instituciones educativas pueden incorporar en sus planes de formación del profesorado esta línea y el IDEP puede proveer materiales que sirvan para experimentar.

La recepción fue quizá la dimensión que mejor permitió escudriñar el material y su potencial: los niños mostraron gran riqueza de lectura mediática y de comprensión de



las intencionalidades, este hecho permite afirmar que los materiales tienen pertinencia para apoyar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas y matemáticas.

Además de la variable edad-grado de los niños, la variable profesor, observada a través de su actuación, del dominio temático, de su proyecto pedagógico y del uso de audiovisuales constituye un factor decisivo a la hora de explorar la recepción que los niños hacen desde la perspectiva del contenido disciplinar y de las nociones que se exponen en los videos. La contextualización en una dinámica de aprendizaje específica, planeada y desarrollada por el profesor, apoyado en los materiales, conduce a que los niños vayan más allá de expresar su gusto o disgusto por las imágenes, internándose en las intencionalidades pedagógicas de los materiales, avanzando en la identificación de los temas y, en algunos casos, llegando a identificar las nociones tal como se plantean en los ejercicios.

Algunas lecciones derivadas de estas experiencias se detallan a continuación:

#### Para el IDEP

- El IDEP continúa siendo pionero en la propuesta de articular dos mundos que parecen distantes y que se reclaman mutuamente, aunque se recelan e instrumentalizan. Promover experiencias de producción conjunta, crear una política sólida de circulación y apropiación de los productos culturales y participar activamente en procesos de formación del profesorado parecen tres líneas de acción que deben fortalecerse, como aprendizaje de esta experiencia.
- Es deseable que el Estado siga asumiendo la responsabilidad de impulsar la producción de materiales que apoyen los esfuerzos que se vienen haciendo para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, es claro que esta línea de acción debe ser considerada como parte de las políticas públicas (en este caso de la ciudad a través del IDEP) y como tal, los materiales deben ser pensados para el servicio de la comunidad educativa local, con la posibilidad de ser ampliado su uso a otros contextos del país o de América Latina, lo cual implica una lógica de comercialización distinta al consumo local. Considerar los materiales educativos como “bienes públicos” que deben llegar a todos, sobre todo a los más débiles, marca horizontes a la hora de considerar su costo económico y su beneficio social.
- La continuidad de estos programas implica, en primera instancia, que puedan proveerse los recursos para que los materiales lleguen efectivamente a los destinatarios; así mismo, que se diseñen los mecanismos para la formación de los profesores de manera tal que estimulen los usos autónomos. Además de la entrega personal de los materiales a través de talleres u otros mecanismos, se



propone crear una línea de proyectos que estimulen los usos en las escuelas a través de convocatorias para innovación o investigación, concursos para publicar experiencias en *Aula Urbana*, encuentros de “usuarios de medios”, cursos de formación en el campo de comunicación-educación u otros mecanismos que permitan una sinergia entre los tres grandes ejes de acción del IDEP: investigación, innovación, formación.

- La creación de nuevos programas debe involucrar al máximo a los agentes educativos. Se recomienda dar gran atención a los creadores de productos culturales orientados a las diversas audiencias (por ejemplo, las ideas de una persona como Jairo Aníbal Niño si se trata de pensar algún género narrativo orientado a audiencias infantiles, puede ser de gran ayuda). Esta etapa, que bien podría denominarse de “participación ciudadana” no requiere de costos especiales, sino de una capacidad de convocatoria que el IDEP bien ha ganado en la ciudad.
- Una segunda etapa, en la que equipos más especializados puedan apropiarse de las orientaciones que da la ciudadanía, seguramente puede desarrollar los productos con altísima calidad, siempre y cuando no olvide sus nexos con los ciudadanos y con las audiencias.
- Considerar a los niños como sujetos de saber que entran en diálogo intergeneracional con los adultos, propiciará relaciones fecundas entre los personajes (que todos aprendamos) y hará que las posibilidades estético-lúdicas de los medios puedan ser explotadas en toda su riqueza semiótica a favor del mejoramiento efectivo de la educación de niños y adultos de la ciudad y no sólo de aquellos que puedan comprar un producto que es inalcanzable para la gran mayoría de familias bogotanas.
- La política del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá -IDEP- busca privilegiar en la ciudad los espacios que hagan posible un trabajo cooperativo entre las diversas manifestaciones de los medios de comunicación y el mundo educativo; más concretamente, el mundo escolar. Acciones orientadas a dar vida a la política han sido los encuentros de comunicadores y educadores, la producción de teleseries como *Francisco*, *El matemático*, o la serie para TV *Vida Maestra*, la Caja de Herramientas *Vida de Maestro*, la caja *Aula Viva*, las investigaciones sobre la oferta, demanda y usos pedagógicos de los audiovisuales de carácter educativo en la ciudad, el *Magazín Aula Urbana*, la presencia del IDEP en eventos como *Mini-input* o en seminarios sobre televisión educativa y el permanente apoyo a las iniciativas de diversa índole que se mueven en el campo comunicación/ educación. Hoy el IDEP es reconocido como agente dinamizador de las transformaciones y avances en este asunto en la ciudad, en el país y en el contexto internacional.





## Para la UNIVERSIDAD

El reto de estudiar el campo de los medios de comunicación y los productos audiovisuales en la ciudad le han permitido a la Universidad ampliar su horizonte de mirada sobre el mundo escolar y relacionarlo con el rico campo de la comunicación. Estas oportunidades nos han enriquecido por cuanto hemos avanzado en los aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos, afianzando una perspectiva de análisis que se deriva de la propia misión de la Universidad Nacional comprometida con el desarrollo del saber puesto al servicio de los más débiles de nuestra sociedad, por tanto, en la defensa de una perspectiva pública del ejercicio intelectual y de la tarea educativa que debe cumplir el Estado a través de sus diferentes agencias.

De esta perspectiva ética, política y académica de la misión de la universidad pública y de las agencias del Estado se derivan los avances en la conceptualización de los productos mediáticos que ha producido el IDEP, pues considerados como bienes públicos y no como mercancías hemos podido desarrollar un enfoque conceptual de los estudios de seguimiento y evaluación que no se sustenta en una concepción de la evaluación en la que los juicios valorativos se instauren como resultados. Por el contrario, el espíritu de los estudios se orienta a la necesidad de documentar la vida del proyecto mediático desde la *Cultura Material* del proceso de producción y circulación de un bien cultural y la aprehensión propia de los usuarios. Se trata pues, de generar una relación comunicativa a propósito de un medio que la hace posible.

Documentar la vida de los proyectos presenta un alto valor social por cuanto las instituciones del Estado con frecuencia diseñan y desarrollan materiales que van al mundo escolar, las cuales no se usan o tienen un uso marginal. En esta dirección, “hacer visible lo cotidiano” permitirá a nuestras organizaciones públicas aprender de sus propias acciones y servirá de ejemplo para la gestión en otras muchas instituciones. El equipo de investigación ha preferido el camino de la descripción al de la valoración, por ello, sus estrategias devienen de la etnografía, la investigación documental y la arqueología y no de los enfoques sistémicos proceso-producto.

Esta decisión amplía el horizonte del estudio para hacer visible el recorrido de una propuesta que se materializa en los bienes mediáticos. Los estudios se convierten así, en un acompañamiento al desarrollo de los proyectos y no solamente una medición o cuantificación de los resultados, con el propósito de encontrar las potencialidades y falencias de un producto cultural. La documentación de los procesos de producción y de las dinámicas de circulación, la caracterización de los





usuarios y los usos que hacen de los materiales, nos han permitido hallar significados a la recepción en el contexto del proyecto global y hacer una ponderación de sus logros-fortalezas y dificultades-debilidades.

Nuestra propuesta no constituye en realidad un modelo teórico, sino más bien una elección estratégica para la toma de decisiones respecto a las metas, contenido y métodos de la evaluación, buscando que sus resultados puedan ser utilizados de manera productiva, esta postura demanda un diálogo continuo con quienes generan el proyecto para valorar las implicaciones y utilidades develadas. Se busca la ponderación de los efectos de los proyectos y la comprensión de los procesos por ellos generados, incorpora una variedad de métodos de investigación a la recolección de información y su análisis, auspiciar resultados relevantes que redunden en su mejoramiento. Procura configurar un proceso colaborativo, cuyo producto final aporte información útil y relevante para el perfeccionamiento, mejoramiento o expansión de cada proyecto. Nuestra estrategia se apoya en la dinámica de investigación cooperativa que ha venido consolidando el Programa RED con colectivos de profesores y directivos de diversas instituciones escolares de Bogotá y otras ciudades.

### Para la CIUDAD

Los aprendizajes mutuos del IDEP y de la Universidad no son ganancias que deben quedarse en las dos instituciones; deben hacerse públicas para que puedan ser apropiadas por los educadores, por los responsables de políticas públicas, por los jóvenes, por los padres de familia y por las diversas organizaciones de la sociedad que trabajan en la comprensión de nuestra problemática y en la búsqueda de soluciones, pues la perspectiva que se plantea potencia una mirada compleja desde lo local con pretensiones de entrar en interlocución con saberes universales desde ángulos alternativos que permitan posicionarse argumentada y críticamente a los modelos hegemónicos del “pensamiento único”. Es desde la diversidad de posiciones que los actores pueden urdir propuestas válidas y viables para hacer la vida en la ciudad y no desde pretensiones de poner a “todos del mismo lado”, pues tarde o temprano caeremos en totalitarismos nefastos.

La experiencia acumulada del IDEP y de las Instituciones que hemos podido participar en procesos de investigación e innovación en el campo de Comunicación-Educación debe seguir impulsándose para convertirla en una línea de acción de mediano plazo, aún a pesar de las dificultades económicas por las que atraviesa la ciudad, pues la inversión en bienes públicos de calidad redundará



no sólo en beneficio social, sino que puede también reportar ingresos económicos derivados de la puesta en escena en ámbitos nacionales e internacionales. Invito por tanto a quienes hemos acompañado el proceso impulsado por el IDEP para que hagamos una alianza que fortalezca el desarrollo de un campo que urge de investigación, innovación, producción intelectual, debate, publicación y amplia difusión entre los interesados en la cualificación de la educación en Bogotá para que nuestros avances, realizados gracias a fondos públicos puedan ser apropiados y recreados por los ciudadanos.

Los cuatro informes de investigación pueden ser consultados en el IDEP (Archivo Técnico) y [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) (Resúmenes Analíticos de Educación RAE en el motor de búsqueda de Proyectos) y en el Centro de Documentación del Programa RED en la Universidad Nacional. En ellos se encuentra la información y bibliografía completa. Sus referencias son:

- Universidad Nacional de Colombia-Programa RED. *Los Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá. Un análisis de la oferta y el uso en las instituciones escolares*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- 1999.
- Universidad Nacional de Colombia-Programa RED. Seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en el Distrito Capital. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. 2000.
- Universidad Nacional de Colombia-Programa RED. Seguimiento y evaluación de la publicación *Magazín Aula Urbana*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- 2001.
- Universidad Nacional de Colombia-Programa RED. Seguimiento y evaluación de la Emisión al aire y del uso de los videos *Las Claves del Altillo*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- 2001.



## 5.4 ENCUENTROS Y DESENCUENTROS LOS DOCENTES Y LA TELEVISIÓN

**RAÚL PIAMONTE PEÑA**

*Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de los Andes.*

*Investigador y asociado al grupo ALFAVISUAL para la lectura de medios.*

Lo primero que me viene a la mente es por mi formación o deformación profesional como filósofo tiendo a efectuar ejercicios de hermenéutica ¿por qué hablar de uso? el verbo usar tiene una carga semántica que creo le ha hecho más mal que bien a la relación entre el profesor y los medios de comunicación masiva .

Uso la máquina para afeitarme, uso el taxi para transportarme y uso el teléfono para llamar, pero el uso de un computador o de una videogradora se sitúa más allá de lo instrumental, el uso es propositivo y connota una intencionalidad ¿Por qué, me pregunto, no explico con la palabra, o como me lo enseñaron los franciscanos con una pepa de aguacate, el prodigio de la germinación y recorro a un vídeo de la National Geographic o con ese maravilloso documental “especies” dirigido por ese mago visual Lord Attenborough?

Los docentes que he entrevistado, con los que he trabajado en los distintos talleres de formación, a los telemaestros que formaron parte de la Televisión Educativa en los años 70, y que me contaban su experiencia primitiva, siempre llegaban a la palabra uso; “yo en mis clases uso el vídeo”, “he estado usando la cámara para que los niños hagan de esto o aquello” ... y uso, en todas las conjugaciones posibles.

Tampoco se trata de cambiarla por “empleo” o el odioso “implementamos” que usan algunos entusiastas tecnófilos. Mi querrela está en que el uso de los medios ha lastrado el acto creativo y las consecuencias pedagógicas que tiene un medio audiovisual en el medio educativo, es como si a un discípulo de Pestalozzi o a una maestra formada por Montessori le preguntamos por el uso pedagógico del franelógrafo o por la incidencia que tiene en la prelectura el empleo de los cubos lógicos de Hobbies. Tal vez nos mirarían o nos acogerían con una sonrisa entre bondadosa y socarrona.



La televisión, más allá del prodigio tecnológico, que me permite ver desde mi alcoba un desastre en Sudáfrica, un maravilloso gol en Corea o una tragedia en las goteras de Bogotá, es en sí un educador, en el sentido de la palabra. Educa en cuanto me provee de un conocimiento, me proporciona un conjunto de lenguajes que a su vez se nutren de los que elaboramos en el día a día y me permite derrumbar y construir sueños, fantasías e ideas que dan sustrato a mi concepción del mundo.

Decía que hemos lastrado la nave de los sueños que es el quehacer educativo con la palabra uso. El docente, así lo intuye y en ese sentido adopta tres de las posturas más comunes. Por una parte uso los medios como un pretexto, ahí viene el viejo chiste “yo uso en mis clases videos porno..” (por no dictar clase) que traducido significa que la televisión y su encendido en el aula es más accidental que incidental, la otra posición es la satanización... alimentados por el movimiento “un día sin televisión” que seguramente está en la misma línea ideológica de recolectar fondos para salvar ballenas varadas en el Ártico o protestar contra las corridas de toros, estos profesores no escatiman menosprecio por la televisión y por lo tanto la destierran del aula, de las conversaciones en el aula y todo lo que tenga impregnación de los medios les parece “pernicioso para las mentes, tan influenciables de nuestros alumnos” como rechazaba un boletín que me llegó recientemente del jardín infantil donde transcurre parte de su infancia mi nieto de dos años.

Y una tercera opción, y es la de los docentes que en verdad son profesores; que profesan por el acto de educar una vocación. Entonces asumen riesgo. Como los profesores que en los tres últimos años han empleado el seriado de dibujos animados Pokemon para potenciar habilidades comunicativas en sus alumnos, o la profesora que reelabora el guión de Pedro el Escamoso para construir con sus alumnas universitarias un discurso sobre la ética y los negocios, o los docentes que en una escuela rural elaboran videos, de corte etnográfico, con los alumnos que se interesan por las leyendas populares de su localidad, o toda una comunidad educativa que accidentalmente se fue apropiando de la programación en el canal comunitario de su pueblo.

Aún el mundo de la televisión en la educación, es ancho y ajeno. Aún la misma visión que se nos da en la pantalla del oficio del educador y el aula es más en el lenguaje del melodrama que en el de la reflexión sobre y desde la óptica de la comunidad educativa. Y la comunicación masiva aún seguimos pensando que se trata de dos círculos sin intersección alguna.

Espacios como este V congreso, la convocatoria a proyectos que formuló acertadamente el IDEP y la aparición de programas a nivel de especialización en





educación y comunicación me llevan a pensar que es posible para un mejor estar de nuestros colegas y nuestros alumnos una aula donde sea factible que coexistan los libros, los lápices, las palabras, las pantallas, los disquetes y las cámaras. Una escuela abierta a la expresividad desde la composición escrita o la edición de unas imágenes.

Pero ello implica que el Estado modifique su mirada, para que no siga pensando, a mi juicio erróneamente, que los medios son buenos *per se*, incluso sin un discurso pedagógico, o trasplantados a otros países. Que las normales y universidades donde están los semilleros de nuevos profesores comiencen o refuercen la formación en medios y nuevas tecnologías y que las comunidades educativas sean menos refractarias a los cambios curriculares que implica el trabajo desde y con computadores y televisores.

Pero el cambio más radical debe ocurrir entre los profesores. Lo digo desde mi experiencia personal, desde la orilla de los diferentes colegios e instituciones en los que he tomado contacto con los alumnos y colegas. Mientras pensemos que la televisión, el computador y otras tecnologías son un pretexto y no un texto diferente. Un texto en el que nos permitimos redefinir la pedagogía e incluso nuestra propia función y razón de ser educadores. Mientras nos cambiemos seguiremos tropezando con el uso y de tanto uso y uso podríamos caer en el abuso.

# Investigación

## Capítulo VI

La investigación en el aula  
y la innovación  
Pedagógica





# IV Volumen

Experiencias Docentes, Calidad y Cambio Escolar



## INTRODUCCION

**RUTH AMANDA CORTES SALCEDO**

*Área de Investigación Educativa IDEP*

*correo electrónico: rcortes@idep.edu.co*

Maestros y estudiantes se debaten en escenarios múltiples y orgánicos dentro de la institución educativa, pero hay uno particular que miramos como el lugar deseable en el que se produce conocimiento: El Aula.

El aula de clase es descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de poder que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones sico-sociales de los allí involucrados. Los procesos pedagógicos que en ella se dan están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer como válido solo una clase de conocimiento; el académico, solo un tipo de orden; el institucional, solo una forma de escuela; la que no acepta diferencias y un solo un tipo de maestro, el transmisor de conocimientos.

Indudablemente el aula es algo mas que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización que se producen en ella ocurren como consecuencia de las practicas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explicitas o tacitas, de resistencias no confesadas podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y buscan la transformación.





Esta relación dialéctica en la que conviven paralelamente tendencias conservadoras de reproducción con corrientes renovadoras que impulsan el cambio como condición también de supervivencia y humanización esta atravesada por el conocimiento. Este como poderosa herramienta debe aportar a los niños, niñas y jóvenes insumos para analizar comprender y explicar los fenómenos sociales desde una reconstrucción crítica de los mismos. La escuela reproductora que da paso a la escuela transformadora mira las relaciones sociales que rodean a sus estudiantes y asume que es ella quien debe generar la reflexión racional y crítica de la información, los valores y las concepciones que esas relaciones traen consigo.

### La Investigación en y para la Acción

La investigación educativa como posibilitadora de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. La investigación como base de la enseñanza y de formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica, sin embargo como bien lo ha señalado el profesor Porlán (1995) solo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carr y Kemmis: 1986) puede revelar a los profesores "como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas". El ejercicio investigativo asumido desde teorías críticas puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social.

La investigación educativa es concebida desde el IDEP como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo en tanto se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación y de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio.

Desde este convencimiento el Instituto ha decidido apostarle a la configuración del maestro como intelectual y como investigador financiando en los últimos tres años, esto es, desde 1999 hasta el año 2001 un total de 64 proyectos de investigación en el aula por considerar que la investigación que desarrolla el maestro en su quehacer diario y desde su cotidianidad educativa requiere de una mayor atención en la actualidad. Así ha desarrollado una estrategia que cualifica el producto y el proceso



mismo de investigación de los maestros dando mayor relevancia a i) preguntas investigativas que emergen de la práctica pedagógica ii) problemas investigativos planteados por los maestros y que se articulan al PEI y iii) la implicación en el proceso investigativo de toda la institución escolar.

### Aproximaciones al Concepto Innovación

Los avances científicos y tecnológicos de la segunda mitad del siglo XX obligaron a replantear los sistemas de productividad, comerciales y de formación. Los cambios vertiginosos que esos avances han traído al desarrollo de la humanidad le exigen cambios en procesos acelerados que enfrentan en una distancia cada vez más estrecha lo antiguo con lo nuevo.

La innovación así se constituye en un cambio intencional y controlado y en un proceso de construcción social en tanto la sociedad toma conciencia de un nuevo problema o fenómeno y a partir de él genera reflexiones y explicaciones, y por tanto teorías, lo que ha dado lugar a que en las últimas décadas se formalice un discurso que en primer plano corresponde a los cambios acaecidos en lo tecnológico y empresarial y que se ha transferido a lo educativo.

Así, en la instalación del concepto de cambio como organizador de la realidad y del conocimiento se va configurando lo que desde la filosofía se ha llamado el posmodernismo: la indeterminación, la incertidumbre y la inestabilidad de la verdad como verdad única, de la realidad como objetiva, de la decadencia de los metarrelatos, de la globalización de la cultura, de la subjetividad como posibilidad de comprensión e interpretación del mundo.

Como consecuencia los sistemas educativos también están cambiando y exigen nuevas concepciones de escuela y por ende de la enseñanza: ( de la Torre, Saturnino: 1998)

- Desplazar el interés del sujeto que enseña al sujeto que aprende: desarrollando en él habilidades cognitivas y enseñarle a aprender por sí mismo.
- La escuela como escenario en el que convergen múltiples culturas y ella misma como estructura propia.
- La escuela como sistema flexible hacia el cambio y la adaptación.
- La formación de docentes y docentes para la innovación, el cambio y el tiempo libre.

Los enfoques de interpretación sobre Innovación varían, si bien algunos parten de la sociología del conflicto en oposición al modelo integracionista para abordar el concepto, otros prefieren afirmar que lo hacen desde posiciones socioculturalistas,



pero ambos casos se acepta que el concepto de innovación proviene de las teorías sistémicas.

Desde la primera tendencia se analiza los aspectos normativos y formales enfatizando en conceptos justamente de integración como armonía, equilibrio, conservación y reproducción. La sociología del conflicto busca, como afirma Francisco Aguilar (1991), centrar la atención en el cambio social y en el proceso social entendido como cambio en las relaciones de poder. El enfoque socioculturalista (Moreno Santacoloma, M.C., 1994; de la Torre: 1998), comprende la innovación como una relación dialéctica entre los hombres, consigo mismo y con su mundo social.

Desde la reflexión, la teoría y la práctica la innovación hace referencia a varios elementos que lo constituyen conceptualmente y para ello recogemos los aportes del Grupo Grileidi, de la Universidad Distrital de Bogotá:

1. Lo nuevo: Etimológicamente la palabra lo contiene, sin embargo las discusiones alrededor de sí lo nuevo es consustancial a la innovación lo han relativizado en tanto lo nuevo es efímero en el tiempo y pertenece a los contextos y quien lo vive como tal. Lo nuevo para nosotros puede no serlo para otros. De hecho se ha definido innovación (Restrepo: 1991) como la transferencia de ideas que funcionaron en el pasado y fueron abandonadas o que no funcionaron y ahora hallaron condiciones favorables.
2. El cambio: Algunos autores hablan de los cambios producidos por una innovación tanto en dimensiones externas (legales y organizativos) e internas (actitudes y comportamientos de las personas). A estos últimos les dan mayor importancia por ser los que verdaderamente posibilitan la interiorización por parte de los maestros de los principios que inspiran la innovación que se este adelantando. Inherente al concepto de cambio esta el ser deliberado, intencional y voluntario.
3. La acción transformadora: En tanto o mejora y equilibra el sistema o decide romper y crear un nuevo sistema.
4. El proceso: La innovación como opuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en la ruptura de las secuencias que establecen aquellas, pero de igual manera esas rupturas se suceden en el tiempo y con variedad en la intensidad como en la intencionalidad.
5. Y finalmente retomamos la idea de que a la innovación subyace procesos de resistencia en tanto la innovación representa la llegada de ideas nuevas y creativas y en ese sentido una salida al sistema.



Este mismo grupo de investigación realiza un esfuerzo bastante significativo en construir el concepto de innovación desde un estudio comparativo entre lo producido por el IDEP y lo que se pone en emergencia: <sup>1</sup>

IDEP	CONCEPTO EN EMERGENCIA
<p>Es una estrategia de desarrollo pedagógico que en la escuela busca la transformación de prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de relaciones, estructuras y contenidos...</p> <p>... que se convierte para los P.E.I. en una propuesta para orientar las acciones y estrategias que propician la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Se necesita alternar, trastornar la calma y el orden para innovar. Pero esa alteración debe ser deliberada, intencional y voluntaria.</p> <p>La innovación se debe dar en la medida en que ésta sea apropiada por el maestro, de lo contrario cuando se da bajo presión o por medio de una reforma no es exactamente innovación.</p> <p>Es importante tener en cuenta que estamos frente a una toma de conciencia y a un deseo deliberado de hacer algo diferente; es decir que aquí hablamos de cómo toda innovación es un cambio, pero no todos los cambios son innovadores.</p>
<p>Se asume que la innovación contiene un saber hacer o saber cómo, que objetiva las realizaciones del acto pedagógico de modo práctico, a partir de la intención explícitamente expuestas.</p>	<p>La innovación es una acción terminada particular ya que no tiene programación puesto que se desarrolla en medio de lo casual, de lo inesperado y aleatorio. Aquí estos elementos se dan como constitutivos y no como perturbadores. Por lo tanto, habla de “un proyecto de innovación” es paradójico! Ya que, si una innovación debe, para ser identificada como tal, que se lograrán al terminar el proceso. Los objetivos se inscriben en una estrategia de reconocimiento de las instituciones que pueden acordar o negar su apoyo.</p>
<p>Se consideran proyectos, métodos o estrategias de innovación aquellas experiencias que por su trayectoria e impacto en el PEI permiten validarse, sistematizarse y transferirse a otras instituciones educativas.</p> <p>La innovación en la escuela busca la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que la componen</p>	<p>La innovación es un proceso de construcción de sentido en un pasado, un presente y un futuro que hace pasar al individuo de agente a <b>sujeto de su propia historia</b>.</p> <p>La innovación es esencialmente un proceso. La palabra proceso es entendida como un hecho que contiene secuencias que se suceden en el tiempo, según los períodos de aceleración, de vacío, de reacceleración según los momentos, de temporalidades heterogéneas y espirales. Existen retrocesos, regresiones y evoluciones a veces fantásticas. La innovación en educación siembra sus raíces en la acción ordinaria y en su comprensión práctica concebida “como una red conceptual de la acción”</p>
<p>La innovación es una alternativa pedagógica que mejora la eficiencia, equidad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Cada innovación es particular, pero se puede explicar por medio de las relaciones entre sus elementos. Así lo nuevo y su propia forma de intervención y su transformación en valores producen los procesos de cambio en un contexto singular en donde la calidad es lo más importante.</p>

<sup>1</sup> Rey, Alicia y otras. *Una aproximación a la argumentación en el discurso del maestro*. IDEP. Universidad Distrital, Bogotá, D.C. 2000.





Se asume además que la innovación no es un fin en si misma sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes. En los docentes desde modelos de formación basados en la reflexión y en la investigación acción, en los estudiantes en tanto mejora o descubre estrategias de aprendizaje.

El IDEP asume que el ejercicio de la autonomía escolar pasa necesariamente por la generación de innovaciones educativas. Si no hay innovación no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. "Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir proponer, reevaluar pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación"<sup>2</sup>

Los proyectos de investigación e innovación presentados al Instituto por maestros y por investigadores de la educación en general, nos muestran que la reflexión sobre la escuela y su función social esta siendo abordada de manera rigurosa por los propios docentes: Se evidencia que estamos dejando atrás las visiones disciplinarias accediendo a construcciones más holísticas en la comprensión de la realidad"<sup>3</sup> pues comienza a asumirse que desde miradas integrales y no fragmentarias sobre los fenómenos es que puede ser posible la transformación de los mismos. Hay una intención explícita por provocar cambios y transformaciones en las practicas pedagógicas y mas allá en las practicas sociales de docentes y alumnos, una voluntad clara de otorgar a estos últimos elementos conceptuales y actitudinales que les permita pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad que bien puede no serlo.

Los enfoques cualitativos interpretativos utilizados por la investigación en el aula van dejando atrás modelos cuantitativos y experimentales que se aplicaban de forma pura, ahora en interesantes mixturas van tejiendo metodologías propias de la investigación de aula en las que la observación participante intensa va derivando en reflexiones que desentrañan los puntos de vista de los docentes investigadores fundamentados y argumentados en la teoría formal, los métodos etnográficos centran la atención en conductas verbales y no verbales de docentes, estudiantes y sus múltiples interacciones y la investigación acción es el baluarte para indagar por la practica en tanto ello reporta beneficios a la comunidad educativa y no solamente a la académica.

Las innovaciones develan las tensiones existentes entre permanencia y cambio, develan el proceso de reflexión crítica sobre el sentido de la acción educativa desde el escenario

<sup>2</sup> IDEP. Políticas Institucionales. Bogotá, 1996

<sup>3</sup> HERRERA, José Darío, La investigación educativa en Santa Fe de Bogotá, mimeo, IDEP, Bogotá, 1999.



mismo de la prácticas pedagógicas cotidianas. Los docentes innovadores han reorganizado de manera intencional el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando hacerlos más significativos, aplicando y apropiando conocimientos para orientar acciones y estrategias que transformen la realidad del proceso y dar nuevos sentidos a estructuras, relaciones y contenidos.

### Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, Francisco. La Transformación en la escuela Colombiana en: Reflexiones educativas No. 10. Bogotá, 1991.
- DE LA TORRE, Saturnino. Cómo innovar en los centros educativos. Ed. Escuela Española, Madrid, 1998.
- ESCURRA, Ana María y Otros. Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires, Aique, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. PEREZ GOMEZ, A. Comprender y transformar la enseñanza.. Madrid, Morata, 1996.
- IDEP. Políticas Institucionales. Bogotá, 1996.
- IDEP. Innovación en la escuela: Una pasión hecha proyecto, serie Vida de maestro, Bogotá, 1999.
- MORENO SANTACOLOMA, M. C. Innovaciones pedagógicas: Una propuesta de evaluación crítica. Ed. Magisterio, Bogotá, 1994.
- MUÑOZ, José . Prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder en : Pedagogía, Discurso y Poder, CORPRODIC, Bogotá, 1997.
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela. Sevilla, Díada, 1995
- REY, Alicia. Aproximación a la argumentación en el discurso del maestro. Edit. Gaia, IDEP – Universidad Distrital, Bogotá, 2000.
- VALDERRAMA, Nancy y otras. Gocemos la escuela, Proyecto de innovación pedagógica, IDEP 2000.
- VARIOS. Investigación Acción del profesorado en: Revista Aportes No. 50. Bogotá, DIMED, 1998



## 6.1 RESEÑAS DE PROYECTOS

### LA AXIOLOGÍA DE UNA NUEVA ESCUELA HACIA UNA COMUNIDAD EDUCATIVA JUSTA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

**ANA RICO DE ALONSO**

*Investigador principal*

**JUAN CARLOS ALONSO ANGÉLICA RODRÍGUEZ**

**ÁLVARO H. DÍAZ**

*Pontificia Universidad Javeriana*

*Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones*

*Internacionales*

#### 1. Problema

Durante la segunda mitad del siglo XX se reconoce que además de la neutral transferencia racional, el escenario escolar constituye un aparato ideológico de la sociedad que a la vez representa un subproducto de la reflexión sobre “la crisis de valores” que comienza a adicionarse a lo tradicional de la escuela, cuya función explícita es la de formar en valores.

En el caso específico de Colombia, la formación en valores adquiere una relevancia aún mayor en razón de una historia marcada por la injusticia, la concentración de poderes, la violencia y la ausencia de conciencia crítica en los mundos públicos y privado.

Hemos diseñado esta innovación que propuso diseñar, junto con la comunidad educativa, estrategias que faciliten el fortalecimiento de mecanismos de integración de los valores identificados por el colectivo; de otra, parte, se propuso propiciar la exposición de la diferencia a partir de las valoraciones que los distintos actores construyen en relación con el género.



## 2. Objetivos

Desarrollar un proyecto de intervención integral de formación en valores, aplicado a las relaciones de género, que afecte distintos procesos y actores de la vida institucional, y se oriente a consolidar en el plantel la construcción de una comunidad justa.

## 3. Metodología

- \* Institución : Colegio AGUSTÍN NIETO CABALLERO.
- \* Modelo de intervención:
  - Nivel de la práctica docente: a) Formación en valores con estudiantes; b) Formación con docentes y directivas.
  - Nivel Institucional-Curricular: a) Dinamización del Manual de Convivencia y del Componente del PEI incorporando la perspectiva de género; b) Sensibilización a padres y madres de familia.

## 4. Resultados

- Propuesta de formación en valores con perspectiva de género.
- Incorporación transversal, por parte del plantel, en la estructura curricular del proyecto de formación en valores.
- Formación de un grupo de docentes en la pedagogía de formación en valores.
- Trabajo con estudiantes de II y de III ciclo en formación en valores.
- Agregación de la perspectiva de género en el Manual de Convivencia del colegio e incorporación de la sistematización de la experiencia de innovación en el PEI.
- Video “El telar de los valores”

**Convivencia y Valores Humanos para Formar en una Ética Pública**  
 C.E.D. Rómulo Gallegos

**MARÍA MERCEDES BOADA**

*Investigadora Principal*

**AÍDA AGUDELO. FLAMINIO GONZÁLEZ. GLADYS HERNÁNDEZ.**

**DORIS MARINA MORENO. WILBOR MOSQUERA. ISAURA**

**QUINTERO. CARLOS RAMÍREZ. ELSA ROJAS**

*Coinvestigadoras*

Coordinadores, maestros y maestras de las dos jornadas, de una de tantas instituciones educativas oficiales que ofrecen la básica primaria en la localidad Octava de Kennedy,





el CED Rómulo Gallegos, abrimos nuestras puertas y ventanas, cerradas por mucho tiempo, para permitir que nuestras aulas se airearan, y que nuevos vientos entraran por ellas.

La participación en la investigación, “Construcción de alternativas para la formación moral desde la escuela”, que le antecedió a la presente investigación, nos abrió el camino y nos puso en la perspectiva de profundizar acerca de las prácticas de convivencia y construcción de valores humanos en la escuela. Ello nos llevó a preguntarnos acerca del papel de la escuela en la construcción de una nueva convivencia en el país.

Como objetivos de la investigación nos propusimos fundamentar y desarrollar una propuesta de convivencia escolar en la perspectiva de avanzar hacia la formación para una ética pública, reconocer las prácticas individuales y colectivas que potencian u obstaculizan la convivencia escolar, reconocer los problemas o conflictos centrales en la convivencia escolar, promover los valores morales, implementar estrategias y actividades que posibiliten el desarrollo moral de estudiantes y profesores, y avanzar en la construcción de un Manual de Convivencia que contribuya a la autorregulación de la convivencia escolar.

Los relatos y diarios de campo nos fueron mostrando como las clases, los recreos, las filas, las izadas de bandera, los centros literarios, los campeonatos deportivos, los talleres con maestros, estudiantes y padres, el manual de convivencia, por mencionar algunas de las ritualidades, proyectos y actividades que se realizan en la institución, hacían parte de la cultura escolar, abordados por los maestros, maestras, niños y niñas, de formas, sentidos y significados diferentes.

Se identificaron las prácticas que no permiten ni hacen posible la convivencia justa y democrática, dentro de estas, el conflicto. Los conflictos que a juicio de maestros y estudiantes obstaculizan la convivencia son el robo, las peleas, la agresión física y verbal, la inasistencia a clase, la indisciplina, y otros referidos a valores y a lo académico, señalando sus causas, actores y las formas como se tramitan en la institución. Además, que estos se asumen como asuntos de orden privado y no del ámbito de lo público.

Encontramos prácticas de aula o institucionales que hacen posible la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, el desarrollo de la autonomía, la tramitación justa del conflicto, el reconocimiento de los padres de familia, como el plan padrinos, talleres acerca de justicia, la maestra al teléfono, el teatro, el estudio de casos, la problematización, los derechos de petición, el personaje del día, las historias de vida, el semáforo, el trabajo en grupo, los dilemas morales, entre otros. De las prácticas que



se necesita prescindir, emergen las prácticas que obstaculizan la convivencia y requieren ser transformadas. De las que se mantienen emergen las que posibilitan la convivencia, y muchas de éstas, junto con las prácticas que incorporamos se convierten en las estrategias.

Como conclusión se anota que, al lado de la noción de justicia se construye la noción de “autonomía”, ésta es la que hace posible el desarrollo moral y ético; la propuesta tiene que ver con la ética pública, de esta manera, debate tras debate, la fuimos perfilando.

Como propuesta del equipo innovador se empezaron a construir los pactos de convivencia en el aula y la institución. Los pactos van más allá de cómo comportarse en el aula, allí se hacen también acuerdos para promover valores como la solidaridad, el orden y el buen trato. Igualmente, para asumir los conflictos. La convivencia vista a la luz de la ética pública, no es una salida o paseo, es más que estar unos al lado de otros, es un interjuego de culturas en el que se le apuesta a la justicia, la democracia, la dignidad humana, los valores morales y los derechos humanos y la tramitación justa de los conflictos.

**“Gocemos la Escuela”, Una Innovación para Desarrollar Valores Alternativos. C.E.D. Antonio Nariño Localidad (10) Engativa**

**NANCY VALDERRAMA  
MARIA DEL PILAR RAMÍREZ  
GISELA URIBE.**

¿Cómo promover valores en una escuela que por la naturaleza de su estructura, excluye al sujeto?. La escuela que se debate en la paradoja de la pedagogía, porque “es la encargada de encauzar y corregir las naturalezas infantiles”, para producir sujetos libres pero responsables; y hacerlo a la vez, operando sobre colectividades o grupos de población, para formar individuos e identidades. Esta innovación propone el camino de la subjetivación de los niños a través de la realización de talleres artísticos, para promover la circulación de valores que parten del sujeto, tales como la sensibilidad, el goce estético, la incertidumbre, el caos y el conversatorio.

A través del diseño de ambientes que, con expresiones de narrativa, música, artes plásticas, movimientos corporales y juegos teatrales; mediados por pedagogos artistas (integrantes de la corporación QUAYTY), y apoyados por los docentes autores de la innovación, quienes desarrollan con los niños remitidos a orientación por problemas de bajo rendimiento académico y disciplinar, de grado primero (170



niños de preescolar y básica primaria de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3); una actitud pedagógica caracterizada por oportunidades para pensar y soñar despiertos, expresar sus ideas cuando tienen algo que decir, entregar sus producciones como objetos de valoración y estima, sentir la opción de adoptar una perspectiva diferente y de parte de los mediadores apreciar la auténtica individualidad en lugar de sancionarla; corregir, valorar y sincerar desánimo; dar importancia a lo que hacen.

Rescatamos cómo los niños objeto de esta innovación, fueron transformando sus dificultades en potencialidades, frente a propuestas de arte. Aparece un niño oculto para la mirada academicista de la escuela, en tanto sujetos que toman decisiones importantes, se muestran solidarios, cooperativos, creativos, llegan a acuerdos con los compañeros, respetan y valoran lo que hacen, se definen en torno a su trabajo, pero además perciben a otro que los acompañan, son sensibles y pueden relacionarse con la simultaneidad de otros órdenes; ello implica un proceso de descentración y de reconocimiento de la singularidad. Este es el insumo de un currículo en formación en valores para la educación primaria.

### Desarrollo Valorativo como Horizonte de Sentido, Colegio del Santo Ángel

**LI MIZAR SALAMANCA B**

*Investigadora Principal*

**MARÍA CLARA CERÓN CERÓN. NUBIA ISABEL GONZÁLEZ DE PEÑA. BLANCA JASMYTH MENDIVIESO V. MARÍA EDUVINA MORENO DE GARZÓN. MARLENE MUÑOZ DE BENAVIDES. LUISA FERNANDA RAMÍREZ. CLARA STELLA RIAÑO. HNA. MARÍA JESÚS SÁNCHEZ DEL RÍO. PATRICIA SUÁREZ ÁNGEL**

*Equipo Innovador*

El Colegio del Santo Ángel continúa preguntándose acerca de la formación de la autonomía de la persona humana y por su capacidad de construir una sociedad sobre la base de una experiencia común de sentido ¿Cómo proceder para impulsar procesos de razonamiento, sensibilización y formación de hábitos en la escuela a fin de lograr competencias de tipo moral?

Para la comunidad educativa, el punto de partida ha sido un cuestionamiento de modos de orientar la conducta. No se puede aplicar o exigir un modelo único de valores o de comportamientos a personas que son singulares y, de esta misma manera, viven situaciones que se resisten a ser homogeneizadas. Tampoco podemos



movernos en éticas yuxtapuestas o a “la carta” que difícilmente puedan dialogar; o abordar conductas resultantes de un procedimiento que sólo tenga en cuenta casos concretos y llegue, por convergencia de valoraciones prácticas, a juicios probables para proceder.

La propuesta de la innovación se enmarca en una *ética discursiva* que toma como punto de partida la realidad sensible o experimentada y, como punto de llegada, la misma realidad comprendida y valorada por la persona implicada y por otros en un ámbito de relación (universalidad), para llegar a decisiones autónomas. Recorrer este trayecto llevó a desarrollar el *Método de vectores* para la práctica de la acción comunicativa a través de un discurso práctico y razonable.

La interacción de singularidades e interpretación múltiple de experiencias, lleva a establecer puntos de encuentro como categorías que convocan. Estas categorías comunes pactadas, siguiendo a Adela Cortina, las llamamos *mínimos*, para vivir cada vez mejor con la consecuente autosatisfacción, como valor *máximo*.

Se ofrece a la persona un espacio que se constituye en escenario de adaptación y de representación en que puede disentir, ensayar, corregir, entrenar la conducta y encontrar por sí misma qué debe decidir para la realización de su Proyecto Personal de Vida. Se instaura un trabajo de modulación, de persuasión para la formación de competencias de tipo moral evitando que las estudiantes razonen y respondan de acuerdo a las expectativas de los mayores y no a partir de convicciones expresadas en la práctica cotidiana.

**“Un Reencuentro con la Vida”. Evaluación de una Propuesta Pedagógica Alternativa para Niños y Jóvenes con Discapacidad Cognitiva.**  
C.E.D. Jose Acevedo Y Gomez. Educación Especial .Jornada Tarde. <sup>4</sup>

---

**MARCELA MUÑOZ CASTILLA.**

*Investigadora Principal*

**ESPERANZA MARTÍNEZ**

*Coinvestigadora*

“Un Reencuentro con la Vida”, como propuesta pedagógica alternativa para el trabajo con niños y jóvenes con Discapacidad Cognitiva, empieza a consolidarse en el año 1998, como respuesta a la problemática detectada de lo que se hacía evidente que la práctica educativa y la forma de mirar a los muchachos y de entender

<sup>4</sup> Título: “Un reencuentro con la vida”; evaluación de la propuesta pedagógica alternativa para niños y jóvenes con discapacidad cognitiva. Contrato No 072,-2.000





los procesos pedagógicos es muy similar al tipo de educación que venimos desarrollando desde hace muchos años, en la cual los jóvenes no forman parte activa del proceso. Con mucha frecuencia los conocimientos que ponemos en circulación en la escuela no aportan respuestas a sus preguntas básicas sobre la vida y el mundo. Es simplemente un conocimiento descontextualizado y sin sentido para el estudiante que debe memorizar. Por otro lado, los métodos de enseñanza son altamente rutinarios y mecanizantes y se realizan en un aula que está muy lejos de ser el “espacio de Vida”, en el que fluye y se propicie la realización de lo humano.

### *Objetivos*

Este proyecto tuvo como finalidad: i) Evaluar la pertinencia y eficacia de la propuesta “Un Reencuentro con la Vida” desarrollada con dos grupos de jóvenes con discapacidad cognitiva del CED José Acevedo y Gómez del Distrito Capital, a través de un seguimiento a su proceso de implementación durante el año escolar 2001 y la determinación de sus resultados; ii) Analizar sistemáticamente el proceso de las distintas estrategias de cada componente de la propuesta en lo que se refiere a sus actividades (objetivos, metodología, horario, duración, secuencialidad, gradualidad, temas y recursos) y a sus resultados inmediatos (asistencia, respuesta de los alumnos, de los padres y productos de las actividades); iii) Reflexionar de manera permanente sobre la relación “maestro-alumno” analizando críticamente los aspectos subjetivos y objetivos de la relación ( concepciones y sentimientos entre docentes, alumnos y padres de familia); iv) Establecer los logros obtenidos con los alumnos en lo que se refiere al desarrollo de competencias comunicativas, actitudes y habilidades para la convivencia, competencias cognitivas y habilidades artísticas; v) Establecer los logros obtenidos con los padres de familia en cuanto a su vinculación y participación en la propuesta y el cambio en creencias y actitudes hacia sus hijos y la escuela. Establecer logros obtenidos a nivel institucional en lo que se refiere a la apertura e interés de las docentes de otros niveles y su participación en algunas de las actividades que desarrolla la propuesta.

### *Metodología*

El presente proyecto constituye una investigación evaluativa. Los criterios que se tuvieron en cuenta para el análisis de los resultados del estudio son el de PERTINENCIA, entendida como la medida en que la propuesta a través de sus componentes y estrategias, constituye una respuesta adecuada para resolver el problema para el que fue diseñada y modifica la situación problemática, que fue su punto de partida; el segundo criterio es el de EFICACIA, entendida como la relación entre los objetivos y los resultados, es decir, como la medida en que con la propuesta se alcanzan



los resultados esperados y se cumplen los objetivos formulados. De igual forma la investigación también puede ser caracterizada como un estudio de validación no experimental, con mediciones sobre los grupos participantes al inicio y la finalizar el año escolar. Por otro lado la estrategia general de aproximación al objeto a evaluar y los instrumentos de recolección de información son tanto cualitativos como cuantitativos, por tanto el estudio presenta un diseño de tipo multimétodo.

El proyecto se desarrolló en tres etapas a saber: una primera fase de preparación del equipo, de conformación de los grupos de alumnos (Niveles A y B en edades que oscilan entre 10 y 16 años, ubicados nivel B en nivel escolar inicial y Nivel A en el último nivel escolar) y de mediciones iniciales (aplicación de prueba pedagógica o pre-test). La segunda etapa concentrada en la implementación de la propuesta pedagógica y un tercera etapa en la que se realizaron las mediciones: Aplicación de prueba pedagógica post-test y observaciones finales, análisis de los resultados.

### Resultados

En los dos niveles A y B los resultados de la evaluación pedagógica inicial y final las competencias básicas de los alumnos presentan en su desarrollo la misma tendencia general en el pre-test y en el post-test.

En cuanto a **competencias cognitivas**, en el nivel A los resultados indican que esta fue el área en la que los alumnos presentaron los mayores cambios, los cuales se ubican en los reactivos de solución de problemas de la vida diaria. En el reactivo de preguntas de comprensión el nivel de logro es heterogéneo, indican que algunos alumnos presentan dificultades para resolver problemas que requieran el uso de operaciones matemáticas de suma y resta, aunque en muchos de ellos el desarrollo de su capacidad de comprender situaciones sociales y de resolver problemas de la vida diaria que impliquen el sentido común y el razonamiento lógico mejoró, lo que favorece su integración social. Acerca de la subprueba de **competencias comunicativas** los resultados revelan que los alumnos mejoraron en su capacidad de comprender y seguir instrucciones, expresar opiniones y sentimientos, proponer ideas, aceptar o contradecir el punto de vista del otro y argumentar.

En **habilidades artísticas** los alumnos presentaron cambios significativos en expresión corporal, ritmo y manejo corporal evidentes en sus desempeños, en actividades como la danza y el teatro. Los resultados en las pruebas de **habilidades para la convivencia** se observa entre los alumnos un trato cooperativo y respetuoso, libre de rotulaciones y expresiones que afectan negativamente la autoestima, capacidad de resolución de negociación y resolución de conflictos mediante el diálogo,



interiorización de reglas explícitas cuando han comprendido su importancia para la convivencia, acatamiento de reglas implícitas que regulan la interacción. Su comportamiento refleja la interiorización del significado que encierra el ayudar y explicar al otro, el sentido de la lealtad y la solidaridad con profesores y compañeros, el reconocimiento de faltas y ayuda sin prevención.

El **grupo B** los resultados en **competencias cognitivas** indican niveles divergentes en los alumnos especialmente en aquellas situaciones problemáticas cuya resolución requiere el uso de operaciones matemáticas de suma y resta. Puede decirse que aunque hubo progresos importantes, los alumnos todavía presentan dificultades en la resolución de problemas de la vida diaria que requieren cálculos matemáticos simples y el uso de sentido común y razonamiento lógico. En cuanto a las **competencias comunicativas** el cambio estadísticamente significativo revela progresos en el uso del lenguaje escrito. Los alumnos demostraron capacidad para leer y comprender instrucciones escritas y escribir frases cortas expresando sus pensamientos e ideas, sin embargo aún siguen presentando dificultad para comprender y seguir instrucciones, expresar opiniones y sentimientos, entre otros logros.

En relación con las **habilidades artísticas** los cambios se dieron en ritmo y manejo corporal pero fueron mínimos en expresión corporal. En habilidades para la convivencia los alumnos presentaron los mayores progresos en interacción social y se desarrollaron prácticas de cooperación y aceptación de los otros, aunque presentan aún dificultades para acatar normas explícitas. En general el grupo B le cuesta trabajo respetar límites y acoger reglas de trabajo impuestas por los adultos.

Dentro del proceso de seguimiento a la propuesta la relación “maestro-alumno”, esta es considerada como un elemento de reflexión muy importante para la práctica pedagógica. La manera como se percibe y significa a los alumnos y el tipo de actitudes que se asumen para la convivencia con ellas, son los determinantes más importantes en la relación. El manejo de situaciones conflictivas se puede ver afectado por el tipo de relación que el docente haya establecido con sus alumnos; las estrategias en la solución pueden volverse confusas e ineficaces, especialmente si existe un manejo autoritario de la relación.

En la vinculación de la familia dentro del trabajo pedagógico se comparten responsabilidades, conocimiento de los procesos de aprendizaje que viven los alumnos para comprenderlos y aceptarlos en un clima de respeto y tolerancia. Las actividades sobre las cuales muestran mayor conocimiento son los diarios de vida, las tertulias pedagógicas, las guías de trabajo, el periódico estudiantil y las salidas pedagógicas por el interés que generan en los alumnos, y porque han sido mecanismos importantes para involucrarlos en el trabajo pedagógico.



**“Niveles de Comprensión del Maestro de Sexto (6°) a Noveno (9°)  
Grado Sobre la Autonomía y su Reflejo en el Aula”.**  
Colegio De María

**HANS ZELLER AVILA.**

*Investigador Principal*

**ANGELA SOLANO, MARÍA CRISTINA MOLINA, LIBIA DE  
PINZÓN, MARINELA ALFARO LÓPEZ, TULIA PEREA,  
DARIO ORTIZ, JAIME A. ORTIZ.**

*Coinvestigadores*

A partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se abrió la puerta para desarrollar desde la práctica pedagógica, la formación autónoma de los estudiantes en todos los niveles; la cual debe verse reflejada necesariamente desde la construcción del Proyecto Educativo. Por otra parte, nuestro P.E.I. Hace énfasis en la importancia que tiene la autonomía en la formación integral de sus alumnas, pues “(...) se propone impulsar seres humanos capaces, con criterios éticos, apreciación estética, autonomía y respeto por si mismos y por lo que les rodean, siempre con miras a trascendencia. Con la finalidad de lograr el desarrollo de la autonomía en nuestras alumnas, debemos saber primero que es autonomía; de ahí que la investigación se haya centrado en conocer las concepciones que los maestros tienen sobre el término AUTONOMIA, y cómo se podría reflejar en la práctica pedagógica. Se escogió el intervalo de sexto (6°) a noveno (9°), ya que creemos que en esta edad suceden cambios en los que el comportamiento de los jóvenes tiende a cambiar, y buscan expresar libremente su individualidad. Con la finalidad de conocer la concepción de autonomía de los maestros, es necesario realizar un trabajo de campo; en el que pudiera recolectarse datos que luego fueran sistematizados para llegar a algunas conclusiones. Por eso se llevarán a cabo encuestas, filmaciones de clases, entrevistas, ensayos, etc.... y a partir de ese material, se obtuvieron las conclusiones que aparecen expuestas en el trabajo. Tales conclusiones están acogidas en 5 grandes concepciones de autonomía, que perciben nuestros maestros son:

- La autonomía una virtud
- La autonomía como cumplimiento de normas
- La autonomía es una cualidad
- La autonomía una estructura personal
- Consideraciones derivadas de las concepciones de los maestros.

Cada una de estas concepciones se encuentran explicadas de mejor manera en el trabajo; y a partir de ellas, se comenzaría la segunda fase que llevaría a buscar la forma de desarrollar la autonomía empíricamente en la institución.





“Hacia una Escuela Menos Agresiva” C.E.D. Moralba S.O.

MARTA MÉNDEZ

*Investigadora principal*

JORGE ÁVILA, CLARA CASTRO

*Coinvestigadores*

*Problema de Investigación*

¿Cuál es la estrategia más adecuada para disminuir la agresividad en el ambiente y, en la comunidad educativa del Centro Educativo Distrital Moralba S.O.? ¿Es posible que con el concurso de la comunidad educativa se aporte al enriquecimiento de nuestro ambiente escolar?

*Objetivos Generales*

Ubicar cuáles son las estrategias más adecuadas para disminuir la agresividad en nuestra institución. Generar y propiciar durante el año escolar actividades que convoquen a toda nuestra comunidad educativa en torno a la discusión del ambiente escolar.

*Metodología*

Dado el carácter social de nuestra investigación necesitábamos una metodología que permitiera generar o promover en un ámbito específico (grados 1º, 2ºA, 5º del C.E.D. Moralba) a cambios orientados a mejorar o modificar los tratamientos que se les dan. Por tal razón se adoptó la metodología investigación-acción para abordarla, ya que su objetivo primordial es el de producir cambios “*la investigación-acción dentro de las corrientes de investigación educativa y social, se plantea como una alternativa en la que a la par de la producción teórica se dé también la transformación del fenómeno social observado*”.<sup>5</sup>

*Resultados*

Hubo un reconocimiento por parte de los demás profesores de la disminución en los comportamientos agresivos de los alumnos. Debemos ser profesores comprometidos y afectuosos que comprendan el trabajo como una actividad que va más allá del horario que organiza a principio del año, y los contenidos de los textos que utiliza. Las propuestas que tenemos para mejorar el Manual de Convivencia de la escuela son: i) Abrir un espacio al empezar el año escolar para que alumnos, profesores y padres de familia realicen talleres de estudio y propuestas para mejorarlo; ii) Estudiar nuevas maneras de resolver los conflictos. Se anota que se debe profundizar en la relación que existe entre las conductas agresivas y las relaciones de género.

<sup>5</sup> SALAZAR, María Cristina. “La investigación-acción participativa, inicios y desarrollos”. Lima: Cooperativa editorial del magisterio, 1997.



## CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIEDAD

**Curriculo Interdisciplinario que Involucre Ciencias Naturales, Matemáticas y Español en el Desarrollo de Pensamiento Sistemico en Docentes y Estudiantes de Grado Sexto. C.E.D. Mariano Ospina Pérez**

**CARMEN ROSA VERDUGO**

*Investigadora principal*

**DORIS EMILCE LAITON, ANA JULIA RUSSI**

*Coinvestigadoras*

### *Problema de Investigación*

¿Cómo cautivar y comprometer, tanto a los estudiantes como a los docentes de grado sexto en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el aula?

### *Objetivo*

Diseñar, estructurar e implementar un currículo interdisciplinario con las áreas de ciencias naturales, matemáticas y español que permitan desarrollar pensamiento sistémico.

### *Metodología*

La estrategia metodológica incluyó una reflexión continua y permanente de acuerdo con la siguiente ruta y una interacción en el aula teniendo en cuenta: el ser del estudiante, el ser del maestro, los procesos lectores y escritores, los saberes específicos, el trabajo en equipo y la evaluación como proceso. Además de ello, se procedió a un aprendizaje en equipo y al fortalecimiento de los principios de organización, autonomía y pertenencia. Trabajo alrededor de los siguientes hilos conductores: ejes temáticos que resignificaran los contenidos de las tres áreas, literatura como sendero para conocer y evaluación como ámbito de aprendizaje que retroalimenta y reconstruye el proceso pedagógico. Finalmente, se llevó a cabo una sistematización del proceso desarrollado y la consolidación del marco teórico acerca de la interdisciplinariedad como enfoque pedagógico, el pensamiento sistémico como enfoque metodológico, los ambientes de aprendizaje y los procesos lectores y escritores como elementos de la estrategia didáctica.

### *Resultados*

Entender que la labor, espíritu, magnitud y organización de la actividad en el aula tiene mayor eficacia en la acción, cuando se conjugan los siguientes ámbitos:



- El ser del estudiante, teniendo en cuenta la frase, “Debo recordar a cada instante que mi misión no es sólo enseñar sólo números y letras. El alma de mis niños interroga por sus caminos a la vida y me interroga a mí” .
- El aprendizaje en equipo, definido como la escena que establece la relación “todo es uno y uno es todo”; es decir, el ambiente es cada uno, cada uno es microcosmos; cada uno vive relaciones internas, cada uno se relaciona con el otro; relación que lo modifica “lo educa” y que a la vez modifica al Otro y a lo otro.
- La lectura y la escritura, concebidas como fundamento básico del contexto escolar toman gran significación, constituyéndose en actividades desencadenantes dentro de las dinámicas que se desarrollan en el aula.
- La evaluación entendida como proceso que permite revisar la experiencia de cada uno de los participantes alrededor de la construcción de conocimiento, el crecimiento personal, el desempeño y desarrollo de competencias, en relación con sus compañeros, sus intereses, sus expectativas y su nivel de compromiso con su aprendizaje.
- El saber disciplinar condición necesaria para el desempeño del docente, pero no suficiente en su quehacer como formador de nuevas generaciones, que le exigen una mirada holística del conocimiento y del mundo de la vida.
- Encontrar valor pedagógico y sentido a cada una de las actividades que vivenciamos cotidianamente en el aula, gracias a los compromisos de socialización de la propuesta y la realización de seminarios y conversatorios.
- Dinamizar diferentes estrategias comunicativas entre estudiantes, maestras y padres de familia, para facilitar la divulgación de los avances de la investigación y la participación en eventos locales (Seminario realizado en Maloka y Foro local: “Pedagogías de la lectura y la escritura”), distritales (Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias), nacionales (Encuentro Nacional de Profesores Innovadores en la Enseñanza de la Ciencia) e internacionales (Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros Investigadores en la escuela).
- La creación de la página Web <http://cedmop.wigloo.com>, como espacio de divulgación y consulta de los avances en la investigación, relacionados con la manera de desarrollar pensamiento sistémico a partir de un currículo interdisciplinario y los procesos lectores y escritores tanto de las maestras como de los estudiantes.

### **La Enseñanza por Proyectos una Metodología para el Desarrollo de Competencias. CED Clemencia Caicedo Jornada Tarde**

**MATILDE RINCÓN WILCHES**

*Investigador principal*



MARÍA STELLA GAMBOA H. ELENA MANCERA  
 MANCERA. MARINA RAMOS DE SÁNCHEZ. MARÍA  
 MERCEDES VELÁSQUEZ M. AURA LEONOR  
 ARÉVALO M. MARÍA IDALIA PINILLA

*Coinvestigadoras*

### *Problema de Investigación*

Los incesantes cambios en la educación del nuevo milenio llevan a una constante reflexión acerca del quehacer en la escuela, por eso surge la necesidad de responder el interrogante ¿La metodología de enseñanza por proyectos, facilita los procesos de desarrollo de competencias en los y las estudiantes del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde?

### *Objetivo General*

Establecer la metodología de enseñanza por proyectos como una estrategia de desarrollo de las competencias en los estudiantes del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde, para optimizar los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa.

### *Objetivos Específicos*

i) Establecer el estado actual de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde, como base diagnóstica que permitirá identificar los aspectos básicos de ellas; ii) Implementar la reflexión-acción crítica al interior de la vida académica de la Escuela, como eje fundamental de transformación en las prácticas pedagógicas de las docentes del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde, para ampliar los márgenes de la acción pedagógica; iii) Establecer las características básicas de la estrategia metodológica de la enseñanza por proyectos para construir juicios críticos y fundamentales en el desarrollo de las competencias básicas; iii) Diseñar, ejecutar y evaluar los proyectos pedagógicos orientados hacia el desarrollo de los procesos de construcción de las competencias en la comunidad educativa.

### *Metodología*

Esta investigación se desarrolló dentro de los postulados de la Investigación-acción, pues ella permite analizar situaciones vividas por parte de los miembros de la comunidad educativa y avanzar en la construcción de soluciones a las necesidades presentadas en la práctica pedagógica. Los elementos básicos de la investigación





acción en este caso fueron dos: la reflexión sobre la práctica y la implementación en el aula de la enseñanza por proyectos alrededor de las competencias. Para llevar a cabo la reflexión sobre la práctica se realizaron escritos a acerca de la historia pedagógica incluyendo aspectos básicos del trabajo en el aula. Al llevar a cabo el análisis de contenido de estos escritos se tomaron las fortalezas significativas del trabajo pedagógico de la institución, lográndose así mismo una caracterización más profunda de la práctica pedagógica de las investigadoras.

La modalidad y estrategia no valorativa de observación participante natural fue la técnica fundamental por cuanto las observadoras son parte de la comunidad donde se desarrolló la investigación. La observación participante natural permitió recoger información descriptiva del ámbito escolar para su interpretación. Esta información se recogió en diarios de campo que las docentes investigadoras elaboraron buscando hacer registros de manera objetiva, emitiendo comentarios y análisis subjetivos de las observaciones y experiencias vividas en el aula durante el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos y competencias a trabajar en cada grado. La apropiación teórica, análisis de contenido de los escritos y reflexión permanente tanto de la fundamentación como de la práctica misma de los proyectos se llevó a cabo en las jornadas de reflexión que se realizaron semanalmente.

### *Resultados*

Se anotan los siguientes: i) Reflexión y análisis de la práctica profesional; ii) Fortalezas y logros comunes en la institución: La Lectura y la Escritura como eje constructor de la tarea educadora, a partir del desarrollo del proyecto “Como enamorar a los niños y niñas de la lectura y escritura para lograr un desarrollo integral que les permita acceder al saber social” inscrito en el proyecto distrital “Podemos leer y escribir”; iii) La realización del Diario Escolar por parte de todos los estudiantes. Salidas Pedagógicas que han respondido a la necesidad de brindar a los estudiantes espacios alternativos de formación que no pueden ser brindados por la institución escolar y el Trabajo en Grupo, estrategia de trabajo colaborativo que permite la interacción social de estudiantes y maestros en el proceso de aprendizaje; iv) Identificación del estado actual de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución; v) La organización de la clases, el manejo de normas, el desarrollo curricular, las estrategias metodológicas y las técnicas de evaluación fueron los tópicos básicos que permitieron estructurar la sistematización de la caracterización de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes investigadoras; vi) Implementación de la enseñanza por proyectos para el desarrollo de competencias. Proyectos pedagógicos manejados con criterios de globalización e interdisciplinariedad, tomando como referentes para la construcción de competencias los ejes articuladores del PEI: el eje comunicativo y el eje cognitivo.



**“Tras las Huellas de la Investigación Juvenil” CED Union Europea.**  
**Localidad: Ciudad Bolívar. Barrio: Domingo Jain**

**DIANA DUARTE, HERNANDO VILLAMAR, LUISA NIÑO, DIANA  
 MORALES, NELSY RODRÍGUEZ, CONSTANZA GORDILLO.**

*Integrantes*

*Este proyecto elaboró el video titulado* Para no Tomar la Hierba del Olvido Año 1998.

A partir de la historia del barrio grupos de estudiantes aportan en sus testimonios la historia del barrio y manifiestan su inquietud e interés por la investigación. El video expone los imaginarios de los adolescentes y sus fundamentos éticos y axiológicos. Los adolescentes participantes en el proyecto de investigación manifestaron que la investigación representa un deseo de conocer y una oportunidad para profundización del conocimiento. “El que investiga es una persona estudiosa – rigurosa”. La investigación les permite conocer y discutir acerca de valores como la solidaridad, paciencia, justicia y analizar temas como el de la prostitución y la drogadicción. Los estudiantes participantes describen sus situaciones de vida cotidiana como problemas relacionanado con situaciones de pobreza y condiciones familiares.

Para los participantes la investigación representó además una oportunidad para lograr mayor acercamiento a la realidad y para desarrollar capacidades intelectuales, principalmente la observación (rigurosa, planeada, detallada) que les permite describir, encontrar, causas, deducir, analizar, concluir acerca de las situaicones y fenómenos del entorno. “Vivimos en una sociedad consumista, entonces el proceso nos crea ámbitos de vida y empezar a sugerir. Los maestros son superclaves en nuestra formación, pasamos con ellos mayor tiempo que con nuestra familia. Más que una cátedra es necesario lo que ustedes creen y han vivido, empiecen a formar seres humanos”, concluyen los estudiantes del CED Unión Europea. Se destaca que los estudiantes del CED Unión Europea obtuvieron los más altos puntajes del ICFES en la localidad, algunos ya están en la Universidad.

**“Impacto de los Modelos Pre y Post Escolares en la Apropiación del  
 Conocimiento y la Práctica de las Ciencias Sociales en los  
 Estudiantes del CED El Cortijo Jornada Tarde.”**

**HECTOR ALEXIS LOMBANA BUSTOS**

*Investigador Principal*



MARÍA IVETH ORTIZ VERGEL  
MEREDITH PALOMINO PEDROZ  
HERNÁN ALONSO SILVA NIÑO

*Coinvestigadores*

Dentro de las actividades que se realizan en el aula, se espera que nuestros estudiantes se apropien, lo mejor posible, de los contenidos disciplinares como de los saberes circulantes en la escuela; sin embargo, cuando los logros que se obtienen, luego de un proceso de evaluación, se alejan de las metas propuestas, surgen interrogantes acerca de la labor educativa implementada por cada una de las áreas del conocimiento; hecho al que no escapan nuestra área de trabajo: Las Ciencias Sociales. Dichos interrogantes pueden referirse a aspectos muy variados dentro del proceso escolar en general: currículo, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus procesos psicopedagógicos, contexto escolar, entre otros. Sí nos concentramos en cada uno de estos aspectos, las inquietudes suelen ser numerosas, aunque se pueden plantear de manera más concreta. Por condiciones particulares de nuestro ámbito escolar, nuestra atención se centró en los procesos psicológicos, buscando indagar sobre las estrategias de aprendizaje que implican nuestra área del conocimiento. Por lo tanto, la pregunta esencial de nuestra investigación (desde que se concibió como proyecto) fue: ¿Cómo se construye el conocimiento social en la escuela, a partir de las representaciones mentales que el sujeto posee de la realidad?

Indagar acerca del proceso cognitivo, nos llevaría a considerar en primera instancia, el conocimiento cotidiano que poseen los estudiantes cuando ingresan a la escuela. Este conocimiento ofrece un cierto panorama del mundo que rodea al estudiante (modelo pre-escolar), el cual puede ser modificado o mantenerse intacto ante la intervención pedagógica; pero que sin duda tiene impacto en dicha intervención, porque el modelo ó algunas de sus ideas, identificadas como previas, pueden llegar a permanecer intactas, mezclarse, cambiar o desplazarse, hipótesis central de nuestro trabajo investigativo. La anterior situación facilita o dificulta el proceso psicológico del aprendizaje y nos puede explicar el por qué de la cercanía o lejanía de los logros del estudiante frente a las metas propuestas desde las áreas del conocimiento, concretamente, en el caso nuestro, con las Ciencias Sociales.

*Objetivos*

- i) Comprender como nuestros estudiantes se apropian del conocimiento social; ii) Identificar los mecanismos psicológicos y pedagógicos que permiten el acceso a este



conocimiento y como los maestros podemos ser agentes potenciadores en dicho proceso; iii) establecer estrategias metodológicas que den cuenta de la manera como el proceso cognitivo del estudiante transforma o modifica sus representaciones en el momento de la intervención pedagógica; iv) reflexionar e intercambiar experiencias pedagógicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican en la institución buscando mejorar las actividades promotoras de conocimiento; v) fomentar en el estudiante conciencia sobre su realidad social, a través de la creatividad y el conocimiento; vi) fomentar el hábito de la escritura y lectura crítica en el alumno y en el docente como un aspecto clave para el acercamiento y comprensión del conocimiento disciplinar; y abrir espacios donde el investigar o innovar trascienda el aula de clase.

### *Metodología*

El abordaje de esta investigación está relacionado con las teorías psicológicas del aprendizaje y los modelos de cambio conceptual, que dan cuenta del comportamiento de las ideas previas en los procesos educativos; este comportamiento podemos indagarlo seleccionando algunas nociones construidas, generalmente, con premisas del conocimiento cotidiano las cuales poseen un carácter fundamental en contenidos sociales que se pretenden enseñar. Fue necesario elaborar un instrumento para establecer el estado de los modelos mentales del estudiante pre y post a la intervención pedagógica, a fin de convalidar (o refutar) los resultados esperados; así logramos construir nuestro propio modelo metodológico, el cual combina elementos cuantitativos y cualitativos, prevaleciendo estos últimos.

### *Resultados*

Los resultados esperados se derivan de la hipótesis central enunciada anteriormente y fueron concebidos en el proyecto así: las representaciones sociales que el estudiante tiene del mundo están compuestas por nociones, conceptos y categorías las cuales se modifican y no son reemplazadas por nuevas representaciones conceptuales y vivenciales en la escuela. En el proceso formativo, las estrategias y los paquetes didácticos nos permiten desarrollar las capacidades de análisis, síntesis y abstracción, elementos necesarios para la elaboración de los conocimientos; determinar las líneas de fuga, para que el impacto del proceso pedagógico sea mayor en las representaciones iniciales de los estudiantes y estas se sean transformadas; tanto el medio pre-escuela como el escolar mismo, tienen un nivel de influencia alto en las construcciones mentales que el estudiante hace del mundo.





**Bogotá, Nuestra Ciudad Centro De Los Procesos De Formación Ciudadana. Colegio Distrital Atanasio Girardot**

**LUZ MARINA RINCÓN ROJAS**

*Investigador*

**MARTHA ISABEL BOGOTÁ, ELVIA VARGAS ALMONACID ,  
LUISA FERNANDA SABOGAL DE GARCÍA.**

*Coinvestigadoras*

*Problema de Investigación*

Esta investigación surge del trabajo realizado en el proyecto de interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media, educación ambiental y cultura ciudadana del programa RED de la Universidad Nacional. Parte del supuesto de que la mayoría de las innovaciones educativas no modifican en profundidad los saberes escolares, las relaciones interdisciplinarias, ni la cotidianidad del trabajo en el aula. Este es el caso de propuestas transversales como la cultura ciudadana. De otra parte, la formación ciudadana como problema de conocimiento no es motivo de reflexión ni de estudio en la escuela. Los actores educativos no se involucran en la formación de los estudiantes como ciudadanos capaces de construir ciudad e identidades particulares desde lo ético y lo cognitivo. Por todo lo anterior, el problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cuáles son las formas de organización y gestión en la institución educativa que favorecen y hacen posible procesos interdisciplinarios pedagógicos de formación ciudadana teniendo como eje el conocimiento de la ciudad y cómo los niños y niñas adquieren una formación ciudadana desde un modelo específico de innovación?

*Objetivo General*

Indagar sobre la formación ciudadana en la escuela teniendo como eje el conocimiento de la ciudad en un contexto de interdisciplinariedad.

*Objetivos Específicos*

- i) Identificar qué cambios en la organización y gestión institucional favorecen o posibilitan el proceso interdisciplinario pedagógico formativo, en torno a la problemática urbana y de formación ciudadana; ii) Observar a través de una experiencia innovadora e investigativa los cambios se producen en los conocimientos y actitudes de los estudiantes en relación con el conocimiento de su ciudad y los procesos de formación ciudadana; iii) Identificar a través de la experiencia



investigativa, cuáles son las tendencias de formación ciudadana que se dan en la escuela; iv) Señalar cuáles son los elementos que obstaculizan o favorecen procesos de formación ciudadana en experiencias de innovación desde la interdisciplinariedad.

### *Metodología*

Este proyecto se ejecutó mediante la utilización de una metodología de investigación-acción. se reconoce que existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica y por ello se planteó una reflexión relacionada con el diagnóstico, es decir, el juicio en la investigación acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción. Se adoptó como método principal de construcción teórica el estudio cualitativo de casos. El estudio que se realizó es descriptivo y analítico y partió de una pregunta de investigación. Las estrategias de investigación fueron en primer lugar, la participación de las investigadoras directamente en la vida del aula, observando para registrar los acontecimientos y las conductas; en segundo lugar, las entrevistas con los diferentes actores que participaron en el proceso. Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizaron instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos como el diario de campo, el diario del investigador. Los registros incluyeron grabaciones en video y audio, fotografías. Se revisaron y analizaron los materiales impresos durante el desarrollo de la experiencia: guías de los docentes talleres, agendas, escritos, álbumes, cartillas, dibujos, maquetas, etc. El trabajo se desarrolló con la participación de 18 docentes 160 estudiantes y 4 investigadoras.

### *Resultados*

i) Producción de conocimiento pedagógico: Elementos significativos en la relación ciudad- formación ciudadana; ii) El aporte fundamental que la ciudad hace a la formación tiene que ver con dos dimensiones de la persona, la socio afectiva y la cognoscitiva; iii) La formación ciudadana requiere de espacios específicos donde se desarrollen habilidades y competencias necesarias, siendo a la vez un tema específico y transversal; iv) Sentido de las prácticas pedagógicas de los docentes: Al trabajar con una metodología de investigación-acción se da un proceso de reflexión cooperativa al proponer la transformación de la escuela y del aula mediante la participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.

Para la resignificación de la escuela los resultados concluyeron que: i) El colegio se ha convertido en una organización que aprende; ii) Los colectivos se consolidan y son el punto de partida para el mejoramiento de los procesos. iii) Se están construyendo nuevos sentidos y nuevos significados para las prácticas pedagógicas:



Emplear formas y estrategias que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. El proyecto implica generar espacios para integrar disciplinas y saberes. Las formas de gestión y organización se transforman.

Para los aprendizajes de los niños se concluye que: i) Hubo un cambio de conocimientos y actitudes; ii) Una ampliación y transformación de sus imaginarios; iii) Los aprendizajes se dan contextualizados y basados en la cotidianidad; iv). El aprendizaje es mediado por el trabajo en equipo; v) Se creó un ambiente de confianza para poder expresarse libremente.

### De Cómo Hacer del Niño un Lector y un Escritor Con-sentido. CED Antonio Ricaute

**MIRTHA SILVA**

*Investigadora Principal*

**ESAÚ PÁEZ**

*Asesor*

#### *Problema*

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en particular en los niveles iniciales de la escolaridad, se han venido multiplicando en los últimos años. En general, son estudios de experiencias abordados desde el punto de vista de enfoques psicológicos y/o psicolingüísticos, preocupados por las estructuras o las competencias que permiten la prehensión de la escritura por el niño. Nuestro enfoque parte de algunas corrientes lingüísticas, que han llamado la pragmática y hemos fijado nuestra preocupación a partir de preguntas, tales como: ¿Para qué sirve el lenguaje? ¿Qué se hace con él? Delimitando nuestro punto de vista a partir de conceptos como pertinencia, situacionalidad, realización, uso del lenguaje que nos permita responder a la pregunta por el sentido de lo dicho en el lenguaje, tomado en su acepción topológica, de indicador de dirección. Nuestro problema parte de una pregunta: ¿Cómo es el “salto” que los niños hacen entre ese estado de “no-saber-no-dominio” del sistema de la escritura al estado de “saber-dominio” del sistema escritural, tal como lo espera la Escuela? Qué sucede en este “tránsito” y cómo se expresa? Cuáles son los “trayectos” que el niño recorre en estos procesos?

#### *Objetivos*

i) Plantear, experimentar, sistematizar y analizar un proceso pedagógico en el aula, para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación



primaria; ii) Mostrar, describir y analizar un proceso para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con el apoyo de un enfoque conceptual funcional-pragmático de la lengua.

### *Metodología*

El proyecto se desarrolló en cuatro fases, durante un año, partiendo de un concepto experimental y analítico que nos permitió hacer un seguimiento de procesos de aula.

### *Resultados*

Presentación y descripción de un proceso, socialización zonal de la experiencia, publicación de un artículo en el *Magazín Aula Urbana* y publicación de un libro sobre la experiencia de investigación.

## **EL LENGUAJE EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO**

**Proyecto Alúna: Nuestras Prácticas de Formación de Lectores y Escritores Colegio Abraham Lincoln.**

### *Investigadores*

Este proyecto expone la relación entre el lenguaje y el sujeto, mostrando todos los desarrollos investigativos que han realizado los docentes, sumando experiencias que han permitido la transformación a partir de la construcción de un discurso, y como éste resignifica su experiencia, su condición de sujeto pedagógico, reconociéndose así mismo como un sujeto social en interacción con otros, estableciendo un acercamiento a la construcción de una comunicación entre pares de docentes y estudiantes. Explica que en este eje temático encontraremos experiencias que nos van a hablar de cómo la investigación nos ha permitido hacer propuestas investigativas y pedagógicas, frente a cómo ésta nos propone un eje pedagógico en la transformación de la concepción, de las creencias, de las actitudes y postura pedagógica del maestro. Luego presenta la experiencia del Colegio Abraham Lincoln, "Proyecto Alúna". Cada experiencia en la presentación tendrá una metodología de exposición de 35 minutos, interacción con el público de 25 minutos y 10 minutos para los comentaristas.





Esta es una investigación sobre el maestro como sujeto pedagógico y el resultado de cerca de dos años de investigación en aula, de un equipo interdisciplinario de maestros de bachillerato, sobre la manera en que escribían y leían nuestros estudiantes y nosotros mismos. La exposición desarrolla un diseño que explica desde el significado de la palabra ALUNA -término de la lengua Arhuaco - que significa amor, un tallo que germina, y eso fue para nosotros, porque es una experiencia que permite crecer a través de ella, siendo ésta un espacio de construcción permanente en aula, en donde se privilegia el diálogo entre pares, entendiendo como pares a nuestros compañeros maestros docentes y nuestros estudiantes para potenciar una reflexión crítica y la construcción cooperativa de conocimiento.

¿Cuál fue el proceso de los estudiantes y cuál el de los maestros? Nuestra investigación hace énfasis en el maestro, comenzamos sin ninguna experiencia previa sobre investigación en lectura y escritura. El grupo se planteó si la investigación trabajaría hacia la formación docente o en el impacto en los estudiantes, por lo que la decisión de grupo fue la formación docente, buscando transformar primero el proceso del maestro para luego hacerlo en los estudiantes. Este proceso es continuo y busca una transformación profesional.

¿Cómo es el proceso de evaluación? Se explicó que es un proceso permanente, porque es exponer la práctica a la mirada de los otros, y en donde se privilegia el proceso antes que los resultados. ¿En una pregunta se reta al grupo a trabajar en otra institución con recursos mínimos, niños con hambre, descalzos y condiciones infrahumanas? La respuesta fue que el éxito de la experiencia no depende de los recursos, pues debe partir de la creatividad, de recibir retroalimentación de nuestros compañeros, y se plantean alternativas realizando el trabajo con diferentes recursos para lograr un proceso positivo. ¿Cómo se aplicaría en preescolar y primaria? El proyecto se aplicó a estudiantes de 10 y 11 con la premisa que los estudiantes no sabían leer y escribir y se convirtió luego en la pregunta ¿cómo leen y escriben los maestros? Por lo que el énfasis de la investigación fue el docente como sujeto pedagógico. Para aplicar esta metodología en otras edades se debe partir de las necesidades del grupo docente y de sus estudiantes.

Fabio Jurado, comentarista de la sesión de presentación de este proyecto en el V Congreso y quien participa como interlocutor de los procesos curriculares internos pedagógicos señaló que Alúna es una invitación para que otras instituciones públicas y privadas vivan la experiencia de la evaluación Colectiva e Institucional. Comenta que la experiencia del proyecto Alúna es un buen ejemplo, y ha tenido la oportunidad de leer el documento, informe final de la investigación, compartiendo las experiencias



que han socializado en el congreso de la red colombiana para la formación de la transformación docente, “Práctica como motor de la formación”. Esta experiencia deja ver como desde la práctica los maestros reconocen los problemas afines llegando a una reflexión para avanzar significativamente en un proceso educativo. Por esto comenta que los docentes del proyecto “Alúna”, han hecho una apropiación, una aprehensión de fuentes primarias en el ámbito de la antropología y filosofía, con Cassirer y Gertz y otros autores, y construyeron principios conceptuales y teóricos para mejorar los procesos. Este grupo ha leído a Hymes, Brunner, Chomsky, Vigotsky y otras lecturas que los han acercado a teorías del lenguaje, obteniendo un impacto que logra un efecto en el trabajo de aula.

En cuanto a la relación con la formación, Fabio Jurado reconoce, escuchando la exposición, que un grupo así, al igual que las experiencias de otros docentes, la necesidad de dar el paso hacia la formación desde los docentes innovadores, y que el impacto mayor en la formación, se da si el grupo va a un colegio o escuela -con mayor tiempo-, mostrando la experiencia de investigación en dos o tres días, en una jornada, en donde se comparta con otros ese saber que muchos no tienen, por estar en otros ámbitos como el universitario, ampliando los resultados y socializándolo entre los docentes. Por esto él propone al IDEP y a la Secretaría de Educación, para el próximo año, presentar un abanico de propuestas a las escuelas y colegios para que puedan elegir de acuerdo a los proyectos con quién quisieran trabajar. Resalta igualmente, que este aspecto no se ve en ningún otro país, con tantos problemas y dificultades es necesario explotarlo más, aprovechando éstas investigaciones realizadas por los docentes. Reivindica la formación in situ de aquí en adelante, para que la formación esté planeada desde las mismas instituciones educativas, debe partir de la oportunidad de reconocer al interlocutor externo, sea un profesor o un grupo investigador que observa, discute y produce para la escuela, y resalta la escritura del asesor para los docentes y para cruzar hallazgos de parte y parte. Reconoce también que hay un principio de incertidumbre en la investigación por lo tanto ésta investigación tuvo problemas y obstáculos.

Finalmente, Fabio Jurado señala que existe un texto que debe publicarse, mostrando las evidencias de la investigación, desde dentro del aula, ubicar la mirada etnográfica y su interpretación, esto elevaría mucho más el documento y respondería muchas preguntas planteadas sobre las evidencias del proyecto que son lo más difícil de mostrar, en una exposición tan limitada por el tiempo, y cuando se publique debe dar cuenta de lo que se observó y sobretodo el rol que tuvo el medio en el aula, y es el de la cámara circulando con los estudiantes, con los profesores, en las reuniones y ésta es un personaje también en éste proceso de investigación.



## Viajemos y Construyamos en el Fantástico Mundo de la Palabra

### CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA O.E.A.

*Investigador Principal:* MARIA JULIA CORTES MUÑOZ.

*Coinvestigadores:* SANDRA PATRICIA VARELA LONDOÑO.

ELSA LILIANA ENCISO LUQUE. MIRIAM LEONOR GUERRA  
DE CRUZ. GLADYS MIREYA CASAS DE PICON.

La magia de las palabras circula en las aulas, en el patio, en los corredores; palabras que vienen y van, acarician dulcemente a los niños, ellas también se dejan acariciar en suave tuntuneo, se dejan atrapar. Después de jugar toda la jornada, emprenden un nuevo recorrido en el maletín viajero, al llegar a casa en compañía de su autor, salen para ser compartidas con la familia, convertidas en narraciones, mini cuentos, preguntas, una rica receta, o una copla hecha canción. En el desarrollo del proceso de investigación, hemos venido consolidando algunos aspectos que nos permiten el planteamiento del problema en el interrogante: ¿Cómo desarrollar el pensamiento narrativo y argumentativo para la comprensión y producción de textos, en los estudiantes la básica primaria del C.E.D O.E.A. y de quinto grado del C.E.D. Jacqueline.

#### *Objetivos*

i) Mejorar los procesos de pensamiento narrativo y argumentativo para la comprensión y producción de textos, a través del enfoque pedagógico en la enseñanza para la comprensión. ii) Transformar las concepciones y prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de estudiantes y docentes de básica primaria del C.E.D. O.E.A de quinto grado del C.E.D. Jacqueline.

#### *Metodología*

¿Cómo hacer que los estudiantes comprendan el proceso de la escritura?. A partir de la producción de textos auténticos de los estudiantes, garantizando que para estas producciones hay lectores motivados e interesados, esto nos permite establecer que en los grupos hay diferentes niveles de competencia comunicativa, factibles de mejorar a través del acompañamiento y la evaluación permanente del proceso escritor de cada uno de los estudiantes. El equipo de investigadores del proyecto desarrolla una pedagogía interactiva, centrada en la producción de escritura como proceso de producción de textos, elaborados por los niños, para tal efecto se realizan algunos ejercicios de escritura que dan cuenta de la lectura, que sirven como parate teórico para el desarrollo de la investigación e implementación de la innovación. La enseñanza para la comprensión: modelo metodológico activa para procesos lecto-escritores de los aprendizajes.



## Resultados

Mejoramiento de los procesos de pensamiento narrativo y argumentativo en la comprensión y producción de textos auténticos, enamoramientos y disfrute de la lectura.

### La Alfabetización Inicial en los Sectores Populares. CED Llano Grande

**GUILLERMO BERNAL ARROYAVE.**

*Investigador principal*

**AMANDA NÚÑEZ**

*Coinvestigadora*

#### Problema

La repitencia es señalada como uno de los síntomas más claros de la mala calidad de la educación. Según datos procesados por la UNESCO, las tasas de repitencia en América Latina están entre las más altas del mundo. Mientras en los países desarrollados la tasa de repitencia se sitúa alrededor del 2%, en la región el 30% del total de los alumnos del nivel primario son repetidores. Las cifras revelan dos fenómenos bien significativos. Primero, el problema del fracaso escolar no está repartido democráticamente en la población, como advierte E. Ferreiro. Los niños de los grupos sociales favorecidos aprenden a leer y escribir sin mayores dificultades, mientras fracasan los niños que habitan en zonas rurales y en la periferia de las grandes ciudades. Y segundo, la repitencia se concentra en los dos primeros grados. La mitad de los niños que entran a la escuela en el continente repiten el primer grado, porcentaje que se eleva al 60% , en el caso de los niños provenientes de familias pobres.

E. Ferreiro plantea que “el fracaso en primero de primaria es el fracaso de la alfabetización inicial”; lo cual quiere decir que la escuela está fallando en la conducción de los aprendizajes básicos. Ahora, si sólo está brindando a los ciudadanos unos mínimos rudimentos de decodificación, entonces los sectores populares son los damnificados, puesto que no tienen la posibilidad de cursos remediales, ni atención especializada, ni ninguna otra actividad compensatoria. En estas condiciones, la escuela estaría generando desigualdades sociales. El problema de investigación planteado inicialmente, fue formulado así: ¿Qué incidencia tienen, el contexto sociocultural y la metodología del docente, en el proceso de alfabetización inicial en los sectores populares?





## Objetivos

i) Realizar un estudio que permita analizar la incidencia del contexto familiar y la metodología empleada por el docente en los procesos de alfabetización inicial, en los alumnos de grado cero, primero y segundo; ii) Conformar un equipo de investigación con los profesores de preescolar, primero y segundo, que logre consolidar propuestas en torno al mejoramiento de la calidad de la alfabetización inicial; iii) Reconstruir el PEI tomando como ejes la investigación y concepciones claras sobre el manejo del lenguaje.

## Metodología

En razón de su temática y su intencionalidad, la investigación tiene un enfoque cualitativo. La intención es describir contextos fundamentales en la vida del niño (hogar, comunidad, escuela) y construir interpretaciones que permitan entender cómo influyen en su éxito o en su fracaso escolar. Se utilizaron los siguientes instrumentos: Encuestas a padres de familia, a estudiantes, sobre repitencia, a los niños de preescolar; entrevistas a padres de familia, a docentes; situación de escritura con niños(as) de preescolar; la historia de los docentes como lectores y productores de texto; situaciones didácticas; estudio de los cuadernos de trabajo; registros o diarios de campo. La investigación está centrada en los grados Preescolar, Primero y Segundo de educación básica primaria de ambas jornadas (150 padres de familia, 6 grupos con 180 niños, 6 docentes), porque es en estos grados donde tiene lugar la alfabetización inicial.

## Resultados

Nuestros chicos y chicas son iguales pero distintos. Son iguales porque cuando construyen sus escrituras enfrentan los mismos problemas cognitivos que los demás niños, pero tienen características particulares: i) Han tenido contactos y experiencias muy limitadas con la escritura, que no les permiten percibir cuál es su utilidad social; llegan a la escuela con hipótesis sobre la escritura muy alejadas a las de los adultos alfabetizados; ii) Son competentes y cultos en el ámbito del lenguaje oral; iii) Aprenden sobre el lenguaje en las prácticas sociales cotidianas; por ello el lenguaje surge como una experiencia vital; iv) Tienen formas no reconocidas de apropiarse del lenguaje escrito y de la lectura: llevan diarios, libros de pensamiento, chismógrafos, lectura de la Biblia; v) El 54.2% de los niños realiza diariamente algún tipo de trabajo (para reemplazar al adulto en la casa o para contribuir económicamente con los gastos de la familia); vi) El tipo de actividades que realizan tiende a valorar la astucia, la independencia, la capacidad para moverse en el mundo de los adultos; vii) Aprenden observando y haciendo con los adultos; comprenden el lenguaje de los hechos, de la acción directa.



Hacer que la escuela tenga sentido para estos niños y contribuir a que su paso por la escuela tenga mayores probabilidades de éxito, demanda integrar las prácticas sociales, las tradiciones y estilos de vida de la comunidad que determinan las características señaladas atrás. La fractura o la discontinuidad de los mensajes que recibe en el hogar y en la escuela; la discontinuidad de los usos y las prácticas de lectura y escritura en uno y otro contexto, es uno de los factores que dan cuenta del fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las condiciones preocupantes del medio familiar y social de estos estudiantes se caracteriza por: El 84.1% de las familias sobreviven con uno o menos de un salario mínimo; un alto porcentaje de los padres de familia está sub-empleado o vive del comercio informal; el 89% de las familias está integrado por 4 o más personas; el 80.2% de los padres y madres inició la primaria; de ellos, el 34,3% inició el bachillerato, aunque muy pocos los terminan; entre madres y abuelas encontramos índices importantes de analfabetismo; las prácticas de lectura y escritura entre padres y madres son escasas y obedecen a situaciones muy inmediatas: coger el bus, leer una instrucción, firmar, llenar crucigramas; los libros que hay en los hogares son principalmente la Biblia y los que han comprado para uso en escuelas y colegios; los padres de familia desean beneficiarse de la educación formal pero no saben bien qué esperar de la escuela.

Lo anterior estaría mostrando: Uno, que el entorno de oportunidades que tienen los niños para crecer y desarrollar sus potencialidades es muy deficiente. Dos, que la mínima cultura letrada en los hogares contribuye a la formación de comunidades marginadas.

Como con conclusiones en el contexto escolar (docentes encargados de la alfabetización inicial: preescolar, 1º y 2º) se señalan las siguientes: i) Solo una minoría argumenta con claridad y coherencia sobre el aprendizaje y los procesos ligados a la lectura y la escritura; ii) No existe una formación especializada en el manejo de la lectura y la escritura; iii) El acercamiento a la escritura esta orientado, en la mayoría, hacia el sistema de escritura (manejo del código), separado de la función de la escritura. Por ello el predominio del trabajo con letras y sílabas, el dictado y la copia; iv) Entre las propuestas del docente, son frecuentes: Rellenar dibujos, decorar letras, planas de letras, dictado de palabras, copiar textualmente cuentos, escribir palabras que tengan tales letras. Son poco frecuentes: Completar o recrear un cuento, escribir mensajes a otras personas, escribir recetas o fórmulas, escribir sobre la vida propia, escritura espontánea, lectura placentera; v) La literatura infantil tiene escaso o ningún empleo en la mayoría de los cursos; vi) Sólo en un curso (de seis) se encontró un ambiente real de comunicación, con unos códigos interiorizados por todos. En la mayoría de



los cursos no se reconoce ni se fortalece el papel del niño como interlocutor; vii) Se desconoce el contexto socio-cultural en el cual viven los niños. Sólo la minoría de las docentes tiene en cuenta los conocimientos previos; viii) Sólo dos de las seis docentes se reconocen como lectoras; una prefiere escribir a leer.

Con la finalidad de prevenir el fracaso escolar, sobre todo en los sectores populares, la escuela tiene la obligación de brindarle a los niños lo que el hogar y la comunidad no les pueden ofrecer: contactos variados y múltiples experiencias, con materiales escritos que les permitan comprender la utilidad social de la escritura. Es además una condición para que el Preescolar se convierta en un verdadero puente entre el hogar y la escuela. La metodología del docente facilita el éxito escolar de los niños cuando les reconoce su capacidad para saber construir y les ayuda a avanzar en sus niveles de conceptualización, cuando promueve desde el inicio la producción de textos con sentido, cuando las escrituras que promueve tienen las mismas funciones que en la vida social, cuando el lenguaje es integral y contextualizado. La metodología del docente dificulta el éxito de los niños cuando considera al niño objeto del aprendizaje, impone y presiona el acto de escribir, les exige a todos los niños avanzar al mismo ritmo, presenta el lenguaje fragmentado en pequeñas partes y fuera de contexto, despoja al lenguaje de su esencia que es la comunicación.

Por último señalamos que es necesario revisar los enfoques que han primado en torno al concepto de fracaso escolar y que miran en una sola dirección: la responsabilidad del niño en su propio fracaso. Se requiere asumir una visión más integral del problema, una visión que tenga en cuenta factores tales como el funcionamiento del sistema escolar, las pedagogías de la lectura y la escritura, la formación de los docentes, etc.

**La Pedagogía por Proyectos como Estrategia para la Enseñanza del Lenguaje en los Grados Primero y Segundo de Primaria en el C.E.D. San Agustín Jornada Mañana.**

*Investigador:* ANA ISABEL CABRA VARGAS.

*Coinvestigadora:* HEDÍ LUZ RODRÍGUEZ.

*Grupo De Docentes:* ASTRID LOZANO ROSA A MATILDE MEJIA.  
MYRIAN CHACON ASTRID ARBOLEDA.

*Problema De Investigación.*

Después de realizar una lectura del contexto de la institución se detectan aspectos como:



En los estudiantes: i) Los estudiantes al leer un texto no entiende lo que leyeron; ii) Los estudiantes al escribir un texto, nadie le entiende lo que escribió.

En los docentes: i) El docente que enseña a leer y a escribir esta haciendo énfasis en la capacidad del niño para emitir ciertos fonemas ante ciertos grafemas y viceversa. Los demás docentes hacen énfasis en la capacidad del estudiante de comunicarse a través del texto escrito.

En General: i) Toda actividad en torno al Lenguaje carece de sentido y significado. ii) Existe un limitado interés que manifiestan los niños, jóvenes y adultos por los libros y la expresión escrita. iii) La ausencia del ejercicio de escuchar al otro, porque lo que él dice es tan importante como lo que yo digo. iv) Las casi nulas posibilidades que se dan para el dialogo, la discusión, la concertación, la negociación.

Estos aspectos permiten plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo implementar e incorporar la pedagogía de proyectos como estrategias de enseñanza del lenguaje en los grados primero y segundo de primaria del C.E.D. San Agustín, Jornada mañana?

### *Objetivo General*

Incorporar la Pedagogía por Proyectos como estrategia para la enseñanza del Lenguaje en los grados primero y segundo de primaria del C.E.D. SAN AGUSTIN, jornada Mañana.

### *Objetivos Especificos*

i) Caracterizar la práctica de los docentes de los grados primero y segundo en torno al Lenguaje, mediante la recolección y análisis de datos. ii) Confrontar la practica en torno al Lenguaje a la luz de la teoría, por medio de la reflexión, la discusión y la acción; iii) Implementar el trabajo por Proyectos en el aula de los grados primero y segundo.

### *Metodologia*

Este trabajo investigativo se desarrolló desde un Enfoque Cualitativo Etnográfico, cumpliendo tres fases a saber:

**FASE UNO: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA:** Se parte de la conformación de un equipo de trabajo y la investigación que elabora instrumentos como los diarios de campo, documentos escritos y videos, desde los cuales se





trabaja una categorización, para facilitar el análisis y la interpretación, que permitan al docente mirar su propia práctica pedagógica, hacer una reflexión de ella e iniciar una transformación.

**FASE DOS: CONTRASTACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA:** Se trata de hacer un acopio de herramientas teóricas, mediante talleres, para discutir las lecturas que se proponen en ellos, desde las cuales se quiere la construcción cognitiva, que a nivel grupal e individual, se requiere para abordar el problema de investigación.

**FASE TRES: IMPLEMENTACIÓN E INCORPORACIÓN DE LOS PROYECTOS EN LAS AULAS DE CLASE DE PRIMERO Y SEGUNDO:**

La génesis, planeación, ejecución y evaluación de los proyectos de aula, muestran los procesos significativos que, por una parte van transformando la práctica de los docentes y por otra, cualifica los procesos lectores y escritores, no solo de los docentes, sino también de los estudiantes.

### *Hallazgos de la Primera Fase: Caracterización de la Práctica*

El gran desafío de esta investigación, en la primera fase fue que los docentes empezaran a "mirarse" en su quehacer pedagógico. Uno de los primeros obstáculos, es reconocer que se está trabajando desde concepciones "obsoletas". Fue fundamental e importante, trabajar con el par y en equipo; crear y vivir "crisis" permitió que cada uno de los docentes reflexionara y propusiera alternativas de cambio y rutas a seguir. La sustentación paulatina del trabajo con literatura especializada, hizo más creíble el acompañamiento que se brindó en este proceso de cambios de actitudes y de quehaceres pedagógicos. Permitir la expresión de sentimientos, dificultades, logros, entre otros aspectos, en un clima de respeto, de "silencio", en una actitud de apertura, facilitó y siguió motivando la participación de los docentes en el proyecto. Aceptar el nivel escritor y lector de los participantes e ir exigiendo poco a poco la cualificación de los mismos, mediante la práctica personal del leer y escribir, fue clave fundamental para que los docentes tomaran conciencia de su realidad personal.

### *Hallazgos de la Segunda Fase: Contrastación Teoría-práctica.*

Las docentes del equipo concluyeron que la caracterización de la práctica pedagógica y la teorización, son INSEPARABLES. En otras palabras, para la caracterización de la práctica pedagógica, se necesitó la confrontación con las ideas y teorías de otros. Por lo tanto, se concluye que las dos primeras fases se dieron simultáneamente. La lectura teórica y documental sobre el tema, por una parte, y el trabajo de campo, por otra, permitieron construir una idea de Lenguaje, más amplia, y de esta forma se empezó una intervención, una reflexión y una toma de conciencia, que permitieron ir construyendo elementos que posteriormente sustenten una verdadera transformación en el quehacer pedagógico, objeto primordial de la investigación.



La lectura especializada ha servido de base para la reflexión personal y cooperativa, con el objeto de “disparar” la auto-socioconstrucción del conocimiento. El poner en duda las formas de aprender, de los propios docentes y de los estudiantes, aparece como motivo fundamental en el cambio de las formas tradicionales de relacionarse con el conocimiento. Las crisis provocada por la confrontación con la teoría, transforman positivamente las maneras anquilosadas y predominantes en nuestro sistema educativo. En el transcurso de la investigación apareció un nuevo objetivo específico: “Cualificar los procesos lectores y escritores de los docentes del equipo”. Como se pudo observar en el transcurso del análisis de la segunda etapa, se tuvieron serios problemas en la conceptualización y reconceptualización, de lo que es LEER Y ESCRIBIR. Por ello, se adquirió el firme compromiso de continuar con este proceso en los siguientes años. Si se quiere lograr un cambio en las prácticas pedagógicas acerca del aprender a LEER Y ESCRIBIR, donde el sujeto que aprende, y es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, tenemos que buscar otras respuestas a las preguntas:

i) Cómo aprenden a leer los niños? ii) Cuándo aprenden a leer? iii) ¿Con qué tipos de textos aprenden a leer? iv) Qué es leer? v) ¿Cuándo se inicia el proceso de escritura? vi) ¿Qué es Escribir para los niños? vii) ¿Para qué leen y escriben los niños? viii) ¿Cómo puedo cualificar mis procesos lectores y escritores? Por medio de la observación continua de las prácticas, de las relaciones que se tienen con los estudiantes, del sustento teórico que día a día va complementando la investigación, se van dando paso a nuevos conocimientos que van orientando e iluminando la innovación del quehacer pedagógico.

### *Hallazgos de la Tercera Fase: Implementación e Incorporación de los Proyectos*

Ante una propuesta de trabajo, novedosa y exigente como es la PEDAGOGIA POR PROYECTOS, los desafíos y los temores, se constituyen en elementos importantes para comenzar una aventura en la que se necesita de un trabajo cooperativo y de un alto sentido del compromiso y la responsabilidad. Se descubre y se acepta la necesidad de ser docentes teóricamente bien FORMADOS y se da sentido a las actividades realizadas con los estudiantes, ya que responden a sus intereses y expectativas, además de ser planeadas por ellos. Se descubre que los niños pueden tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y ejecutarlas. El trabajo por proyectos, permite cualificar los procesos lectores y escritores, no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes. Se trabaja de forma planeada y organizada. Ya no se continúa con el monopolio que ejercía el docente en cuanto a diseñar, decidir, definir tareas y actividades, evaluar y en general, decidir el qué, el cómo y el cuándo.



### *Aprendizajes Construidos y Conclusiones Generales*

Los PROYECTOS PEDAGÓGICOS son una alternativa para investigar las prácticas pedagógicas, propias y ajenas, que permitan analizar, observar, evaluar y reflexionar acerca de lo que es el aula escolar como espacio de convivencia. Para lograr cambios significativos en los compañeros docentes, se debe iniciar un proceso que tenga características de continuidad, permanencia e intercambio de saberes; donde el eje sea una práctica reflexiva para pensarse y pensar la realidad, logrando proponer alternativas de acción pedagógica, con miras de alcanzar una mejor calidad educativa.

Se asume que el grupo puede hacer investigación y que es factible profesionalizarse por medio de procesos de AUTOFORMACIÓN. Este ha sido un proceso enriquecedor que ha permitido crecer en conjunto y hacer evidente la necesidad de la compañía y el apoyo del otro, en la construcción de SABERES colectivos para llegar a las metas trazadas. Se inició una reflexión constante sobre las propias prácticas pedagógicas lo que permitió un accionar más crítico, y por lo tanto, más enriquecedor. Aceptar el nivel escritor y lector de los participantes e ir exigiendo poco a poco la cualificación de los mismo, se proyecta en la exigencia a los estudiantes. El desarrollo del Proyecto, permitió mirar en forma diferente los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y a comprender mejor el sentir de los estudiantes para lograr una educación significativa. Para concluir, esta experiencia se puede señalar que es posible TRANSFORMAR las Prácticas Pedagógicas de los docentes en ejercicio, cuando:

- i) Se toma conciencia que su quehacer ha perdido efectividad, reconociendo que se necesita conocer y aprender lo “nuevo”;
- ii) Hay compromiso por aprender, y se asume la responsabilidad en las acciones que ello implique;
- iii) Se comparte, se discute entre pares, actos que aportan en la disminución de la inseguridad personal;
- iv) Reflexionan críticamente su quehacer, es decir, se acepta la crítica y se hace una autocrítica de su quehacer con el propósito de conocer y proponer nuevos caminos de acción;
- v) Logran llevar a la práctica el nuevo saber, es decir, convierten el saber en acción y lo realizan de forma sistemática para desarrollar experiencia sobre él;
- vi) Se conocen otras estrategias de enseñanza, para ser aplicadas con sus estudiantes, al igual que ellos logran cualificar procesos de aprendizaje en torno al Lenguaje.



DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y FINANZAS

ANUARIO

DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y FINANZAS

ANUARIO DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

# A NEXOS







INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP

PROGRAMA

V CONGRESO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA: ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION  
BOGOTÁ D.C. COMPENSAR, Centro de desarrollo empresarial, Julio 9, 10 y 11 de 2002.



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Instituto INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

MARTES 9 DE JULIO, GRAN AUDITORIO						
7:00-8:00 Inscripciones y Entrega de Carpetas						
8:00-8:45 Instalación del congreso Palabras del doctor Antanas Mockus, Alcalde Mayor de Bogotá y de la doctora María Cristina Dussan, Directora General (E), IDEP						
8:45-9:45 Impacto de la investigación educativa en la práctica docente. doctor Antonio Fernández Cano. Universidad de Granada, España.						
9:45- 10:15 REFRIGERIO						
10:15-11:00 Experiencias docentes, cambio escolar y calidad educativa. doctora Marina Camargo. IDEP.						
11:00-11:45 Escritura y difusión de textos científicos para la educación. doctor Luis Bernardo Peña. CERLALC						
11:45-12:00 Comentarios por el doctor Antonio Fernandez Cano.						
12:00-1:30 RECESO						
Presentación de Experiencias por Ejes Temáticos						
Hora/AM	Rutas Pedagógicas Innovadoras para el Desarrollo de las Competencias Básicas	Aportes a la Construcción de Nuevos Ambientes de Aprendizaje desde la Informática y otras Tecnologías	El Lenguaje en la Formación del Sujeto Pedagógico	La Axiología de una Nueva Escuela	Curriculo e Interdisciplinariedad	Desarrollo del Pensamiento y la Actitud Científica en la Escuela
	Auditorio 1.1 (250 personas)	Auditorio 1.2 (250 personas)	Auditorio 1.3 (250 personas)	Salón 2.1 (50 personas)	Salón 2.2 (50 personas)	Salón 2.3(50 personas)
1:30 - 2:45	<b>Núcleo: Proyectos Interdisciplinares.</b> La realización verbal fundamento de estrategias pedagógicas: la interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento. CED REPÚBLICA DE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA.	Formación de competencias en tecnología y matemática a través de marcos conceptuales. CED VENEZIA.	Proyecto Alina: Nuestras prácticas de formación de lectores y escritores. COLEGIO ABRAHAM LINCOLN.	Hacia una comunidad educativa justa: Una propuesta de formación en valores con perspectiva de género. UNIVERSIDAD JAVERIANA.	Proceso de reconstrucción curricular en preescolar y básica primaria. CED JORGE SOTO DEL CORRAL.	La estrategia de multitariler como mediador entre las ideas que posee el niño y los logros esperados en el aprendizaje de las ciencias naturales. COLEGIO CHAMPAGNAT.
2:45-4:00	<b>Núcleo: Proyectos Interdisciplinares.</b> La intertextualidad como estrategia interdisciplinaria de innovación. CED UNION EUROPEA.	Propuesta de innovación curricular apoyados por tecnología portátil. CED LA AMISTAD, BRASILIA USME, MIGUEL ANTONIO CARO.	Vijamos y construimos en el fantástico mundo de la palabra. CED DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. OEA.	Convivencia y valores humanos para formar una ética pública. CED RÓMULO GALLEGU.	Desarrollo de competencias científicas, matemáticas y de ciencias sociales a través de la enseñanza-aprendizaje por investigación. CED EL SALTIRE.	De las observaciones a las explicaciones: desarrollo de razonamiento sobre hipótesis-evidencia en el aprendizaje del concepto de presión. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
4:00-4:30 CAFÉ						
4:30 - 5:45	<b>Núcleo: Proyectos Interdisciplinares</b> Hacia la optimización del desempeño en competencias básicas de los estudiantes del grado sexto. CED REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA.	Implementación de un modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de sexto grado. COLEGIO NICOLÁS ESQUERRA	Alfabetización inicial en los sectores populares. CED LLANO GRANDE.	Goemos la escuela, una innovación para desarrollar valores alternativos. CED ANTONIO NARIÑO.	Proyectos de aula: una alternativa para que los maestros se fortalezcan en investigación Pedagógica. CED LA BELLEZA.	Pequeños científicos en el CED La Giraldá. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MIÉRCOLES 10 DE JULIO						
HORA/AM	Auditorio 1.1 (250 personas)	Auditorio 1.2 (250 personas)	Auditorio 1.2 (250 personas)	Salón 2.2 (50 personas)	Salón 2.3 (50 personas)	Salón 3.1(40 personas)
	Rutas pedagógicas innovadoras para el desarrollo de las competencias básicas.	Aportes a la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje desde la informática y otras tecnologías	El Lenguaje en la formación del sujeto pedagógico	La axiología de una nueva escuela	Curriculo e interdisciplinariedad	Desarrollo del pensamiento y la actitud científica en la escuela
6:00 - 9:15	<b>Núcleo: Formación de profesores para una nueva pedagogía</b> Mejoramiento de los niveles de competencia en estudiantes de Educación básica y media. INSTITUTO ACADEMICO COPIRREY	Estrategias para el acceso de personas con limitación visual a la red integrada de participación educativa REDP de la Secretaría de Educación Distrital. CED SAN ANTONIO NORTE SEGUNDO SECTOR	La pedagogía por proyectos como estrategia para la enseñanza del lenguaje en los grados primero y segundo de primaria. CED SAN AGUSTIN	El manual de convivencia como pacto social: una estrategia sistémica, para su construcción en forma democrática y participativa. FUNDACIÓN HEMISFERIO.	Interdisciplinariedad y currículo con énfasis en medio ambiente para el grado sexto. COLEGIO DISTRITAL BENJAMIN HERRERA.	Didáctica fundamentada en la formación de actitudes científicas que incidan sobre las competencias cognitivas y procedimentales de las ciencias naturales. F. ALBERTO MERANI
10:30 - 11:30 REFRIGERIO						
11:00 - 12:15	<b>Núcleo: Formación de profesores para una nueva pedagogía</b> Hacia la reconstrucción de un modelo pedagógico, a partir de la reconstrucción de las prácticas y las relaciones en la escuela. CED SAN ISIDRO LABRADOR	Club de Informática COLEGIO DISTRITAL JOSÉ FELIX RESTREPO		Un recuento con la vida. CED JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ	La enseñanza por proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias. CED CLEMENCIA CAICEDO.	La homeostasis, una propuesta didáctica para la enseñanza de la biología. CED ISABEL II
12:15 - 2:00 RECESO						
HORA/PM	Rutas pedagógicas innovadoras para el desarrollo de las competencias básicas.	Aportes a la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje desde la informática y otras tecnologías	El Lenguaje en la formación del sujeto pedagógico	La axiología de una nueva escuela	Investigación Social en la Escuela	Desarrollo del pensamiento y la actitud científica en la escuela
2:00 - 3:15	<b>Núcleo: Formación de profesores para una nueva pedagogía</b> Una propuesta pedagógica para elevar el desarrollo de competencias básicas. COL. DISTRITAL DARIO ECHEANDIA.	Innovación pedagógica orientada al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información en un ambiente de conocimiento situado. INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER.	Proceso lector: saber en contexto "pintemos los cuentos". LICEO NUEVO CHILE.	Niveles de comprensión del maestro sobre la autonomía y su reflejo en el aula. COLEGIO DE MARÍA	Tras las huellas de la investigación juvenil en el aula. CED UNIÓN EUROPEA	Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a partir del aprendizaje significativo de conceptos en ciencias naturales, a través del aprendizaje por investigación. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.



RECESO						
3:15 - 3:45	<b>Núcleo: Formación de profesores para una nueva pedagogía</b> Montaje de un banco de pruebas para la evaluación de competencias básicas y seguimiento de niveles de desempeño. CED PAULO VI.		Hacia la excelencia académica la palabra como vehículo de interacción y cultura INEM SANTIAGO PEREZ	Hacia una escuela menos agresiva. CED MORALBA SUR ORIENTAL	Impacto de los modelos pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las ciencias sociales en los estudiantes. CED EL CORTIJO	Conozcamos, analicemos y construyamos máquinas. CED NUEVA ESPERANZA
3:45 - 5:00						
JUEVES 11 DE JULIO						
	Auditorio 1.1 (250 personas)	Auditorio 1.2 (250 personas)	Auditorio 1.3 (250 personas)	Salón 2.2 (50 personas)	Salón 2.3 (50 personas)	Salón 3.1(40 personas)
HORA/AM	Rutae pedagogicas Innovadoras para el desarrollo de las competencias básicas	Aportes a la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje desde la Informática y otras tecnologías	Comunicación Educativa	La Axiología de una Nueva escuela	Investigación Social en la Escuela	Concepción y didáctica de las matemáticas en al escuela
8:00 - 9:15	<b>Núcleo: Diseño de espacios especiales para la formación de los estudiantes</b> La filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de competencias básicas. COLEGIO DEL SANTO ANGEL.	Uso de tecnologías informáticas en la producción de meditaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. CENTRO EDUCATIVO MODELO NORTE	Presentación Proyecto Comunicacional del IDEP. Uso de la Televisión en el Aula UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA y PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA NORTE	Hacia una ciudadanía incluyente. Fundación WAIRA.	Bogotá, nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana. COLEGIO DISTRITAL ATANASIO GIRARDOT	Construyendo la noción de concepto de volumen. CED NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS
9:15 - 10:30	<b>Núcleo: Diseño de espacios especiales para la formación de los estudiantes</b> Lo oyes, lo ves, lo registras, lo recreas y lo comunicas. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI	VIDEO: "La comunidad IDEP de docentes innovadores que mejoran su practica pedagógica con tecnologías informáticas y de telecomunicaciones." INEM FCO DE PAULA SANTANDIER-IDEP	Mirada retrospectiva a los productos mediáticos del IDEP PROYECTO RED UNIVERSIDAD NACIONAL. Un proyecto comunicacional: Caso Secretaría de Educación. Análisis y comentarios		De cómo hacer del niño un escritor y un lector con sentido. CED ANTONIO RICAUARTE.	El sistema decimal de numeración en los niños. CED VILLA AMALIA
10:30 - 11:00	REFRIGERIO					
Mesa Redonda-Paneles- Coloquio: Inscripciones Previas.						
11:00 - 12:15	MESA REDONDA "El desempeño en contexto como indicador de la calidad de la educación".	PANEL: "Uso pedagógico de las Tecnologías informáticas y telecomunicaciones en la escuela y formación de redes de docentes innovadores".	PANEL: "La Investigación en el aula y la innovación pedagógica : Elementos para la formación del sujeto pedagógico"	COLOQUIO "Sobre la gestión de los proyectos de investigación e innovación educativa en la escuela.		
12:15 - 2:00	RECESO					
2:00 - 4:00	PANEL CENTRAL: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA Y DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN					
4:00-4:15	CLAUSURA					



	COLEGIO	NOMBRE DEL PROYECTO	GRUPO DE TRABAJO INNOVADORES- INNOVADORES
1	REPÚBLICA DE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	La realización verbal fundamento de estrategias pedagógicas: la interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento	LUDHIN HELENA MONTAÑEZ MEJIA ESTELIA LOZANO USECHE JEANETH NIETO MARTHA LUCIA DIAZ
2	CED SAN ISIDRO LABRADOR	Hacia la reconstrucción de un modelo pedagógico a partir de la deconstrucción de las prácticas y las relaciones	AURA MARIA TORRES DE CONTRERAS
3	INSTITUTO ACADÉMICO COPIRREY	Mejoramiento de los niveles de competencia de estudiantes de educación básica y media del Instituto Académico Copirrey	JORGE ALBERTO CASTRO
4	ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIA MONTESSORI	Lo oyes, lo ves, lo registras, lo recreas y lo comunicas	MARIA DE JESUS PUENTES DE BLANCO
5	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA J.T.	Hacia la optimización del desempeño en competencias básicas de los estudiantes de sexto	YURI DE JESUS FERRER GLADYS PINZON TORRES MATILDE WILCHES SALAZAR
6	CED UNIÓN EUROPEA	La intertextualidad como estrategia interdisciplinaria	MARIA LUISA NIÑO DIVA SALINAS JULIO PEREZ
7	COLEGIO SANTO ANGEL	Filosofar con los niños como estrategia para el desarrollo de competencias básicas	CLARA STELLA RIAÑO
8	CEDC LAS MERCEDES	Los proyectos de aula y pedagógica una estrategia para cualificar competencias	ELIZABETH RIVEROS SERRATO ROSALBA RINCON LUZ LERY GONZÁLEZ LUZ STELLA PADILLA LILIANA CORREDOR
9	COLEGIO DISTRITAL DARIÓ ECHANDÍA	Una propuesta pedagógica para elevar el desarrollo de competencias básicas	GLORIA TERESA OCHOA HERRERA
10	CED PAULO VI	Montaje de un banco de pruebas para la evaluación de competencias básicas y seguimiento de niveles de desempeño	LOLYN ABELLO ROBAYO SANDRA TOVAR MARTHA HELENA CARDENAS VILMA ESTHER BARIOS GÓMEZ ISABEL ANDREA GUEVARA BOLAÑOS
11	CED VENECIA	Formación de competencias en tecnología y matemática a través de marcos conceptuales	HÉCTOR ALFREDO ROJAS ANA CECILIA LÓPEZ
12	CENTRO EDUCATIVO MODELO NORTE	Uso de tecnología informáticas en la producción de mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas	MARIA MERCEDES PACHECO
13	COLEGIO NICOLAS ESGUERRA	Implementación de un modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de sexto grado	ITSMERY GOMEZ MARTINEZ
14	COLEGIO DISTRITAL JOSÉ FELIX RESTREPO	Club de Informática	ISABEL CRISTINA RIVERA IMELDA ARANA
15	CED BRASILIA USME COLEGIO DISTRITAL LA AMISTAD MIGUEL ANTONIO CARO	Innovación curricular en matemáticas para la educación media: estudio del pre-cálculo mediado con tecnología portatil	CARMEN MARTINEZ ROSA ALICIA ROJAS COBO VERÓNICA TOCASUCHE



16	CED LA BELLEZA	Diseño de ambientes virtuales para facilitar el aprendizaje	GUILERMO LEÓN MONTENEGRRO JAVIER FRANCISCO CASAS
17	CED SAN ANTONIO NORTE SEGUNDO SECTOR	Estrategias para el acceso de personas con limitación visual a la redp	NURY TRUJILLO
18	INEM - FRANCISCO DE PAULA SANTANDER KENNEDY	Innovación pedagógicas orientadas al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información en un ambiente de conocimiento situado	VICTOR MANUEL RUIZ GABRIELA RODRÍGUEZ HÉCTOR PAEZ OSCAR TARGISIO GÓMEZ MARYI VALDERRAMA BONILLA
19	COLEGIO ABRAHAM LINCOLN	Proyecto alumno: nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y escritura	IRMA MORENO VARGAS MAURICIO MULLEY LUIS ALBERTO TORRES ASTRID LIZBETH TORREGROSA JACQUELINE GARCÍA
20	CED ANTONIO RICAURTE	De cómo hacer del niño un escritor y un lector con sentido	MIRTHA SILVA ESAU PAEZ
21	INEM SANTIAGO PÉREZ TUNAL	Hacia la excelencia académica. La palabra como vehículo de interacción y cultura	RUTH LLANOS DE RIVAS JULIO NOVOA
22	CED LLANO GRANDE	La alfabetización inicial en los sectores populares	RAQUEL CASALLAS GUILLERMO BERNAL ARROYAVE AMANDA NUÑEZ
23	LICEO NUEVO CHILE	Proceso lector saber en contexto "pintemos los cuentos"	GILMA GÓMEZ OLIVEROS HECTOR LUQUE LUZ MARINA PATARROYO JAIRO GONZALEZ MARÍA DE CERVERA ELIZABETH LOZANO
24	CED DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA OEA	Viajemos y construimos el fantástico mundo de la palabra	MARÍA JULIA CORTES SANDRA PATRICIA VARELA LILIANA ENGISO MYRIAM GUERRA
25	CED RODRIGO DE BASTIDAS, J.N. Adjunto al COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS	Potenciación en procesos cognitivos y competencias en lectura	ELSA TOVAR
26	CED SAN AGUSTIN J.M.	La pedagogía por proyectos como estrategia para la enseñanza del lenguaje en los grados primero y segundo de primaria del CED San Agustín	ANA ISABEL CABRA VARGAS
27	CED JUAN EVANGELISTA GÓMEZ	Estrategias para el manejo pedagógico del comportamiento agresivo	MARÍA DEL CARMEN ALFONSO NANCY OLIVA HORTUA NUBIA ESPERANZA VELASCO RUBEN DARIO VILLALBA MARTHA MENDEZ
28	CED MORALBA SUR ORIENTAL	Hacia una escuela menos agresiva	JORGE AVILA ACOSTA CLARA REBECA CASTRO MAURICIO LIZARRALDE
29	FUNDACIÓN HEMISFERIO (COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASIS, COLEGIO LEÓN XIII, colegio nazarareth)	El manual de convivencia como pacto social	HERNÁN ESCOBEDO D.
30	CED JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ, JORNADA TARDE EDUCACIÓN ESPECIAL	Un reencuentro con la vida. Evaluación de una propuesta pedagógica para el trabajo con Niños y jóvenes discap. Cognitiva	MARCELA MUÑOZ CASTILLO JUANITA HENAO ESPERANZA MARTINEZ GLORIA GUTIERREZ





31	COLEGIO AGUSTIN NIETO CABALLERO (UNIVERSIDAD JAVERIANA) COLEGIO DEL SANTO ANGEL	Hacia una comunidad educativa justa una propuesta de formación en valores con perspectiva de género Desarrollo valorativo como horizonte de sentido	ANA RICO DE ALONSO HNA LI MIZAR SALANCA
33	COLEGIO DE MARIA	Niveles de comprensión del maestro de sexto a noveno sobre la autonomía y su reflejo en el aula	HANS ZELLER
34	CED ANTONIO NARIÑO	Goce de la escuela, una innovación para desarrollar valores alternativos	NANCY VALDERRAMA
35	CENTRO EDUCATIVO RÓMULO GALLEGOS	Convivencia y valores humanos para formar en una ética pública	MARIA MERCEDES BOADA AYDA AGUDELO GLADYS HERNANDEZ FLAMINIO GONZALEZ DORIS MARINA MORENO ISAURA QUINTERO ELSA ROJAS
36	FUNDACIÓN WAIRA	hacia una ciudadanía incluyente	MARIO MENDEZ
37	COLEGIO DISTRITAL MARIANO OSPINA PEREZ	Curriculo interdisciplinario que involucre ciencias naturales, matemáticas y humanidades en el desarrollo del pensamiento sistémico en docentes y estudiantes del grado sexto	CARMEN ROSA BERDUGO ANA JULIA RUSSI TORRES DORIS EMILCE LAITON ROA
38	CED EL CORTIJO	Impacto de los modelos pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las ciencias sociales en los estudiantes	HÉCTOR ALEXIS LOMBANA BUSTOS MEREDITH PALOMINO P. HERNAN ALONSO SILVA NIÑO MARIA IVETH ORTIZ V. MARIA DEL CARMEN MURCIA LUZ MARY MAHECHA ESPERANZA GONZALEZ OLGA LUCIA MORA MARIA CRISTINA SAAVEDRA ALBA LUZ CARDOZO YOLANDA GUTIERREZ MATILDE RINCON WILCHES LUZ STELLA GAMBOA HELENA MANCERA MARIA MERCEDES VELASQUEZ MARINA RAMOS DE SANCHEZ MARIA IDALIA PINILLA AURA LEONOR AREVALO FANNY ESPERANZA LANDINES SANDRA RAMOS AMANDA ORTIZ MARIO BOADA FABIAN URREA DIANA MARIA DUARTE HERNANDO VILLAMOR
39	COLEGIO DISTRITAL JORGE SOTO DEL CORRAL	Reconstrucción curricular en preescolar y básica primaria	
40	CED CLEMENCIA CAICEDO J.T.	La enseñanza por proyectos una metodología para el desarrollo de competencias	
43	CED LA BELLEZA	Proyectos de aula: una alternativa para que los maestros del CED La Belleza, se fortalezcan en investigación Pedagógica	
44	CED UNION EUROPEA	Tras las huellas de la Investigación Juvenil	



45	CED EL SALITRE	Desarrollo de competencias científicas, matemáticas y de ciencias sociales a través de la enseñanza - aprendizaje por investigación	GUILLERMO FONSECA HUGO FERNANDO REUES AMANDA FRESNEDA AMPARO RAMFON MORA FULVIA MUÑOZ AURA SUÁREZ CARMENZA PARRADO IRMA TORRES CARLOS MANUEL AVELLA MARINA TORRES CLARA LUZ PARDO LUZ MARINA RINCON LUIISA FERNANDA SABOGAL ELVIA VARGAS MARTHA ISABEL BOGOTA PAULO VALENCIA DAVID SÁNCHEZ CRISTINA CARULLA JORGE FERNANDO LARREAMENDY
46	CED BENJAMIN HERRERA	Interdisciplinariedad y currículo con énfasis en medio ambiente para el grado sexto	
47	CED ATANASIO GIRARDOT, J.T.	Bogotá, nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana	
48	FUNDACIÓN ALBERTO MERANI	Didáctica fundamentada en la formación de actitudes científicas que incidan sobre las competencias cognitivas y procedimentales de las ciencias naturales	
49	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	Pequeños científicos en el CED La Giralda	
50	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montañar)	De las observaciones a las explicaciones: desarrollo del razonamiento sobre hipótesis-evidencia en el aprendizaje del concepto de presión	
51	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (CD DE Educación Básica y Media Gerardo Paredes Martínez)	Desarrollo de la actitud científica: una experiencia de trabajo a partir de colectivos escolares	
52	CED NUEVA ESPERANZA	Conozcamos, analicemos y construyamos máquinas	OLGA MENDEZ NUÑEZ ELIZABETH COLMENARES PATRICIA MORENO MARTHA VILLAREAL JUDITH ARTETA SARA ZAFRA XIMENA IBÁÑEZ EDELmira ORTIZ ALBERTO GOMEZ SONIA MARTINEZ AURORA BERNAL MIRIAN OICATA MARLEN PEDRAZA MARIA ISABEL SIERRA STEINER VALENCIA MERY AURORA POVEDA MARGOT BUITRAGO REYES MARIA AIDEE TORRES ANTONIO RIOS FABIOLA CEDENO
53	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a partir del aprendizaje significativo de conceptos en ciencias naturales a través del aprendizaje por investigación	
54	CED ISABEL II	La homeostásis, una propuesta didáctica para la enseñanza de la biología	
55	CED VILLA AMALIA	El sistema decimal de numeración en los niños del CED Villa Amalia	
56	CED SAN ANDRES DE LOS ALTOS, J.T.	Construyendo la noción de concepto de volumen	
57	COLEGIO CHAMPAGNAT	La estrategia del taller como mediador entre las ideas que posee el niño y los logros esperados en el aprendizaje de las ciencias naturales	









La memoria editorial del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica promovido por el IDEP representa una interesante síntesis del proceso de investigación y pedagógico construido entre investigadores, tanto académicos como docentes en diversas áreas del conocimiento. La misión del Instituto es la de apoyar la creación y la consolidación de la comunidad académica, entendida como la formación de equipos de investigación e innovación que lideran y secundan los procesos pedagógicos encaminados a cualificar la escuela y dar cuenta del desarrollo del conocimiento pedagógico.

La política académica del IDEP que atiende al compromiso de mejorar la calidad de la educación, se forja en el apoyo y fomento a las investigaciones educativas, innovaciones pedagógicas y a las acciones de comunicación educativa. Con la realización de la quinta edición del Congreso y la edición del presente libro el IDEP continúa proyectando su misión para apoyar la conformación de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, la consolidación de una comunidad académica y científica de la educación, la cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales y la articulación de las instituciones escolares con otros escenarios educativos de la ciudad.

ISBN 958-8066-29-8



9 789588 066295